Educação Pré-Escolar Sustentável

Protagonismo das Crianças à Formação Humana Integral

Geraldina Almeida
Marcelo Pereira Marujo



Rio de Janeiro
Brasil

ICT Sustentável Global

Instituto de Ciência, Tecnologia e de Inovação Sustentável Global

Geraldina da Conceiçao Correia Almeida
Marcelo Pereira Marujo

Educação Pré-Escolar Sustentável: Protagonismo das Crianças à Formação Humana integral

1ª Edição

Rio de Janeiro - Brasil
2026

Editora
ICT Sustentável Global

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

Todos os diretos reservados
Copyright 2026, ICT Sustentável Global
Proibida cópia, distribuição e incorporação de códigos
sem prévia autorização.

M389r Almeida, Geraldina da C. Correia; Marujo, Marcelo Pereira.
Educação Pré-Escolar Sustentável: Protagonismo das Crianças à Formação Humana integral. 1ª edição. Rio de Janeiro – Brasil: Instituto de Ciência, Tecnologia e de Inovação Sustentável Global, 2026.
199 p.; il.; 24 cm.

ISBN: 978-65-02-36339-3
Inclui Bibliografia.

1. Educação. 2. Pré-Escolar. 3. Sustentabilidade.
I. Título. II. Almeida, Geraldina da C. Correia; Marujo, Marcelo Pereira.

CDD 331.11

Instituto de Ciência, Tecnologia
e de Inovação Sustentável Global

Sumário

1	**Nota Introdutória**	**6**
2	**Introdução**	**9**
2.1	Problemáticas	18
2.2	Objetivos	22
3	**Referenciais Teóricos**	**25**
3.1	Educação	25
3.2	Educação - da Realidade nacional	43
3.3	Educação Pré-Escolar	52
3.4	Sustentabilidade	79
3.5	Protocolo de Quioto	83
3.6	Questões Ambientais	87
3.7	O Protagonismo das Crianças	92
4	**Desenho Metodológico**	**103**
4.1	Métodos	106
4.2	Pesquisa Bibliográfica	108
4.3	Pesquisa Exploratória	110
4.4	Pesquisa Documental	111
4.5	Análise de Conteúdo	112
4.6	Etnografia	114
4.7	Teste de Evocação de Palavras	115
4.8	Grupo Focal	117
4.9	Construção de Desenhos	118
4.10	Técnicas de Pesquisa	119
4.10.1	Questionário	119
4.10.2	Entrevista	121
5	**Apresentação e Discussão dos Resultados**	**122**
5.1	Participantes do Estudo e Considerações Éticas da Investigação	124
5.2	Análise dos Desenhos	125
5.3	Teste de Evocação de Palavras	139
5.4	Categorias de análise	141
5.4.1	Análise da Primeira categoria: caracterização socioprofissional (nível de ensino, função e idade)	141
5.4.2	Segunda Categoria: Educação	150
5.4.3	Terceira categoria: Educação Infantil	154

5.4.4 Quarta Categoria: Protagonismo 158
5.4.5 Quinta Categoria: Sustentabilidade 163
5.4.6 Sexta Categoria: Inovação 167
6 Considerações Finais 177
6.1 Limitações do Estudo 181
6.2 Sugestões para Pesquisas Futuras 182
6.3 Recomendações 183
7 Referências Bibliográficas 189
7.1 Legislações Consultadas 198
Autores 199

Nota Introdutória

1. Nota Introdutória

> A educação genuína deve engajar os propósitos e as energias daqueles que estão sendo educados. Para garantir esse engajamento, os professores devem construir relacionamentos de cuidado e de confiança e, dentro desses relacionamentos, estudantes e professores constroem objetivos educacionais de maneira cooperativa. (Nel Noddings)[1]

A presente obra é fruto de uma investigação científica que foi levada a cabo no âmbito de uma tese de doutoramento. O estudo germinou do interesse em aprofundar a compreensão à volta da temática Educação Pré-Escolar Sustentável, aliando o rigor acadêmico à relevância prática e procurando oferecer uma contribuição significativa para a reflexão e o desenvolvimento do conhecimento na área.

Vale frisar que essa investigação trouxe uma reflexão sobre o debate em torno da educação para a sustentabilidade no contexto da Educação Pré-Escolar (EPE). Entre as recomendações apresentadas, destaca-se "a necessidade de desenvolver estudos de caso e investigações de natureza longitudinal, com vista à análise do impacto da educação sustentável no desenvolvimento das crianças". Para o efeito, propôs-se a realização de investigações que permitam acompanhar, de forma não apenas sistemática como continuada, a evolução dos comportamentos e das atitudes das crianças, com especial atenção respeitante à construção de valores, no desenvolvimento da consciência socioambiental e na adoção de práticas alinhadas com os princípios da sustentabilidade.

Acreditamos que, tal proposta revela-se, particularmente pertinente, na medida em que procura colmatar lacunas existentes na literatura, sobretudo no que se refere à escassez de estudos empíricos neste domínio. Em complemento, os estudos de caso são valorizados enquanto estratégia de investigação, na medida em que possibilita uma

[1]"Philosophy of education", 2018- In Reimaginar Nossos Futuros Juntos - Um Novo Contrato Social para a Educação - Relatório da Comissão Internacional Sobre os Futuros da Educação (UNESCO, 2022, p. 47).

análise contextualizada das práticas educativas, atendendo às interações entre fatores pedagógicos, sociais e culturais.

Não obstante, os méritos evidenciados, importa sublinhar algumas limitações inerentes à proposta apresentada. Desde logo, a implementação de estudos longitudinais implica exigências significativas ao nível dos recursos, do tempo e da continuidade institucional, o que poderá constituir um obstáculo à sua concretização em contextos educativos mais vulneráveis. Adicionalmente, os estudos de caso, embora ricos em profundidade analítica, podem apresentar limitações no que concerne à generalização dos resultados. Assim, torna-se desejável a articulação destas abordagens com outros métodos de investigação, métodos esses, que reforcem a validade externa dos dados obtidos.

Por outro lado, poderia ser aprofundada a explicitação dos instrumentos de recolha e análise de dados a utilizar, bem como dos indicadores concretos de avaliação das mudanças comportamentais e atitudinais, aspetos basilares para assegurar o rigor científico das investigações propostas.

Portanto, apresenta-se uma reflexão teórica consistente e propõe orientações metodológicas pertinentes para o avanço da investigação em educação para a sustentabilidade. Entretanto, apesar dos desafios identificados, as recomendações formuladas revelam-se de elevada relevância, na medida em que poderão contribuir para a produção de evidência empírica robusta, com implicações significativas ao nível do aperfeiçoamento de políticas públicas, do desenvolvimento curricular e da melhoria das práticas pedagógicas neste domínio.

Destarte, é de se frisar que, ainda que tenha origem numa pesquisa doutoral, a obra foi adaptada com o intuito de alcançar um público mais amplo, sem, contudo, deixar de preservar o rigor científico, mas privilegiando uma linguagem clara, acessível e reflexiva. Espera-se que as ideias/contribuições aqui apresentadas cooperem no enriquecimento do debate, inspirem novas pesquisas e sirvam de apoio a estudantes, investigadores, profissionais e demais leitores interessados na Educação Pré-Escolar Sustentável, enfatizando o Protagonismo da criança. Afinal, temos de trabalhar a base da base para que tenhamos um mundo melhor e, quiçá, sustentável.

Introdução

2. Introdução

Inicia-se com uma contextualização de Cabo Verde, arquipélago localizado a cerca de 620 km da costa ocidental africana, é constituído por dez ilhas e cinco ilhéus, das quais nove são habitadas. Descoberto em 1460 e independente desde 5 de julho de 1975, o país organiza-se administrativamente em 22 concelhos, dos quais nove se situam na ilha de Santiago, a maior e mais populosa do arquipélago.

De acordo com o Censo de 2021, a população residente em Cabo Verde é de aproximadamente 491.233 habitantes, com uma distribuição relativamente equilibrada entre os sexos. As projeções demográficas do Instituto Nacional de Estatística (INE) apontam para um crescimento populacional contínuo até, pelo menos, 2030, o que coloca, ao Estado, desafios estruturais significativos, especialmente no âmbito das políticas sociais. Neste cenário, a educação assume um papel estratégico enquanto vetor de desenvolvimento sustentável, sendo a educação pré-escolar um espaço fundamental para a promoção de uma formação humana integral, equitativa e orientada para o futuro.

A estrutura etária da população cabo-verdiana revela um perfil marcadamente jovem: a idade média situa-se em torno dos 24 anos e cerca de metade da população tem menos de 22 anos. Esta realidade demográfica reforça a centralidade da infância nas agendas públicas e científicas, exigindo uma abordagem educativa que reconheça a criança como sujeito de direitos, ator social e protagonista do seu processo de aprendizagem. A educação pré-escolar, nesse sentido, emerge como um campo privilegiado para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais, éticas e ambientais, essenciais à construção de sociedades sustentáveis.

Com uma área territorial de 4.033 km², o arquipélago divide-se nos subgrupos de Barlavento e Sotavento e apresenta características geográficas e climáticas típicas da região do Sahel, com clima tropical seco e escassez de recursos naturais. Esta condição estrutural torna o país particularmente vulnerável a choques externos, às alterações climáticas e à instabilidade económica, fatores que afetam, diretamente, os sistemas sociais, incluindo o educativo. Perante este quadro, os recursos humanos configuram-se como o principal ativo nacional, reforçando a necessidade de investir numa educação de qualidade desde a primeira infância, orientada por princípios de sustentabilidade, resiliência e justiça social.

De acordo com o NDCE (2021, apud Ferreira, 2023), Cabo Verde enfrenta limitações estruturais significativas em termos de capacidade institucional, espaço fiscal e financiamento interno, condicionantes que restringem a implementação de respostas robustas e sustentadas aos desafios socioeconómicos e ambientais. Este quadro foi agravado pela pandemia da COVID-19, iniciada no final de 2019, que provocou impactos profundos na economia nacional, sobretudo no setor do turismo, responsável por uma parcela substancial do Produto Interno Bruto. As medidas de contenção adotadas, embora necessárias, implicaram consequências diretas sobre o sistema educativo, expondo fragilidades preexistentes e evidenciando, simultaneamente, a necessidade imperiosa de modelos educativos mais flexíveis, inclusivos e sustentáveis, desde os níveis iniciais de escolarização.

Em paralelo, o país confronta-se com desafios relacionados com a escassez de recursos hídricos, a insegurança alimentar e energética, a perda de meios de subsistência e a intensificação dos fluxos migratórios. Neste contexto, Ferreira (2023) sublinha que o desenvolvimento sustentável e a resiliência socioecológica deixam de ser meras opções políticas, assumindo a natureza de imperativos de sobrevivência. Esse cenário reforça a pertinência de uma educação pré-escolar orientada para a sustentabilidade, capaz de promover, desde os primeiros anos de vida, uma consciência crítica e ecológica, bem como práticas de cuidado consigo, com o outro e com o ambiente.

A elevada taxa de emigração, que resulta num contingente de cabo-verdianos na diáspora superior ao número de residentes no território nacional, (diz-se, entretanto, não há dados formais que o confirme) constitui outro elemento estruturante do contexto socioeconómico do país. Embora as remessas representem uma fonte relevante de rendimento para a economia, esta realidade evidencia fragilidades profundas no tecido social e produtivo. Nesse contexto, a educação, especialmente na primeira infância, assume um papel determinante na construção de trajetórias de vida mais autónomas, sustentáveis e socialmente comprometidas.

Reconhecida internacionalmente como um pilar do desenvolvimento humano, a educação é defendida pela UNESCO como base para a qualificação dos educadores, a construção de currículos relevantes, a formulação de políticas públicas eficazes e a produção de materiais pedagógicos contextualizados. Em Cabo Verde, o investimento público no setor educativo tem registado avanços significativos, com o

aumento da dotação orçamental e melhorias nas infraestruturas escolares, bem como a implementação de planos estratégicos orientados para a qualidade e a equidade educativa.

É neste enquadramento económico, social, ambiental e político que surge a presente obra, que traz análise da educação pré-escolar sustentável a partir do protagonismo das crianças, entendidas como sujeitos ativos, competentes e co-construtores do conhecimento. Ao colocar a criança no centro do processo educativo, pretende-se contribuir para a reflexão teórica e prática sobre modelos pedagógicos que promovam uma formação humana integral, orientada para a sustentabilidade, a cidadania democrática e a transformação social.

E por falar em protagonismo das crianças, o próprio Jesus, o maior Educador e pedagogo de todos os tempos, já assinalava esse protagonismo, quando deixou bem claro nas Letras Sagradas, mais concretamente no livro de Mateus 19:14 o seguinte: Então disse Jesus: "Deixem vir a mim as crianças e não as impeçam; pois o Reino dos céus pertence aos que são semelhantes a elas".

Vejamos, portanto, o porquê da escolha do título?

Bogdan e Biklen, 2010 já diziam que, quem tenta modificar a educação, independentemente do lugar, dificilmente tem a noção sobre o que pensam as pessoas que se encontram envolvidas no processo. E que, por esta razão, não conseguem antever, de forma precisa, como esses participantes irão reagir. Atores afirmam ainda que, quando se quer uma mudança de verdade, há que se levar em devida consideração e perceber a forma como os indivíduos envolvidos entendem o cenário, na medida em que são eles que terão que viver com as mudanças. E por razões óbvias, sobretudo pelo cenário que se vive em todo o mundo, se háindivíduos que devem ser incluídos no processo de mudanças, são as crianças.

Diz-se isso, porque, como se sabe, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que foi adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) no dia 10 de dezembro 1948, e já no seu preambulo sinaliza a igualdade, o respeito e dignidade da pessoa humana. Esse mesmo documento afirma o direito à educação de todos os indivíduos. Entretanto, mais de 70 anos já se passaram e o mundo continua a clamar por uma educação de qualidade e para todos.

Além do mais, o termo Educação Ambiental, segundo consta, foi, pela primeira vez, utilizado, há, sensivelmente 61 anos, numa Conferência de Educação da Universidade de Keele, que teve lugar na Grã-Bretanha no ano de 1965. Nessa conferência, foram abordadas várias questões, entre as quais, leis ligadas à conservação e preservação dos recursos naturais.

Ainda no que se refere nas razões para a escolha do título da presente obra, na Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento e Meio Ambiente Humano, que teve lugar no ano de 1972, em Estocolmo, foram trabalhados e estabelecidos 19 princípios que servem como um Manifesto Ambiental para nossos tempos. Porém, mais de meio século se passou desde a conferência e o mundo continua preocupado com a questão de sustentabilidade.

Praticamente, volvidos 39 anos desde que se trabalhou o Relatório Bruntland (1987), documento esse que foi fruto de dezenas de reuniões e que estabelece uma nova relação "ser humano-meio ambiente" (Parte- do todo – da parte), ainda existe uma carência enorme e a nível global no que diz respeito a uma relação saudável "ser humano-meio ambiente".

No ano de 1990, ou seja, há sensivelmente 36 nos, a Comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, havia assegurado o direito de Educação para Todos, independentemente das diferenças individuais. Entretanto, ainda a nação continua a vociferar por uma educação para todos, mormente no continente africano.

Aquando da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais[2], conferência essa que contou com a representação de 92 países e 25 organizações internacionais, e que teve lugar em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, os delegados haviam reiterado que:

- Toda criança possui o direito essencial à educação e deve ter a possibilidade de alcançar e manter um padrão satisfatório de aprendizagem.
- Cada criança apresenta características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem próprias, que a tornam única.

[2] In: Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais - 1994

- Os sistemas de ensino precisam ser estruturados e os programas educativos desenvolvidos considerando a ampla diversidade dessas características e necessidades.
- Crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem frequentar escolas regulares, que precisam adaptar-se a eles por meio de uma pedagogia centrada no aluno, capaz de responder adequadamente às suas especificidades.
- As escolas regulares, ao adotarem uma orientação inclusiva, são os espaços mais eficazes para combater a discriminação, promover comunidades acolhedoras e solidárias, construir uma sociedade inclusiva e garantir educação para todos. Além disso, oferecem ensino adequado à maioria dos estudantes e contribuem para a eficiência do sistema educacional, assegurando uma boa relação entre qualidade e recursos investidos.

Dentre os apelos constam:

- Atribuir máxima prioridade, tanto em termos de políticas públicas quanto de alocação de recursos financeiros, ao fortalecimento dos sistemas educacionais, para que sejam capazes de atender todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- Estabelecer, na legislação ou como diretriz oficial, o princípio da educação inclusiva, garantindo o acesso de todas as crianças às escolas regulares, salvo em situações excecionais que justifiquem outra alternativa.
- Criar mecanismos descentralizados e participativos de planeamento, acompanhamento e avaliação educacional voltados para crianças e adultos com necessidades educativas especiais.
- Incentivar e viabilizar a participação ativa da parte de pais, comunidades e organizações representativas de pessoas com deficiência no planeamento e nos processos decisórios relacionados aos serviços de educação especial.

Entretanto, volvidos 32 anos, tristemente, milhões de crianças (244 milhões) continuam fora do sistema do ensino, UNESCO, 2022).

A Constituição de Cabo Verde (2010) assim como a DUDH também realça o respeito, a dignidade da pessoa humana e a questão da igualdade. Esse mesmo documento afirma o direito à educação de todos os indivíduos.

Entrementes, o lema da Agenda 2030 NÃO DEIXAR NINGUÉM PARA TRÁS, infelizmente não tem funcionado como deveria ser, dado que, muitos têm vindo a ficar para trás, sobretudo as crianças;

A Agenda 2030 tem em pauta os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2015 (ODS) que, por sua vez, foram desenvolvidos a partir dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), que estiveram em vigor entre 2000 e 2015.

O Relatório dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio 2015 concluiu que, o esforço de 15 anos para alcançar oito metas ambiciosas estabelecidas pela Declaração do Milénio, em 2000, teve um grande sucesso a nível global, sim, mas que há muito mais a fazer. Por esta razão, diz-se que os ODS pretendem ir mais longe e espoletar novas parcerias para o efeito, tanto que os mesmos têm como maiores objetivos:

- Eliminar pobreza extrema/fome;
- Promover educação de qualidade;
- Proteger o planeta;
- Promover sociedades pacíficas e inclusivas.

Porém, 10 anos já se passaram e dados apontam que, entre 2015 e 2019, a taxa era de 0,5% ao ano no que se refere ao progresso, o que faz com que o mundo esteja aquém de atingir as metas para 2030. Além do mais, dados afirmam que, entre 2020 e 2021 não se registou qualquer progresso.

Ainda, vale frisar que, segundo BBC News, (2016), 1% da população global detém a mesma riqueza dos 99% restantes. Seis anos depois, ou seja, dados da ONU (2022), alegam que, 1% dos mais ricos retêm a riqueza de 1/5 da população a nível mundial.

A Oxfam[3] (2023), por sua vez, sublinha que, a riqueza acumulada pelo 1% mais abastado da população mundial agora equivale, pela primeira vez, à riqueza dos 99% restantes.

[3] Conclusão de um estudo da organização não-governamental britânica Oxfam, tendo como suporte dados do banco Credit Suisse referentes a outubro de 2015. O mesmo relatório também reitera que as 62 pessoas mais ricas do mundo têm o mesmo – em riqueza que toda a metade mais pobre da população global. Nesta base, o documento pede que líderes do mundo dos negócios e da política reunida no Fórum Econômico Mundial de Davos, que começa nesta semana, na Suíça, tomem medidas para enfrentar

Talvez por isso, o Ex-secretário-geral da ONU, Ban Ki-moon simplificou a definição dos ODS, alegando que é voltar à essência, ou seja, que "São uma lista das coisas a fazer em nome dos povos e do planeta e um plano para o sucesso[4]".

O mundo, mais concretamente a Organização das Nações Unidas trouxe os ODS como sendo uma oportunidade única e necessária no processo de crescimento sustentável, regenerativo e inclusivo. A ONU alega que, sem esse crescimento, será impossível fazer face à emergência climática, à perda galopante de biodiversidade e às desigualdades e assimetrias sociais. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (DS), estabelece prioridades e aspirações dos ODS para 2030 e neste sentido, procura mobilizar esforços globais à volta de um conjunto de objetivos e metas comuns. Os ODS mostram que, a erradicação da pobreza e outras privações devem ser acompanhadas de estratégias, de forma a melhorar a saúde e a educação, reduzir a desigualdade e estimular o crescimento económico, ao mesmo tempo combater as alterações climáticas e preservar os ecossistemas. Por isso, a grande ambição é "não deixar ninguém para trás", através do estabelecimento de uma linguagem comum para todos os *stakeholders.* Nesta base, os ODS fixam metas de sustentabilidade, com foco em áreas críticas para a humanidade, e estruturam-se em torno de 5 Princípios: Planeta, Pessoas, Prosperidade, Paz e Parcerias.

> Haverá objetivo maior do que garantir que todos contam para garantirmos um mundo mais justo, mais inclusivo, mais digno e mais sustentável?[5] (ODS)

Não, certamente que não. Mas esse garantir há necessariamente que passar por uma educação, não uma educação qualquer, mas sim, uma educação sustentável, começando pela base da base.

---

a desigualdade no mundo. Fonte: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160118_riqueza_estudo_oxfam_fn

[4] Fonte: https://globalcompact.pt/focus-areas/agenda-2030-ods/agenda-2030

[5] In: ABC dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Comunidade Educativa (2020, p.7).

E esse começo é mais do que iminente, na medida em que, segundo consta, desde 2015, a percentagem de crianças que terminem o ensino primário aumentou menos de 3 pontos percentuais, para 87%, razão pela qual, existe uma mobilização global para colocar a educação no topo da agenda internacional.

2.1 Problemáticas

A educação é uma prioridade para a UNESCO porque é um direito humano básico e estabelece a fundação para a construção da paz[6]. (UNESCO, 2017).

A Educação, além de constituir um direito humano fundamental (UNESCO) também constitui um pré-requisito para se atingir o desenvolvimento sustentável e um instrumento essencial à boa governação, às tomadas de decisão e à promoção da democracia. Aliás, a própria UNESCO alega que, quando se aposta numa Educação para o DS, está-se a contribuir para que a nossa visão se torne realidade, uma vez que a mesma leva à mudança de mentalidades, fazendo com que o mundo seja mais seguro, mais saudável e mais próspero.

Segundo a Diretora-geral da UNESCO, para alcançar o ODS 4, uma nova criança precisa ser matriculada na escola a cada dois segundos entre agora e 2030, razão pela qual "O futuro de milhões de crianças está nas NOSSAS mãos."

Vale registar que, para atingir a meta de educação de qualidade para todos até 2030, os especialistas da UNESCO ditam que será necessário que mais de seis milhões de crianças estejam no ensino pré-escolar, mais de 58 milhões de crianças e jovens estejam na escola e, pelo menos, 1,7 milhões de professores do ensino primário formados.

Ainda constitui uma das problemáticas, o facto de ainda haver, nos termos do documento[7]:

- 2 Mil milhões de pessoas a viverem em pobreza extrema;
- Cerca de 16 mil crianças, com menos de cinco anos de idade, a morrer diariamente de doenças preveníeis.
- Milhões de crianças não têm acesso a uma educação de qualidade.

A desigualdade de género afeta milhões de meninas e mulheres em todo o mundo, com impactos sociais e económicos brutais, sendo uma das maiores armadilhas à dignidade humana.

---

[6] In: Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem.
[7] ABC dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Comunidade Educativa (2020, p.9).

O documento argumenta ainda que a nossa casa comum carece de uma atenção da parte de todos, dado que os atuais estilos de vida e hábitos de consumo têm implicado um risco cada vez maior para a sustentabilidade dos ecossistemas do planeta, tanto a nível de sobrecarga na produção de alimentação como no uso de água potável. E refuta, afirmando, que é possível sim, haver desenvolvimento sustentável sem paz, mas não há paz sem desenvolvimento sustentável. Razão pela qual, a nova Agenda acredita que há uma necessidade em construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, sociedades essas que ofereçam igualdade no acesso à justiça, assente no respeito pelos direitos humanos, incluindo o direito ao desenvolvimento, sustentada por um Estado de Direito efetivo, por uma boa governação em todos os níveis e por instituições transparentes, eficazes e responsáveis. Tudo isso só é possível graças a uma educação sustentável.

Nesta mesma base, afirma a Diretora-geral da Unesco que a educação vive uma emergência, exigindo que os Estados se mobilizem com urgência, sob risco de hipotecarem o futuro de milhões de crianças. Ainda, acresce-se a experiência e competência limitadas da parte de educadoras, uma vez que, muitas educadoras, para não dizer a maioria, não receberam formação adequada para compreender a relevância do protagonismo das crianças na educação pré-escolar. E por isso, é natural que não se sintam seguros para implementar essa abordagem. Por isso, é necessário e urgente que as mesmas sejam devidamente capacitadas acerca da promoção desse tipo de abordagem educacional.

A falta de recursos e/ou recursos limitados, (humanos, financeiros e materiais) dado que, a implementação de uma educação pré-escolar sustentável exige recursos adicionais (materiais educativos específicos, espaços sustentáveis e capacitação de educadoras) dificulta, e muito, a promoção do protagonismo das crianças.

Carência de orientações de novas estratégias pedagógicas e didáticas intrínsecas à questão do objeto de estudo, também constitui um entrave.

As instituições escolares seguem modelos tradicionais de ensino, com estruturas tradicionais de ensino, o que acaba por ser um obstáculo para a valorização do protagonismo das crianças e a sustentabilidade ambiental. As mesmas são munidas de forma arcaica, com uma abordagem vertical de ensino, o que dificulta a promoção do protagonismo das crianças.

Resistência da parte dos adultos, infelizmente os adultos, (professores, pais e encarregados de educação) apresentam alguma dificuldade em consentir que as crianças sejam os protagonistas no seu processo de aprendizagem.

Para que uma educação pré-escolar sustentável seja eficaz, eficiente e efetiva, é de suma importância que a comunidade esteja engajada e consciente do valor da sustentabilidade e do protagonismo das crianças. Exposto isto, a falta de conscientização pode constituir sim um entrave ou um desafio para a implementação desse tipo de abordagem educacional.

Ainda, nos termos da Unesco (2022), a nível global, cerca de 244 milhões de crianças e jovens entre 6 e 18 anos encontram-se fora da escola e o número de crianças e jovens fora da escola, aumentou de seis (06) milhões em todo o mundo desde 2021, para duzentos e cinquenta (250) milhões. Para essa organização, esse aumento encontra-se ligado à persistente estagnação dos avanços na educação a nível mundial e isso condiciona, pela negativa, a concretização de um dos principais ODS da ONU (ODS 4) que estabelece a meta de uma educação de qualidade para todos até 2030.

Quanto do Trabalho infantil se tratar, dados apontam que**, e**m todo o planeta, as crianças continuam a trabalhar, colocando em risco a sua educação e o seu normal desenvolvimento físico, intelectual e moral e milhões trabalham em condições que representam grandes perigos para a sua saúde, segurança e bem-estar. Muitas, infelizmente, são forçadas a trabalhar devido à pobreza extrema, falta de acesso à educação, discriminação e outros fatores sociais. A exploração dessas crianças trabalhadoras, muitas vezes, ocorre em ambientes perigosos, resultando em danos físicos e emocionais irreparáveis.

As meninas, segundo a mesma fonte, são as que mais fazem tarefas domésticas, (68,9%), nomeadamente lavar a louça, preparar a mesa, limpar a casa ou a garagem.

Do Inquérito ao Trabalho Infantil – Cabo Verde

O trabalho infantil afeta 4,2% das crianças cabo-verdianas entre os 5 e os 17 anos. Desse universo, 2.896 (2,5%) trabalham em condições perigosas e em grande parte para os familiares – INE (2024). A maioria das crianças é trabalhador-estudante. Os dados apontam que 97,3% das crianças trabalham e estudam ao mesmo tempo e 2,7% não estavam a

frequentar nenhum estabelecimento escolar. O inquérito revelou ainda que 73.446 crianças fazem trabalhos relacionados com as tarefas domésticas/cuidados de pessoas com necessidades especiais, o que representa 62,4%, dos quais 2.673 dos inquiridos em condições perigosas e com uma média de 8 a 10 horas por semana.

Em 2022, a população com idade compreendida entre 5 e 17 anos, foi estimada em 117.642. Desse universo, 9.004 (7,7%) trabalhavam, 4.900 (4,2%) estavam no trabalho infantil, 2.896 (2,5%) realizaram trabalhos perigosos.

Desse total, 50,5% são rapazes e 49,5% meninas e 74,4% estão no meio urbano. Grande parte dessas crianças trabalha para o consumo próprio dos agregados familiares, 2,7% não estavam a frequentar nenhum estabelecimento escolar. Crianças trabalham mais de 44 horas por semana a transportar cargas pesadas em ambiente exposto ao sol.

Segundo o Instituto Cabo-verdiano da Criança e do Adolescente (ICCA, 2021), em Cabo Verde, existe cerca de 400 crianças e adolescentes a viver na situação de e na rua, e este cenário, só no concelho da Praia. Entretanto, uma vez que, o objetivo maior do ODS 4 é "*garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*" e porque acreditamos que, todos os 17 ODS, sem exceção, só serão concretizados, tendo a educação como alicerce, na medida em que a Educação Sustentável seja necessária e urgente para o bem da nossa prole, delineou-se "**A necessidade do Protagonismo das Crianças para o empreendimento de uma Educação Pré-Escolar Sustentável na Ilha de Santiago - Cabo Verde,** como sendo o maior problema da investigação.

2.2 Objetivos

A nível dos objetivos, para o objetivo geral, o enfoque caiu sobre: **Apresentar as crianças como protagonistas necessárias para o empreendimento de uma Educação Pré-Escola Sustentável na Ilha de Santiago - Cabo Verde.**

Relativamente aos Objetivos Específicos, traçou-se os seguintes:

- Apresentar o Estado de Arte de uma Educação Pré-Escolar Sustentável: (Educação Pré-Escolar / Sustentabilidade) e o protagonismo;
- Identificar os desafios que enfrentam a Educação Pré-escolar na promoção de uma educação sustentável;
- Compreender as metodologias de ensino e as estratégias utilizadas pelos educadores a fim de contribuir com novas estratégias possíveis de facilitar o processo de educação sustentável;
- Promover a sensibilização para a consequente conscientização
- sobre a importância da emergente temática – sustentabilidade – como aliada para o desenvolvimento da Educação Pré-Escolar;
- Compreender as Crianças como Protagonistas Indispensáveis no Processo de Edificação de uma Educação Pré-Escola Sustentável na Ilha de Santiago - Cabo Verde;
- Refletir sobre estratégias para o redimensionamento da prática educativa vivenciada diariamente no contexto da educação infantil, tendo a criança como protagonista;
- Apresentar estratégias pedagógicas e sustentáveis que promovam o protagonismo das crianças na educação pré-escolar;
- Propor um programa específico de formação contínua sustentável para os educadores de infância no âmbito da sustentabilidade educativa;

Logo, para uma possível resposta aos problemas levantados, formulou-se as seguintes hipóteses:

Hipótese1: A experiência e competência limitadas da parte dos educadores, constituem um empecilho no que se refere ao protagonismo das crianças na educação pré-escolar;

Hipótese2: Professores não capacitados no que diz respeito à promoção de uma abordagem educacional sustentável que vá ao encontro daquilo que a sociedade careça, põe em causa o protagonismo das crianças e consequentemente o desenvolvimento sustentável das sociedades;

Hipótese 3: A falta de recursos e/ou recursos limitados, (humanos, financeiros e materiais) dificulta, e de que maneira, a promoção do protagonismo das crianças;

Hipótese 4: O facto de as instituições escolares seguirem modelos tradicionais de ensino e com estruturas tradicionais de ensino, constitui um entrave para a valorização do protagonismo das crianças e a sustentabilidade.

Hipótese 5: O não engajamento da comunidade e uma comunidade que não esteja consciente da importância da sustentabilidade e do protagonismo das crianças, constitui um entrave ou um desafio para a implementação de educação pré-escolar sustentável eficaz, eficiente e efetiva.

Antes de se proceder à análise do referencial teórico, importa destacar que foi realizada uma ampla e sistemática busca em diversas plataformas académicas internacionais, bem como em diferentes fontes bibliográficas, incluindo documentos institucionais, livros especializados e periódicos científicos. Todavia, até ao momento da elaboração do presente trabalho, não foram identificadas investigações que abordem de forma direta a temática central deste estudo, particularmente no que se refere à articulação entre sustentabilidade e educação infantil.

Perante essa lacuna específica na literatura científica, recorreu-se, como estratégia de suporte analítico complementar, a estudos, relatórios e documentos produzidos por organismos internacionais de reconhecida relevância. Nesse contexto, assumem especial destaque os relatórios elaborados no âmbito das Nações Unidas, particularmente aqueles desenvolvidos pela UNESCO, os quais oferecem contributos teóricos e orientações conceptuais pertinentes para a compreensão e enquadramento

da problemática em análise e as obras desenvolvidas pelo Professor Doutor Marcelo Marujo.

Neste contexto, importa esclarecer que a extensão do referencial teórico constitui uma opção deliberada de enquadramento do estudo no campo da educação, área reconhecida pela sua elevada complexidade conceptual, tanto do ponto de vista histórico quanto institucional. Assim, a inclusão de enquadramentos históricos e institucionais mais aprofundados tem como finalidade evidenciar as transformações, tensões e orientações que, ao longo do tempo, têm marcado as políticas e práticas educativas, permitindo, deste modo, compreender de forma mais consistente o contexto em que se insere o problema de investigação.
Consequentemente, a dimensão descritiva presente em determinados momentos do referencial teórico não decorre apenas de uma escolha expositiva, mas resulta, sobretudo, da necessidade de explicitar processos e dinâmicas estruturantes do campo educativo, os quais se revelam fundamentais para sustentar a análise desenvolvida ao longo do presente trabalho.

Referencial Teórico

3. Referencial Teórico

3.1 Educação

> As crianças pequenas podem ter a capacidade de testemunhar o mundo de maneira a renová-lo. Poucos podem ver as coisas como uma criança pode. A atenção das crianças pequenas às experiências dos outros e a curiosidade que demonstram por um mundo desconhecido e cheio de possibilidades são um exemplo para pessoas de todas as idades. Um compromisso com o potencial desse período de emergência para o novo deve caracterizar a educação infantil e, de facto, todos os ambientes educacionais[8].” (UNESCO 2022, p. 54)

A Educação, como se sabe, além de constituir um direito humano fundamental (UNESCO) também é, sem sombra de dúvida, um pré-requisito para se atingir o desenvolvimento sustentável, e, consequentemente, trata-se de um instrumento essencial à boa governação, às tomadas de decisão e à promoção da democracia. A educação faz tudo isso porque leva à mudança de mentalidades, fazendo com que o mundo seja mais seguro, mais saudável e mais próspero, e como não poderia deixar de ser, mais sustentável.

Por isso, afirma-se que, quanto mais cedo apostar-se na educação, melhor será o mundo, e quando se diz cedo, está-se a referir ao pré-escolar, a base da base. Então, pode-se declarar que, a Educação na primeira infância é e deve ser o alicerce dos sistemas nacionais de qualquer que seja a nação, pelo simples facto de se tratar da educação básica.

E quando a UNESCO declara que apostar numa Educação para o Desenvolvimento Sustentável é mesma coisa que contribuir para que a nossa visão se torne realidade, só nos leva a crer, ainda mais, que a

[8] In: Reimaginar Nossos Futuros Juntos - Um Novo Contrato Social para a Educação - Relatório da Comissão Internacional Sobre os Futuros da Educação.

educação pré-escolar é, sem margem para dúvida, de elevada relevância. Por conseguinte, ainda que o mundo esteja ciente do seu papel incomensurável, ou então de a mesma ser um direito humano fundamental, portanto essencial para o exercício de todos os direitos, ainda assim, a nível planetário, em 2007, segundo UNESCO, o mundo contava com cerca de 774 milhões de analfabetos no mundo, e cerca de 57 milhões de crianças fora da escola primária.

Volvidos praticamente 19 anos após esse cenário, o senhor secretário-geral da ONU, António Guterres, adverte: "ou continuamos em um caminho insustentável, ou mudamos radicalmente de rumo[9]" (UNESCO, 2022).

E essa mudança radical a que se refere o senhor secretário-geral da ONU, requer o que consta do Relatório "Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Um Novo Contrato Social para a Educação", na medida em que esse documento demanda que a reforma dos currículos e dos métodos de ensino tenham em devida consideração três grandes mudanças, todas relacionadas à globalização, à mudança climática, bem como à revolução digital:

- *a educação baseada em direitos humanos e respeito à diversidade cultural;*
- *a integração da educação ambiental presente em todos os programas escolares;*
- *ensino de ferramentas digitais remotas para incutir tanto o domínio técnico como o senso crítico necessário ao seu uso adequado.*

E quando se refere à mudança, mormente a mudança climática, não se pode, de todo, ignorar as crianças, uma vez que as mesmas também podem dar o seu contributo, sem mencionar que as crianças veem o mundo de forma totalmente diferente da nossa. Talvez por isso e por muitas outras razões,

Um expressivo acervo de pesquisas educacionais aponta para a importância da educação infantil como uma base fundamental de toda

[9] Fonte: https://brasil.un.org/pt-br/179439-no-dia-da-educa%C3%A7%C3%A3o-unesco-lan%C3%A7a-relat%C3%B3rio.

aprendizagem e desenvolvimento futuros. Uma orientação pedagógica para a cooperação e a interdependência está implícita em grande parte da educação infantil. Nesta fase, deve-se enfatizar as conexões humanas próximas, a exploração e o jogo. É importante lembrar que o que precede o desenvolvimento não é necessariamente idêntico às habilidades e disposições desenvolvidas posteriormente. Algumas das melhores pesquisas científicas podem originar-se de um simples fascínio, por exemplo, por insetos. A dramatização imaginativa pode ser uma base poderosa para uma alfabetização sofisticada. Como os educadores da primeira infância nos dizem, o que parece um jogo frívolo é, muitas vezes, uma atividade extremamente séria para entender a si mesmo e ao mundo. UNESCO 2022, p. 54

> De modo a evidenciar a relevância do protagonismo da criança, essa mesma organização defende que, o discurso a nível internacional respeitante ao desenvolvimento, sempre acaba por se referir à educação como sendo um direito humano e igualmente um bem público. Por esta razão, a mesma diz que, o Estado tem um papel a desempenhar, papel esse que passa pelo "garantir o respeito, o cumprimento e a proteção do direito à educação. Além de seu papel na oferta da educação a todos, o Estado deve agir como um avalista do direito à educação" (UNESCO 2016, p. 81).

Aliás, tudo isso já havia sido consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança, mormente nos Artigos 2 e 13, artigos esses que alegam:

> Os Estados Partes devem respeitar os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança em sua jurisdição, sem nenhum tipo de discriminação, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiência física, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais. A criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações

> e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.

A educação é, portanto, o motor de desenvolvimento para qualquer nação, tanto que, a própria UNESCO advoga que é o pilar, a base, a razão, na medida em que proporciona o desenvolvimento profissional dos professores-alunos, professores, e responsáveis pelos curricula, de políticas educativas, e autores de materiais educativos.

Ademais, conforme assinala a UNESCO (2025) no Relatório Global Sobre Professores: Abordar a escassez de professores e transformar a profissão, a concretização da educação universal nos níveis primário e secundário até o ano de 2030, demanda o recrutamento de aproximadamente 44 milhões de docentes em escala mundial, precisamente para atender a demanda educacional mundial. A África Subsaariana surge como a região mais severamente afetada, concentrando uma necessidade projetada de cerca de 15 milhões de docentes, o que evidencia profundas assimetrias regionais no acesso à educação.

O referido documento destaca, ainda, que a escassez de professores se configura na contemporaneidade, como um dos principais obstáculos à efetivação do ODS 4, o qual visa assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Entre as principais causas da escassez de professores, destacam-se fatores estruturais e sistémicos, como a insuficiência de investimentos na formação docente, as condições inadequadas de trabalho, a baixa remuneração e a persistente desvalorização social da profissão. Em diversos países, especialmente os que apresentam maiores vulnerabilidades socioeconómicas, a formação de professores não é uma prioridade nas agendas educacionais, o que resulta na inserção de profissionais mal preparados para enfrentar os desafios contemporâneos das salas de aula.

Além disso, a sobrecarga de trabalho, a escassez de recursos pedagógicos e a insegurança em algumas regiões, tornam a carreira docente progressivamente menos atraente. A esse panorama, soma-se o aumento da evasão profissional, fenómeno que se acentuou de maneira significativa com a pandemia de Covid-19. A crise sanitária exacerbou níveis de *stress*, sobrecarga emocional e sensação de abandono institucional entre os educadores, levando muitos a optar pela renúncia da

profissão. Tal perda não apenas agrava o *déficit* docente, mas também compromete a qualidade da educação, uma vez que a experiência e o conhecimento pedagógico dos professores são elementos centrais no processo de aprendizagem dos alunos.

O relatório ressalta, ainda, que o desafio enfrentado pelos sistemas educacionais não se limita ao recrutamento de novos profissionais, mas envolve, de forma igualmente crítica, a retenção dos docentes já em exercício. A evasão da profissão é atribuída, sobretudo, a fatores como remuneração inadequada, condições precárias de trabalho e insuficiente reconhecimento social da carreira docente. Tal escassez impacta diretamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, refletindo-se no aumento do número de alunos por turma e na consequente redução das possibilidades de acompanhamento pedagógico individualizado.

Diante desse cenário, a UNESCO recomenda a ampliação e qualificação dos investimentos na formação inicial e continuada de professores, bem como a melhoria das condições de trabalho, dos salários e do estatuto social da profissão docente. Além disso, o relatório enfatiza a necessidade de formulação e implementação de políticas públicas nacionais de longo prazo, voltadas à atração, ao apoio e à permanência de professores, especialmente em contextos rurais e socialmente vulneráveis.

Conforme evidenciam análises recentes no campo educacional (Revista Educação, 2025), a transformação desse panorama demanda, como medida prioritária, a ampliação e a qualificação dos investimentos na formação inicial e continuada dos docentes. Torna-se, portanto, imprescindível garantir o acesso a programas de carácter formativos de excelência, que integrem fundamentos teóricos sólidos com práticas pedagógicas inovadoras, como metodologias ativas, a cultura *maker* e o uso crítico das tecnologias educacionais.

Simultaneamente, é fundamental melhorar as condições de trabalho, oferecendo remunerações condizentes com a relevância social da profissão, benefícios adequados e políticas de apoio psicológico e emocional aos educadores. A superação da escassez docente exige, ainda, a articulação de diferentes setores da sociedade, incluindo governos, organizações não governamentais e comunidades locais. A cooperação intersetorial pode favorecer o desenvolvimento de práticas inovadoras e sustentáveis, capazes de atrair novos profissionais para a carreira

docente, ao mesmo tempo em que fortalece a valorização e a permanência dos que já se encontram inseridos no sistema educacional. Neste contexto, destaca-se também a relevância de políticas voltadas à promoção de igualdade de gênero, especialmente face à sub-representação das mulheres em áreas como STEAM[10], tecnologia e cargos de liderança educacional. A escassez de professores, portanto, configura-se como um desafio global, que exige respostas imediatas, integradas e de longo prazo. Embora se trate de uma problemática multifacetada, existem caminhos viáveis para sua superação, os quais se fundamentam no fortalecimento do investimento público, na valorização das condições de trabalho e na implementação de políticas educacionais inclusivas, orientadas para o bem-estar da classe docente.

O futuro da educação encontra-se, intrinsecamente, ligado aos professores. Desta forma, é imperativo garantir-lhes o apoio consistente, de forma a permitir que desempenhem plenamente seu papel essencial na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

]Por fim, a UNESCO sublinha que a garantia de uma educação de qualidade está vinculada à existência de professores qualificados, reafirmando que o enfrentar da crise docente constitui um elemento central para o desenvolvimento sustentável, a redução das desigualdades sociais e a construção de perspetivas futuras para as próximas gerações. Exposto isto, convém que toda a nação, sem exceção, esteja ciente do seu papel, porque,

> Uma educação básica de qualidade constitui o alicerce indispensável para a aprendizagem ao longo da vida em um mundo complexo e em rápida transformação. Não existe força transformadora mais poderosa do que a educação para promover dignidade e direitos humanos, para erradicar a pobreza e aprofundar a sustentabilidade, bem como para construir um futuro melhor para todos, com base em igualdade de direitos e justiça social, respeito pela diversidade cultural, solidariedade internacional e responsabilidade compartilhada: aspetos fundamentais de nossa humanidade comum. É por isso que precisamos

[10] *Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics* (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática).

> novamente pensar em grande escala e repensar a educação em um mundo em mudança. (UNESCO, 2016 p. 14).

Ainda, Santo (2018) reitera que, a educação surge então como uma necessidade humana, pois sem a mesma, não seria possível aos homens, em tempo algum, assegurar o processo de reprodução social, uma vez que tem por objetivo formar, no indivíduo, uma disponibilidade que responda às situações que lhe surgem. Além do mais, possibilita, ao mesmo, o acesso às generalizações produzidas socialmente que, por sua vez, não se trata, de todo, de determinações definitivas, mas sim, de possibilidades, diz-se isso, porque seus objetivos só se efetivam, dependendo de como se processa seu desenvolvimento e da forma como o indivíduo reage à sua educação, advoga a autora. Nesta base, Santo afirma que a educação desempenha um papel essencial na reprodução social, pois garante a continuidade cultural e o desenvolvimento histórico do ser humano. Esse processo, ligado à produção dos meios de subsistência através do trabalho, só se torna possível quando as gerações futuras têm acesso às produções humanas transmitidas pela educação.

Além disso, segundo o professor Doutor Mario Sergio Cortella (2015)[11], a Educação é algo bem diferente da escolarização, até porque esta última é um pedaço da educação. Cortella diz que, "[…]a Educação é formação de uma pessoa". Ora, se a educação é formação de uma pessoa, mais uma razão para começarmos a formar pessoas desde mais tenra idade, sob pena de nos perdermos pelo caminho e com isso, o mundo todo sai a perder. Vale frisar que, o que foi dito pelo Professor Doutor Cortella, já havia sido sublinhado pelos ensinamentos bíblicos: "Educa a criança no caminho em que deve andar; e até quando envelhecer não se desviará dele." (Provérbios 22:6).

O professor vai mais além, alegando que os professores têm estado a escolarizar e não a formar. O mesmo, por outro lado, põe em pauta a responsabilidade dos pais na educação dos filhos, porque para ele não existe um "*personal mother*" ou "*personal father*" que possa substituir os pais. O professor, neste sentido, afirma que a escola deve estabelecer uma parceria com os pais, porque muitos pais estão perdidos, até porque a escola é que ajuda a família na educação e não o contrário,

[11] https://www.youtube.com/watch?v=80mB5C5rGzc

porque a escola limita-se a proporcionar escolarização, afirma o professor.
A UNESCO comunga da mesma opinião, ao afirmar que:

> Juntos, professores e estudantes precisam formar uma comunidade e pessoas que buscam e constroem o conhecimento nutridas por e contribuindo para os conhecimentos comuns da humanidade. Isso implica refletir sobre o que existe e o que pode ser construído e reconhecer que todos, professores e estudantes, têm o direito de se considerarem capazes de produzir conhecimento com outras pessoas. (UNESCO, 2022, p. 49)

Corroboro com o professor Cortella quando diz que o mundo já não é o mesmo, pois os protagonistas da educação não são os mesmos, e por esta razão os educadores não podem continuar a fazer o que sempre fizeram, "Porque o passado é referência, não direção," (Cortella 2014, p. 10) e a educação lida com o futuro. Ademais, a educação exige mudança, mudança nos processos de vida, processos humanos, processos de conhecimento, "aliás, essa a natureza processual de qualquer coisa" (IDEM, p. 14). A escola por ser parte, ou melhor, "um pedaço da Educação", esta última, como é se de esperar, não se dá apenas num determinado período, pelo simples facto de não ser suficiente para o desenvolvimento de competências coletivas, uma vez que o trabalho em Educação é coletivo e, consequentemente, levado a cabo com as pessoas, alega Cortella. Não obstante, a própria UNESCO advoga que, para que a educação infantil seja de qualidade, terá de ser uma prioridade de e para todos, com todos os protagonistas envolvidos, até porque "Os primeiros anos da vida humana são um período de considerável plasticidade e desenvolvimento cerebral, fase em que ocorre um notável desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional"[12] (UNESCO 2022, p. 54).

[12] In: Reimaginar Nossos Futuros Juntos - Um Novo Contrato Social para a Educação - Relatório da Comissão Internacional Sobre os Futuros da Educação.

Para o efeito, Cortella aconselha-nos a abraçar a mudança, porque é necessário que transbordemos, ir além do nosso limite, alterar a nossa possibilidade de ser um único e exclusivo modo, ir além da borda, e sentir-se "inconformados com as amarras que nos aprisionam e nos infelicitam", (Idem, p. 33). Uma vez mais, a UNESCO corrobora com o autor, quando declara que, de forma isolada, a educação não consegue solucionar todos os desafios ligados ao desenvolvimento, há que haver uma abordagem de carácter humanista e holística da educação para que se possa conseguir um novo modelo de desenvolvimento. Esta organização diz que, o mundo encontra-se em mudança e por causa disso, cabe à educação também abraçar a mudança.

A nível planetário, temos vindo a assistir mudanças de vária ordem, e isso obviamente demanda novas formas a nível educacional, mudanças essas que *"*promovam as competências necessárias para sociedades e economias, agora e no futuro." (UNESCO, 2016, p. 13). Posto isto, a educação deve abraçar a mudança no sentido de aprender a viver num mundo que se encontra sob pressão. De outro modo, a própria organização afirma que se trata de uma perspetiva humanista da educação, entendida como um bem comum fundamental. Para tal, temos de convir que há que existir

> "[…]um chamado ao diálogo dirigido a todas as partes interessadas. Inspira-se em uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos princípios de respeito pela vida e dignidade humanas, igualdade de direitos, justiça social, diversidade cultural, solidariedade internacional e responsabilidade compartilhada, com vistas a construir um futuro sustentável. Esses são os aspetos fundamentais de nossa humanidade comum. (UNESCO, 2016, p. 8).

Quando se refere a princípios de respeito pela vida*,* importa, neste contexto, destacar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que já no seu preambulo, sinaliza a igualdade, o respeito e dignidade da pessoa humana. Esse mesmo documento afirma o direito à educação de todos os indivíduos. Entretanto, vale relembrar que, volvidos já mais de 70 anos, o mundo continua a clamar por uma educação de qualidade e para todos.

Talvez por isso,

> [...] momentos graves são também momentos grávidos! Afinal de contas, toda situação grave contém uma gravidez, ou seja, a possibilidade de dar à luz uma nova situação. (Cortella, 2014, p. 11)

Nessa linha de raciocínio, a Agência da ONU faz um apelo por uma mobilização coletiva, com o intuito de garantir que o direito de todas as crianças ao acesso à educação de qualidade seja respeitado. E este apelo é a nível planetário, pois a própria Diretora-geral da UNESCO, afirma que, para alcançar o ODS 4, será necessário que uma nova criança seja matriculada na escola a cada dois segundos entre agora e 2030, pois o futuro de milhões de crianças depende diretamente de NÓS, frisa Audrey Azoulay.

Por conseguinte, importa sublinhar que a preocupação com a educação não constitui um fenómeno recente. Com efeito, em 1921, educadores oriundos de diversas partes do mundo reuniram-se em Calais, França, no âmbito do que viria a ser designado como o primeiro congresso da *New Education Fellowship*. Este movimento conheceu uma expansão significativa nas duas décadas subsequentes, tendo desempenhado um papel relevante no processo de conceção e criação da UNESCO, bem como na definição do seu mandato no domínio educacional. Regista-se, ainda, que, desde o encontro inaugural, foi proclamada a ideia de "uma nova educação para uma nova era", refletindo uma visão transformadora da educação à escala global.

No ano de 1996, a UNESCO publicou um relatório de referência no domínio educacional que, mesmo decorridas quase três décadas, continua a ser amplamente reconhecido como um dos documentos mais influentes no campo da educação. Intitulado Educação: um tesouro a descobrir, o texto apresenta uma reflexão abrangente sobre as perspetivas de melhoria da educação à escala global, destacando, entre outros aspetos, os quatro pilares fundamentais da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Estes pilares configuram-se como eixos estruturantes para a educação no século XXI, visando responder aos desafios emergentes das sociedades contemporâneas.

Entre os quatro pilares, importa, neste contexto, destacar o "aprender a ser", na medida em que este se relaciona diretamente com o desenvolvimento integral do indivíduo, contemplando dimensões como a autonomia, a responsabilidade e a construção da identidade pessoal. Com

efeito, reconhece-se que cada indivíduo possui um percurso formativo singular, o que reforça a centralidade deste pilar no processo educativo.

Não obstante a sua relevância, observa-se que a concretização efetiva destes quatro pilares ainda enfrenta diversos constrangimentos no contexto educativo contemporâneo, o que suscita a necessidade de uma reflexão crítica e contínua sobre as práticas pedagógicas adotadas. Tristemente, esses 04 pilares *"*estão a ser ameaçados pela globalização e pelo ressurgimento de políticas identitárias" (UNESCO, 2016, p. 11).

Anos mais tarde, com a reafirmação do compromisso de Educação para Todos no Fórum Mundial de Educação de Dakar (2000), a primeira das seis metas deixou claro a preocupação com a primeira infância, ao afirmar que os Estados se comprometem a: "expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem".

É importante frisar que, aquando da Cimeira Transformar a Educação (2022), onde foi referenciado as decisões para mudar a educação global até 2030, sublinhou-se o pilar 3 (*Movimento global para transformar a educação*), pilar esse que desafia os Estados Membros e parceiros-chave a reforçarem uma política pública e ativa para aquilo que rotulam de "a urgência de transformar a educação", ou seja, não criar novas iniciativas que certamente exigiriam mais recursos, mas sim, incorporar este movimento nas ações previstas e em curso**.**

Vale ainda reiterar que, aquando da *Conferência Mundial sobre Cuidados e Educação na Primeira Infância*[13], ficou claro que era necessário e mister implementar programas com foco nos pais e infantários comunitários ou familiares, igualmente serviços de assistência nos centros institucionais e na educação pré-escolar. Nessa mesma conferência, foi estabelecido ainda que, era necessário que se incluísse medidas integrais de apoio às famílias, como é o caso de "saúde materna e infantil, contribuições de suplementos de micronutrientes, apoio psicossocial às famílias, programas de promoção da segurança alimentar familiar, licença para o nascimento de crianças e serviços sociais infantis" (UNESCO, 2010, p. 2).

[13] Esta Conferência aconteceu na Rússia, Moscovo, em 2010.

Ainda, nos termos do documento[14], na Conferência subordinada ao mote "Construindo a Riqueza das Nações" (*Building the Wealth of Nations*), enfatizou-se a relevância estratégica de promover ações orientadas para o desenvolvimento integral das crianças desde a mais tenra idade, isto é, nos primeiros anos de vida, reconhecendo-se que tal investimento constitui um fator estruturante para o progresso sustentável de países e regiões.

O documento conceptual elaborado no âmbito do referido encontro sistematiza dez factos fundamentais acerca dos cuidados e educação na primeira infância. De acordo com o texto, os dois primeiros aspetos assumem particular relevância e carácter encorajador, uma vez que o *Early Childhood Care and Education* (ECCE) - *Cuidados e Educação na Primeira Infância* é reconhecido, pelas Nações Unidas, como um direito fundamental e integra-se como um dos pilares estruturantes da iniciativa Educação para Todos.

Relativamente aos oito princípios remanescentes, observa-se que estes não suscitam o mesmo nível de consenso, na medida em que tendem a gerar alguma frustração entre aqueles que antecipavam uma abordagem mais aprofundada e ancorada numa perspetiva centrada nos direitos da criança. Tal perceção decorre do facto de o documento privilegiar uma visão predominantemente compensatória e funcionalista, alicerçada numa lógica preventiva, frequentemente sintetizada na máxima "mais vale prevenir do que remediar".

Nesta perspetiva, a Educação e o Cuidado na Primeira Infância (ECCE, sigla em inglês) são apresentados sobretudo a partir dos seus efeitos instrumentais, designadamente no que se refere à redução da pobreza, ao cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, à melhoria do desempenho escolar, à otimização da relação custo-benefício, ao apoio às famílias trabalhadoras, ao reforço dos indicadores económicos e à mitigação das desigualdades sociais, particularmente entre crianças em situação de vulnerabilidade.

Paralelamente, o texto enfatiza a necessidade de alinhar o projeto político-pedagógico às especificidades e às exigências próprias da infância, valorizando dimensões estruturantes do desenvolvimento infantil, como o brincar, o afeto, a cooperação, a expressão dos talentos e

[14] Educação na Primeira Infância: um Campo em Disputa (s/d).

da criatividade, a alegria, a autoconfiança e a autonomia, entendidas como elementos centrais para uma abordagem educativa mais integral e humanista.

Ademais, enfatiza-se a centralidade de práticas pedagógicas ativas e centradas na criança, que reconhecem e integram a sua perspetiva como elemento integrante e indispensável do processo educativo, conferindo-lhe um papel participativo na construção das aprendizagens.

Face ao exposto, entende-se que o ODS 4 foi concebido precisamente para responder aos desafios estruturais que persistem no domínio da educação, assumindo como desígnio central e assegurar o acesso universal a uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Neste enquadramento, sustenta-se que a concretização dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável depende, de forma transversal, do investimento consistente na educação, enquanto fundamento estruturante do desenvolvimento humano, social e económico. Com efeito, a educação constitui não apenas um direito fundamental, mas também uma condição necessária e urgente para a promoção do bem-estar das gerações presentes e futuras. Por conseguinte, torna-se imperativo reconhecê-la como eixo estratégico das políticas públicas e como pilar central de qualquer agenda orientada para a sustentabilidade e para a justiça social.

Por esta razão, "Os sistemas de educação devem responder a essa necessidade premente, definindo objetivos e conteúdos de aprendizagem relevantes, introduzindo pedagogias que empoderem os educandos, e instando suas instituições a incluir princípios de sustentabilidade em suas estruturas de gestão[15]" (UNESCO, 2017, p.1).

Toda a sociedade é convocada a proteger as crianças e, Santo (2018) afirma que, reconhecer as crianças como sujeitos de direitos significa, no âmbito das políticas públicas, concebê-las como destinatárias de um fluxo contínuo, estruturado e consistente de bens, serviços e recursos que, ao se articularem, criam as condições necessárias para a efetivação de todos os direitos que o Estado se compromete a assegurar.

[15] Por Prof. Dr. Qian Tang - Diretor-geral assistente para Educação, in: Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Objetivos de aprendizagem.

Entende-se que é imperativo que a sociedade, no seu conjunto, reconheça plenamente os direitos das crianças na primeira infância. Com efeito, mesmo antes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, já se registavam iniciativas e reflexões relevantes em torno desta temática. No final da década de 1980 e no início da década seguinte, a primeira infância passou a assumir um lugar de destaque na agenda internacional.

Neste contexto, destaca-se a aprovação, em 1989, da Convenção sobre os Direitos da Criança, no âmbito das Nações Unidas, documento que reconhece explicitamente o direito da criança à educação e confere particular relevância à fase da primeira infância. Desde o seu preâmbulo, a Convenção sublinha a necessidade de assegurar à criança proteção e cuidados especiais, reconhecendo a sua condição de sujeito de direitos e a importância do seu desenvolvimento integral.

A convenção, já no seu preambulo, sinaliza que a *"*criança deve estar plenamente preparada para uma vida independente na sociedade e deve ser educada de acordo com os ideais proclamados na Carta das Nações Unidas, especialmente com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade."

- Deste modo, não subsistem dúvidas quanto à necessidade e à pertinência da educação pré-escolar, particularmente num contexto global que aspira a um desenvolvimento mais justo, inclusivo e sustentável. Neste enquadramento, a Convenção sobre os Direitos da Criança insiste que os Estados adotem um Sistema Integral para a Proteção dos Direitos da Primeira Infância (SIPDPI), capaz de assegurar a efetivação plena e universal dos direitos de todas as crianças.
- Importa reiterar que a Convenção sobre os Direitos da Criança constitui o instrumento de direitos humanos mais amplamente aceite na história contemporânea, tendo sido ratificada por 196 países. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 20 de novembro de 1989, entrou em vigor a 2 de setembro de 1990. Trata-se de um tratado internacional que visa promover e salvaguardar os direitos das crianças e dos adolescentes, estabelecendo padrões jurídicos vinculativos para a sua proteção integral.
- Cumpre ainda salientar que a necessidade de conferir à criança uma proteção especial antecede a referida Convenção, encontrando-se já consagrada na Declaração de Genebra dos Direitos da Criança (UNICEF 1924) e na Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia

Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959. Tal princípio encontra-se igualmente suporte na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (ONU, 1966), em particular nos artigos 23.º e 24.º, no Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais, (ONU, 1966), designadamente no artigo 10.º, bem como nos estatutos e instrumentos normativos das Agências Especializadas e de outras organizações internacionais dedicadas à promoção do bem-estar infantil.
Perante este cenário, torna-se imperativo que a comunidade internacional priorize e promova uma educação de qualidade na educação pré-escolar, reconhecendo o seu papel estruturante no desenvolvimento integral da criança. Com efeito, nos termos da UNESCO (2016), as transformações contemporâneas caracterizam-se por níveis crescentes de complexidade, interdependência e contradição, configurando um cenário global marcado por rápidas mudanças sociais, económicas, tecnológicas e culturais. Neste contexto, a educação é convocada a desempenhar um papel central na preparação de indivíduos e comunidades para enfrentar as tensões decorrentes dessas dinâmicas, dotando-os de competências que lhes permitam adaptar-se, posicionar-se criticamente e responder de forma ética e sustentável aos desafios emergentes.

- Não obstante os avanços normativos e institucionais verificados nas últimas décadas, importa reconhecer que a educação pré-escolar, de modo geral, ainda não se encontra explicitamente consagrada, nos instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos, como um direito humano fundamental em condições de plena equiparação às demais etapas do percurso educativo.
- Embora diversos documentos internacionais reconheçam a relevância da primeira infância e enfatizem a importância dos cuidados e da educação nesta fase, persiste uma lacuna quanto à sua afirmação inequívoca e vinculativa como direito universal, com o mesmo grau de obrigatoriedade e exigibilidade atribuído à educação básica. Tal constatação evidencia a necessidade de um reforço normativo e político que consolide a educação pré-escolar como componente indissociável do direito à educação, em toda a sua extensão e integralidade.

Senão vejamos:

Nos termos do documento[16], o mundo conta com cerca de 2 mil milhões de pessoas a viverem em pobreza extrema, cerca de 16 mil crianças, com menos de cinco anos de idade, morrem diariamente de doenças preveníveis e temos milhões de crianças sem acesso a uma educação de qualidade. À lista, acrescenta-se a desigualdade de género que vem afetando milhões de meninas e mulheres em todo o mundo, com impactos sociais e económicos brutais, configurando-se numa das maiores armadilhas à dignidade humana. A diretora-geral da Unesco afirmou que com esses resultados, o objetivo de educação de qualidade para todos até 2030, estabelecido pelas Nações Unidas, corre o risco de não ser alcançado, pois as conclusões prejudicam o ODS 4 da ONU, que estabelece a meta de uma educação de qualidade para todos até 2030.

Assim sendo, Audrey Azoulay fez um apelo por uma mobilização global no sentido de se colocar a educação no topo da agenda internacional.

A diretora-geral da Unesco, Audrey Azoulay reitera que, não obstante os esforços significativos empreendidos nas últimas décadas com vista à universalização de uma educação inclusiva e de qualidade, os dados divulgados pela UNESCO revelam um cenário preocupante, evidenciando o aumento do número de crianças fora do sistema escolar. Tal realidade impõe aos Estados a necessidade de uma remobilização urgente e consistente, sob pena de comprometerem de forma irreversível o futuro de milhões de crianças, cujo desenvolvimento pessoal, social e económico depende, em larga medida, do acesso efetivo ao direito à educação.

A agravar este cenário, importa salientar que, para que a meta de assegurar uma educação de qualidade para todos até 2030 seja efetivamente alcançada, especialistas da UNESCO estimam ser necessário integrar mais de seis milhões de crianças no ensino pré-escolar, garantir a inclusão de mais de 58 milhões de crianças e jovens no sistema educativo e formar, pelo menos, 1,7 milhões de professores para o ensino primário.

Diante de tais projeções, reafirma-se, uma vez mais, a inequívoca centralidade da educação, e, de modo particular, da educação pré-escolar, enquanto condição estruturante para o cumprimento da Agenda 2030.

[16] ABC dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Comunidade Educativa (2020, p.9).

Com efeito, a não concretização de medidas eficazes neste domínio, comprometerá não apenas o ODS 4, mas a própria viabilidade do conjunto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, cuja realização depende intrinsecamente de sistemas educativos robustos, inclusivos e equitativos.

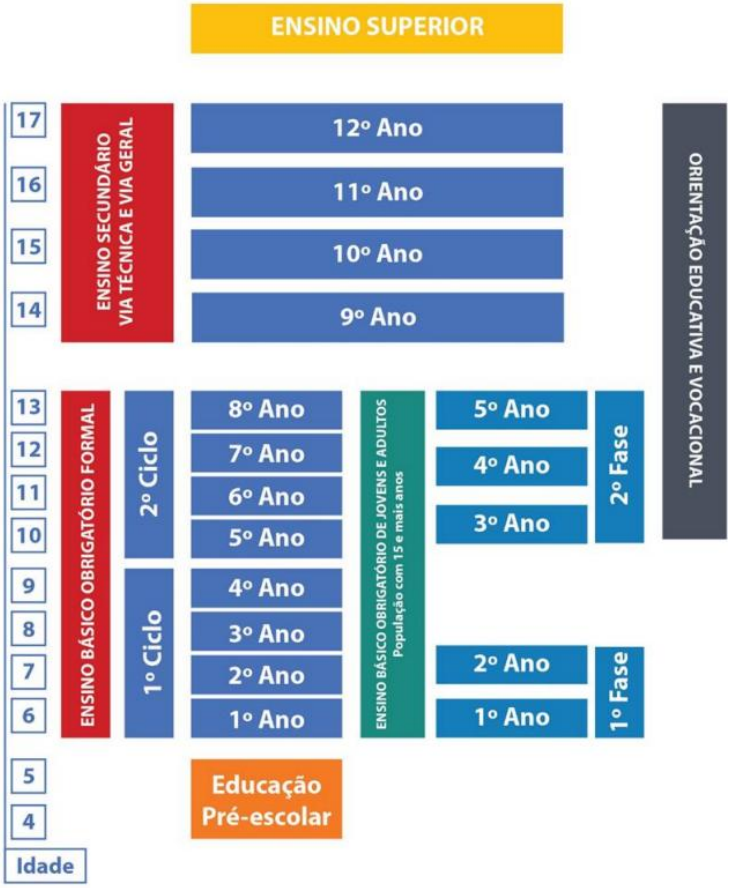
Aliás,

> Numa era de crescente globalização e mudança tecnológica acelerada, o desenvolvimento do sistema educativo representa um desafio crucial para as economias e sociedades contemporâneas. Se não garantirmos de maneira substancial e sustentável a qualidade da educação, os enormes esforços realizados para aumentar a escolaridade não renderão os frutos esperados. O futuro económico, social e político nacional depende do comprometimento da sociedade cabo-verdiana e do Estado com a execução de uma agenda adequada e ambiciosa para o sector da educação. [17]

[17] Ex-ministra da Educação, Dra. Maritza Rosabal - in Plano Estratégico da Educação 2017-2021 (2017.p.11).

3.2 Educação - da Realidade nacional

Figura nº 1 - *Estrutura do sistema educativo em Cabo Verde*



Fonte: Ministério da Educação - Principais Indicadores da Educação, 2020/2021, p. 12

Nos termos da presente estrutura, a Educação Pré-Escolar surge como base de toda a pirâmide educativa, antecedendo o Ensino Básico Obrigatório. Embora não esteja inserida na escolaridade obrigatória formal, a mesma opera como o primeiro espaço institucional de socialização, aprendizagem estruturada e desenvolvimento humano. Dita de forma outra, não se trata apenas e tão-somente de uma preparação para a escola, mas sim, e sobretudo, o primeiro nível de formação do cidadão.

Mais ainda, cabe salientar que, do ponto de vista sistémico, a mesma ocupa uma posição estratégica porque, na medida em que

influencia diretamente o sucesso no 1.º ciclo do Ensino Básico, contribui para a redução das desigualdades sociais e tem impacto a longo prazo no abandono escolar, reprovação e rendimento académico. Assim, mesmo estando "fora" da obrigatoriedade formal, a Educação Pré-escolar é estruturalmente determinante para todo o sistema educativo. Nesse contexto, a trajetória histórica do sector em Cabo Verde evidencia que, políticas e estruturas educativas têm sido fundamentais para consolidar essa base, desde a criação do primeiro Ministério da Educação e Cultura no Governo de transição para a Independência (janeiro a julho de 1975) até os progressos graduais e conscientes que se registam na atualidade, superando os desafios persistentes no sector.

Entretanto,

> […]os grandes desafios para todo o sector educativo, exigindo-se o aprofundamento das reformas, a alteração ou a afirmação de claras orientações estratégicas e uma maior unidade de princípios para se conseguir um desenvolvimento equilibrado e sustentável para todo o sistema. (Cabo Verde, 2003, p.11 apud Delgado, 2019)

A autora alega no seu artigo que, antes da Independência Nacional, em Cabo Verde não existia nem a educação pré-escolar e nem o ensino superior, apenas contava-se com o ensino pré-primário. Alguns autores dizem que, no país, a educação pré-escolar foi sempre facultativa. Todavia, até 2008, para que um aluno ingressasse no ensino básico obrigatório, teria que, pelo menos, frequentar dois anos da educação pré-escolar para entrar com seis anos, caso contrário entraria com sete anos. Entretanto, essa medida deixou de existir (*vide I série, Boletim oficial nº43 de 24 de novembro de 2008 art. 1º*) em prol da igualdade de oportunidades para o acesso ao Ensino Obrigatório.

Hoje, felizmente, o país vive uma nova realidade, dotado de novas condições. No dia 19 de setembro de 2023, teve início o ano letivo em Cabo Verde, com a entrada de 113.720 alunos**,** distribuídos entre dois níveis de ensino: 81.222 no Ensino Básico e 32.498 no Ensino Secundário. Esse contingente discente foi acompanhado por um total de 6.266 professores, dos quais 4.098 atuavam no Ensino Básico e 2.168 no Ensino Secundário. De acordo com informações do Diretor Nacional da Educação (DNE), as ações formativas destinadas à preparação

metodológica dos docentes, com vista à planificação e organização dos programas curriculares, tiveram início em 5 de setembro de 2023**.**

Na ocasião da abertura oficial do ano letivo, o Ministro da Educação afirmou que estavam reunidas todas as condições necessárias para o regular funcionamento das atividades escolares. Contudo, apesar dessa declaração, o Governo de Cabo Verde enfrentou, já nos primeiros dias do ano letivo, constrangimentos relacionados à escassez de professores. Como justificativa, o Ministério da Educação apontou a ocorrência de baixas médicas e pedidos de licença sem vencimento, fatores que comprometeram a cobertura integral das necessidades docentes.

Respeitante às grandes medidas para o ano escolar 2023/2024, esse governante havia sublinhado a:

- *Continuidade da reforma curricular para o ensino secundário (via geral e via técnica), com foco no reforço do ensino das ciências, línguas (língua nacional e línguas estrangeiras) e tecnologias digitais;*
- *Criação de condições institucionais para a reestruturação do ensino pré-escolar, em sintonização com as câmaras municipais;*
- *Implementação do sistema nacional integrado de formação contínua e inicial de professores, formadores e todos os agentes educativos;*
- *Implementação de políticas de educação e formação profissional de adultos, visando a inclusão social, a educação da pobreza e a promoção do autoemprego e empreendedorismo;*
- *Continuação da melhoria das infraestruturas educativas em todos os níveis de ensino;*
- *Realização da 2ª edição das Olimpíadas do Desporto Escolar em 2024 e dinamização de atividades culturais envolvendo professores e toda a comunidade educativa.*

O ano letivo 2024/2025 em Cabo Verde teve início em 16 de setembro de 2024**,** com cerca de 130.000 alunos matriculados no sistema nacional de ensino, abrangendo a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário. Esse quantitativo evidencia uma tendência de estabilização da população escolar em relação ao ano letivo anterior.

A distribuição dos alunos pelos diferentes níveis de ensino apresenta-se da seguinte forma: aproximadamente 16.500 alunos na

educação pré-escolar**,** cerca de 80.500 no ensino básico e em torno de 33.000 no ensino secundário**.** No que concerne ao corpo docente, o sistema educativo contou com cerca de **7**.500 professores em exercício nos ensinos básico e secundário**,** número que reflete o esforço de manutenção da capacidade de resposta do sistema, embora permaneçam desafios estruturais relacionados à adequação entre a oferta docente e as necessidades educativas do país.

Esses dados permitem contextualizar o funcionamento do sistema educativo cabo-verdiano no ano letivo em análise, servindo de base para a reflexão crítica sobre as dinâmicas de acesso, permanência e qualidade da educação.

Respeitante ao ano letivo 2025/2026, o país contou com cerca de 130 mil alunos inscritos, dentre os quais, 115 mil alunos no primeiro ao décimo segundo ano, 16 a 17 mil do pré-escolar e mais de dois mil para a educação básica de jovens e adultos.

Concernente às reformas educativas mais concretamente ao pré-escolar, o Ministério da Educação, na pessoa do seu diretor nacional diz que, "o foco será a universalização, através do Programa de Apoio à Reforma Educativa Prioritária."

Tudo isso realça o facto de a educação constituir um fator estruturante do desenvolvimento humano, social e económico das nações. Organismos internacionais, como a UNESCO, reconhecem-na como pilar fundamental para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e sustentáveis, na medida em que promove a formação de professores, decisores políticos, técnicos educativos e cidadãos conscientes do seu papel social.

Em Cabo Verde, a educação é consagrada como um direito fundamental na Constituição da República. O Artigo 78.º (*Direito à educação*) estabelece que a educação deve ser concebida como um processo integral, desenvolvido de forma articulada entre a escola, a família e outros agentes educativos, com vista à formação plena do indivíduo nos domínios moral, social, cultural, científico e cívico. Neste sentido, a educação assume uma função estratégica na consolidação da cidadania democrática, na promoção da igualdade de oportunidades e na preparação para a vida profissional.

Nesse enquadramento constitucional, a educação assume, portanto, uma função estratégica na preparação dos cidadãos para o exercício da cidadania democrática, da participação cívica e da vida profissional, bem como na promoção da igualdade de oportunidades e no

estímulo à criatividade, à autonomia e ao espírito científico. Tais princípios adquirem particular relevância quando analisados à luz da educação pré-escolar, etapa fundamental do percurso educativo, na qual se estruturam competências cognitivas, sócio emocionais e culturais essenciais ao desenvolvimento integral da criança.

A Constituição atribui ao Estado a responsabilidade direta de garantir o direito à educação, destacando, de forma explícita, a promoção, o incentivo e a organização da educação pré-escolar. Essa disposição revela o reconhecimento constitucional da importância dessa etapa educativa como pressuposto para o sucesso escolar futuro e para a redução das desigualdades desde a primeira infância. Ao assegurar a igualdade de oportunidades no acesso e no êxito escolar, o texto constitucional reforça o papel da educação pré-escolar como mecanismo de equidade social e de inclusão educativa.

Além disso, ao incumbir os poderes públicos de organizar uma rede de estabelecimentos de ensino que responda às necessidades de toda a população, promover a ação social escolar e velar pela qualidade do ensino público e privado, a Constituição estabelece bases normativas para a consolidação de políticas educativas integradas. Nesse quadro, a educação pré-escolar deve ser entendida como uma componente estruturante do sistema nacional de educação. A valorização da interligação entre escola, comunidade e contexto sociocultural reforça, igualmente, a centralidade da educação na primeira infância como espaço privilegiado de socialização, construção da identidade e transmissão de valores democráticos e culturais.

Dessa forma, a Constituição da República de Cabo Verde não apenas reconhece a educação como um direito fundamental, mas também a afirma como um pilar do desenvolvimento sustentável e da justiça social. Vale frisar que, a centralidade conferida à educação pré-escolar, evidencia uma compreensão avançada do papel da primeira infância na formação do capital humano, bem como na construção de uma sociedade mais equitativa, participativa e comprometida com o desenvolvimento humano integral.

Ainda, nos termos do Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de maio, o sistema educativo de Cabo Verde estrutura-se em três subsistemas fundamentais: a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. A educação escolar é composta pelos níveis de ensino básico, secundário e superior, enquanto a educação extraescolar engloba

atividades de alfabetização, educação básica para jovens e adultos, e formação profissional.

Quadro nº 1
Subsistemas fundamentais do sistema educativo de Cabo Verde

Subsistemas fundamentais do sistema educativo de Cabo Verde		
Educação pré-escolar	**Educação escolar**	**Educação extraescolar**
Pré-escolar	Ensino básico	Alfabetização
	Ensino secundário	Educação básica para jovens e adultos
	Ensino superior	Formação profissional.

Fonte: adaptado do Decreto-Lei n.º 2/2010, de 7 de maio

Essa configuração evidencia a preocupação do Estado em organizar o percurso educativo de forma articulada e contínua, assegurando oportunidades de aprendizagem ao longo de toda a vida.

Concernente aos objetivos e princípios gerais do sistema educativo, o Artigo 5.º da legislação pertinente estabelece que a educação visa à formação integral do indivíduo, indicando a centralidade do desenvolvimento cognitivo, social, cultural, moral e emocional dos educandos. Essa orientação ressalta a importância da educação pré-escolar como etapa inicial do sistema educativo, reconhecida como espaço privilegiado para o desenvolvimento global da criança, incluindo competências cognitivas, sociais e afetivas, que constituem a base para o sucesso escolar subsequente e para a formação de cidadãos participativos e críticos.

Vale frisar que, a organização do sistema educativo em subsistemas interligados permite não apenas a estruturação formal do percurso escolar, mas também a inclusão de processos educativos informais e não formais, como a educação extraescolar, reforçando a ideia de que a aprendizagem é um fenómeno contínuo e multidimensional. Nesse contexto, a educação pré-escolar ocupa um papel estratégico, proporcionando experiências pedagógicas que estimulam a curiosidade, a criatividade, a autonomia e a socialização, elementos essenciais para a consolidação do desenvolvimento integral estabelecido como princípio basilar pelo Artigo 5.º.

Assim, a base do sistema educativo em Cabo Verde evidencia um enfoque integrador e progressivo, no qual a educação pré-escolar não apenas precede os demais níveis de ensino formal, mas também constitui um espaço decisivo para a promoção da equidade, da inclusão e da formação integral do indivíduo. Com isso, reafirma-se o compromisso constitucional do país com a educação como direito fundamental e com a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

- Ainda, segundo o Plano Estratégico da Educação e Ensino Superior (PEE) 2022–2026, o sistema educativo integra os níveis de Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário (via geral e via técnica), Ensino Superior e Ensino Extraescolar (alfabetização e educação básica de jovens e adultos), contemplando ainda a vertente técnico-profissional.
- De acordo com o documento supra, no ano letivo de 2021/2022, a Educação Pré-Escolar registou um total de 15.906 crianças matriculadas, sendo 50,1% do sexo feminino e 49,9% do sexo masculino. Contudo, cerca de 3.030 crianças (16%), com idade entre os 4 e os 5 anos, permaneceram fora deste nível de ensino, com maior incidência nos municípios de Ribeira Grande de Santiago, São Salvador do Mundo, Praia e Santa Cruz.
- Estes dados evidenciam a necessidade de reforçar o acesso e a equidade neste nível de ensino, tendo em conta que a formação educativa deve estar estreitamente articulada com o contexto social e com o mundo do trabalho, promovendo conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitem ao cidadão integrar-se na comunidade e contribuir para o progresso coletivo. Desde os primeiros anos, a educação pré-escolar desempenha um papel fundamental na construção de bases sólidas para aprendizagens futuras, preparando as crianças para o ensino básico e para uma participação ativa e consciente na sociedade.

Além disso, o sistema educativo visa à eliminação do analfabetismo e à preservação da identidade cultural, reconhecendo a importância de transmitir valores, tradições e saberes que sustentem a consciência cívica e a dignidade nacional. A educação pré-escolar desempenha, portanto, uma função central na promoção do desenvolvimento harmonioso da criança, garantindo que os princípios de cidadania, cultura e inclusão sejam incorporados desde a primeira infância.

Vale frisar que, com o propósito de enfrentar os desafios relacionados à garantia de uma educação de qualidade, o Governo de Cabo Verde também elaborou o Plano Estratégico de Educação (PEE) 2017–2021, concebido em consonância com o Plano Estratégico para o Desenvolvimento Sustentável (PEDS) para o mesmo período. Ambos os instrumentos se orientaram pela centralidade da educação de excelência como eixo estruturante do desenvolvimento sustentável e da concretização da visão de futuro do país.

No seguimento desse processo, o Ministério da Educação assumiu a responsabilidade pela formulação da estratégia nacional de educação consubstanciada no PEE 2022–2026 e nos respetivos planos operacionais, alinhados com a Carta da Política Educacional atualizada. Importa destacar que o PEE 2017–2021 definiu três áreas prioritárias de intervenção com vista à construção de um sistema educativo inclusivo, equitativo e orientado para o futuro, abrangendo crianças, adolescentes, jovens e adultos, a saber: a universalização gradual do acesso à educação pré-escolar, básica e secundária, a melhoria da qualidade e da relevância dos serviços educativos e o reforço da eficácia da gestão do sistema educativo.

- Já o PEE 2022–2026 dá continuidade às orientações estratégicas anteriormente estabelecidas, orientando-se para a operacionalização de objetivos estruturantes, com particular ênfase no reforço e na modernização da educação pré-escolar. Entre as prioridades definidas neste instrumento de planeamento, destacam-se a promoção da universalização do acesso à educação, a introdução de um ano propedêutico ao ensino básico, a garantia de uma inclusão educativa abrangente através do acesso a materiais pedagógicos, da inclusão digital e da orientação educativa contínua, bem como o incremento da eficiência e da eficácia da gestão educativa, mediante a capacitação dos agentes, a digitalização dos processos administrativos e a padronização de procedimentos.
- Neste sentido, os Planos Estratégicos de Educação refletem o reconhecimento da educação pré-escolar como uma etapa estruturante do sistema educativo, essencial para a promoção da equidade, para a qualidade das aprendizagens iniciais e para a construção de trajetórias educativas bem-sucedidas, em consonância com as metas de desenvolvimento sustentável e com as prioridades nacionais de Cabo Verde. Até porque, “A Educação para todos é importante por três razões.

Primeiro, porque a educação é um direito de todos. Segundo, porque a educação potencializa a liberdade individual. Terceiro, porque a educação gera grandes benefícios em termos de desenvolvimento." (John Daniel Diretor-Geral Adjunto de Educação da UNESCO[18]).

[18] In: A Unesco e a Educação (s/d).

3.3 Educação Pré-Escolar

> Ciente de que a educação pré-escolar é uma das fases de sustentabilidade de todas as outras que vem a seguir, e porque é ali que se desenvolvem determinadas competências que vão servir de base para o desenvolvimento da aprendizagem durante toda a vida, não se pode ignorar a sua qualidade e a sua contribuição para crescimento de forma integral de todas as crianças. (Delgado, 2019)[19]

- Nos termos do PEE 2022–2026, a Educação Pré-Escolar é direcionada às crianças de 4 e 5 anos de idade, com o objetivo de lhes proporcionar as competências necessárias para o ingresso no 1.º ano do Ensino Básico. Essa orientação ganha ainda maior relevância quando analisada à luz dos dados demográficos. Conforme o relatório da Divisão de População das Nações Unidas, existem, a nível global, 1,82 bilhões de crianças entre os 0 e os 14 anos, representando 28% da população mundial.
- Em Cabo Verde, o universo de crianças dos 0 aos 4 anos é de 45.540, sendo 23.111 do sexo masculino e 22.429 do sexo feminino. Deste total, 33.930 residem no meio urbano (17.312 do sexo masculino e 16.618 do sexo feminino) e 11.610 no meio rural (5.799 do sexo masculino e 5.811 do sexo feminino).
- Esses números evidenciam a dimensão da população infantil no país e reforçam a importância de políticas educativas eficazes na fase pré-escolar, garantindo que um número cada vez maior de crianças esteja devidamente preparado para iniciar o percurso no ensino básico.
- Relativamente à faixa etária dos 5 aos 9 anos, regista-se um total de 46.619 crianças, das quais 23.533 são do sexo masculino e 23.086 do sexo feminino. No meio urbano concentram-se 34.551 crianças (17.455

[19] In: Um olhar sobre a educação de infância em Cabo Verde - *A glance at the preschool in Cabo Verde* (2019).

rapazes e 17.096 meninas), enquanto no meio rural o total é de 12.068, sendo 6.078 do sexo masculino e 5.990 do sexo feminino.

- Estes dados reforçam a importância de um ensino pré-escolar bem estruturado e devidamente organizado, capaz de responder de forma eficaz às necessidades desta população infantil e de assegurar uma transição consistente para os níveis subsequentes de ensino.

Este nível de ensino, embora não seja obrigatória, a LBSE estabelece que a EPE deve ser universal, cabendo ao Estado adotar todas as medidas necessárias para garantir a sua efetiva generalização em todo o território nacional.

Nos termos da LBSE, a educação de infância em Cabo Verde além de compreender a educação pré-escolar, dirigida a crianças entre os 4 e os 5 anos, também conta com a creche, destinada a crianças dos 0 aos 3 anos.

Nos últimos cinco anos, conforme indicado pelo PEE (2022-2026), a taxa de acesso à educação pré-escolar situou-se em torno de 89%, o que corresponde a cerca de quatro em cada cinco crianças a frequentar este nível de ensino. No ano letivo de 2021/2022, a taxa de cobertura registou 84%, evidenciando uma tendência de crescimento associada à implementação de políticas de promoção do acesso e à atualização dos dados demográficos decorrente do Recenseamento Geral da População de 2021. Estes indicadores apontam para avanços significativos na expansão do subsistema, enquanto sublinham a necessidade de consolidar políticas públicas orientadas para a universalização plena, a equidade no acesso e a qualidade das aprendizagens na primeira infância, elementos essenciais para a construção de trajetórias educativas bem-sucedidas.

É de se salientar que, o reconhecimento da relevância da educação pré-escolar tem vindo a ser progressivamente incorporado nas políticas educativas de Cabo Verde, tanto que, trabalhou-se um programa denominado *Programa de Apoio à Reforma Educativa Prioritária - República de Cabo Verde - outubro 2024 / outubro 2029* (PAREP-CV-2024-2029). Este programa tem por objetivo acelerar o desenvolvimento do subsistema pré-escolar, garantindo o acesso efetivo de todas as crianças, visando a universalização da educação pré-escolar. A iniciativa governamental foi financiada pela Parceria Mundial para a Educação (GPE), e além do objetivo já mencionado, a mesma visa a promoção da qualidade e da inclusão no 1.º Ciclo do Ensino Básico Obrigatório (1.º ao 4.º ano).

O programa identifica a primeira infância como uma etapa estratégica para o desenvolvimento integral da criança, alinhando as reformas educacionais com os ODS, em particular, o ODS 4 – Educação de Qualidade.

Entre as ações prioritárias do PAREP-CV, destacam-se:

- Lançamento de campanhas de incentivo à matrícula no pré-escolar;
- Formação contínua de profissionais, incluindo monitores de infância e educadores;
- Implementação de estratégias de inclusão para crianças com necessidades educativas especiais (NEE);
- Reforço das infraestruturas e disponibilização de recursos pedagógicos adequados, assegurando condições favoráveis à aprendizagem.

Ainda, prevê-se:

- a identificação e a busca ativa, nas comunidades, das crianças que ainda não frequentam a escola;
- a melhoria das condições de acolhimento e de apoio às crianças com necessidades educativas especiais (NEE);
- a disponibilização de alimentação escolar gratuita para os alunos em situação de maior vulnerabilidade;
- e a promoção de uma maior visibilidade dos mecanismos de apoio financeiro destinados às famílias mais vulneráveis.

De acordo com os dados do PAREP-CV 2024-2029, a taxa líquida de matrícula na educação pré-escolar no ano letivo 2022/2023 situou-se em 86,4% para o sexo feminino e 84,0% para o sexo masculino. Contudo, em alguns municípios, este índice oscilou entre 70% e 80%, evidenciando a necessidade de medidas adicionais para alcançar a universalização plena do acesso. O programa consolida e prolonga os esforços de iniciativas anteriores, como o RISE (Reforço Institucional do Setor da Educação) e o QIRD (Qualidade, Inclusão e Redução das Disparidades), promovendo a continuidade das políticas educativas e reforçando a centralidade da educação pré-escolar no desenvolvimento equitativo e inclusivo do sistema educativo cabo-verdiano.

Deste modo, o PAREP-CV reflete a perceção institucional da educação pré-escolar como um pilar estratégico, reconhecendo-a não apenas como etapa preparatória para o ensino básico, mas também como espaço essencial para a formação integral da criança, a promoção da equidade e a consolidação de um sistema educativo mais justo, inclusivo e alinhado com padrões internacionais de qualidade.

Conforme esse documento, a educação pré-escolar em Cabo Verde regista progressos consideráveis, evidenciados pelo facto de aproximadamente oito em cada dez crianças frequentarem jardins de infância. Contudo, persistem assimetrias regionais que exigem intervenções direcionadas. O programa destaca também a diversidade de instituições prestadoras deste nível de ensino, incluindo estabelecimentos públicos e privados, o que evidencia o engajamento ativo da sociedade civil na expansão e consolidação da rede de educação infantil.

No domínio da qualidade pedagógica, o programa propõe a criação de um fundo de financiamento destinado a apoiar a formação inicial contínua e de reconversão profissional dos educadores, de acordo com um plano adaptado às necessidades de diferentes perfis profissionais, assegurando que o desenvolvimento do subsistema se acompanhe de melhorias na competência técnica e pedagógica dos profissionais.

No que se refere à qualidade pedagógica, o PAREP-CV assinala que o Ministério da Educação implementou um guia de orientação curricular para os jardins de infância públicos, disponibilizou materiais lúdico-pedagógicos e promoveu ações de formação contínua para educadores e monitores de infância. Estas iniciativas refletem o compromisso institucional com a melhoria da formação integral das crianças e reforçam o carácter propedêutico da educação pré-escolar, garantindo a sua função preparatória para o ensino básico subsequente.

Porém, apesar destes avanços, persistem desafios estruturais e pedagógicos significativos. Entre as principais lacunas identificadas encontram-se a baixa qualificação dos profissionais, a ausência de instrumentos sistemáticos de avaliação das aprendizagens, a qualidade limitada dos contextos educativos, incluindo infraestruturas e recursos pedagógicos insuficientes, bem como desigualdades de acesso e cobertura. Destacam-se, ainda, a disparidade de género em desfavor dos rapazes e as assimetrias regionais, que evidenciam diferenças significativas no atendimento às crianças em diversos municípios.

Estes desafios reforçam a necessidade de intervenções integradas e sustentadas, nomeadamente: a capacitação contínua e especializada dos educadores, o reforço e modernização das infraestruturas, a implementação de instrumentos de avaliação da aprendizagem e políticas direcionadas para a promoção da equidade e da inclusão em toda a rede de educação pré-escolar. Só através destas medidas, será possível consolidar uma educação pré-escolar sustentável, que reconheça o protagonismo das crianças e contribua para a sua formação humana integral.

Também, nos termos desse programa, a rede de educação pré-escolar assenta, predominantemente, na iniciativa e responsabilidade das autarquias locais e de entidades de direito privado, cabendo ao Estado um papel de fomento, regular e apoiar essas iniciativas. No que respeita ao desenvolvimento curricular, esta competência é atribuída ao Ministério da Educação. No atual modelo de funcionamento, a gestão administrativa dos jardins de infância, incluindo a administração dos recursos humanos, é da responsabilidade das autarquias locais, enquanto a coordenação pedagógica compete ao Ministério da Educação, configurando um modelo de governação partilhada entre os diferentes níveis de atuação institucional.

De acordo com o quadro legal em vigor, a educação pré-escolar é ministrada nos jardins de infância oficialmente reconhecidos. Apesar de as autarquias serem as entidades responsáveis pela educação pré-escolar, a emissão de alvarás para o funcionamento dos estabelecimentos, tanto da rede pública como da privada, permanece sob a tutela do Ministério da Educação. Neste contexto, o facto de uma parte significativa dos jardins de infância sob gestão municipal ainda não dispor de alvará de funcionamento, constitui uma fragilidade institucional relevante. Acresce que as perceções recolhidas junto dos atores envolvidos indicam que o processo de licenciamento dos jardins de infância privados, se revela, em muitos casos, moroso e pouco eficiente, o que pode comprometer a regulamentação do sistema e a garantia de padrões mínimos de qualidade.

A educação em Cabo Verde é reconhecida constitucionalmente como um direito fundamental, sendo concebida como um instrumento de desenvolvimento humano, social e cultural. Nos termos do Artigo 77.º da Constituição da República de Cabo Verde, todos têm direito à educação, que deve ser integral, promovendo a formação moral, social, cultural e econômica dos cidadãos, bem como preparando-os para a participação

cívica e democrática. Nesse contexto, o Estado é incumbido de promover, incentivar e organizar a educação pré-escolar, reconhecendo seu papel central como etapa inicial do percurso educativo e como espaço estratégico para o desenvolvimento integral da criança.

A educação pré-escolar, por sua vez, é compreendida como etapa fundamental, na qual se iniciam a socialização, a construção de competências cognitivas básicas e o estímulo à criatividade, autonomia e valores sociais, preparando a criança para o sucesso escolar subsequente.

Nos termos do PAREP, a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pelo Decreto-Legislativo n.º 2/2010, de 7 de maio, e revista pelo Decreto-Legislativo n.º 13/2018, de 7 de dezembro, estabelece que compete ao Governo definir, através de diploma próprio, as normas gerais da educação pré-escolar, designadamente no que respeita aos seus aspetos pedagógicos, técnicos e organizacionais, bem como apoiar, supervisionar e fiscalizar a sua correta aplicação.

Contudo, passados vários anos sobre a entrada em vigor da referida revisão, tal regulamentação específica permanece por efetivar. Esta lacuna normativa tem gerado constrangimentos relevantes na gestão, no funcionamento e na articulação do subsistema de educação pré-escolar, comprometendo a sua plena integração no sistema educativo nacional.

A ausência desse enquadramento legal compromete a coerência e a eficácia das políticas públicas dirigidas à primeira infância, com repercussões negativas no financiamento do subsistema, na padronização das práticas pedagógicas, no desenvolvimento profissional dos recursos humanos e, de forma mais ampla, nos resultados das aprendizagens das crianças. Tal omissão revela, assim, a premência de uma regulamentação específica que garanta maior consistência, qualidade e equidade na implementação da educação pré-escolar, reforçando o seu carácter estratégico no conjunto do sistema educativo.

A LBSE, na sua versão revista de 2018, reforça e detalha essas orientações, introduzindo inovações significativas nos princípios, objetivos, organização e funcionamento do sistema. Entre os avanços mais relevantes destaca-se a valorização explícita da educação pré-escolar, reconhecida como etapa fundamental e estratégica para a formação integral da criança. O diploma sublinha que a educação deve promover a integração social, o desenvolvimento de competências e valores, a erradicação do analfabetismo, a preservação da identidade

cultural e a consolidação de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Deste modo, a articulação entre a Constituição da República, a Lei de Bases do Sistema Educativo e os instrumentos programáticos subsequentes configura um quadro normativo robusto, no qual a educação pré-escolar assume posição central. A ênfase conferida à primeira infância traduz o reconhecimento da sua função estratégica na formação de cidadãos críticos, autónomos e socialmente responsáveis, estabelecendo alicerces sólidos para a continuidade das aprendizagens, a promoção da equidade no acesso à educação e o desenvolvimento sustentável do país.

- Acresce referir que o Programa do Governo da IX Legislatura delineia uma estratégia educativa orientada pelo paradigma da economia do conhecimento. Essa estratégia visa integrar todo o percurso formativo, da infância à idade adulta, privilegiando competências linguísticas, científicas e tecnológicas, enquanto promove a construção de um perfil cidadão cosmopolita, responsável e socialmente consciente. Neste enquadramento, a educação é concebida como promotora da aprendizagem ao longo da vida, da cultura de investigação, da experimentação e da inovação, articulando os valores do "saber ser e estar" com a participação ativa da comunidade.
- Uma das medidas estruturantes desta política reside na universalização da educação pré-escolar, concebida como etapa propedêutica obrigatória para todas as crianças a partir dos quatro anos de idade. O objetivo central consiste em assegurar uma formação integral da criança, favorecendo o desenvolvimento harmonioso das suas potencialidades e a socialização necessária ao ingresso no ensino básico. A concretização desta medida implica a criação de condições de acesso universal, através de parcerias com as autarquias locais, a sociedade civil e a iniciativa privada, visando a expansão sustentada da rede de jardins-de-infância no arquipélago.
- Logo, a universalização da educação pré-escolar pressupõe, igualmente, a elaboração e disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos adequados, incluindo conteúdos curriculares que favoreçam a familiarização progressiva com a língua portuguesa e a preparação específica para o 1.º ano do ensino básico.
- Em síntese, a estratégia nacional evidencia que a educação pré-escolar constitui um pilar estruturante do sistema educativo cabo-

verdiano. Enquanto etapa fundacional, desempenha um papel decisivo na promoção da equidade, da inclusão social e na formação de cidadãos críticos, autónomos e preparados para enfrentar os desafios do futuro, alinhando-se plenamente às diretrizes constitucionais e à Lei de Bases do Sistema Educativo.

- Os indicadores do ano letivo 2022–2023 permitem caracterizar o estado atual do subsistema, possibilitando a avaliação do grau de cobertura, da equidade no acesso e da eficácia das políticas públicas implementadas. Esses dados permitem, ainda, identificar desafios de natureza estrutural e regional que persistem, os quais é necessário enfrentar para alcançar a universalização plena do ensino pré-escolar e assegurar a qualidade das aprendizagens na primeira infância.
- Os indicadores analisados evidenciam que o ensino pré-escolar se norteia pelas orientações curriculares nacionais. Contudo, sublinham também a necessidade de consolidação e publicação formal dessas orientações, bem como da definição e divulgação da matriz de competências associada ao perfil de saída das crianças da Educação Pré-Escolar (EPE).

Quadro I - Quadro Resumo do EPE em Cabo Verde

Segue orientações curriculares nacionais; Acolhe 16.445 crianças, portanto próximo de conseguir o acesso universal (86,4%), nos termos da revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo (2018); Atualmente, cerca de 2.589 crianças (1.556 meninos e 1.031 meninas) entre 4 e 5 anos não frequentam a educação pré-escolar, a larga maioria (79%) residindo em municípios na ilha de Santiago; As taxas de cobertura por sexo (88,9% para meninas e 84,0% para meninos) evidenciam uma disparidade de género de 4,9 p.p. em desfavor dos meninos, sobretudo nos 17 dos 22 municípios do país, incluindo Praia, Santa Catarina de Santiago, Porto Novo, São Vicente, Santa Cruz e Tarrafal de Santiago; Revela profundas assimetrias na taxa de cobertura por município. 6 municípios com taxas inferiores à média nacional (entre 72,9% e 84,8%), 6 com taxas entre 88,1% e 89,9% e 10 com taxas superiores a 90%; Apresenta uma proporção muito baixa de crianças com NEE. Segundo dados do (INE, 2021), o país conta com 264 crianças com deficiência aos 5 anos, mas apenas 49 crianças com NEE foram matriculadas no pré-escolar, no Ano Letivo 2023/2024 (26 meninos e 23 meninas); Conta com um corpo de profissionais feminizado (99,2% mulheres); Elevada proporção de profissionais sem formação científica e pedagógica adequadas (62,9%); Apresenta práticas pedagógicas que transmitem estereótipos de género, presentes na didática e nas interações dos profissionais de infância, das equipas e também na relação das famílias com o corpo de profissionais; É um sistema não gratuito e não obrigatório, onde se encontram diversos atores e instituições privadas com fins lucrativos (18,8%) que praticam diferentes tarifas, criando barreiras de acesso para crianças de famílias de baixa renda; Consiste numa rede de infraestruturas com 602 estabelecimentos, dos quais 54,7% são públicos (geridos pelas câmaras municipais), insuficientes para atender à demanda e com défice de recursos que garantam um ambiente propício à interação pedagógica. Da rede, 26,5% pertencem a ONGs e 18,8% a privados; Desse universo, 26,5% pertencem a ONGs e 18,8% a privados; Enfrenta défice de informação entre famílias vulneráveis sobre a importância da educação pré-escolar e as oportunidades de acesso aos subsídios estatais que possibilitam o acesso;

A educação pré-escolar é maioritariamente da iniciativa e responsabilidade das autarquias locais e de entidades privadas, cabendo ao Estado o seu fomento e apoio, sendo o desenvolvimento curricular da competência do Ministério da Educação;

Atualmente, a gestão administrativa e dos recursos humanos dos jardins-de-infância é assegurada pelas autarquias, enquanto a coordenação pedagógica é da responsabilidade do Ministério da Educação.

Nos termos do quadro legal vigente, a educação pré-escolar é ministrada em jardins-de-infância oficialmente reconhecidos;

Apesar de as autarquias serem responsáveis pela EPE, a emissão de alvarás, (rede pública e privada), é da competência do Ministério da Educação, o que faz com que muitos jardins-de-infância municipais não possuam alvará, configurando uma fragilidade do sistema;
O processo de licenciamento dos jardins privados é percecionado como moroso e nem sempre eficaz;

Verifica-se uma indefinição na alocação de fundos de investimento e funcionamento para o subsistema pré-escolar, com impacto negativo na universalização, especialmente nos municípios mais vulneráveis económica e socialmente;

Os normativos vigentes relativos aos recursos humanos não contemplam o estatuto e o desenvolvimento de todos os profissionais do pré-escolar, com exceção das educadoras de infância, que constituem uma minoria do corpo docente;

As perceções recolhidas indicam que o modelo de gestão atual gera zonas de indefinição de responsabilidades. Sugere-se, assim, que as autarquias, no âmbito da descentralização, reforcem os quadros técnicos de coordenação pré-escolar para assumir a gestão administrativa e pedagógica, cabendo aos serviços centrais de educação uma função de supervisão e regulação.

O défice de supervisão e avaliação no subsistema permite a ocorrência de práticas inadequadas nos jardins de infância, incluindo serviços de cuidados para crianças de 0-3 anos que não atendem plenamente às exigências legais e organizativas, prejudicando a qualidade do serviço educativo e de cuidados;

Esta lacuna compromete a implementação das orientações curriculares, a harmonização do perfil de saída das crianças da educação pré-escolar e a capacidade de acompanhamento e avaliação das práticas pedagógicas;

Regista-se, ainda, um défice de articulação entre subsistemas, limitando o alinhamento entre os perfis de saída do EPE e de entrada no Ensino Básico Obrigatório (EBO).

Fonte: adaptado do Programa de Apoio à Reforma Educativa Prioritária – Cabo Verde (PAREP-CV), p. 12 e 13.

Tabela 2
Evolução do número de alunos inscritos por níveis de ensino

Níveis de Educação/Ensino	Anos letivos									Tx. Var
	2018/2019			2019/2020			2020/2021			
	MF	F	M	MF	F	M	MF	F	M	
Pré-escolar	16 913	8 434	8 479	16 919	8 589	8 330	16 247	8 209	8 038	*-3,9*
Ensino Básico	84 232	40 420	43 812	84 245	40 235	44 010	82 552	39 515	43 037	*-2,0*
Ensino Secundário	**31 980**	**17 409**	**14 571**	**31 702**	**17 388**	**14 314**	**34 037**	**18 477**	**15 560**	*6,4*
Via Geral	30 824	16 947	13 877	30 565	16 955	13 610	32 717	17 958	14 759	*6,1*
Via Técnica	1 156	462	694	1 137	433	704	1 320	519	801	*14,2*
Ed. Jovens e Adultos	753	284	469	753	284	469	703	329	374	*-6,6*
Total	**133 878**	**66 547**	**67 331**	**133 619**	**66 496**	**67 123**	**133 539**	**66 530**	**67 009**	*-0,3*

Erro! Indicador não definido.Fonte: Ministério da Educação - Principais Indicadores da Educação, 2020/2021, p. 16

- A leitura longitudinal da tabela evidencia que a Educação Pré-escolar constitui, sem sombra de dúvida, um eixo estruturante naquilo que é a compreensão das dinâmicas recentes do sistema educativo, assumindo, desta forma, particular relevância enquanto nível inicial de socialização e de acesso à educação formal. Da análise, constata-se que, entre os anos letivos de 2018/2019 e 2020/2021, houve uma tendência consistente de diminuição do número de crianças matriculadas neste nível de ensino, traduzindo um decréscimo global que ultrapassa oscilações conjunturais e aponta para transformações de natureza estrutural.
- Esta evolução pode ser interpretada à luz de fatores demográficos, nomeadamente a persistente redução das taxas de natalidade, bem como de condicionantes socioeconómicas e institucionais que influenciam o acesso, a permanência e a cobertura da educação pré-escolar. Acresce que o contexto pandémico no final do período em análise poderá ter acentuado comportamentos de adiamento ou retração na frequência deste nível educativo, particularmente sensível às decisões familiares.

A redução observada na Educação Pré-escolar assume implicações sistémicas, uma vez que este nível funciona como um indicador antecipado das tendências futuras nos ciclos subsequentes de ensino, com potenciais impactos na organização da rede escolar, no planeamento de recursos humanos e na definição de políticas educativas de médio e longo prazo. Assim, os dados reforçam a necessidade de uma abordagem integrada às políticas de educação inicial, reconhecendo a Educação Pré-escolar não apenas como etapa preparatória, mas como um espaço fundamental de equidade, desenvolvimento e coesão social.

Tabela 3

Taxas de Acolhimento, 2020/2021

	Taxas de Acolhimento								
	TA 4-5 anos			TA 4 anos			TA 5 anos		
Concelho	MF	F	M	MF	F	M	MF	F	M
Brava	92,5	100,0	85,8	94,2	117,5	73,0	90,9	82,5	98,4
São Filipe	51,3	60,2	43,3	49,4	59,0	40,8	53,2	61,4	45,7
Santa Catarina Fogo	73,3	60,6	84,3	73,5	60,4	85,2	73,0	60,9	83,3
Mosteiros	76,5	76,4	76,7	57,9	53,7	61,8	94,8	98,8	91,2
Praia	61,7	64,3	59,2	48,3	52,2	44,5	75,0	76,3	73,8
Ribeira Grande de Santiago	70,7	65,4	75,6	52,5	47,4	57,1	88,9	83,3	94,0
São Domingos	68,7	65,2	72,1	63,2	56,9	69,4	74,1	73,3	74,8
Santa Catarina	88,8	91,9	85,8	87,1	90,8	83,5	90,4	92,9	88,1
São Salvador do Mundo	75,5	82,7	68,4	78,0	87,8	68,4	73,0	77,6	68,4
Santa Cruz	70,2	75,8	65,1	69,7	75,6	64,2	70,7	75,9	65,9
São Lourenço dos Órgãos	96,2	104,0	88,9	93,8	101,6	86,6	98,5	106,3	91,2
São Miguel	86,3	94,0	79,2	82,2	87,9	77,1	90,3	100,0	81,4
Tarrafal	66,8	68,6	65,1	65,9	63,7	68,0	67,7	73,5	62,3
Maio	80,5	75,2	85,4	78,6	73,2	83,6	82,4	77,2	87,1
Boa Vista	58,1	55,6	60,5	54,9	48,9	60,4	61,4	62,3	60,5
Sal	63,4	65,5	61,4	59,3	64,5	54,4	67,6	66,5	68,6
Ribeira Brava	60,3	60,9	59,6	54,6	53,7	55,6	65,8	67,9	63,6
Tarrafal de São Nicolau	85,3	85,3	85,4	83,2	84,3	81,8	87,5	86,3	88,9
São Vicente	72,4	76,1	68,9	66,9	70,8	63,2	77,9	81,4	74,6
Ribeira Grande	88,2	90,0	86,6	85,7	83,2	88,0	90,8	96,6	85,1
Porto Novo	81,9	89,7	73,9	77,0	85,7	68,1	86,6	93,5	79,5
Paul	84,4	92,0	76,7	100,0	100,0	100,0	69,3	84,1	54,5
Nacional	70,0	72,9	67,2	63,3	66,6	60,2	76,5	79,1	74,1

Fonte: Ministerio da Educação - Principais Indicadores da Educação, 2020/2021, p. 40

A presente tabela apresenta as taxas de acolhimento da Educação Pré-escolar no ano letivo de 2020/2021, incidindo sobre as idades de 4 e 5 anos, com desagregação por sexo e por concelho. Estes indicadores constituem uma medida central da capacidade do sistema educativo em garantir o acesso efetivo à educação inicial, permitindo avaliar o grau de cobertura da rede pré-escolar bem como a sua adequação às necessidades territoriais.

A análise dos dados revela que, apesar de se observarem níveis de acolhimento relativamente elevados em alguns concelhos, a Educação Pré-escolar em 2020/2021 permanece marcada por assimetrias territoriais significativas. Em diversos contextos locais, as taxas situam-se abaixo do limiar associado à universalização, sobretudo no grupo etário dos 4 anos, evidenciando um acesso ainda desigual e frequentemente tardio à educação pré-escolar. Este padrão sugere que a frequência deste nível de

ensino não se encontra plenamente consolidada como uma etapa inicial universal do percurso educativo.

A comparação entre as taxas de acolhimento aos 4 e aos 5 anos, aponta um aumento consistente da cobertura com a idade, o que reforça a interpretação de uma entrada progressiva no sistema pré-escolar. Tal dinâmica pode comprometer o papel estruturante da Educação Pré-escolar enquanto espaço de intervenção precoce, particularmente relevante na mitigação de desigualdades sociais e educativas desde os primeiros anos de vida.

As diferenças observadas entre concelhos apontam para constrangimentos de natureza estrutural, incluindo a distribuição desigual da oferta institucional, limitações de capacidade da rede educativa e fatores socioeconómicos locais que influenciam as decisões de frequência. As variações por sexo, embora presentes, assumem um carácter secundário face às disparidades territoriais, reforçando a centralidade do território como determinante do acesso à Educação Pré-escolar.

- No contexto específico de 2020/2021, importa ainda considerar que estas taxas refletem um período marcado por perturbações excecionais no funcionamento dos sistemas educativos, o que poderá ter acentuado desigualdades pré-existentes no acesso à Educação Pré-escolar. Assim, os dados sublinham a necessidade de políticas públicas orientadas para o reforço da cobertura, da equidade territorial e da antecipação da entrada no pré-escolar, reconhecendo este nível de ensino como um pilar fundamental da justiça educativa e do desenvolvimento ao longo da vida.

Tabela 4 - Percentagem de Crianças inscritas nos estabelecimentos públicos do Pré-escolar

Concelho	TA 4-5 anos			TA 4 anos			TA 5 anos		
Concelho	MF	F	M	MF	F	M	MF	F	M
Brava	60,1	60,5	59,6	58,4	53,7	65,2	61,8	70,2	55,6
São Filipe	13,8	14,5	13,0	17,7	16,1	19,8	10,2	12,9	6,9
Santa Catarina Fogo	95,3	96,5	94,5	100,0	100,0	100,0	90,4	92,9	88,9
Mosteiros	83,0	81,7	84,1	83,8	81,8	85,5	82,4	81,7	83,1
Praia	11,4	11,4	11,4	9,1	9,9	8,2	12,8	12,4	13,2
Ribeira Grande de Santiago	86,0	82,4	89,0	85,9	83,8	87,5	86,1	81,5	89,9
São Domingos	89,9	88,9	90,7	88,0	82,9	92,2	91,4	93,5	89,4
Santa Catarina	62,6	60,3	64,9	62,5	61,6	63,5	62,6	59,1	66,2
São Salvador do Mundo	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Santa Cruz	56,2	55,6	56,8	60,5	59,5	61,6	52,0	51,8	52,1
São Lourenço dos Órgãos	87,6	84,7	90,8	86,9	84,4	89,7	88,4	85,1	91,9
São Miguel	91,4	92,0	90,8	93,8	94,8	92,8	89,2	89,5	89,0
Tarrafal	64,8	64,2	65,4	59,1	64,5	54,5	70,3	64,0	77,2
Maio	53,7	54,1	53,3	51,1	48,8	52,9	56,1	59,1	53,7
Boa Vista	57,4	55,2	59,2	51,9	48,5	54,4	62,3	60,5	64,0
Sal	64,9	64,3	65,6	68,5	67,1	69,9	61,8	61,5	62,1
Ribeira Brava	26,5	26,9	26,2	28,8	20,7	36,7	24,7	31,6	17,1
Tarrafal de São Nicolau	5,5	3,4	7,9	7,6	7,0	8,3	3,6	0,0	7,5
São Vicente	48,6	49,6	47,5	48,5	48,5	48,5	48,6	50,5	46,7
Ribeira Grande	49,2	56,0	42,2	46,7	59,6	35,0	51,4	53,1	49,5
Porto Novo	53,5	55,2	51,4	51,8	54,8	48,0	54,9	55,6	54,2
Paul	23,3	20,0	27,3	20,0	16,3	23,8	27,9	24,3	33,3
Nacional	46,5	45,9	47,2	47,8	47,0	48,6	45,5	45,1	46,0

Fonte: Ministério da Educação - Principais Indicadores da Educação, 2020/2021, p. 41

A tabela supra sublinha a percentagem de crianças inscritas nos estabelecimentos públicos da Educação Pré-escolar, no ano letivo de 2020/2021, para as idades de 4 e 5 anos, com desagregação por sexo e por concelho. Este indicador permite avaliar o peso relativo do setor público na provisão da educação pré-escolar e compreender o grau de dependência dos territórios face à oferta pública neste nível inicial de ensino.

A leitura global dos dados evidencia uma forte heterogeneidade territorial na participação do setor público, revelando configurações locais profundamente diferenciadas da rede pré-escolar. Enquanto alguns concelhos apresentam valores próximos ou iguais à totalidade das crianças inscritas em estabelecimentos públicos, noutros a presença do setor público é residual, sugerindo uma predominância da oferta privada. Estas disparidades refletem modelos distintos de organização da oferta

educativa e diferentes capacidades de intervenção do Estado ao nível local.

A análise por grupo etário revela variações entre os 4 e os 5 anos, sugerindo que a escolha ou disponibilidade do setor público pode alterar-se à medida que a criança se aproxima da entrada no ensino básico. Estas variações podem estar associadas a critérios de prioridade, à capacidade instalada da rede pública ou a estratégias familiares de transição educativa. As diferenças por sexo, embora observáveis, assumem um carácter secundário face às desigualdades territoriais e institucionais.

No seu conjunto, os dados evidenciam que a Educação Pré-escolar pública, em 2020/2021, desempenha um papel desigual no território, reforçando a necessidade de uma reflexão aprofundada sobre o equilíbrio entre os setores público e não público. Tal reflexão é particularmente relevante num contexto em que a Educação Pré-escolar é reconhecida como um direito educativo fundamental e um instrumento central de promoção da igualdade de oportunidades desde a primeira infância.

Tabela 5
Percentagem de profissionais de infância

Concelho	Profissionais de Infância		
	%Educadoras	%Monitoras	% Orientadoras
Brava	8,3	0,0	91,7
São Filipe	2,1	17,0	80,9
Santa Catarina Fogo	0,0	20,0	80,0
Mosteiros	7,7	19,2	73,1
Praia	17,5	26,0	56,5
Ribeira Grande de Santiago	6,3	12,5	81,3
São Domingos	2,2	60,9	37,0
Santa Catarina	3,3	23,3	73,3
São Salvador do Mundo	14,3	71,4	14,3
Santa Cruz	8,3	6,7	85,0
São Lourenço dos Órgãos	8,0	56,0	36,0
São Miguel	2,0	63,3	34,7
Tarrafal	7,9	15,8	76,3
Maio	8,7	17,4	73,9
Boa Vista	0,0	56,1	43,9
Sal	4,0	40,0	56,0
Ribeira Brava	9,5	0,0	90,5
Tarrafal de São Nicolau	8,0	12,0	80,0
São Vicente	15,7	17,6	66,7
Ribeira Grande	0,0	56,4	43,6
Porto Novo	2,9	0,0	97,1
Paul	6,7	20,0	73,3
Nacional	10,0	27,1	62,9

Fonte: Ministério de Educação - Principais Indicadores da Educação, 2020/2021, p. 42

Vale frisar que, nos termos do PAREP-CV, nos últimos anos, registaram-se avanços relevantes no desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, no âmbito da implementação do Plano Estratégico da Educação 2017-2021. Estas iniciativas permitiram o desenvolvimento curricular, a

formação de coordenadores pedagógicos e profissionais da primeira infância, a identificação de necessidades, a distribuição de kits educativos, incluindo as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), bem como apoio às Delegações da Educação durante a pandemia de COVID-19.

Entretanto, apesar destes progressos, vale frisar que persistem fragilidades estruturais, sobretudo a nível da qualidade dos recursos humanos e da governação do subsistema. Por exemplo, não foi ainda instituído um quadro jurídico específico para a EPE, nem definidos padrões de qualificação, carreiras profissionais ou um perfil de saída harmonizado das crianças, comprometendo a aprendizagem e a articulação pedagógica. Acresce a ausência de uma gestão baseada em resultados nos jardins infantis.

Estas limitações, identificadas no relatório de implementação do PEE 2017-2021 e nas prioridades do Pacto de Parceria, sustentam a centralidade da universalização da EPE como prioridade estratégica. Tal implica a definição de normativos legais que clarifiquem a repartição de responsabilidades entre autarquias, Ministério da Educação, Ministério da Família, Inclusão e Desenvolvimento Social, FICASE e unidades educativas, bem como a criação de uma carreira profissional adequada. Embora cerca de 80% das crianças entre os 4 e 5 anos frequentem a pré-escola, a promulgação do quadro legal constitui condição indispensável para a eficácia do subsistema, devendo integrar instrumentos de gestão alinhados com o Ensino Básico Obrigatório (EBO), promovendo a harmonização e o intercâmbio de práticas.

A universalização do acesso exige ainda a identificação sistemática das crianças fora do sistema e a sensibilização das famílias, com especial atenção às situações de vulnerabilidade e às crianças com NEE, através da diversificação e visibilidade das respostas de acolhimento.

No domínio da formação profissional, impõe-se a uniformização das carreiras e a implementação de um sistema estruturado de formação inicial e contínua, baseado nos pré-requisitos individuais dos profissionais e num planeamento centralizado e sustentável. Experiências anteriores demonstraram que ações formativas fragmentadas e descontextualizadas revelaram fraca eficácia. O novo enquadramento legal deverá assegurar o reconhecimento das qualificações e a continuidade da formação, abrangendo os setores público, associativo e privado.

O subsistema carece igualmente de orientações pedagógicas e materiais que integrem perspetivas de género, direitos humanos e práticas inclusivas, considerando as limitações orçamentais que, frequentemente, condicionam a sua aquisição. Neste contexto, torna-se pertinente reforçar as competências dos profissionais na produção de materiais pedagógicos alinhados com as orientações curriculares.

Persistem ainda fragilidades na articulação entre a EPE e o Ensino Básico Obrigatório (EBO). Embora exista um perfil de saída validado a nível central, a sua eficácia depende da apropriação pelos atores educativos, da adaptação às práticas pedagógicas e da coerência entre os momentos de transição e remediação no início do 1.º ciclo.

Por fim, a EPE carece de mecanismos robustos de supervisão, monitorização e avaliação. A indefinição de responsabilidades institucionais, o défice de supervisão pedagógica e a fraca articulação intersubsistemas afetam a qualidade das práticas, a implementação curricular e a harmonização dos perfis de saída. A capacitação de municípios, coordenadores e supervisores, bem como a utilização de sistemas de informação como o Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) articulado com o RNI, são condições essenciais para uma gestão orientada para o desempenho e para a melhoria sustentada do subsistema

Entretanto, apesar dos avanços apontados, o PAREP-CV 2024-2029 destaca 04 eixos que carecem de alguma atenção:

•Acesso ao pré-escolar;
•Aprendizagem no pré-escolar;
•Aprendizagem no primeiro siclo da educação básica (EBO1);
•Gestão da educação pré-escolar (EPE).

Para cada eixo estratégico, o programa em questão apresentou constatações e soluções propostas, sendo aqui destacados os que se encontram, diretamente, relacionados à Educação Pré-Escolar (EPE), vide Quadro II.

Quadro II – 3 Eixos do PAREP-CV 2024-2029

Acesso ao Pré-Escolar	
Constatações	Ofertas insuficientes de jardins de infância para atender as crianças oriundas de famílias mais desfavorecidas; Infraestruturas disponíveis apresentam-se inadequadas e insuficientes, comprometendo a promoção de aprendizagens de qualidade; Falta de conhecimento ou a insuficiência de apoios direcionados a famílias.
Soluções propostas	Desenvolvimento de um mapa escolar com foco na qualidade das infraestruturas; Um plano nacional de construção de escolas; Um programa para reforçar a coordenação dos financiamentos direcionados às famílias vulneráveis e maior assistência alimentar escolar.
Aprendizagem no Pré-Escolar	
Constatações	Nível de competência dos profissionais em ciências e pedagogia (especialmente a pedagogia voltada para a interação conforme as novas diretrizes); Falta de recursos pedagógicos.
Soluções propostas	Implementação de mecanismos de financiamento para a formação inicial; Reconversão de profissionais; Aquisição e produção local de materiais pedagógicos inovadores, especialmente com materiais reciclados.
Gestão da Educação Pré-escolar	
Constatações	Ausência de um quadro legal para o subsistema de EPE e das responsabilidades das diferentes partes interessadas (MEN/Municipalidades/MDFIS); Condições salariais precárias dos profissionais; Falta de ferramentas e rotinas de gestão dos jardins de infância.
Soluções propostas	Desenvolvimento prioritário de um quadro legal para a EPE e normas de carreira para os profissionais da EPE; Promover a integração da EPE nas redes escolares existentes.

Fonte: adaptado a partir do PAREP-CV 2024-2029, p. 9

Como se pode observar, os desafios identificados apontam para a necessidade de expansão da rede de pré-escolas, melhoria das condições físicas e pedagógicas das infraestruturas existentes, bem como a implementação de políticas de apoio social. Tais medidas visam assegurar que a educação pré-escolar se torne efetivamente inclusiva e equitativa, garantindo às crianças a preparação adequada para o ingresso no ensino básico.

Tabela 6
Número de Estabelecimentos (EPE)

Concelho	**Estabelecimentos**
Brava	8
São Filipe	27
Santa Catarina Fogo	12
Mosteiros	14
Praia	160
Ribeira Grande de Santiago	14
São Domingos	34
Santa Catarina	58
São Salvador do Mundo	11
Santa Cruz	38
São Lourenço dos Órgãos	17
São Miguel	24
Tarrafal	25
Maio	12
Boa Vista	15
Sal	21
Ribeira Brava	8
Tarrafal de São Nicolau	7
São Vicente	37
Ribeira Grande	27
Porto Novo	22
Paul	11
Nacional	**602**

Fonte: Ministério da Educação

A Tabela 6 apresenta a distribuição dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar (EPE) por concelho, permitindo analisar a concentração territorial dos contextos educativos de infância e a potencial presença de profissionais qualificados para a implementação de práticas de educação sustentável.

Observa-se que o concelho da Praia concentra o maior número de estabelecimentos, representando 26,58% do total nacional. Este dado reflete a elevada densidade populacional e, consequentemente, uma maior disponibilidade de profissionais de infância, o que favorece a implementação de iniciativas pedagógicas ligadas à sustentabilidade desde os primeiros anos de escolaridade.

Seguem-se os concelhos de Santa Catarina (9,63%), Santa Cruz (6,31%), São Vicente (6,15%) e São Domingos (5,65%), que apresentam uma presença significativa de EPE, indicando um maior potencial para a incorporação sistemática de práticas educativas sustentáveis. Em contrapartida, concelhos como Tarrafal de São Nicolau (1,16%), Brava (1,33%) e Ribeira Brava (1,33%) apresentam cobertura reduzida de estabelecimentos, o que limita a presença de profissionais de infância e, consequentemente, a implementação de estratégias de educação sustentável nesses contextos.

- A análise sugere que os concelhos com maior número de EPE possuem maior capacidade de intervenção pedagógica, formação contínua dos profissionais e desenvolvimento de práticas educativas orientadas para a sustentabilidade. Todavia, os concelhos com menor cobertura exigem políticas de reforço, formação especializada e apoio institucional, de modo a garantir uma educação infantil equitativa e sustentável a nível nacional.

A tabela refere-se ao número de estabelecimentos e não ao número direto de profissionais. Contudo, as EPE constituem a base institucional na qual os profissionais de infância atuam, permitindo inferir a distribuição geográfica e o impacto potencial das práticas educativas sustentáveis.

Na visão do PAREP-CV, o subsistema da educação pré-escolar (EPE) evidencia lacunas significativas no que concerne à disponibilidade de guias orientadores e materiais pedagógicos que integrem, de forma sistemática, as dimensões de género, os direitos humanos e abordagens pedagógicas centradas na interação educativa, incluindo a atenção a crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Os elevados custos de produção e aquisição destes recursos, conjugados com as limitações orçamentais, têm frequentemente atrasado ou inviabilizado o seu fornecimento, comprometendo a diversidade, a pertinência e a qualidade das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Para contornar estas restrições, muitos profissionais da educação recorrem à produção de materiais pedagógicos alternativos, frequentemente baseados na reutilização e na reciclagem, prática mais visível no Ensino Básico Obrigatório (EBO). Embora esta iniciativa evidencie criatividade e compromisso profissional, torna-se premente o reforço das competências dos educadores da primeira infância, de modo a assegurar a qualidade pedagógica e o alinhamento desses materiais com as orientações educativas vigentes.

Outra fragilidade refere-se à insuficiente articulação pedagógica entre os subsistemas da educação pré-escolar e do ensino básico. Apesar da existência de um perfil de saída validado centralmente para os alunos da EPE, a sua eficácia depende da apropriação pelos profissionais, da adaptação às orientações curriculares e da operacionalização nas práticas de sala de aula. Esta articulação é crucial tanto para a consolidação das competências adquiridas na pré-escola quanto para os processos de revisão e resolução no que se refere a aprendizagens no início do 1.º ciclo do EBO.

Para ultrapassar estas limitações, o subsistema da EPE deve dispor de mecanismos de gestão harmonizada e de orientação do desempenho, sustentados por um quadro legal específico que regule a sua organização e funcionamento. Municípios e coordenadores de jardins-de-infância devem possuir competências efetivas em planeamento, monitorização e avaliação, particularmente no que se refere às atividades próprias da educação pré-escolar. Torna-se igualmente necessário capacitar coordenadores e gestores na utilização do Sistema Integrado de Gestão Educativa (SIGE), articulado com o Registo Nacional de Identificação (RNI), com o objetivo de aprimorar a análise da população em idade escolar e da população escolarizada.

Os coordenadores da supervisão pedagógica nas delegações do Ministério da Educação devem ser devidamente qualificados para assegurar uma supervisão consistente, alinhada com as orientações nacionais, garantindo a qualidade das práticas nos jardins-de-infância e promovendo a continuidade pedagógica entre os diferentes níveis de ensino.

Relativamente à qualificação, vale reiterar que o Relatório Global sobre Professores, publicado pela UNESCO em 2025, alerta para a magnitude da crise docente a nível global, estimando a necessidade de recrutar cerca de 44 milhões de professores até 2030 para alcançar a educação universal nos níveis primário e secundário. Esse diagnóstico

destaca a escassez de docentes como um dos principais obstáculos para o cumprimento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que visa garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

O relatório também alerta que o desafio não se resume ao recrutamento de novos docentes, mas também à retenção dos profissionais em exercício. Muitos deixam a carreira devido a baixos salários, condições de trabalho inadequadas e à falta de valorização social da profissão.

Essa escassez afeta diretamente a qualidade do ensino, aumentando o número de alunos por turma, reduzindo o acompanhamento pedagógico individualizado e prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. Para enfrentar esse cenário, a UNESCO recomenda o fortalecimento dos investimentos na formação inicial e contínua de professores, além da melhoria das condições de trabalho, da remuneração e da valorização social da carreira docente. Também enfatiza a necessidade de políticas nacionais de longo prazo voltadas para atrair, apoiar e reter professores, especialmente em áreas rurais e socialmente vulneráveis.

Por fim, o relatório reforça que não é possível garantir uma educação de qualidade sem professores qualificados, salientando que enfrentar a crise docente constitui uma condição indispensável para promover o desenvolvimento sustentável, reduzir as desigualdades sociais e consolidar perspetivas educacionais sólidas para as futuras gerações.

Nesse mesmo sentido, Delgado (2019) sustenta que, em Cabo Verde, a educação tem sido historicamente concebida como um pilar estruturante do desenvolvimento nacional. Tal entendimento, segundo a autora, traduz-se no compromisso reiterado dos sucessivos Governos em priorizar investimentos neste setor estratégico, evidenciando que a valorização e o fortalecimento do corpo docente são componentes centrais para a concretização desses objetivos.

Não obstante os avanços registados, a autora enfatiza que a educação pré-escolar, enquanto direito fundamental da criança e etapa determinante para o desabrochar das suas potencialidades, bem como fator decisivo para o sucesso das aprendizagens subsequentes, carece de uma análise mais aprofundada no contexto nacional. Nesse sentido, um estudo sistemático sobre o subsistema revela-se imprescindível para a

identificação de constrangimentos, a avaliação dos progressos alcançados e a definição de perspetivas de desenvolvimento futuro.

Vale sublinhar que, o compromisso com a educação é tão grande que, a centralidade da educação no desenvolvimento humano e social é amplamente reconhecida à escala global, razão pela qual a sua promoção enquanto direito humano fundamental constitui um dos eixos estruturantes da ação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Desde a sua criação, em 1945, esta organização tem desenvolvido esforços contínuos no sentido de melhorar a qualidade da educação a nível mundial, defendendo simultaneamente a equidade no acesso, a excelência nos processos formativos e a aprendizagem ao longo da vida.

Neste quadro, a promoção da educação como direito fundamental, a elevação da qualidade dos sistemas educativos e o estímulo à experimentação, à inovação e a uma política assente no diálogo configuram-se como objetivos estratégicos da UNESCO, orientando a sua intervenção e cooperação internacional em prol do fortalecimento dos sistemas educativos e do desenvolvimento sustentável das nações. E cá no país, uma das melhorias registadas no sistema educativo cabo-verdiano decorrem, em larga medida, da implementação do Plano Estratégico da Educação 2017–2021, concebido com o propósito explícito de alinhar as políticas públicas nacionais ao 4.º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas: assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Com vista à concretização dessa meta estratégica, o Governo de Cabo Verde, por intermédio do Ministério da Educação, definiu três pilares estruturantes que orientam a ação governativa no setor, estabelecendo as bases para a consolidação de um sistema educativo mais eficiente, inclusivo e orientado para resultados:

- Garantir o acesso universal à educação pré-primária (pré-escola) a todas as crianças com idades entre 4 e 5 anos, incluindo aquelas com necessidades educativas especiais;
- Fortalecer a articulação entre a educação pré-primária e a educação básica, assegurando que todos os alunos usufruam de dois anos de educação pré-primária;
- Assegurar o acesso igualitário a uma educação universal gratuita até ao 8.º ano, mediante a implementação de planos de ação social

nas escolas, a transferência de grupos prioritários e a disponibilização de educação especial a todos os alunos que dela necessitem.

Tabela 7
Análise SWOT, Educação Pré-Escolar

FORÇAS	FRAQUEZAS
• Envolvimento das instituições da sociedade civil na oferta da educação pré-escolar; • Equidade de género no acesso; • Existência de guia de orientação curricular e de atividades; • Capacitação contínua dos profissionais pela DNE; • Incremento do programa de alimentação escolar feito pela FICASE	• Não universalização do acesso; • Baixa qualificação dos profissionais • Condições precárias de enquadramento salarial e na carreira; • Défice de recursos pedagógicos; • Inexistência de um quadro legal estruturador desse subsistema; • Existência de uma proporção relevante de jardins-de-infância com infraestruturas inadequadas; • Deficiente gestão e supervisão dos estabelecimentos
OPORTUNIDADES	**AMEAÇAS**
• Apoios de parceiros de desenvolvimento de Cabo Verde; • Engajamento da diáspora através do envio de remessas e apoios às famílias	• Crise cíclicas (seca, pandemia, guerra); • Vulnerabilidade socioeconómica das famílias e seus efeitos sobre o funcionamento dos jardins privados; • Redução da ajuda orçamental dos parceiros de ação e seus efeitos no orçamento do Estado;

Fonte: Plano Estratégico da Educação e Ensino Superior 2022 – 2026, p. 34

Concernente às forças, há uma base institucional relevante: envolvimento da sociedade civil, preocupação com a equidade de género, existência de orientações curriculares e aposta na capacitação contínua dos profissionais. O reforço do programa de alimentação escolar também contribui para a permanência e inclusão das crianças.

Relativamente às Fraquezas, vê-se que persistem desafios estruturais significativos: acesso ainda não universal, baixa qualificação de parte dos profissionais, condições salariais precárias, escassez de recursos pedagógicos e fragilidades na gestão e supervisão. Destaca-se ainda a ausência de um quadro legal estruturador e problemas de infraestrutura em vários jardins-de-infância.

Para as Oportunidades, o setor pode beneficiar do apoio de parceiros de desenvolvimento e do contributo da diáspora (remessas e apoio às famílias), o que pode reforçar financiamento, formação e melhoria de infraestruturas.

E por último, as Ameaças, constata-se que fatores macroeconómicos e sociais, como crises cíclicas (seca, pandemia, guerra), vulnerabilidade socioeconómica das famílias e possível redução

da ajuda externa, podem comprometer o financiamento, o acesso e a sustentabilidade do sistema.

Entretanto, a título conclusivo, pode-se dizer que o setor apresenta avanços importantes ao nível organizacional e social, mas enfrenta fragilidades estruturais que exigem reformas legais, melhoria da qualificação e valorização profissional, e reforço da gestão. A sustentabilidade dependerá da capacidade de consolidar o financiamento e reduzir a vulnerabilidade face a choques externos.

3.4 Sustentabilidade

Contextualização

"Haverá objetivo maior do que garantir que todos contam para garantirmos um mundo mais justo, mais inclusivo, mais digno e mais sustentável?[20]"

Pese embora possa parecer que a preocupação com o meio ambiente, mais concretamente com a questão de desenvolvimento sustentável seja algo recente, não o é, de todo. Diz-se não só pelo facto de o tema estar a ser amplamente debatido nos últimos tempos, como também porque ainda estamos muito aquém de sanar essa problemática. Essa preocupação segundo consta, é datada desde século transato. Só para se ter uma ideia, o termo Educação Ambiental, segundo consta, foi, pela primeira vez, utilizado, há, sensivelmente 61 anos, numa Conferência de Educação da Universidade de Keele, que teve lugar na Grã-Bretanha no ano de 1965. Nessa conferência, foram abordadas várias questões, entre as quais, leis ligadas à conservação e preservação dos recursos naturais.

Por outro lado, o termo "desenvolvimento sustentável" surgiu a partir de estudos da Organização das Nações Unidas (ONU), estudos esses referentes a mudanças climáticas, como sendo uma resposta para a humanidade perante a crise social e ambiental, pela qual o mundo atravessou a partir da segunda metade do século XX. Ainda de acordo com as pesquisas feitas, as grandes conferências da ONU relativamente ao Meio Ambiente Humano, vêm sendo realizadas desde década de 1970, mas concretamente em 1972. A inquietude alcançou, portanto, um outro limiar, dado que o uso saudável e sustentável do planeta e de seus recursos passou a ser um assunto de todos. É nesse contexto que, em 1972 a ONU convocou a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano[21], cujo resultado foi a bendita Declaração de

[20] In: ABC dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Comunidade Educativa (2020, p.7).

[21] A supramencionada Conferência teve lugar em Estocolmo e é igualmente apelidado de Conferência de Estocolmo. Estiveram presentes representantes de 113 países e 250 organizações ambientais.

Estocolmo, através da qual, foi implementada uma premissa de que, as gerações futuras e a população mundial teriam o direito incontornável de viverem num ambiente com saúde e sem degradações. Essa conferência assim como as que vieram depois, reuniram os principais líderes mundiais, para uma causa: debater as principais questões e temas polémicos referentes ao meio ambiente. Porém, tristemente, a realidade, como se pode testemunhar nos dias de hoje, é totalmente distinta. Por causa da presente realidade, "A educação deve ser orientada para permitir que as pessoas criem bem-estar social e econômico de longo prazo para si mesmas, para suas famílias e para suas comunidades"[22] (UNESO, 2022, p. 54).

Ainda no que se refere à Declaração da Conferência de ONU no Ambiente Humano, desse documento saíram sete proclamações e 26 princípios. É de salientar que, tanto a primeira proclamação, como o primeiro princípio, tem o homem como mote. Então defendemos a Sustentabilidade Humana (Marujo, 2025) como um imperativo para o desenvolvimento humano e dos ecossistemas locais e globais.

Entretanto, vale frisar que, ainda que nos encontremos aquém do desejado, a questão da proteção ambiental, nem sempre contou com os parâmetros de preservação que hoje conhecemos. Constata-se que, pelo menos, até o início da década de 1970, o pensamento a nível global era de que o meio ambiente seria uma fonte inesgotável de recursos e, por isso mesmo, podia-se tudo fazer com a natureza. Por isso, a proteção ambiental era, praticamente, escassa. Porém, com o tempo, o mundo viu que essa teoria estava completamente equivocada, ou melhor, o pensamento do próprio homem. Com o fenómeno da globalização e de seu ideal desenvolvimento económico como uma meta a ser atingida por toda a humanidade, as questões ambientais começaram a merecer uma outra atenção e preocupação. Os países industrializados começaram a perceber o impacto negativo das suas tecnologias ao meio ambiente, impactos esses como: esgotamento de aquíferos, desmatamento, rios poluídos, mineração de combustíveis fósseis e minerais, florestas destruídas, contaminação de recursos, erosão do solo, consumo excessivo de recursos, chuvas ácidas, poluição atmosférica nas grandes cidades, secas em lagos e rios, entre outros. Perante esse cenário pouco animador,

[22] In: Reimaginar Nossos Futuros Juntos - Um novo contrato social para a educação - Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação.

muitos países começaram a vislumbrar que, afinal os recursos não são ilimitados, infelizmente, mas sim, limitados e, cada vez mais limitados.

Nesse caso, devido à pressão crescente por parte da comunidade científica, ONG's, movimentos sociais e outros setores da sociedade civil, as questões ambientais passaram a ser incluídas na agenda política internacional. Com isso, o desenvolvimento sustentável passou a ser um assunto bastante sério, já não se trata e nem deve ser apresentado e/ou visto como um mero assunto político, pois o planeta está em sérios riscos e consequentemente, vidas humanas.

Para além da Conferência de Estocolmo, o mundo conta já com muitas outras conferências ambientais internacionais, como: Eco-92 ou Rio-92 e a Rio+10[23]. Esta última teve lugar em Joanesburgo, com intuito de debater formas de conciliar o desenvolvimento económico com a preservação ambiental, e resultou na Declaração Política e no Plano de Implementação do Desenvolvimento Sustentável. Esse Plano define algumas metas, entre as quais:

- ✓ Reduzir, significativamente, até 2010, a perda de biodiversidade;
- ✓ Diminuir, pela metade, a população com fome e que vive abaixo da linha da pobreza, até 2015;
- ✓ Recuperar e proceder à manutenção de estoques pesqueiros em níveis sustentáveis, até 2015;
- ✓ Reduzir, pela metade, a população sem acesso ao saneamento e à água doce de qualidade, até 2015;
- ✓ Reduzir, pela metade, a população que vive em habitações subnormais, até 2020.

Condições que não vem se efetivando e, muito pelo contrário, vem se ampliando, o que é muito preocupante e necessário de estar sempre em pauta global.

A chamada ECO-92 foi a segunda grande conferência intencional sobre as questões ambientais, uma espécie de desdobramento da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano. A mesma contou com a participação de 179 países, dos diversos continentes

[23] A Rio+10 que aconteceu em 2002, também conhecido por Cúpula de Joanesburgo ou ainda Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável.

do globo, sendo considerada, até a presente data, a maior conferência ambiental mundial em termos de participação e repercussão. Essa conferência produziu diversos resultados importantes na área ambiental, e resultou em diferentes documentos que foram amplamente debatidos pela sociedade global, como a chamada Agenda-21[24]. Além disso, a mesma influenciou na ocorrência de três grandes convenções internacionais na área ambiental: a Convenção sobre Diversidade Biológica, a Convenção das Nações Unidas de Combate à Desertificação e a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima.

Diante dessas condições, aqui compreende-se a sustentabilidade, necessaria e simultaneamente, a partir de suas dimensões – política, social, econômica, ambiental e cultural – as quais se convertem em uma unidade estratégica para lidar com as crescentes adversidades e, sobretudo, para empreender continuamente uma formação humana integral, instituições aprendentes em prol da melhoria dos ecossistemas locais e globais humanos (Marujo, 2025).

Portanto, compreende-se que a sustentabilidade precisa se tornar um imperativo necessário para a evolução constante do desenvolvimento humano e da sociedade contemporânea.

[24] Trata-se de um instrumento de planejamento participativo que visa o desenvolvimento sustentável.

3.5 Protocolo de Quioto

O Protocolo de Quioto (1997)[25] contou com a participação de mais de 175 países, mas, a ratificação foi feita por apenas 55 países que representem, pelo menos, 55% das emissões de gases do efeito estufa ocorridas no ano de 1990. O principal objetivo foi propor metas, especialmente aos países desenvolvidos, a fim de conter as emissões de gases de efeito estufa, sobretudo, o dióxido de carbono. Segundo consta, os compromissos estabelecidos pelo protocolo deveriam ser cumpridos no período compreendido entre 2008 e 2012. O segundo momento dos compromissos era referente ao período de 2013 a 2020, com metas de redução dos gases de efeito estufa em até 18% abaixo do nível registado em 1990.

Ficou ainda definido que, os países industrializados deveriam reduzir, em 5,2%, suas emissões de gases de efeito estufa, especialmente o dióxido de carbono, tendo por base, os níveis de emissão registados em 1990. Japão e a União Europeia ficaram estabelecidas reduções de 7% a 8%, respetivamente. Na altura, os países em desenvolvimento, como China, Brasil e Índia, não receberam metas e obrigações para reduzir suas emissões. Sendo assim, os esforços são medidas "voluntárias" de cada país. Os Estados Unidos, por sua vez, apesar de ser, nessa época, o maior emissor de gases de efeito estufa do mundo, sendo, portanto responsável por cerca de 52% das emissões de dióxido de carbono, ainda assim, recusou-se a ratificar o Protocolo de Quioto, isso porque, as metas estabelecidas pelo protocolo possivelmente prejudicariam a economia do país, alegou o então presidente, George W. Bush.

Para finalizar, vale reiterar que foi precisamente nesse evento que foi desenvolvido um relatório que ficou conhecido como “Nosso Futuro Comum”.

[25] Trata-se de um acordo mundial resultante da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima. Foi elaborado durante a Conferência das Partes III, e seu principal objetivo é propor metas, especialmente aos países desenvolvidos, a fim de conter as emissões de gases de efeito estufa. O mesmo foi elaborado e assinado no ano de 1997, no Japão, na cidade de Kyoto. A elaboração desse acordo aconteceu por meio da Conferência das Partes III (órgão supremo da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima).

Ainda, levou-se a cabo a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20[26]). O principal objetivo da referida conferência foi renovar e reafirmar a participação dos líderes dos países no que se refere ao desenvolvimento sustentável no planeta Terra e considerara como sendo a segunda etapa da Cúpula da Terra (ECO-92). Na Rio + 20 foram debatidos os temas que abaixo se seguem:

- Balanço do que foi feito nos últimos 20 anos em relação ao meio ambiente;
- A importância e os processos da Economia Verde;
- Ações para garantir o desenvolvimento sustentável do planeta;
- Estratégias para eliminar a pobreza;
- A governança internacional no campo do desenvolvimento sustentável.
-

Acredita-se que, o resultado da Rio+20 não foi dos melhores, pois os impasses, principalmente entre interesses divergentes de países desenvolvidos e em desenvolvimento comprometeram as perspetivas de sustentabilidade global. Muitos analistas afirmaram que, a crise económica mundial iniciada em 2008, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, prejudicou, seriamente, as negociações e tomadas de decisões práticas.

Além das grandes Conferências já mencionadas, em 1997 ocorreu a Rio+5[27]. Essa reunião, por sua vez, resultou num documento final que, entre outras recomendações, propôs a adoção de metas em prol da redução das emissões de Gases com Efeito de Estufa (GEE).

Em 2009, houve a conferência de Copenhaga (COP 15) na França, que é convocada, anualmente, no contexto da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima.

---

[26] A Rio+20 ocorreu em 2012, no Rio de Janeiro, foi portanto, a quarta conferência da ONU relativa ao meio ambiente e ao desenvolvimento, onde participaram líderes dos 193 países que fazem parte da ONU. Foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2009, por meio da Resolução 64/236.

[27] A Rio+5 é uma sessão especial da Assembleia Geral da ONU, cujo objetivo foi avaliar os resultados da implantação da Agenda 21.

E no de mês de junho de 2022, o Governo da Suécia recebeu a Estocolmo +50, onde foi celebrado os cinquenta anos da primeira grande reunião multilateral sobre o meio ambiente, sob o lema: *Estocolmo+50:* "um planeta saudável para a prosperidade de todos – nossa responsabilidade".

Ainda, a título de informação, no dia 15 novembro de 2022, a população mundial chegou aos 8 mil milhões, segundo consta, fruto de avanços científicos, melhorias na alimentação, na saúde pública e no saneamento. Por conseguinte, com o aumento da população, vem, igualmente, as desigualdades sociais, dificuldades várias, pois temos centenas de milhões de pessoas que passam fome ou que podem até estar subnutridas. Temos guerras e desastres climáticos, que, se não houver a redução da enorme diferença entre os que têm e os que não têm, dizem, os especialistas que, estaremos a construir um mundo de 8 mil milhões de pessoas repletos de tensões, desconfiança, crises e conflitos.

Por esta razão e por muitas outras, alega a Unesco, 2022[28], que O futuro do nosso planeta deve ser concebido a partir de uma perspetiva local e democrática. Isso porque, acredita que só através de ações coletivas e individuais será possível aproveitar a riqueza e a diversidade dos povos e das culturas, de modo a tornar realizáveis os futuros que almejamos.

Além de tudo que já foi exposto, ainda temos a aceleração da crise climática e a recuperação desigual da pandemia da COVID-19 que estão também a elevar as desigualdades. A guerra na Ucrânia, como temos vindo a acompanhar, está a agravar as atuais crises alimentar, energética e financeira, que estão a atingir mais, duramente, as economias em desenvolvimento, como é óbvio. E estas desigualdades têm um maior impacto nas mulheres e nas meninas e em grupos marginalizados que, por si só, já se encontravam discriminados.

Com isso, temos de estar cientes de que: "Uma vez que as guerras se iniciam nas mentes dos homens e das mulheres, é nas mentes dos homens e das mulheres que devem ser construídas as defesas da paz". (UNESCO, 2022[29]). Por isso, achamos que está mais do que na hora de apostarmos, forte e seriamente no protagonismo das crianças, como

---

[28] In: Reimaginar Nossos Futuros Juntos - Um novo contrato social para a educação - Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação.

[29] Idem aspas.

forma de darmos uma outra configuração à sociedade. Diz-se isso porque se incutirmos, nas crianças, desde mais tenra idade, informações sobre o meio ambiente, a importância de protegermos o meio ambiente, certamente, no futuro, colheremos frutos, afinal, "A educação é essencial para um marco mundial integrado de objetivos de desenvolvimento sustentável. Ela está no cerne de nossos esforços tanto de adaptação às mudanças quanto de transformação do mundo no qual vivemos". (UNESCO 2016, p. 14)

3.6 Questões Ambientais

> Se alguma coisa nos uniu ao longo do último ano e meio, foi o nosso sentimento de vulnerabilidade em relação ao presente e de incerteza em relação ao futuro. Agora sabemos, mais do que nunca, que é necessária uma ação urgente para alterar o curso da humanidade e salvar o planeta de novas ruturas. Contudo, essa ação deve ser de longo prazo e aliada a um pensamento estratégico[30].

Os avanços tecnológicos e económicos conhecidos nas últimas décadas, além de levar a mudanças no mundo, fizeram com que se procurasse uma nova forma de identificar, explorar, avaliar e conservar os recursos ambientais. Urge as medidas supramencionadas, precisamente para que, tanto a presente como a futura gerações, possam não só contar com o fornecimento de matéria-prima, mas, igualmente ter melhor qualidade de vida. Certamente, todos esses avanços levaram, de uma certa forma, a impactos ambientais, que "[…] decorrem de uma ou de um conjunto de ações ou atividades humanas realizadas em um certo local […]", Sánchez (2006, p. 203). Sánchez vai mais além e diz que, atualmente, o termo "impacto ambiental" é facilmente encontrado na imprensa, e que o mesmo, na sua grande maioria, encontra-se ligado a algum estrago à natureza. O autor avança na sua tese, afirmando que, apesar de existir na literatura técnica, inúmeras definições para o impacto ambiental, quase todas encontram-se na mesma linha, mormente no que diz respeito a seus elementos básicos. Sánchez advoga que o impacto ambiental não passa de um desequilíbrio provocado pelo choque da relação do homem com o meio ambiente.

Com essa forte afirmação do autor, estamos certos de que se o mundo der primazia aos mais pequeninos, ou seja, apostar no protagonismo das crianças para uma formação humana integral, o ambiente sai a ganhar, porque ninguém pensa como uma criança, um ser inocente e de coração puro.

[30] Audrey Azoulay Diretora-geral da UNESCO in: Reimaginar nossos futuros juntos: Um Novo Contrato Social para a Educação, (2022, p. v). Relatório Da Comissão Internacional Sobre os Futuros da Educação. Publicado em 2022 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Na mesma linha de raciocínio, reitera-se que, um dos maiores desafios deste século e uma ameaça ao desenvolvimento global são as alterações climáticas que vêm influenciando vários sectores chave, nomeadamente a agricultura, com impacto direto no ciclo hidrológico, nos ecossistemas e repercussão de natureza social, económico e ambiental.

Devido a esses impactos, reitera Halal (2009), que os seres humanos se encontram mergulhados numa crise ambiental nunca experimentada, crise essa, que, tem vindo a afetar a sociedade e, consequentemente a nossa qualidade de vida.

Os problemas ambientais contribuíram e têm vindo a contribuir, consideravelmente para a alteração das prioridades a nível mundial. Prova disso, ao longo dos anos, temos vindo a presenciar inúmeras situações e fatos que expõem a vulnerabilidade do meio ambiente. Perante este cenário nada abonatório, urge, não apenas adotarmos uma postura crítica para com a sua defesa, como também, garantir as necessidades das futuras gerações e, consequentemente, a qualidade de vida, dado ao grande impacto que tudo isso trará à vida humana e não só. Diante disso, coloca-se a seguinte questão: por que não envolver os mais pequenos?

Para esse efeito, acreditamos, piamente, que, uma vez mais, a aposta deve ser nos pequeninos, até porque como disse bem o Secretário-geral da ONU, António Guterres, construir um futuro melhor e mais pacífico requer colaboração e, quando se trabalha junto, somos capazes de grandes feitos. Guterres alega ainda que, "Apesar das montanhas de evidências de uma catástrofe climática iminente, ainda vemos montanhas de financiamento para carvão e combustíveis fósseis que estão a matar o nosso planeta[31].

Outrossim, a nova Agenda acredita que há uma necessidade em construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, sociedades essas que ofereçam igualdade de acesso à justiça e que são baseadas no respeito pelos direitos humanos (incluindo o direito ao desenvolvimento), num Estado de Direito efetivo, numa boa governação a todos os níveis e em instituições transparentes, eficazes e responsáveis. Tudo isso só é

[31] Trechos/pedidos feitos pelo Secretário-geral da Organização das Nações Unidas (ONU), António Guterres, aquando da sua visita à comunidade educacional da Universidade de Seton Hall, no estado norte-americano de Nova Jersey (maio 2022).

possível graças a uma educação, educação sustentável, e porque não começar na base da base como diria o Prof. Doutor Marujo? Porque não começar nas crianças, seres puros, inocentes não contaminadas com a ganância desmedida do mundo?

O Relatório Fronteiras 2022, do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), aponta riscos e temas de preocupação relacionados ao meio ambiente e desequilíbrios ambientais globais com possíveis impactos negativos para a humanidade.

Oliveira & Archer (2015), por sua vez, advogam que, os avanços tidos no mundo tecnológico contribuem sim, para o bem-estar e o aumento da esperança de vida, mas que por outro lado, sobretudo nos últimos séculos, o ser humano ao que parece, perdeu a noção do perigo, esquecendo que é parte integrante do meio natural, que é parte do todo. Os autores realçam que é necessária uma mudança de paradigma no papel do ser humano, mudança essa para com a biosfera em que se integra, na qualidade de ser intelectualmente evoluído e superiormente capaz, a quem é confiada a gestão consciente e responsável dos recursos naturais.

Guattari (2001), refuta que o planeta Terra atravessa um período de fortes transformações técnico-científicas, transformações essas que levam a fenómenos de desequilíbrios ecológicos que, se não forem tomadas as medidas necessárias a tempo e horas, vida estará, grandemente sob ameaça. O autor afirma ainda que, paralelamente a tais perturbações, o modo de vida humana seja individual ou coletivo evoluem no sentido de uma progressiva deterioração. Guattari sublinha ainda que, o que está em pauta é a forma de se viver neste planeta, de agora em diante, dado a uma aceleração das mutações técnico-científicas e, considerável crescimento da população. Por esta razão, o autor afirma que só haverá uma verdadeira resposta à crise ecológica se todos nós nos juntarmos e que a luta tem de ser a nível planetário, mas que exige ao que ele apelida de uma reformulação radical das estruturas política, social e cultural, alterando os objetivos da criação de bens tangíveis e intangíveis.
Ainda, a propósito das mudanças climáticas, segundo o Projeto UNDP, Integração dos Riscos e Oportunidades das Mudanças Climáticas nos processos de Desenvolvimento Nacional e na Programação Nacional das Nações Unidas,

> Cabo Verde é um exemplo perfeito de vulnerabilidade às mudanças climáticas. A insularidade do arquipélago e as características climáticas (comum à

> região do Sahel) efeitos graves sobre aos já sensíveis ecossistemas, bem como as pessoas que dependem deles, devido às mudanças climáticas. (UNDP, 2012, p.1).

Exposto isto, o documento[32] alega que, a nossa casa comum carece de uma atenção da parte de todos, dado que os atuais estilos de vida e hábitos de consumo têm implicado um risco cada vez maior para a sustentabilidade dos ecossistemas do planeta, tanto a nível de sobrecarga na produção de comida como no uso de água potável. Aliás, já dizia o Gandhi "O mundo tem o suficiente para as necessidades de todos, mas não para a ganância de todos".

> […] a sociedade deve proporcionar às pessoas o conhecimento e o desenvolvimento de competências e valores para poderem compreender e controlar o desenvolvimento científico e tecnológico, no âmbito de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável[33] (UNESCO, 2022)

Perante tudo que já foi dito, o mundo, mais concretamente a Organização das Nações Unidas trouxe os ODS como sendo uma oportunidade única e necessária no processo de crescimento sustentável, regenerativo e inclusivo. A ONU alega que, sem esse crescimento, será impossível fazer face à emergência climática, à perda galopante de biodiversidade e às desigualdades e assimetrias sociais. A Agenda 2030 para o DS, estabelece prioridades e aspirações do Desenvolvimento Sustentável Global (DSG) para 2030 e neste sentido, procura mobilizar esforços globais à volta de um conjunto de objetivos e metas comuns. Os ODS mostram que, a erradicação da pobreza e outras privações devem ser acompanhadas de estratégias, de forma a melhorar a saúde e a educação, reduzir a desigualdade e estimular o crescimento económico, ao mesmo tempo combater as alterações climáticas e preservar os

[32] ABC dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Comunidade Educativa (2020).
[33] In Reimaginar Nossos Futuros Juntos - Um novo contrato social para a educação - Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação .

ecossistemas. Por isso, a grande ambição é "não deixar ninguém para trás", através do estabelecimento de uma linguagem comum para todos os *stakeholders*. Nesta base, os ODS fixam metas de sustentabilidade, com foco em áreas críticas para a humanidade, e estruturam-se em torno de 5 Princípios: Planeta, Pessoas, Prosperidade, Paz e Parcerias.

Aliás, o ODS 4 foi precisamente desenhado para esse efeito, razão pela qual, o objetivo maior é: "Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos". Porém, o lema da Agenda 2030 *não deixar ninguém para trás*, infelizmente não está a ser posto em prática como deveria ser, dado que, muitos têm vindo a ficar para trás, sobretudo as protagonistas da presente pesquisa: as crianças.

As condições ambientais por si só já constituem motivos de preocupação, uma vez que já se encontram prejudicadas não só pelo nível de desenvolvimento como também pelo presente nível de consumo. Com isso, o desenvolvimento sustentável merece toda a nossa atenção, dado que pode ser uma resposta plausível aos anseios da sociedade e do mundo todo. E a tão propalada sustentabilidade tem de encontrar meios e soluções de produção, distribuição e consumo dos recursos já existentes. Urge, portanto, priorizarmos o desenvolvimento social, mas sobretudo o humano com capacidade de suporte ambiental, de forma a gerirmos cidades produtoras com atividades que podem ser acessíveis a todos, isso pelo facto de ser uma das formas de valorização do espaço, sem, contudo, ignorar os elementos naturais e sociais. Afinal, "Defender e melhorar o meio ambiente para as atuais e futuras gerações se tornou uma meta fundamental para a humanidade[34]."

Perante todo o panorama traçado, nada melhor do que começar esse "defender" com os mais pequenos, incutir nas crianças a responsabilidade que cada um de nós tem para com a preservação do ambiente. Urge trabalharmos os mais pequenos, porque quanto mais cedo, melhor será em prol da sobrevivência de qualquer que seja a espécie.

[34] In: Declaração da Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente (Estocolmo, 1972), parágrafo 6.

3.7 O Protagonismo das Crianças

> "[...] estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objetivo a que se tem proposto a sociologia da infância" (SARMENTO, 2011, p. 27).

"Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" constitui o ODS 4. A meta traçada é, até 2030, é imperativo criar condições que permitam a todas as meninas e meninos concluir o ensino primário e secundário, assegurando um acesso universal e equitativo. Tal acesso deve ser gratuito e não pode prescindir da variável qualidade, de modo a promover resultados de aprendizagem significativos e eficazes. O ODS 4 reitera ainda (PNUD, 2015, p. 23):

- Garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos;
- Promover a aprendizagem ao longo da vida;
- Eliminar as disparidades de género na educação;
- Garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso a cuidados e desenvolvimento de qualidade na primeira infância; e
- Garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação para os mais vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade.

Entretanto, nos termos do Relatório dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável de 2024[35], consta-se que, apenas 17% das metas dos ODS encontram-se num bom caminho, pouco menos da metade mostra progresso mínimo ou moderado, e, infelizmente, mais de um terço encontra-se numa posição estacionária ou então, a retroceder. Perante este panorama nada promissor para o mundo, a Assembleia Geral das Nações Unidas achou por bem optar por proclamar a Década Internacional das Ciências para o Desenvolvimento Sustentável (DICDS,

[35] https://www.unesco.org/en/articles/unesco-launches-international-decade-science-sustainable-development-2024-2033.

2024). Destarte, trata-se de uma diligência a nível global, arquitetada com o propósito de aproveitar não só a pertinência como também o poder de todas as ciências, básicas, aplicadas, sociais e humanas, a fim de viabilizar mudanças sustentáveis na nossa sociedade, economia e ambiente.

Para esse efeito, a Unesco foi incumbida de liderar a sua implementação. Além do mais, a Década que se encontra em mote, tem como propósito aproveitar uma abordagem global à sustentabilidade, eficaz e inclusiva, que integre de forma sinérgica todas as ciências e formas de conhecimento, de modo a orientar de forma transformadora a formulação de políticas e a implementação dos ODS.

A Assembleia Geral das Nações Unidas reiterou, ainda, a necessidade da proclamação da Década Internacional das Ciências para o Desenvolvimento Sustentável - 2024-2033, como forma de representar uma oportunidade singular de forma que a humanidade possa fazer uso do papel crítico das ciências no que se refere à busca do desenvolvimento sustentável, sem descurar as suas três dimensões: Ambiental, Social e Económica. A Década é ainda tida como um dos procedimentos basilares de implementação no que se refere à resposta aos desafios complexos do nosso quotidiano, a fim de garantir um futuro seguro e próspero para todos. Em última análise,

> Em essência, o desenvolvimento sustentável é um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades e aspirações humanas[36]. (OCF, 1991, p. 49)

Certamente, a escolha que recaiu sobre a Unesco para a implementação da Década prende-se precisamente com o facto de esta ser uma agência especializada das Nações Unidas (ONU), cujo propósito maior é contribuir para a paz e segurança no mundo por meio da educação e ciências. Além do mais, a educação configura-se como a base para tudo, inclusive e sobretudo para o desenvolvimento sustentável.

[36] Trecho do Relatório de Brundtland – Nosso Futuro Comum (1991).

Aliás, já dizia o grande Nelson Mandela que A educação é a arma mais poderosa para transformar o mundo. Exposto isto, "promover a educação como um direito fundamental, melhorar a qualidade da educação e estimular a experimentação, a inovação e a política do diálogo" (UNESCO, 2002, p. 2), constituem três objetivos estratégicos da UNESCO[37].

Em se tratando de missão dessa agência, vale frisar a promoção da educação como um direito humano fundamental, o proporcionar de avanços na qualidade da educação e o estimular a experimentação, a inovação e o diálogo no campo de políticas educacionais.

A reflexão de Nelson Mandela acima referenciada, ainda que de forma outra, é refutada na supramencionada Década quando afirma que: "A educação para o desenvolvimento sustentável é um esforço vital e eterno que desafia indivíduos, instituições e sociedades a olhar para o dia de amanhã como um dia que pertence a todos nós ou não pertencerá a ninguém.[38] (DNUDS, 2024, p. 24).

Destarte, todo o mundo é chamado a fazer e tomar parte desse trabalho em prol do desenvolvimento das sociedades, porque, Andrioli, 2020 advoga que vivemos numa sociedade marcada pela crescente acumulação de riquezas materiais, enquanto os recursos naturais esgotam-se de forma acelerada. Paralelamente, a capacidade de resiliência do planeta encontra-se comprometida, o que indica que a natureza já não dispõe da mesma capacidade regenerativa de outrora face aos danos ambientais causados pela ação humana.

Com isto posto e para que se leve adiante o projeto, a Década Internacional das Ciências para o Desenvolvimento Sustentável trabalha no sentido de capacitar a comunidade global com alfabetização científica aprimorada, para que as pessoas possam realmente discernir os fatos com base em evidências científicas e não nos achismos e/ou desinformação.

Ainda segundo o Conselho Científico Internacional[39] (2023), com a proclamação da Década Internacional das Ciências para o Desenvolvimento Sustentável, a Assembleia Geral das Nações Unidas

---

[37] UNESCO e a Educação: Nossa Missão (2002).
[38] Década das Nações Unidades para o Desenvolvimento sustentável 2002-2014, p. 24.

[39] Fonte: https://cienciaviva.org.br/decada-internacional-de-ciencias-para-o-desenvolvimento-sustentavel/.

está a aclamar a necessidade no que diz respeito a uma mudança que tenha por mote uma era transformadora de contribuições e *upgrade*, tendo a ciência como base. O mesmo alega que, com essa iniciativa, está-se a representar o reconhecimento a nível global e de forma mais elevada, de que para se alcançar o desenvolvimento sustentável, há que se levar em devida consideração uma abordagem global, transdisciplinar e multidimensional, ou seja, um paradigma que integre disciplinas científicas e, simultaneamente, abrange todas as formas de conhecimento, bem como os domínios da ciência, da política e da ação. E isso revela-se cada vez mais urgente porque,

> Desafios globais, como erradicação da fome, agricultura sustentável, saúde e bem-estar, educação de qualidade, acesso à água potável e saneamento, cidades e comunidades sustentáveis, consumo e produção responsáveis, mudança climática global e preservação da vida na água e na terra, entre outros, exigem, mais do que nunca, uma mudança urgente em nosso estilo de vida, bem como uma transformação em nosso modo de pensar e agir. (p, 5)

Halal (2009) advoga que, os seres humanos encontram-se mergulhados numa crise ambiental nunca experimentada e deve-se, em parte, ao facto de o homem vir, há século, explorando a natureza e usando, de forma irresponsável, os parcos recursos de que dispõe.

Sob essa ótica, somos chamados a fazer uma viagem a um novo paradigma que é a Co-construção de conhecimentos (comuns e individuais) para o desenvolvimento sustentável, conhecimentos esses, que nos auxiliem a focar naquilo que é necessário e que seja, verdadeiramente, para o bem-estar de todo o mundo, sem, contudo, comprometer o das gerações vindouras. Trata-se, portanto de uma construção inclusiva e que "não deixa ninguém para trás", conforme a Agenda 2030[40] (ONU). E ao afirmar-se "não deixar ninguém para trás", as nossas crianças não podem e nem devem ficar de fora.

[40] Constituída por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), é uma agenda que aborda várias dimensões do desenvolvimento sustentável (sócio, económico, ambiental), buscando beneficiar todas as pessoas, sobretudo as necessitadas e em

Por esta razão, o progresso requer necessariamente a redução das desigualdades, demanda a justiça social, a solidariedade para com os mais desfavorecidos, a capacidade partilhada (coresponsabilidade) e, acima de tudo, esse progresso tem de ser definido pelos próprios cidadãos. Isso porque todos os cidadãos comuns devem fazer parte, até porque todos nós somos ou devíamos ser "verdadeiros protagonistas" e não meros espectadores. Ao fazer isso, estaremos certamente a primar pela redução das desigualdades o que, consequentemente nos leva à justiça social e solidariedade com os mais desfavorecidos.

Halal (2009) alega ainda que, com o advento da Revolução Industrial, a exploração dos parcos recursos naturais foi de tal maneira exagerada, que, atualmente, a nossa maior preocupação prende-se com o conseguir e/ou encontrar alternativas viáveis que possam mudar o cenário. Exposto isto, nunca na história, foi tão necessária a Co-construção, dado que o planeta clama e pede socorro porque está a ser, literalmente, desnudado. E é nessa Co-construção que chamos e incluímos as nossas crianças a tomarem parte das grandes decisões.

É hora de levar adiante um novo paradigma, até porque, "A humanidade possui apenas um planeta; entretanto, ela não compartilha bem seus recursos, nem os utiliza de forma sustentável. Existem desigualdades inaceitáveis entre as diferentes regiões do mundo."[41] (Zewde, 2022, p. vii).

Convém ainda sublinhar a nossa humanização, porque o que nos impede de desperdiçar os recursos, é a humanização que nos leva a enxergar o outro ao invés de apenas nos limitar a olhar. Só assim, estaremos a pôr em prática o reposicionar, o desenvolvimento, o abraçar a tão almejada e necessária paz, porque, "[…] educação é uma prioridade para a UNESCO porque é um direito humano básico e estabelece a

---

situação de pobreza, e de forma a atingir seus desafios e vulnerabilidades específicas A mesma compromete-se a não deixar ninguém para trás, onde quer que elas estejam.

[41] Sahle-Work Zewde. Presidente da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação Presidente da Etiópia in Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Um Novo Contrato Social para a Educação, p. vii.

fundação para a construção da paz e a promoção do desenvolvimento sustentável. [42]" (UNESCO, 2017, p. 3).

Logo, a hora é agora, é hoje, dado que, temos um longo caminho pela frente, e nesse caminho, temos de chamar os mais pequenos, afinal a luta é de todos e o lema traçado pelas nações Unidas é *"Não deixar Ninguém para trás.*

Na mesma abordagem de "Não deixar Ninguém para trás", Corsaro (2011) já havia advogado que, "As teorias sociológicas da infância devem se liberar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidade de adultos pela criança" (Corsaro, 2011, p. 31).

O autor vai mais além, e reitera que, quando se fala em socialização, isso não implica tão-somente ao que ele apelida de adaptação e internalização, como também, o apropriar-se, o reinventar e o reproduzir. Corsaro, na sua tese, afirma que, o que realmente importa nessa questão de socialização é precisamente reconhecer a capital pertinência das lides coletivas e conjuntas, a forma como os mais pequenos interagem, trocam experiências e constroem cultura em conjunto com os adultos. Essa situação é compreensível, vindo de um autor cujos estudos visam dar voz e vez às crianças, ao invés de ser por intermédio dos adultos.

O autor, na sua obra A Sociologia da Infância, realça que os mais pequenos devem fazer parte como verdadeiros protagonistas, no que se refere ao processo de desenvolvimento, repensar, reconstruir a sociedade e isto por meio da educação, uma educação que tenha as crianças como verdadeiras protagonistas. Ainda, vale frisar que, nos termos do autor supramencionado, têm vindo a surgir novas formas de conceitualizar as crianças na sociologia, sobretudo nas últimas décadas.

E quando das perspetivas interpretativas e construtivas ligadas à sociologia da infância se tratar, Corsaro é categórico na sua afirmação, alegando que: "[…]as crianças assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada." (Corsaro, 2011, p. 19).

---

[42] In: Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem.

Outrossim, o autor reitera que, nas perspetivas tradicionais, as crianças são tidas como meros "consumidores" da cultura que é arquitetada pelos adultos. Para acabar com esse pensamento tradicional, ideia essa um tanto quanto retrógrada, Corsaro (2011, p. 19) sugere alguns modelos, neste caso preciso, determinista e construtivista.

Quadro III - modelos determinista e construtivista

Modelo Determinista	Modelo Construtivista
Neste tipo de modelo, a criança tem um papel passivo. A mesma é aprendiz, com capacidade para contribuir para a manutenção da sociedade e, é, ao mesmo tempo, uma "ameaça indomada", portanto que carece de controlo através de treinamento cuidadoso.	Já neste tipo de modelo, a criança é tida como agente ativo e um ávido aprendiz. Ela é capaz de construir, ativamente o seu mundo social bem como o seu lugar nele.

Com isto posto, o autor advoga que,

> As famílias desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da cultura de pares na reprodução interpretativa. Crianças pequenas não experimentam individualmente as informações do mundo adulto; em vez disso, elas participam de rotinas culturais nas quais a informação é primeiro mediada por adultos. (Corsaro, 2011, p. 130)

Vale reiterar que, a cultura de pares é "[…] conjunto estável de atividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças compartilham em interação com as demais" (Corsaro 2003 e Eder 1990 apud Marujo 2024, p. 39).

O autor em pauta afirma ainda que, a própria cultura de pares dos pequeninos é arquitetada a começar da apropriação imaginativa das inúmeras informações que não só orientam, como também promovem o progresso do mundo dos adultos. Corsaro, na sua tese, afirma que as crianças conseguem apropriar-se de forma criativa das informações do dito mundo adulto de forma a produzirem suas próprias. Elas conseguem transformar as informações do mundo adulto como forma de responder aos anseios e preocupações do seu mundo infantil.

Corsaro afirma que,

> Uma mudança importante na vida das crianças é sua movimentação fora do âmbito familiar. Como vimos, o tempo das crianças e a natureza da passagem das crianças da família para uma sociedade de pares variam ao longo do tempo e entre culturas. (Corsaro, 2011, p. 127).

Ainda, para o autor, o conceito de culturas de pares pode ser visto como uma forma de subculturas gerais de uma sociedade mais abrangente, e isso só vem corroborar, ainda mais, com tema da presente investigação, cujo objetivo é precisamente realçar o protagonismo dos mais pequenos, como um dos passos a serem tido em conta para o bem comum, ou melhor, para o desenvolvimento sustentável que tanto se almeja.

Corsaro sublinha ainda a questão de dicotomia da criança e o problema social, pois o autor realça o facto de as crianças ficarem alheias às suas próprias demandas, precisamente porque seus reais interesses e demandas, infelizmente, não constituem objetos de reflexão. Além do mais, várias são as ocasiões em que as mesmas são vistas como adultos, ou seja, capazes de arquitetarem e desenvolverem normas sociais nos variados contextos, ainda que sejam vistas ou tratadas como não merecedoras de respeito necessário para esse efeito.

Portanto, o supracitado autor cria três tipos de mudanças no seio familiar, mudanças essas que afetam as crianças (Corsaro, 2011, p. 256):

- O aumento de famílias nas quais ambos os pais trabalham;
- O crescimento drástico do número de divórcios;
- O crescente número de famílias monoparentais.

Tudo isso, como se pode imaginar, constituem variáveis para estudos ligados tanto ao comportamento como ao desenvolvimento das crianças, e isso, em todos os campos socioambientais e que realmente têm sido objetos merecedores de reflexões e intranquilidades.

Os problemas sociais, ou melhor, a sustentabilidade mormente na sua dimensão económica afeta, e de que maneira, o progresso da educação perante a ausência e ou escassez de estratégias e investimentos. De outro modo, Corsaro (2011, p. 276) põe a tónica sobre aquilo que apelida de "[…] redefinição das prioridades que equilibram os custos de

curto prazo com os benefícios de longo prazo é necessária ao lidar com essa questão." Ao ter isto em devida atenção, certamente, teremos melhores condições para o tão propalado e desejado desenvolvimento sustentável.

Uma outra preocupação prende-se com o facto de as crianças estarem ausentes dos estudos económicos, estudos esses que vêm sendo realizados há pelo menos, duas décadas. Diz-se isso, porque "[…]a maioria dos estudos sobre o crescimento económico e sobre a qualidade física da vida ignorou as crianças ou as tratou como variáveis sem rosto" (Brasdshw, 1993 apud Corsaro, 2011, p. 281). Talvez por isso, Corsaro afirma que, ainda que o mundo esteja ciente sobre a elevada taxa de pobreza, mesmo na nação mais rica do mundo, neste caso, preciso, os Estados Unidos de América, ainda assim, há cada vez mais crianças a viver na pobreza. O que torna tudo isto ainda mais caricato, é o facto de o mundo ser detentor de "políticas claras que podemos seguir para melhorar a qualidade da educação infantil." Corsaro (2011, p. 31).

A título de exemplo, temos inúmeros documentos que nos sirvam de auxílio, e sublinhamos alguns: *UNESCO e a educação: nossa missão (2002)*, a *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)*, o documento *Liberar o potencial: transformar a educação e a formação técnica e profissional (2015*), a *Educação para o desenvolvimento sustentável na escola: ODS 12, consumo e produção responsáveis (2020*), o *Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Um Novo Contrato Social para a Educação (2022), a Década Internacional das Ciências para o Desenvolvimento Sustentável (2024)*, e, há bem pouco tempo, o *Relatório GEM 2024/5: A Importância da Liderança na Educação*, só para citar alguns. Portanto, o mundo está ciente do papel cimeiro da educação, por esta, sem sombra de dúvida, ser a chave para o desenvolvimento sustentável e o progresso social.

O documento *UNESCO e a educação: nossa missão (2002)* assinala que a Educação para todos é importante por três razões. Primeiro, porque a educação é um direito de todos. Segundo, porque a educação potencializa a liberdade individual. Terceiro, porque a educação gera grandes benefícios em termos de desenvolvimento[43].

[43] John Daniel Diretor-Geral Adjunto de Educação da UNESCO e a educação: nossa missão (2002, p. 2)

Entende-se tais condições como base orientadora necessário para o empreendimento da governança local e global.

O próprio Relatório de Monitoramento Global da Educação 2024/5, relatório esse que foi lançado pela UNESCO, sublinha a estagnação e, em alguns casos, a diminuição dos indicadores educacionais globais. O mesmo lança um alerta sobre a urgência de consolidar lideranças engajadas na superação dos desafios educacionais em escala global.

Perante a presente realidade, o presente relatório propõe ações em quatro áreas tidas como pertinentes, a saber (Relatório, 2024, p. 1):

- Definição de expectativas educacionais;
- Foco no aprendizado;
- Promoção de uma colaboração global e
- Desenvolvimento contínuo dos profissionais da educação.

Além dos 04 pontos, a sugestão do referido documento vai no sentido de se pautar por uma estratégia educacional orientada para a inclusão de tópicos cruciais, como ação climática, paz, direitos humanos e igualdade de gênero, porque acredita-se que isso visa garantir uma educação inclusiva e equitativa para todos até 2030, conforme ditado no ODS 4.

Ainda segundo o relatório, mesmo que se registe alguns avanços no que se refere a acesso à educação, consta que, ainda o mundo conta com 251 milhões de crianças e jovens fora da escola em todo o mundo (Relatório, 2024. p. 4). Assinala-se ainda a questão de disparidade a nível regional que é bem marcante, pois, nos termos do presente relatório, cerca de 33% das crianças nos países de baixa renda estão fora da escola, e essa taxa é de apenas 3% nos países de alta renda. Com isso, torna-se imperioso e urgente que se aposte, fortemente, em políticas que contribuam para a redução de desigualdade educacional e que, efetivamente, garantam o direito de aprender para todas as crianças e jovens.

Para finalizar o presente capítulo, nos termos de Corsaro (2011), os investimentos, tanto no bem-estar económico, como no físico e social das crianças constituem uma variável relevante para o desenvolvimento das mesmas. Perante tudo que foi exposto, a conclusão que se chegue é que as contribuições do autor (estudo sobre as crianças) em pauta foram de uma grande valia, uma vez que, através da sua investigação, foi-nos

possível perceber fatores de grande relevância e que afetam diretamente o desenvolvimento dos mais pequenos. O que por outro lado, permite-nos igualmente fazer uma inter-relação com o campo, que por sua vez, constitui objeto desta investigação.

Não nos esqueçamos que, para se construir um futuro melhor, um futuro que se quer e que se almeje, um futuro mais pacífico e inclusivo, e, consequentemente sustentável, requer uma colaboração de todos, porque quando se trabalha junto (sem pôr de lado as nossas crianças), os desfechos apresentarão natureza distinta, porque conseguiremos grandes feitos.

Desenho Metodológico

4. Desenho Metodológico

> As metodologias devem ser primordiais orientadoras da produção das práxis e dos conhecimentos, independentemente, do ambiente organizacional específico da gestão e suas dimensões nos mais variados aspetos. (Marujo, 2021, p. 133)

Ainda na mesma linha do pensamento do autor supramencionado, para este trabalho de pesquisa, defendeu-se, igualmente, a não exclusão dos métodos de pesquisa bem como as suas respetivas técnicas de aprimoramento, na medida em que a combinação de inúmeros métodos enriquece e incrementa um trabalho de ordem científico. Exposto isto, copiosos métodos foram utilizados para a presente pesquisa, não fossem os métodos "[…] verdadeiras riquezas" (Nietzsche apud Marujo, 2021).

E por falar em riqueza a nível de métodos, Vergara (2005) comunga da mesma afirmação, quando já havia advogado que, os métodos não devem ser vistos como rivais, antes pelo contrário, devem ser vistos e considerados como sendo complementares, na medida em que todos, sem exceção, têm a sua capital pertinência. Tudo isso, nas palavras de Gil (2008) faz com que o conhecimento científico seja distinto dos demais, além disso, apresenta como característica fundamental a sua verificabilidade. E para que essa verificabilidade se torne ainda mais sólida, acreditamos que a inter-relação de distintos métodos foi e é, certamente, uma mais-valia**.**

Talvez por isso, Marujo (2024) reitera ainda que, a metodologia no mundo da pesquisa educacional ponha a tónica sobre a "a imprescindibilidade da includência dinamizadora dos métodos e técnicas de pesquisa", a mesma deve ser vista na qualidade do que o autor cognomina de "condição empreendedora de necessárias ações e atividades"[...], atividades essas hábeis no sentido de favorecer "[...]a melhoria da interação orientada pelos conceitos e teorias com o objeto de estudo e suas variadas condicionantes programáticas." (Marujo 2024, p. 57).

Vale ainda frisar que, é, sem sombra de dúvida, imprescindível num mundo que se encontra em constante mudança, como alega o autor e, assim para acompanharmos essa mudança, certamente temos de fazer diferente e combinar os métodos, preferir a inclusão à exclusão, é fazer diferente, é abandonar a nossa zona de conforto, para que, juntos,

possamos contribuir para um mundo sustentável. Afinal, se quisermos ver e ter um mundo melhor, mundo esse que tanto almejamos, convém que façamos algo sempre diferente.

4.1 Métodos

A recolha de dados foi realizada através de diferentes técnicas, nomeadamente entrevistas, questionário e análise documental, procurando, desta forma, assegurar uma abordagem metodológica diversificada e complementar para a compreensão do fenómeno em estudo.

As entrevistas foram conduzidas junto de profissionais da educação pré-escolar, com o objetivo de aprofundar as suas perceções, experiências e práticas relativamente ao protagonismo das crianças no contexto educativo. Esta técnica permitiu aceder a narrativas e interpretações dos participantes acerca das dinâmicas pedagógicas que favorecem, ou limitam, a participação ativa das crianças no processo educativo.

O questionário foi aplicado a profissionais da educação pré-escolar, bem como a pais e encarregados de educação, visando recolher as suas perceções e representações acerca da participação e do papel das crianças no contexto pré-escolar. Este instrumento permitiu obter um conjunto mais alargado de informações, contribuindo para uma visão mais abrangente das conceções existentes em torno do protagonismo infantil.

Prodanov e Freitas (2013) advogam que, quando se fala em metodologia, está-se a referir à aplicação de procedimentos bem como de técnicas que devem ser tidos em devida consideração em prol daquilo que os autores rotulam de construção do conhecimento, cujo objetivo é evidenciar não só a sua eficácia como também a sua utilidade nos mais variados âmbitos da sociedade. Dito em palavras outras, o objetivo final e fundamental da ciência é, sem sombra de dúvida, chegar à veracidade dos fatos.

Exposto isto, e porque também é nosso intento conseguir essa veracidade, a não exclusão de métodos constitui uma das estratégias para a presente investigação. Em vista disso, no que se refere ao percurso metodológico, o mesmo compreende, precisamente a inter-relação de vários métodos de pesquisas, como pesquisas bibliográficas, documental, análise de conteúdo, etenografia, construção de desenhos, grupo focal e triangulação.

Para o efeito, bebeu-se de várias fontes, a saber: Bardin, 1977; Bogdan e Bikleen, 1994; Barros e Lehfeld, 2000; Severino, 2000 e 2002; Gil, 2002; Marconi e Lakatos, 2003; Barañano, 2004; Vergara, 2005;

Prodanov, 2006; Lakatos e Marconi, 2007; Köche, 2007; Gil, 2008; Bogdan e Bikleen, 2010; Köche, 2011; Bardin, 2011; Prodanov e De Freitas, 2013; Barros; Marujo, 2021; Marujo, 2024; De Assis, (s/d), entre outros.

Ainda, tendo como mote a não exclusão, vale acentuar que, apesar de se evidenciar os inúmeros autores e métodos acima referenciados, o que consideramos ser de tamanha pertinência, porque com os mesmos apreendeu-se dados basilares referentes ao objeto da investigação, mesmo assim, temos de reiterar que, ao longo da presente investigação, os mesmos revelaram-se insuficientes, visto que, o nosso intento é, precisamente, procurar um maior entendimento no que tange ao que Marujo (2021) apelida de "[...]as reais condicionantes extremamente problematizadoras das organizações/mercado/sociedade".

Outrossim, pelo facto de a pesquisa ter como objetivo desvendar respostas para problemas por meio de utilização de procedimentos ditos científicos, abaixo encontram-se as pesquisas que foram levadas a cabo para a presente investigação.

4.2 Pesquisa Bibliográfica

> O conhecimento científico surge da necessidade de o homem não assumir uma posição meramente passiva, de testemunha dos fenômenos, sem poder de ação ou controle dos mesmos. Cabe ao homem, otimizando o uso da sua racionalidade, propor uma forma sistemática, metódica e crítica da sua função de desvelar o mundo, compreendê-lo, explicá-lo e dominá-lo. ... um discurso sobre o método científico será sempre um discurso de circunstância, não descreverá uma constituição definitiva do espírito científico.
> (Bachelard, 1968, p. 121).

Autores afirmam que, a pesquisa vai muito mais além do que um simples procurar pela verdade, pois, é, igualmente "[..]descobrir respostas para perguntas ou soluções para os problemas levantados através do emprego de métodos científicos." Lakatos e Marconi (2007, p. 157). Talvez por esta mesma razão, esses mesmos autores alegam que, a pesquisa constitui, igualmente, um procedimento formal sustentado por um método de pensamento reflexivo, que exige tratamento científico rigoroso e se configura como o percurso epistemológico por meio do qual se busca apreender a realidade ou alcançar verdades parciais sobre os fenómenos investigados.

No que se refere a resultados precisos ou então a verdades, mesmo que parciais, apoderou-se de vários tipos de pesquisas e a primeira prende-se com a pesquisa bibliográfica. Nas palavras de Prodanov e Freitas (2013) este tipo de pesquisa é levada a cabo a partir de trabalhos já publicados, nomeadamente livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet. Essa modalidade de pesquisa tem como objetivo fazer com que o pesquisador tenha contato direto com os dados já escritos referentes ao mote da pesquisa. Por se tratar de material já publicado, os autores aconselham a relevância da averiguação da veracidade dos dados obtidos, tendo em devida atenção aquilo que apelidam de discrepâncias ou contradições que as obras eventualmente apresentem, seja no plano conceitual, argumentativo ou metodológico.

Assis (s/d), por sua vez, sublinha uma das vantagens da pesquisa bibliográfica, que é precisamente permitir uma cobertura mais ampla do que na pesquisa direta, no entanto sublinha o facto de a mesma depender da legitimidade dos dados coletados. A autora levanta esse senão porque esses dados podem estar equivocados, o que, consequentemente pode propiciar a ampliação de fortuitos equívocos. Por esta razão, aconselha que se faça uma crítica, bem como analisar o material bibliográfico recolhido.

Ainda respeitante à pesquisa bibliográfica, como se sabe, a finalidade da pesquisa é "resolver problemas e solucionar dúvidas, mediante a utilização de procedimentos científicos" (Barros; Lehfeld, 2000a, p. 14) e a partir de interrogações formuladas em relação a pontos ou fatos que permanecem obscuros e necessitam de explicações plausíveis e respostas que venham a elucidá-las. É nesse contexto que pesquisámos, lemos, analisámos todos os dados conseguidos com o intuito de nos levar à veracidade dos factos.

De igual modo, constitui-se mais uma razão apropriar-se da pesquisa dita bibliográfica, porque "O objetivo da pesquisa bibliográfica, portanto, é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa" (Köche (2011, p. 122). Além do mais, este tipo de pesquisa explica um problema a partir das teorias publicadas em diversos tipos de fontes, como já havíamos pronunciado mais acima, que revela ser fundamental para o conhecimento e análise das principais contribuições teóricas sobre um determinado mote. E para a presente tese, a nossa maior preocupação e objetivo, é dar o nosso contributo em prol de um mundo mais sustentável, incutindo, nas crianças, os valores, e consequentemente primar por uma educação que nos leva a alcançar o nosso objetivo. Com isso, devido ao papel, ou melhor, à pertinência deste tipo de pesquisa, acreditámos, piamente que foi uma mais-valia para esta investigação, sobretudo por termos trabalhado um tema que consideramos ser não só atual como de extrema pertinência no que diz respeito ao protagonismo das crianças, seres esses que, muitas vezes, não são chamados para participarem, tomarem parte da luta que é de todos.

Ainda nos termos de Assis, d/s, esse tipo de pesquisa possibilita ainda uma cobertura mais ampla do que a pesquisa direta, porém depende da confiabilidade dos dados coletados, uma vez que informações incorretas podem ampliar possíveis erros.

4.3 Pesquisa Exploratória

> [...] o espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, um alargamento dos quadros do conhecimento. Julga seu passado histórico, condenando-o. Sua estrutura é a consciência de suas faltas históricas. Cientificamente, pensa-se o verdadeiro como retificação histórica de um longo erro, pensa-se a experiência como a retificação da ilusão comum e primeira. Toda a vida intelectual da ciência move-se dialeticamente sobre este diferencial do conhecimento, na fronteira do desconhecido. A própria essência da reflexão, é compreender que não se compreendera. (Bachelard, 1968, p. 147-148)

A pesquisa exploratória possibilita a definição de objetivos, a formulação de hipóteses para estudos mais amplos, a identificação de novos enfoques sobre o tema e a avaliação da viabilidade de desenvolver uma investigação consistente sobre determinado assunto (Assis, s/d). Por esta razão, tivemos a necessidade de recorrer a este tipo de pesquisa, para que possamos perceber melhor o que se passa no mundo, ganhar bagagens a nível do que seja realmente sustentável, tentar fazer a diferença, começando com as nossas protagonistas: as crianças.

Para Prodanov e Freitas (2013) este tipo de pesquisa tem como finalidade facultar mais informações sobre o assunto a ser investigado, viabiliza não só a sua definição como também seu delineamento. Em outras palavras, a pesquisa exploratória ocasiona a delimitação do tema da pesquisa, o que é de extrema importância para um trabalho científico. A mesma serve de bússola para a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou então, descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto e permite ainda que um determinado tema seja estudado sob inúmeros ângulos e aspetos. Com este tipo de pesquisa, foi-nos possível apoderar-se de dados tidos como pertinentes para a presente investigação. Pelo facto de a pesquisa bibliográfica englobar o levantamento bibliográfico, passámos a ficar mais elucidados a nível do papel desempenhado pelas crianças, em prol de um mundo melhor bem como a necessidade urgente do seu engajamento.

4.4 Pesquisa Documental

Além das duas pesquisas supramencionadas, fizemos o uso da pesquisa documental, sendo que, nos termos de Gil (2002) é igual a bibliográfica, na medida em que consiste no mesmo procedimento na coleta de dados, por meio de fontes primárias. Os documentos consistem numa fonte rica e estável de dados e constitui vantagens o baixo custo, além do mais, como é sabido, não exige contato com os sujeitos da pesquisa.

De Assis (s/d) reitera que este tipo de pesquisa nos leva a contactos com documentos primários, originais, chamados "de primeira mão", isto é, ainda não utilizados em estudos ou pesquisa, documentos como dados estatísticos, documentos históricos, correspondência epistolar de personalidades etc.]

Gil (2008) afirma que, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Assim como a maioria das tipologias, a pesquisa documental pode integrar o rol de pesquisas utilizadas num mesmo estudo ou se caracterizar como o único delineamento utilizado para tal (Beuren, 2006).

utilização da pesquisa documental é destacada quando podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta. E foi a nossa realidade, na medida em que fizemos uso das informações recolhidas, triagem dos dados conseguidos, conforme o mote da presente investigação, ou seja, em alinhamento com o nosso objeto de estudo.

4.5 Análise de Conteúdo

> Análise de conteúdo, segundo consta, é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 1977, p. 42)

O autor em pauta faz a devida questão de frisar que, o presente método de nada tem a ver com um instrumento, mas sim, com aquilo que apelida de "[...]um leque de apetrechos;" (p. 31). O mesmo realça a sua tamanha pertinência, quando diz que, se se distanciar dos métodos de análise de conteúdo, o campo de aplicação acaba por ficar mais amplo, ou melhor, "extremamente vasto". E avança ainda mais, advogando que, quer que seja a "[...]comunicação... de um emissor para um recetor, sendo controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo." (p.32). Outros autores afirmam essa pertinência, ao sublinharem o facto de que, tudo o que se expressa, seja oralmente ou por escrito, necessita, assim, ser submetido a uma avaliação de conteúdo (P. Henry e S. Moscovici apud Bardin).

Vergara (2005), por seu turno, reitera que análise de conteúdo é tida como sendo uma técnica para o tratamento de dados e que tem por objetivo identificar o que está a ser dito no que se refere a um determinado tema.

A análise de conteúdo consiste na organização e sumarização dos dados obtidos na pesquisa, dados esses que fornecem respostas ao problema investigado. A interpretação, por sua vez, tem como intuito fazer a ligação das informações com outros conhecimentos previamente obtidos, que devem ser separados nos aspetos básicos e submetidos a uma reflexão (Gil, 2006).

Assim sendo, para o método análise de conteúdo, método esse que segundo Vergara (2005) é uma técnica que sirva para tratamento de dados e que visa igualmente identificar o que está a ser pronunciado acerca de um determinado mote, por meio do mesmo, foi feita a revisão da literatura, considerada de elevada pertinência referente ao problema de investigação, na medida em que nos permitiu, igualmente não só ganhar mais bagagens como também delimitar o nosso campo de pesquisa.

Marconi e Lakatos (2003) alegam que, a análise de conteúdo proporciona a descrição sistemática, objetiva e quantitativa do conteúdo da comunicação.

De Assis (s/d) reitera que, após a obtenção dos dados, é necessário uma análise e interpretação dos dados, proceder-se, portanto, à seleção do que realmente vai ser aproveitado no trabalho. A mesma afirma que esta análise deve ser feita à luz do marco teórico e já parcialmente desenvolvido nas fases anteriores. Os elementos recolhidos entre diversos autores devem ser confrontados, e desta forma, contrapondo pontos de vista convergentes ou divergentes, para escolher o que mais se adapta aos objetivos da pesquisa. A informação básica pode ser resumida em quadros gráficos e tabelas. Os dados alcançados devem ser relacionados com outros conhecimentos já elaborados. Por último, passou-se a uma reflexão sobre a informação já estruturada e efetuou-se uma busca geral das conclusões obtidas. Exposto isto, devido a natureza do presente trabalho, fez-se a análise de conteúdo de todos os dados recolhidos, a fim de se alcançar a supramencionada veracidade.

4.6 Etenografia

> A etnometodologia não se refere aos métodos que os investigadores utilizam na recolha de dados; refere-se, outrossim, à matéria substantiva a ser investigada. (Bogdan e Biklen 1994, p. 60)

O método etenográfico também chamado para esta investigação, método que, nas palavras de Vergara "[...]consiste na inserção do pesquisador no ambiente, no dia a dia do grupo investigado." Com este método, a autora afirma que, o pesquisador terá a oportunidade ímpar de coletar dados diretamente no campo, o que poderá ser através de observação participante, bem como por meio de entrevistas. Feito isso, e com a devida atenção, o pesquisador, por estar *in loco*, minimiza, portanto, os riscos da omissão ou revelação de dados fornecidos por parte do grupo a ser estudado. Exposto isto, devido à sua grandiosidade, o mesmo não podia ficar de fora, na medida em que tivemos a necessidade de ir ao campo, contactar diretamente os nossos grandes protagonistas (crianças), bem como os monitores do ensino pré-escolar e colaboradores no geral afetos ao ensino pré-escolar.

Além do mais, Barañano (2004), por sua vez, defende que, conseguir dados a partir de uma auscultação direta da realidade, constitui, portanto, um instrumento valioso no que diz respeito ao grau de novidade da investigação e, por esta razão, a mesma alega que isso acarreta vantagens ao trabalho, o que acaba por aumentar, consideravelmente o seu interesse para a comunidade científica e sua pertinência no que toca ao universo objeto de estudo.

É nesta perspetiva que escolhemos o presente método, porque é nossa pretensão apresentar resultados contundentes e, sobretudo, reais, ainda que na ciência nada seja definitivo, porque sempre haverá uma continuidade e ainda bem que assim o é, porque o mundo precisa de uma *task force* para que, juntos podemos levá-lo a bom porto. E quando se diz juntos, as nossas verdadeiras protagonistas (crianças) não podem ficar de fora, afinal a luta para um mundo melhor é de todos e não apenas dos graúdos ou então, de alguns. Para o efeito, aplicou-se questionários a várias escolas (jardins infantis).

4.7 Teste de Evocação de Palavras

No que se refere ao teste de evocação de palavras, importa salientar que a análise incidiu não apenas sobre os termos mais frequentemente mencionados pelos participantes, mas também sobre os que surgiram com menor frequência, incluindo as palavras evocadas apenas uma única vez. Esta opção metodológica permitiu considerar a diversidade de associações e significados atribuídos ao conceito em análise, contemplando tanto os elementos mais recorrentes quanto os que refletem perceções individuais dos participantes.

Todavia, tendo em conta o elevado número de plavras evocadas, que totalizou várias centenas de termos, tornou-se necessário proceder a um processo de seleção analítica. Nesse sentido, houve a necessidade da exclusão de palavras da análise mais detalhada, sobretudo quando apresentavam reduzida pertinência em relação ao objeto do estudo, proximidade semântica com outros termos já considerados ou baixa relevância analítica. Este procedimento visou tornar a análise mais sistemática e operacional, permitindo identificar com maior clareza as tendências e representações mais significativas emergentes do conjunto de dados recolhidos.

Vale frisar que, nos termos de Vergara (2005) o supramencionado método constitui um método de coleta de informações através do qual, o investigador solicita aos sujeitos da pesquisa para indicar, seja de forma oral ou escrita, um determinado número de termos relacionados aquilo que a mesma apelida de “uma expressão indutora.” E a nossa expressão indutora não pode, de todo, fugir da sustentabilidade.

O método foi aplicado junto dos diretores e monitoras do ensino pré-escolar em Cabo Verde, mas precisamente na ilha de Santiago. Para tal, recorreu-se ao *Google Forms*, como forma de facilitar o trabalho de ambas as partes, dito em outras palavras, tanto do pesquisador como dos próprios sujeitos da pesquisa, por ser mais prático e, consequentemente, mais rápido.

Importa ainda referir que este método foi integrado no questionário aplicado aos participantes. O mesmo consiste em solicitar aos respondentes que indiquem palavras ou expressões que associam de forma imediata a um determinado termo ou conceito-chave. No âmbito desta investigação, a técnica foi utilizada com o propósito de identificar as representações e os significados atribuídos pelos participantes ao tema em análise.

Para finalizar, importa sublinhar que, a evocação de palavras constitui um procedimento frequentemente utilizado em estudos sobre representações sociais, na medida em que permite aceder a associações cognitivas mais espontâneas e aos elementos mais salientes do universo simbólico dos participantes. No processo de análise dos dados, as palavras evocadas foram organizadas e agrupadas em categorias temáticas, tendo em conta a frequência de ocorrência e a proximidade semântica entre os termos apresentados.

4.8 Grupo Focal

Destarte, ainda no que diz respeito aos métodos, além do método supramencionado, optou-se também pelo processo de triangulação, por ser "uma estratégia de pesquisa", tendo como base a utilização de inúmeros métodos na investigação de um mesmo objeto de estudo.

Desse modo, fez-se o uso de algumas técnicas, nomeadamente a análise documental. A análise documental, precisamente para que nos fosse possível analisar a legislação cabo-verdiana e outros documentos que nos auxiliaram no processo de conhecer e familiarizar-se com o sistema de ensino pré-escolar em Cabo Verde bem como conhecer as políticas para este subsistema. Por outro lado, tivemos, sem sombra de dúvida, a necessidade de trazer para este campo o método Grupos de foco ou entrevista focalizada, que ainda nos termos de Vergara (2005) é um método de coleta de dados que consiste na realização de entrevistas em grupo, conduzidas por um moderador, neste caso preciso, o investigador. Para o efeito, o referido método foi aplicado junto das monitoras e colaboradores desse nível de ensino.

4.9 Construção de Desenhos

Vale frisar que, por serem as crianças as nossas maiores protagonistas para a presente investigação e por serem pequenas, muitas vezes expressam melhor através de desenhos e pinturas. Dessarte, fez-se o uso de um outro método que é a Construção de desenhos.

Método esse, igualmente utilizado para conseguir dados, pois o pesquisador solicita aos sujeitos da pesquisa que elaborem uma imagem gráfica (desenho de livre criação relacionado ao tema proposto). Portanto, para Vergara (2005), trata-se da feitura de uma "[...] resposta visual à situação sob investigação e ajuda a manifestar dimensões emocionais, psicológicas e políticas".

A Mesma diz que este método é pouco enfatizado por métodos de cunho racional, ainda que, segundo Kolck (1968, p. 10 apud Vergara 2005) um desenho representa uma maneira de ver as coisas, "[...] de se colocar diante delas e senti-las, e como tal nos dá indicações da maneira peculiar de ser e sentir uma pessoa."

4.10 Técnicas de Pesquisa

4.10.1 Questionário

Marconi e Lakatos (2003) dizem que, na qualidade de técnica de observação direta extensiva, pode-se apoderar do questionário, técnica esse que engloba uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e que não exige a presença do pesquisador.

De Assis (s/d) alega que, dentre os variados instrumentos de coleta de dados, encontra-se o questionário, instrumento que, segundo a mesma, serve para coletar dados confecionados pelo pesquisador, e que preenchimento é feito pelo sujeito da pesquisa. Para essa autora, esse instrumento de coleta de dados deve apresentar uma linguagem simples e direta, precisamente para que o sujeito da pesquisa compreenda com a devida limpidez o que está a ser perguntado. Ainda, pelo facto de nas palavras da autora, o questionário permitir mais abrangência, menor esforço e maior uniformidade nas perguntas, além de favorecer a tabulação das respostas, o mesmo fez parte da presente investigação.

Para a aplicação do questionário (Apêndice "A"), definiu-se o número de profissionais de educação a nível de algumas escolas do ensino pré-escolar da ilha de Santiago, assim como, para a aplicação da entrevista, nessa mesma proposição de definição, trabalhou-se com o grupo focal a fim de melhor apreender as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. No que tange à análise do questionário e da entrevista, achou-se por bem fazer uso do método clássico, análise de conteúdo (Bardin, 2011).

Relativamente ao questionário, vale frisar que a sua validação foi efetuada por 4 (quatro) Professores(as) Doutores(as), brasileiros, especialistas em Educação e Avaliação, todos avaliadores do Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Brasil. Numa primeira análise do mesmo, os avaliadores sugeriram alterações de algumas questões para a melhoria do nível de objetividade das questões e para a consequente apreensão de informações, as quais melhores se relacionariam mais com o objeto de estudo em questão.

Já na segunda análise para a efetivação da validação, foram auferidas as seguintes questões:

1. Clareza dos itens:
1.1 Os enunciados são compreensíveis e de fácil leitura?
1.2 A linguagem utilizada é simples, direta e sem ambiguidades?

2 - Relevância dos itens para os objetivos da pesquisa:
2.1 Os itens contribuem efetivamente para os objetivos e perguntas da pesquisa, sendo pertinentes à temática estudada?

3 - Sequência e organização:
3.1 A ordem das questões é lógica, facilita a resposta e segue um fluxo coerente?

4 - Tempo de resposta:
4.1 O tempo de resposta para preencher o questionário é razoável em relação número de questões?

5 - Adequação ao público-alvo:
5.1 A linguagem, conteúdo e formato são apropriados ao perfil e realidade dos respondentes?

Portanto, a validação foi concretizada com nível muito bom. Ainda, cabe registar que a validação do questionário pelos avaliadores deu-se através de um modelo no *google form*, o que proporcionou mais celeridade à validação. Vale frisar ainda que, houve a necessidade de se passar do formato *google form* para o questionário físico tradicional (papel impresso), porque logo nos primeiros contatos, foi detetado a carência de acessibilidade digital, porque a nossa população não se encontra familiarizada com o mundo informático/tecnologia. A larga maioria não dispõe de um endereço eletrónico, por exemplo.

4.10.2 Entrevista

A entrevista constitui umas das técnicas de pesquisa tanto que, entrevistar pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos, estimulam a compreensão. Exposto isto, nas palavras de De Assis (s/d) trata-se de conversação com o intuito de conseguir determinadas informações. Com isso, favorece a recolha de dados tidos como subjetivos, além de ampliar as possibilidades de compreensão da realidade. Segundo a mesma, esta técnica de pesquisa pode ser livre ou não-diretiva, quando não existe um roteiro pré-estabelecido pelo pesquisador. Ou então estruturada ou diretiva, sempre que as perguntas sejam elaboradas pelo pesquisador com a finalidade de obter uma resposta direta à pergunta realizada e ainda semiestruturada ou semi-diretiva, quando o pesquisador estabelece um roteiro não fixo de perguntas que pode sofrer alterações no todo ou em parte, no momento da entrevista.

À vista disso, para o levantamento de dados requeridos e pertinentes para o presente trabalho de investigação, levou-se adiante as duas primeiras técnicas como forma de se conseguir dados estatísticos a nível do ensino pré-escolar em Cabo Verde, por meio da pesquisa de campo, leis, livros, relatórios, artigos, entre outros. No que tange à análise da entrevista, achámos por bem fazer uso da análise de conteúdo, conforme alega (Bardin,1995).

Apresentação e Discussão dos Resultados

5. Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste presente capítulo, aborda-se questões ligadas à apresentação e discussão dos resultados dos dados conseguidos no decorrer da investigação, resultados esses que, foram alcançados por meio das diferentes modalidades de pesquisas feitas, da aplicação dos questionários, das conversas com as crianças (entrevistas estratégicas), tendo sempre como "tema chapéu", a Educação Sustentável. Com isto posto, pretendeu-se que a presente discussão tivesse a pretensão de um olhar reflexivo sobre as análises efetuadas a partir dos questionários, e das conversas tidas com os entrevistados, assim como um convite para a construção de uma ampliação da compreensão da relação entre a sustentabilidade e a educação infantil sustentável.

O contexto empírico da investigação foi o Estado de Cabo Verde e o seu sistema educacional, especialmente, a educação pré-escolar. Nessa dimensão, obteve-se uma amostragem institucional de 61 instituições (Apêndice "B"), de um universo de 602 instituições a nível nacional, deste importante nível educacional. O que ratifica a relevância quantitativa, numa questão percentual de 10% das instituições e, ainda, qualitativa da investigação que será observada na sequência.

Para o efeito, as reflexões foram costuradas com base em seis categorias no que se refere às protagonistas da presente investigação (crianças, diretores, monitoras, educadoras, tias, pais e cuidadoras).

Todas as categorias criadas, foi com o único propósito de auxiliar-nos a perceber a investigação no seu todo e, sobretudo, responder os objetivos traçados e confirmar (ou não) as hipóteses levantadas. Vale frisar que, de todas as seis categorias, a primeira só se aplica aos profissionais da educação e as restantes são analisadas de forma isolada, ou seja, em dois grupos separados (grupo das crianças, com quem fez-se o uso da Evocação de Palavras e grupo dos profissionais a quem foi aplicado o questionário e fez-se uso de entrevista informal).

5.1 Participantes do Estudo e Considerações Éticas da Investigação

Os participantes do presente estudo foram selecionados tendo em consideração a sua relação direta com o contexto da educação pré-escolar. Neste sentido, foram incluídos profissionais que exercem funções neste nível de ensino, bem como crianças que frequentam instituições de educação pré-escolar, por se entender que estes constituem os sujeitos diretamente envolvidos nas práticas educativas em análise e, consequentemente, atores fundamentais para a compreensão do fenómeno do protagonismo infantil no contexto educativo.

A realização da investigação contou com o consentimento das instituições educativas envolvidas, as quais autorizaram o desenvolvimento do estudo no respetivo contexto escolar.

Relativamente aos critérios de inclusão, considerou-se a participação de profissionais com experiência no âmbito da educação pré-escolar e de crianças integradas em instituições que desenvolvem práticas pedagógicas neste nível de ensino. Como critérios de exclusão, não foram considerados participantes que não apresentassem uma ligação direta ao contexto educativo objeto de estudo.

No que concerne às questões éticas, importa salientar que a participação no estudo foi de natureza voluntária, tendo sido assegurado o consentimento informado dos participantes adultos. Foram igualmente garantidos os princípios de confidencialidade e anonimato relativamente às informações recolhidas.

No caso das crianças, a recolha de dados incidiu exclusivamente em atividades de carácter pedagógico e expressivo, nomeadamente a produção de desenhos e a evocação de palavras associadas às suas experiências no contexto educativo. Estes procedimentos foram realizados em contexto escolar e não implicaram a identificação ou exposição das crianças, tendo sido salvaguardado o respeito pela sua privacidade e integridade. Dessa forma, procurou-se assegurar que todas as etapas da investigação decorressem em conformidade com os princípios éticos que orientam a investigação em contextos educativos.

5.2 Análise dos Desenhos

As crianças são as maravilhas vivas, ativas e proativas que têm a capacidade promissora de empreender alternativas para lidar com os desafios na contemporaneidade. São as crianças as verdadeiras agentes da essência e pureza transformadora da vida para lidar, de forma responsável, com as demandas e incertezas da "sociedade do ter e não do ser", são fundamentais para nossas ações presentes para que tenhamos um futuro, verdadeiramente, sustentável.

Por serem as crianças as nossas maiores protagonistas para a presente investigação e pelo facto de serem pequenas, muitas vezes, expressam-se melhor através de desenhos, pinturas e brincadeiras. Por isso, estratégica e metodologicamente, foi necessário apresentar alternativas que lhe auxiliem a expressar-se com mais fecundidade. Nessa perspetiva, fez-se o uso do método de pesquisa: Construção de desenhos. Esse método, igualmente utilizado para conseguir dados, pois o pesquisador solicita aos sujeitos da pesquisa que elaborem uma imagem gráfica (desenho de livre criação relacionado ao tema proposto).

Tudo isso para reiterar que, a observação e interpretação dos desenhos realizados pelas crianças, constituem, sem sombra de dúvida, um importante instrumento de análise no contexto da Educação Pré-Escolar, permitindo, dessa forma, compreender como estas percebem e representam o mundo que as rodeia, logo, expressando-se de forma integral e natural. Para o efeito, os desenhos aqui apresentados foram os 10 selecionados, dentre muitos, para análise e foram agrupados por afinidades temáticas e simbólicas, tendo em vista, evidenciar dimensões complementares do desenvolvimento humano integral sustentável.

Com isso, reitera-se que, este agrupamento não se baseia apenas na semelhança formal dos elementos representados, mas sobretudo nas significações subjacentes a cada produção, que, por sua vez, refletem modos de compreender a relação entre o ser humano, a natureza, a comunidade e o cuidado. Deste modo, os conjuntos de desenhos revelam, de forma integrada, as múltiplas dimensões de uma educação pré-escolar sustentável**,** na qual as crianças se assumem como protagonistas do seu próprio processo formativo, em outras palavras, agentes de reflexão, de ação, de afeto e de responsabilidade ambiental e social.

Por outro lado, convém sublinhar que o protagonismo da criança pode manifestar-se por meio de diferentes formas de expressão e participação no contexto educativo. Para além da comunicação verbal, a

criança expressa as suas perceções, sentimentos, ideias e interpretações do mundo através de múltiplas linguagens, tais como o desenho, o jogo, os gestos e outras formas simbólicas de comunicação.

Nesse sentido, o desenho constitui um recurso particularmente relevante para a compreensão do protagonismo infantil, uma vez que permite aceder às representações que a criança constrói acerca das suas experiências e do contexto em que está inserida. Assim, no âmbito desta investigação, os desenhos produzidos pelas crianças foram considerados como uma fonte importante de dados, na medida em que representam uma forma legítima de expressão da sua voz e da sua participação.

Deste modo, a análise dos desenhos permitiu captar dimensões do protagonismo infantil que, muitas vezes, não emergem exclusivamente através da linguagem verbal, contribuindo para uma compreensão mais abrangente das formas pelas quais as crianças participam e se posicionam no processo educativo.

Desenhos 1 e 2: casa colorida, sol, chuva, ser humano, nuvens.



Desenho 1



Desenho 2

Os desenhos feitos pelas crianças, ora, analisados revelam uma perceção sensível e significativa de que o bem-estar humano deve estar profundamente relacionado a uma convivência harmoniosa e estreita com o ambiente natural. As crianças demonstram, por meio da linguagem visual, a compreensão de que tanto os lares quanto a natureza constituem espaços interdependentes, portanto, fundamentais, tanto para a vida como para o processo de aprendizagem. Por esta razão, podemos afirmar, com todas as nossas forças, que essa manifestação simbólica evidencia, seguramente, a emergência de um pensamento ecológico, pensamento esse que, verdadeiramente, contribui para a construção de uma consciência ambiental integrada ao processo educativo.

Essa perceção inicial do ambiente enquanto um todo, traduz-se num elemento focal para o desenvolvimento do ser humano integral, ou seja, um sujeito que receba, acolha e abrace, sem qualquer receio, sua inserção complexa e inter-relacional no mundo, compreendendo-se como parte ativa de um ecossistema global.

Com isto posto, temos de advogar que, educar para a sustentabilidade implica, sem sombra de dúvida, educar para a vida,

promovendo o reconhecimento da interdependência entre indivíduos, coletividades e natureza, afinal estamos a falar de um desenvolvimento sustentável e integral em termos humanos e ambiental.

Em vista disso, ao considerar as 05 dimensões da sustentabilidade: ambiental, social, económica, cultural e política (Marujo, 2021; 2024), observa-se que, esses registos gráficos da infância, ainda que "banhados em inocência", não apenas refletem uma sensibilidade ecológica, como também apontam para uma formação holística. Essa formação precisa ser, intencionalmente, cultivada nas práticas pedagógicas, para que se possa abraçar um desenvolvimento humano integral, e isso, o quanto antes possível. Ainda, como se pode constatar, a dimensão ambiental é, portanto, expressa diretamente nas representações da natureza como um espaço vital e harmónico, pondo em pauta, a valorização dos recursos naturais e a necessidade de preservação e conservação.

Quando da dimensão social se tratar, as crianças desenham-na de forma tal que emerja na consciência de pertencimento e convivência, pois, ao compreender a importância do ambiente natural, a criança também aprende sobre solidariedade, respeito mútuo e responsabilidade coletiva, valores estes que, infelizmente, a cada dia que passa vem entrando em desuso. E o desenho dessa "gente de palmo e meio", realça, e tanto, a sede por um mundo mais humano, mais inclusivo, diverso e igual e que prima pelo bem.

A dimensão cultural, por sua vez, aparece na forma como as crianças representam suas vivências, princípios, crenças e valores, cientes de que a relação com o meio depende, fortemente, de contextos culturais diversos e significativos.

Para a dimensão económica, da forma como se encontra espelhada nos desenhos, a mesma pode ser inferida na valorização de recursos e na implicação de práticas sustentáveis de consumo, ainda que de forma incipiente. Caso para dizer que, desde cedo, a educação, em especial, a educação pré-escolar e a educação ambiental podem favorecer uma consciência crítica e criativa sobre os modos de produção e consumo, promovendo justiça social e equidade.

Para finalizar, falemos da dimensão política que se configura na formação de sujeitos, digo, crianças, conscientes de seus direitos e deveres, altamente capazes de atuar como cidadãos engajados na defesa de políticas públicas que garantam a sustentabilidade e o bem comum e a

"casa comum" agradece, porque elas também contam e querem fazer parte da mudança.

Com isso, não há margem para a dúvida de que a formação de uma consciência ecológica não deve ser compreendida como um conteúdo isolado, mas como uma perspetiva transversal e integradora, que favorece o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões, sentindo-se parte do todo. Tudo isso, sem reiterar que, uma verdadeira literacia ecológica: ecologia integral e ecologia humana que envolve a compreensão das redes da vida e o reconhecimento de que todos os sistemas vivos estão interconectados. E porque não, começar desde cedo?

Em síntese, os desenhos analisados não são apenas manifestações artísticas, mas sim, e sobretudo, representações gráficas simbólicas de uma cosmovisão em formação, é a alma pura a falar do coração e a mostrar que também está presente e que o mundo pode contar com ela.

Esses registos apontam para a necessidade de uma abordagem educativa que, verdadeiramente, valorize a escuta sensível da infância, ouvir com o coração, que promova a integração entre os saberes e que reconheça a criança como sujeito de direitos, protagonista de sua aprendizagem e agente de transformação socioambiental. Afinal, educar para a sustentabilidade, nesse sentido, é também educar para a humanidade.

Desenho 3 - Contentor de lixo, pá e vassoura



Desenho 3

O desenho em questão reflete o sentido de responsabilidade e de cidadania sócio ambiental que começa ou que deve começar a ser desenvolvido desde a mais tenra idade. Embora, à vista desarmada, não se possa vislumbrar tudo isso, pois é necessário ouvir com o coração, as crianças evidenciam, por meio de sua expressão simbólica, uma consciência inicial sobre a importância do cuidado com o espaço coletivo, indicando que a educação infantil, mormente na etapa pré-escolar, constitui um espaço privilegiado para a formação de atitudes sustentáveis, éticas e responsáveis.

Com isso, para reiterar que, ao representar o cuidado com o ambiente e com o outro, as crianças, apesar da sua idade, e sendo, muitas vezes, postas de lado, começam a delinear uma postura ativa frente ao mundo, desenhando e revelando o início da formação do ser humano no seu todo.

Essa formação integral envolve não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional, o ético, o social e o ambiental, aspetos que devem estar, impreterivelmente, integrados no processo educativo desde mais tenra idade.

Por causa dessa capacidade serena, inocente, genuína que lhes é característico, a escola, nesse sentido, sobretudo no pré-escolar, não pode, de todo, ser reduzida a um espaço de mera transmissão de conteúdos, antes pelo contrário, a mesma precisa ser concebida como ambiente formador de valores e atitudes que favoreçam a construção de uma cidadania ativa, crítica e participativa. Na verdade, a educação ambiental na infância deve abraçar a sensibilização, o encantamento com a natureza e a vivência ética do cuidado, lançando as bases para uma atuação cidadã fundamentada na sustentabilidade.

Ao analisar o conteúdo representado nos desenhos, consegue-se estabelecer conexões com as dimensões da sustentabilidade. A dimensão ambiental está refletida na valorização do cuidado com o espaço comum e com os recursos naturais, evidenciando o reconhecimento da natureza como parte integrante da vida quotidiana. Já a social, expressa-se na perceção do coletivo, na valorização da convivência e na responsabilidade e compromisso compartilhado pelo bem-estar comum, aspetos indispensáveis para a coesão social, e consequentemente, para o desenvolvimento sustentável.

A dimensão cultural aparece na forma como as crianças expressam, através da linguagem simbólica, (verdade seja dita, as mesmas são *experts* neste tipo de linguagem), valores e significados

herdados e construídos nos seus espaços familiares, escolares e comunitários. Para a dimensão económica, ainda que de forma implícita, pode-se perceber a valorização de práticas sustentáveis que visam o uso consciente dos recursos e a partilha dos bens comuns, favorecendo, desta forma, a equidade e a justiça social.

Já a dimensão política está presente na emergência de uma consciência cidadã que, desde cedo, aceita e reconhece a importância da coletividade, da participação, da cooperação e da corresponsabilidade na construção de um mundo mais justo e sustentável, até porque, "Eu sou, porque nós somos[44]!"

Essa perspetiva integra-se à ideia de que o desenvolvimento humano integral não é apenas um objetivo individual, mas também, ou melhor, é, antes de mais, um compromisso coletivo e institucional. A educação infantil, portanto, deve ser compreendida como um espaço de transformação, onde se cultivam não apenas conhecimentos, mas também atitudes e valores que formam a base de uma sociedade mais digna, justa, ética, democrática e, como não poderia deixar de ser, ecologicamente comprometida com o ser humano e com o ecossistema global.

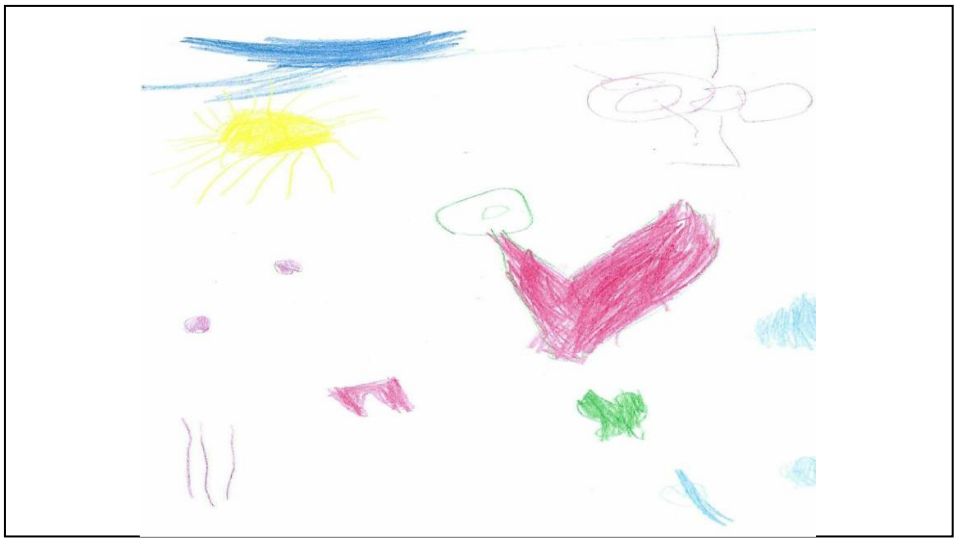
Destarte, ao favorecer o desenvolvimento de atitudes sustentáveis desde a infância, estamos não apenas a promover o bem-estar presente, mas também contribuindo para a formação de seres humanos capazes de enfrentar os desafios ambientais, sociais e éticos do século XXI. Afinal, a verdadeira sustentabilidade requer uma mudança de paradigma, abandonando uma visão fragmentada e mecanicista para abraçar uma visão sistémica e interdependente da vida, razão pela qual, as nossas protagonistas devem ser não só chamadas como convocadas para esta luta.

[44] Filosofia Ubuntu.

Desenhos 4, 5, 6, 7 e 8: Corações, flores, pessoas de mãos dadas, sol, nuvem e água



Desenho 4



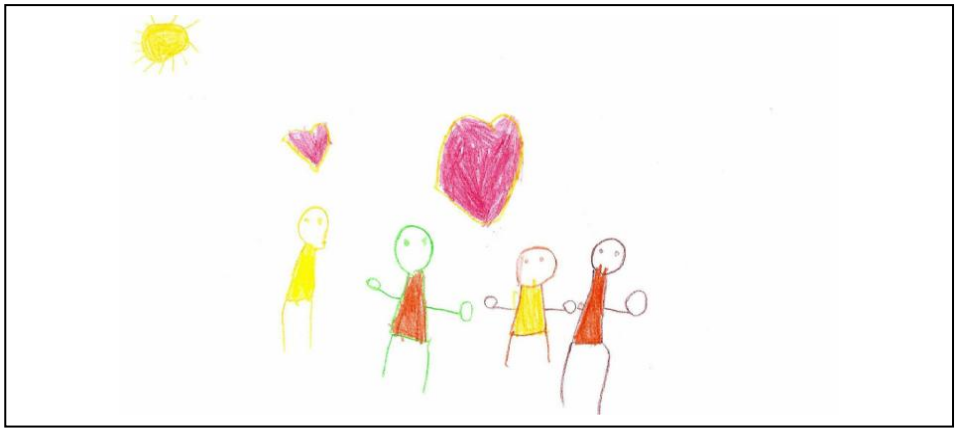
Desenho 5



Desenho 6



Desenho 7



Desenho 8

Os elementos representados nos desenhos, remetem, de forma sensível e simbólica, às dimensões afetiva, relacional e simbólica do desenvolvimento humano. Com isso, vale frisar que, valores como amor, amizade, solidariedade e respeito mútuo sobressaem como fundamentos estruturantes de uma formação humana integral, que tome o ser humano em sua complexidade emocional, social e ética, em devida autorização.

Através de expressões gráficas como mãos dadas, corações, sorrisos e o próprio sol, os nossos artistas revelam de forma extraordinária, não apenas suas experiências individuais, mas também sua capacidade de simbolizar afetos e projetar esperanças. Vale frisar que, as referidas representações expressam um protagonismo infantil que afirma a criança como sujeito capaz de construir relações significativas, saudáveis e, consequentemente, contribuindo para a convivência harmoniosa e o bem comum.

Em especial, o desenho 8, realizado por uma criança que vivenciou recentemente a perda do seu progenitor, assume uma dimensão ainda mais profunda. A presença de elementos como um coração, pessoas de mãos dadas e o sol revela a elaboração simbólica do luto e a resinificação da ausência por meio da arte. Esse gesto gráfico evidencia a capacidade da criança de transformar a dor em expressão poética e relacional e transferir para o papel. Além do mais, realça o facto de que a linguagem simbólica tem, deveras, uma importância ímpar para que as crianças, uma vez que acaba por revelar-se numa forma legítima de comunicação e de elaboração emocional.

Temos de frisar, uma vez mais, que esse conjunto de produções demonstra que uma educação infantil orientada pela sustentabilidade há que contar com o cuidado, com o mundo interior da criança, reconhecendo que o afeto, a empatia, a escuta e a expressão emocional são sustentáculos essenciais de uma educação verdadeiramente humana e integral. Por outro lado, se dialogarmos com as dimensões da sustentabilidade, percebemos que essas representações gráficas também as contemplam de forma enraizada. A dimensão social revela-se na valorização das relações interpessoais, da amizade, do cuidado mútuo e da solidariedade, que são alicerces de uma convivência democrática e pacífica.

Já a dimensão cultural, enquanto educação, aparece na forma como as crianças expressam, com símbolos e metáforas visuais, suas experiências e emoções angelicais, refletindo os modos de ver e sentir o

mundo que circulam no seu dia a dia, de forma diferente do nosso, e ainda bem que assim o é, real.

A dimensão ambiental, embora não esteja diretamente simbolizada pela natureza, ainda assim, encontra-se presente na ideia de "ambiente relacional", isto é, o espaço onde se edificam vínculos afetivos e convivência, fundamental para o bem-estar emocional e psicológico.

A dimensão política está implícita na valorização do protagonismo infantil e na afirmação de seus direitos à expressão, à escuta e ao cuidado, elementos fundamentais para uma educação emancipatória, libertadora e sustentável.

Quanto à dimensão económica, neste caso, pode ser pensada não como consumo ou produção, mas como a gestão de recursos afetivos e sociais, como o tempo de escuta, o cuidado compartilhado e a atenção plena às necessidades emocionais das crianças, muitas vezes ocultadas nas práticas escolares. Não podemos jamais deixar de pôr o amor em prática, até porque é o que nos move e nos torna um verdadeiro ser humano.

Com isso, reafirma-se que a sustentabilidade, entendida em sua complexidade, deve englobar tanto o cuidado com a natureza quanto com as relações humanas e emocionais. A infância ensina-nos que o afeto é também um recurso vital, e que cuidar do outro e de si mesmo, faz parte da construção de um mundo mais justo, sensível e sustentável.

Desenhos 9 e 10: Árvores com frutos, plantas, sol, chuva, nuvens, animais, objetos domésticos (armários, frigorífico)



Desenho 9



Desenhos 10

Nas representações gráficas analisadas, observa-se que as protagonistas expressam, de forma ímpar, intuitiva e sensível, a integração entre a dimensão natural e a dimensão material da existência humana. Através de elementos visuais que representam paisagens, recursos naturais e práticas quotidianas, elas revelam uma compreensão incipiente, entretanto, repleta de expressividade em termos de sustentabilidade, como um princípio de equilíbrio entre o uso responsável dos recursos e o respeito pelos ciclos da vida.

Essa abordagem aponta para uma perceção holística e necessária da realidade, na qual a natureza não é vista como algo externo ou separado da vida humana, mas sim, como parte constituinte orgânica e impulsionadora do bem-estar, da cultura e da própria identidade. Assim, emerge, na nossa "gente de palmo e meio", uma visão integrada e relacional da existência, que se alinha à proposta de formação do ser humano integral, ser esse que reconhece suas conexões com o mundo natural, socioambiental, afetivo e simbólico.

No contexto da educação infantil, essa perspetiva traduz-se em práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento integral, articulando as dimensões físicas, cognitiva, emocional, social e ética da criança. A educação sustentável na primeira infância implica, portanto, um cuidado que vai além da instrução, trata-se de fomentar a consciência ecológica, o senso de responsabilidade coletiva e a valorização da vida em todas as suas formas, humanas e não humanas. A leitura dos desenhos aqui apresentados, permite ainda uma reflexão sobre as tão propaladas

dimensões da sustentabilidade: política, social, económica, ambiental e cultural.

A dimensão ambiental, neste caso, está diretamente expressa na valorização da natureza como fonte de vida e como espaço de aprendizado e cuidado. A dimensão económica é intuída nas representações que apontam para o uso responsável dos recursos, sugerindo práticas de consumo consciente e respeito aos limites naturais, porque muitos são finitos.

A dimensão social surge na forma como as crianças conectam o ambiente ao bem-estar humano, destacando o papel da coletividade e do cuidado mútuo na construção de um futuro sustentável. A dimensão cultural aparece na relação simbólica entre o quotidiano infantil e os elementos naturais, revelando saberes, práticas e valores transmitidos por meio das interações com o ambiente educacional e com a comunidade. E a dimensão política, ainda que de forma implícita, está presente na afirmação da criança como sujeito de direitos e agente de transformação, capaz de interpretar, representar e influenciar o mundo ao seu redor.

Tudo considerado, pensar em sustentabilidade exige uma mudança de paradigma, abandonando visões fragmentadas e mecanicistas para adotar uma compreensão sistémica e complexa da vida, onde tudo está interligado. As produções gráficas das crianças, nesse sentido, evidenciam uma forma de pensamento ecológico emergente, ainda não conceitual, mas carregado de sentido e potência formativa, e, sobretudo, de verdadeira humanidade.

Portanto, podemos afirmar que essas representações visuais infantis traduzem a essência de uma educação pré-escolar sustentável, onde o desenvolvimento humano integral acontece através do vínculo entre natureza, cultura, afeto e bem-estar humano e socioambiental. Trata-se de uma abordagem que reconhece a infância como etapa privilegiada para a construção de uma consciência humana e socioambiental, ética, ecológica e solidária, fundamentos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

A título de conclusão, pode-se reiterar que, a leitura interpretativa dos desenhos, evidencia que as crianças expressam, através de linguagens simbólicas críticas e criativas, uma visão integrada da vida e do ambiente que as envolve. As suas "obras de arte" revelam uma compreensão de liberdade e incipiente, mas significativa, dos valores que sustentam o desenvolvimento humano integral, a saber: o cuidado com o ambiente escolar, a natureza, a valorização das relações interpessoais, o

reconhecimento do outro e o respeito pela nossa "casa comum". Estes desenhos despidos de pudor e repletos de inocência e humanidade, confirmam que, desde a primeira infância, a criança é capaz, sim, de protagonizar, pensar, agir e representar de forma complexa as interações entre o ser humano e o meio em que vive. Portanto, ao reconhecer e valorizar este protagonismo infantil, a educação pré-escolar assume-se como espaço necessário e imprescindível de promoção de práticas pedagógicas sustentáveis, que articulam o saber, o sentir e o agir das crianças como protagonistas, favorecendo uma formação que une o crescimento pessoal, social e profissional capaz de contribuir para a evolução institucional e das sociedades locais e globais, numa única dinâmica de vida.

Para finalizar este subcapítulo de análise de desenhos produzidos pelas crianças no âmbito do estudo, estes foram considerados como formas de expressão simbólica das suas perceções, experiências e representações do contexto educativo. Os desenhos constituíram, assim, um recurso relevante para aceder às formas pelas quais as crianças interpretam e significam as suas vivências no ambiente da educação pré-escolar.

A análise foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa e interpretativa, procurando identificar elementos recorrentes, temas representados e possíveis significados associados às situações educativas retratadas. Este procedimento permitiu compreender, de forma mais sensível e contextualizada, as formas de expressão do protagonismo infantil, valorizando as múltiplas linguagens através das quais as crianças comunicam as suas experiências e perceções sobre o processo educativo.

5.3 Teste de Evocação de Palavras

No desenvolvimento desta pesquisa, utilizou-se o teste de evocação de palavras como instrumento principal de coleta de dados, com o objetivo de mapear conceitos, valores e perceções sobre a Educação, Educação Infantil, sustentabilidade, protagonismo e inovação. A aplicação do questionário resultou na coleta de mais de 3.000 (três mil) palavras evocadas e espontâneas, constituindo um universo lexical amplo e diversificado. Esse volume expressivo de respostas permite apreender a riqueza e a complexidade do imaginário educativo dos participantes, revelando, desta forma, tendências, prioridades e conceções que orientam práticas pedagógicas e conceções sobre a formação humana integral.

Perante esse universo, procedeu-se à seleção das dez palavras mais recorrentes em cada grupo temático, tomando-se como critério não apenas a frequência absoluta, mas também a relevância epistemológica e pedagógica de cada termo. Tal procedimento possibilitou identificar o núcleo conceitual de cada dimensão analisada, concentrando-se nos elementos centrais que estruturam o discurso dos educandos, educadores e profissionais da educação. Essa abordagem permitiu compreender quais conceitos são mais valorizados no contexto da Educação Infantil e como esses se articulam com os princípios da educação sustentável e do protagonismo infantil.

A análise evidencia que termos como “aprendizagem, brincar, conhecimento, desenvolvimento, iniciativa, liderança, protagonismo, meio ambiente, reciclagem e responsabilidade” ocupam posição de destaque, indicando que os educadores reconhecem sua importância para a formação integral e ética das crianças. Esses conceitos refletem dimensões cognitivas, sociais, emocionais e éticas, mostrando que a prática educativa contemporânea se orienta para uma pedagogia ativa, crítica e centrada na criança como sujeito de direitos. A frequência e a centralidade dessas palavras revelam também uma valorização do engajamento da criança, da ação prática e da consciência sustentável e ambiental como eixos estruturantes da educação, mormente pré-escolar.

A seleção das palavras mais recorrentes permite, ainda, identificar redes conceituais que articulam os diferentes aspetos do desenvolvimento infantil com princípios de sustentabilidade, protagonismo e inovação. Ao concentrar a análise nos termos de maior ocorrência, é possível mapear as prioridades axiológicas e pedagógicas que trespassam o discurso educativo, oferecendo, portanto, subsídios para a formulação de

estratégias pedagógicas integradas, que promovam o aprendizado significativo, a responsabilidade socioambiental e a construção de competências para a vida.

Em síntese, a análise do universo lexical e a seleção das palavras mais frequentes, fornecem um panorama detalhado do imaginário educativo contemporâneo. Esse procedimento elucida como a Educação Infantil, quando orientada pela centralidade do brincar, da aprendizagem, do cuidado, da inovação e do protagonismo, contribui para a formação de sujeitos críticos, éticos e capazes de agir de forma sustentável e, igualmente, consciente no mundo.

5.4 Categorias de análise

5.4.1 Análise da Primeira categoria: caracterização socioprofissional (nível de ensino, função e idade)

Nível de ensino

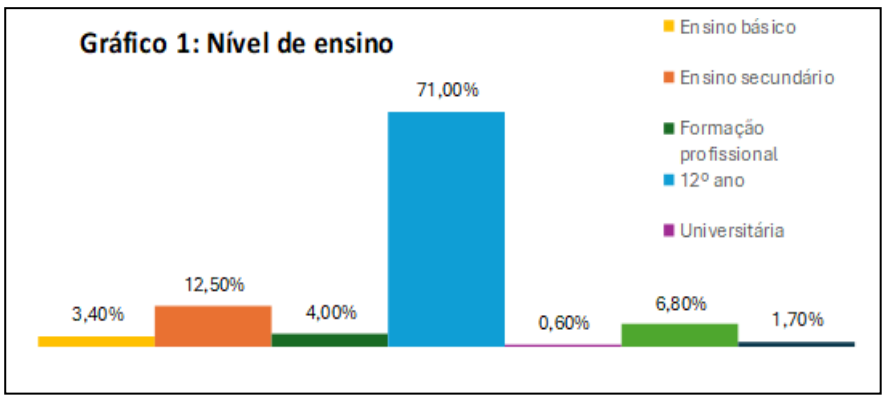
A análise da formação escolar e académica dos profissionais que atuam no ensino pré-escolar permite compreender, de forma objetiva, o capital educativo que sustenta as práticas institucionais. Considerando o total universo estudado, observa-se a seguinte distribuição: Ensino básico (3,4%), Ensino secundário (12,5%), Formação profissional (4,0%), 12.º ano (71,0%), Ensino universitário não especificado (0,6%), Licenciatura (6,8%) e Outros (1,7%). Esta configuração revela tendências estruturais relevantes para a compreensão da natureza do serviço educativo prestado.

Tabela nº 8

Nível de ensino

Ensino básico	Ensino secundário	Formação profissional	12º	Universitária	Licenciatura	Outros
3,4%	12,5%	4,0%	71,0%	0,6%	6,8%	1,7%

Gráfico 1 - Nível de ensino



Do ponto de vista quantitativo, destaca-se de forma expressiva o grupo de profissionais com 12.º ano de escolaridade, que representa aproximadamente 71,0% do total. Esta predominância indica que as instituições assentam maioritariamente em profissionais com escolaridade média completa, o que sugere um corpo funcional com capacidade básica de compreensão das rotinas educativas, mas com formação pedagógica limitada ou inexistente. Tal cenário é característico de contextos em que as funções de cuidado, acompanhamento e apoio operacional assumem maior peso do que as funções de conceção, planeamento e avaliação pedagógica.

Os profissionais com licenciatura, que correspondem a 6,8% do total, constituem um grupo numericamente reduzido, mas qualitativamente estratégico. São estes que, em princípio, detêm formação científica, pedagógica ou técnica especializada, estando mais aptos a desenvolver práticas educativas fundamentadas teoricamente. No entanto, a sua baixa representatividade fragiliza a capacidade institucional de sustentar uma intervenção educativa sistemática e intencional, sobretudo num nível de ensino que exige elevada qualificação profissional.

O ensino secundário (todos quantos não completaram o 12º ano de escolaridade), com 12,5% dos profissionais, e a formação profissional (vários níveis), com 4,0% dos profissionais, ocupam posições intermédias na estrutura formativa. Estes grupos revelam a presença de profissionais com alguma preparação técnica ou escolar, mas que, na maioria dos casos, não possuem formação superior específica para o exercício da docência ou da coordenação pedagógica. Ainda assim, desempenham um papel importante no funcionamento quotidiano das escolas, sobretudo em funções de apoio e execução.

A presença de 3,4% dos profissionais com apenas ensino básico evidencia a existência de funções que não exigem elevada escolaridade formal, frequentemente associadas a tarefas auxiliares, de cuidado ou de manutenção. Embora numericamente reduzido, este grupo reforça a diversidade de perfis e a heterogeneidade das exigências funcionais no contexto pré-escolar.

O dado mais crítico do ponto de vista académico é a existência de apenas 0,6% de profissionais com ensino universitário (ainda a frequentar a universidade ou desistiu pelo caminho) não especificado, o que indica uma fraca continuidade formativa para além da licenciatura, bem como uma ausência quase total de formação avançada. A categoria

"Outros", com 1,7% dos profissionais, sugere percursos formativos atípicos ou não formalmente enquadrados nas categorias tradicionais.

A título de resumo, pode-se dizer que, distribuição dos níveis de escolaridade evidencia um predomínio claro da escolaridade média, com baixa incidência de formação superior e presença mínima de qualificação universitária avançada. Esta estrutura formativa está em consonância com um modelo institucional fortemente orientado para o cuidado e para a operacionalização das rotinas diárias, mas levanta questões relevantes quanto à qualidade pedagógica, à intencionalidade educativa e à capacidade de inovação didática no ensino pré-escolar.

Do ponto de vista analítico, os dados sugerem a necessidade de investimento na elevação do nível de formação dos profissionais, particularmente no reforço da licenciatura em educação pré-escolar e na formação contínua, de modo a equilibrar as exigências auxiliares com uma prática educativa cientificamente fundamentada.

Função

A educação pré-escolar sustentável entendida como um processo educativo capaz de assegurar a continuidade, a qualidade e a equidade das experiências formativas ao longo do desenvolvimento infantil, pressupõe uma organização institucional coerente com os princípios da formação humana integral e do protagonismo das crianças. Neste contexto, a composição profissional das instituições de educação pré-escolar constitui um elemento estruturante, na medida em que condiciona diretamente a natureza das interações educativas, a intencionalidade pedagógica, bem como a qualidade das experiências oferecidas às crianças.

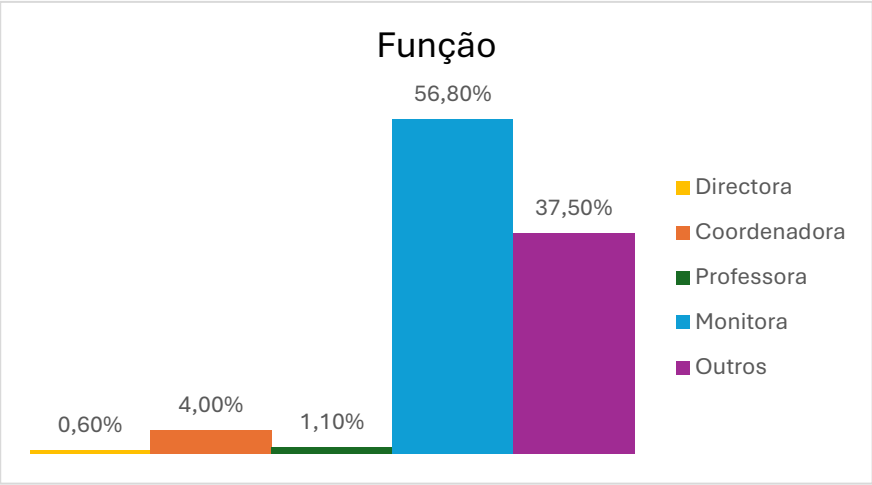
A análise quantitativa da composição profissional, tendo em devida conta todos os profissionais que fizeram parte do estudo, distribuídos entre Diretor (0,6%), Coordenadores (4,0%), Professores (1,1%), Monitores (56,8%) e outros (37,5%), divulga uma configuração marcadamente assimétrica. Observa-se uma predominância expressiva de profissionais vinculados a funções operacionais, assistenciais e de cuidado, em detrimento das funções pedagógicas formais, tradicionalmente associadas à planificação, mediação e avaliação do processo educativo.

Tabela nº 9

Função

Diretores	**Coordenadores**	**Professores**	**Monitores**	**Outros**
0,6%	4,0%	1,1%	56,8%	37,5%

Gráfico 2 - Função



Do ponto de vista da sustentabilidade educativa, esta estrutura suscita questões relevantes. A sustentabilidade, no campo da educação pré-escolar, não se limita à gestão eficiente de recursos, mas implica a capacidade de promover aprendizagens significativas, participativas e emancipadoras, que respeitem o ritmo, os interesses e as potencialidades da criança. Neste sentido, a UNESCO (2014) defende que a educação deve capacitar as pessoas a "agir de forma responsável em relação ao outro e ao ambiente" (p. 18).

A predominância dos monitores, que representam 56,8% do total de profissionais, indica que o quotidiano institucional é fortemente marcado por práticas de acompanhamento, vigilância e gestão das rotinas diárias. Embora tais práticas sejam indispensáveis para garantir o bem-estar físico e emocional das crianças, a sua centralidade pode restringir a criação de ambientes educativos que favoreçam a autonomia, a experimentação e a participação ativa, elementos essenciais para o protagonismo infantil.

Em contraste, a presença de apenas 1,1% de professores evidencia uma fragilidade significativa do núcleo pedagógico da instituição. O professor, enquanto profissional com formação científica e pedagógica especializada, desempenha um papel central na construção de práticas educativas intencionais, capazes de integrar o cuidar e o educar numa perspetiva holística. A reduzida representatividade deste grupo compromete a possibilidade de desenvolvimento sistemático de projetos pedagógicos sustentáveis, bem como a promoção de práticas que reconheçam a criança como sujeito de direitos, saberes e cultura.

Os coordenadores, que representam cerca de 4,0% do total, ocupam uma posição estratégica na mediação entre a gestão institucional e a prática pedagógica. Contudo, a eficácia do seu papel depende da existência de um corpo docente suficientemente robusto, capaz de operacionalizar, no quotidiano da sala, os princípios orientadores de uma educação pré-escolar centrada na criança. A figura do diretor, por sua vez, assume predominantemente funções de gestão e liderança administrativa, exercendo influência indireta sobre a qualidade das experiências educativas.

A categoria "Outros", que corresponde a 37,5% do total de profissionais e inclui tias, estagiárias, cuidadora, cozinheira e pais, evidencia uma conceção ampliada do espaço educativo pré-escolar como um ambiente de cuidado, socialização e envolvimento comunitário. Esta dimensão pode ser interpretada como um potencial contributo para a sustentabilidade social da educação pré-escolar, na medida em que valoriza as relações interpessoais, a participação da família e o bem-estar integral da criança. Todavia, quando esta diversidade funcional não se encontra integrada num projeto pedagógico sólido e coerente, corre-se o risco de uma fragmentação das práticas e da diluição da intencionalidade educativa.

No âmbito da formação humana integral, a criança necessita de experiências que promovam o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, ético e cultural de forma integrada. Tais experiências exigem profissionais capazes de observar, escutar e interpretar as expressões infantis, transformando-as em oportunidades de aprendizagem significativa. Uma estrutura profissional excessivamente orientada para o cuidado e para a operacionalização das rotinas tende a limitar o reconhecimento da criança como protagonista do seu processo formativo, reduzindo o seu papel à condição de destinatária passiva das ações adultas.

Deste modo, a análise da composição profissional evidencia que a concretização de uma educação pré-escolar sustentável, centrada no protagonismo das crianças e orientada para a formação humana integral, depende de uma reorganização estrutural das instituições educativas. Tal reorganização implica o reforço do corpo docente qualificado, a valorização da formação pedagógica sustentável inovadora dos diferentes profissionais e a construção de uma cultura institucional que articule, de forma equilibrada, as dimensões do cuidado e da educação em prol de sociedades locais mais justas e dignas.

Em suma, os dados analisados demonstram que a sustentabilidade da educação pré-escolar não se constrói apenas por meio de discursos normativos, mas exige condições estruturais concretas que garantam a centralidade da criança no processo educativo. A composição profissional emerge, assim, como um fator determinante para a promoção de práticas pedagógicas que assegurem o protagonismo infantil e contribuam para uma formação humana integral, ética e socialmente comprometida desde a primeira infância.

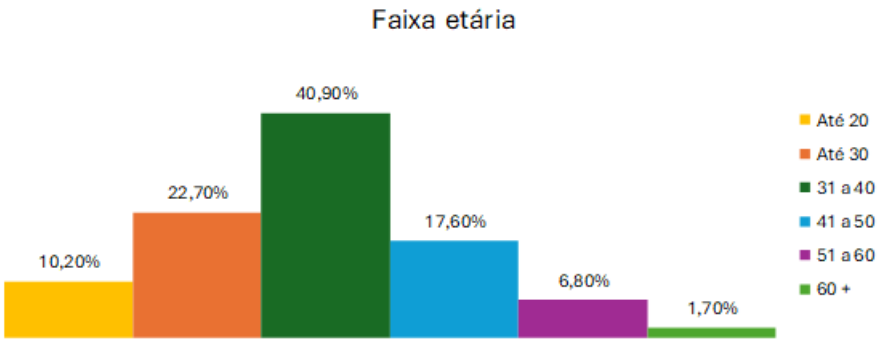
Faixa etária

A caracterização da faixa etária dos profissionais da educação pré-escolar constitui um elemento estrutural para a compreensão das práticas pedagógicas e das conceções de infância que orientam a ação educativa. Neste estudo, a análise da distribuição etária dos profissionais participantes demonstra uma configuração que pode ser interpretada como favorável à implementação de uma educação pré-escolar sustentável e orientada para o protagonismo infantil. Os dados apresentam-se na seguinte ordem:

Tabela 10 - *Faixa etária*

Até 20 anos	Até 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos	51 a 60 anos	60 +
10,2%	22,7%	40,9%	17,6%	6,8%	1,7%

Gráfico 3 - Faixa etária



A predominância de profissionais situados na faixa etária de 31 a 40 anos, seguida das faixas até 30 e 41 a 50 anos, sugere um corpo docente maioritariamente composto por sujeitos em plena fase de consolidação de identidade profissional. Esta condição é relevante para a educação pré-escolar sustentável, na medida em que os profissionais dessa faixa etária combinam formação acadêmica relativamente recente e experiência prática acumulada, o que lhes permite dialogar com as demandas contemporâneas da infância e com as exigências de inovação pedagógica. A sustentabilidade, aqui compreendida em termos ampliados, não se reduz à dimensão ambiental, mas implica um compromisso ético, social e cultural com a qualidade das experiências educativas, com a equidade e com a continuidade do processo formativo ao longo do tempo.

A UNESCO, por sua vez, ao conceber a educação para o desenvolvimento sustentável como um processo de aprendizagem ao longo da vida, enfatiza que a educação deve capacitar as pessoas a "agir de forma responsável em relação ao outro e ao ambiente" (UNESCO, 2014, p. 18). Nesse sentido, a composição etária analisada pode ser interpretada como um potencial facilitador para a incorporação dessas competências na educação pré-escolar, uma vez que profissionais em fase ativa de formação tendem a demonstrar maior abertura para metodologias participativas e para a construção de ambientes educativos centrados na criança. Assim, a sustentabilidade pedagógica pressupõe a criação de condições para que as crianças sejam reconhecidas como agentes capazes de participar, decidir e construir aprendizagens significativas no contexto escolar.

A promoção do protagonismo infantil, conforme defendido pela UNESCO, encontra eco na conceção de infância como período de formação de valores, atitudes e competências que sustentam a cidadania. Nesse sentido, a UNESCO (2015) afirma que a educação deve promover o desenvolvimento de "competências para a vida", como pensamento crítico, tomada de decisão e responsabilidade social (p. 23). A presença de profissionais nas faixas etárias mais jovens e ativas profissionalmente pode contribuir para a efetivação dessas orientações, desde que a instituição promova uma cultura pedagógica que valorize a participação da criança e a construção coletiva de conhecimento.

O protagonismo das crianças, enquanto eixo estruturante da educação pré-escolar sustentável, também pode ser compreendido à luz da proposta de Freire, de educação como prática da liberdade. Freire (2018) afirma que "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão" (p. 61), o que implica que a prática educativa deve ser dialógica e centrada na participação ativa do educando. A partir dessa perspetiva, o protagonismo infantil não se reduz à participação superficial em atividades quotidianas, mas implica a construção de uma relação pedagógica dialógica, na qual a criança é reconhecida como agente de significação, com capacidade de formular perguntas, expressar opiniões e construir sentido em conjunto com o adulto.

Ainda, o mesmo autor advoga que, a prática educativa deve orientar-se pela problematização e pela construção coletiva de conhecimento, o que exige ambientes educativos que favoreçam a curiosidade, a crítica e a responsabilidade social. No âmbito da educação pré-escolar, isso significa que as crianças devem ser envolvidas em experiências que lhes permitam explorar o mundo, formular hipóteses, dialogar e tomar decisões, num processo de aprendizagem que valorize a autonomia e a cooperação. A distribuição etária dos profissionais analisados aponta para um cenário com potencial para a implementação dessa abordagem, desde que haja um compromisso institucional com a formação contínua e com a criação de condições para uma prática pedagógica crítica, criativa e reflexiva.

A formação humana integral, nesse entido, pressupõe práticas educativas que considerem a criança na sua totalidade, articulando as dimensões cognitiva, afetiva, social, corporal, ética e ambiental do desenvolvimento. Os dados etários dos profissionais analisados indicam um contexto favorável à implementação dessa perspetiva, na medida em

que revelam um coletivo docente com potencial para assumir a sustentabilidade como princípio pedagógico e o protagonismo infantil como fundamento da ação educativa. Contudo, a efetivação dessa potencialidade depende de políticas institucionais que valorizem a formação docente e promovam uma cultura de diálogo entre gerações e de reflexão crítica sobre a prática.

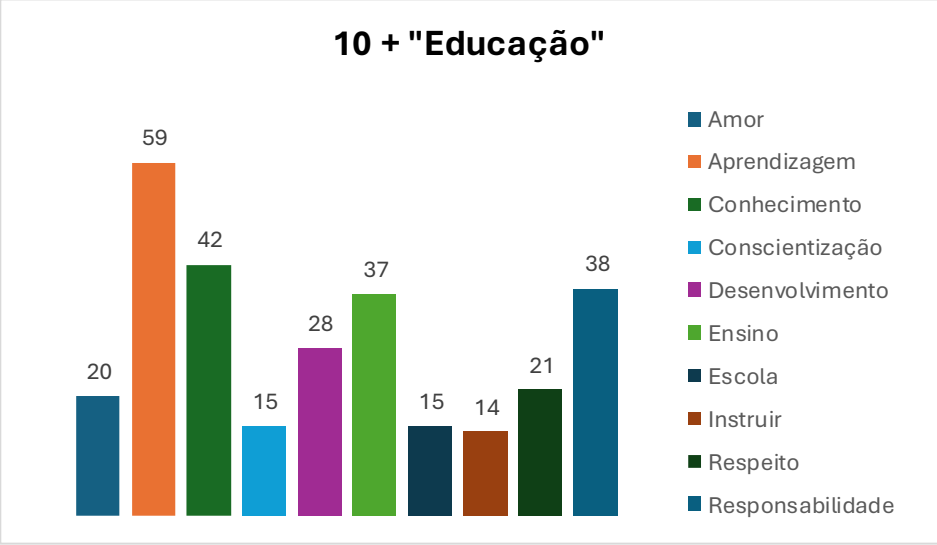
Em última análise, a caracterização etária dos profissionais da educação pré-escolar não se limita a um dado meramente descritivo, mas configura-se como elemento analítico relevante para compreender as condições concretas de desenvolvimento de práticas educativas sustentáveis. Ao reunir profissionais de diferentes gerações em torno de uma conceção de infância participativa e de uma educação comprometida com a sustentabilidade, cria-se um campo fértil para a promoção do protagonismo infantil e para a formação humana integral, capaz de responder criticamente aos desafios contemporâneos e de contribuir para a construção de sociedades mais justas, solidárias e ambientalmente responsáveis.

5.4.2. Segunda categoria: Educação

Quadro IV
Segunda categoria: Educação

10 + "Educação "	Total
Amor	20
Aprendizagem	59
Conhecimento	42
Conscientização	15
Desenvolvimento	28
Ensino	37
Escola	15
Instruir	14
Respeito	21
Responsabilidade	38

Gráfico 4: 10 + do Grupo "Educação"



No que se refere à categoria número dois, importa salientar que a frequência lexical não se reduz a um mero indicador quantitativo, assumindo, antes, um valor epistemológico relevante, na medida em que

revela as prioridades axiológicas, pedagógicas e conceptuais que estruturam o discurso educativo analisado. A hierarquia das ocorrências evidencia uma predominância clara do termo *aprendizagem*, seguido de *conhecimento*, *responsabilidade* e *ensino*, o que aponta para uma conceção de educação que ultrapassa a lógica da instrução transmissiva e orienta-se para a formação integral, crítica e sustentável do indivíduo.

O termo *aprendizagem*, com 59 ocorrências, configura-se como o núcleo organizador do campo semântico, evidenciando a centralidade do aprender no discurso educativo. Este dado empírico revela consonância com os paradigmas contemporâneos da educação sustentável, que deslocam o foco do ato de ensinar para o processo de aprender, reconhecendo o sujeito como agente ativo da construção do saber. Aliás, na perspetiva construtivista de Piaget (1947), a aprendizagem resulta da ação do sujeito sobre o meio, mediada pelos processos de assimilação e acomodação. Vygotsky (1934/1978), por sua vez, amplia esta compreensão ao afirmar que a aprendizagem é essencialmente social, sendo mediada pela interação, pela linguagem e pela cultura, constituindo-se como motor do desenvolvimento. Bruner (1960, 1966), defende a aprendizagem por descoberta, enfatizando a construção ativa do conhecimento pelo aprendiz. Em articulação com estas abordagens, a UNESCO (1972, 2015) concebe a aprendizagem como um processo contínuo, ao longo da vida, orientado para o desenvolvimento integrado de competências cognitivas, sociais, emocionais e éticas, assumindo-se como fundamento do desenvolvimento integral da criança e da sua capacidade de agir de forma sustentável no mundo.

Os termos *conhecimento* (42) e *ensino* (37) emergem como pilares estruturantes da educação, ainda que resinificados à luz de uma lógica sustentável. O conhecimento deixa de ser compreendido como simples acumulação de informação para ser concebido como uma construção ativa, contextualizada e significativa, conforme proposto por Bruner (1960). O ensino, por sua vez, assume um papel mediador, criando condições para experiências de aprendizagem relevantes e socialmente situadas, tal como defendido por Vygotsky (1978). Ainda nesta perspetiva, Paulo Freire (1967, 1968) contribui com uma leitura crítica ao asseverar que o verdadeiro ensino é o que possibilita a conscientização, entendida como a leitura crítica do mundo e a ação transformadora. Esta visão converge diretamente com a educação para o desenvolvimento sustentável promovida pela UNESCO (2005, 2015),

que valoriza o pensamento crítico, a resolução de problemas complexos e a integração entre saberes científicos, culturais e éticos.

A presença significativa do termo *desenvolvimento* (28) revela uma conceção de educação orientada para a totalidade do ser humano, numa perspetiva integral e sustentável. O desenvolvimento infantil é compreendido de forma multidimensional, integrando as dimensões cognitiva (Piaget, 1947; Bruner, 1966), social e cultural (Vygotsky, 1978), emocional e afetiva (Winnicott, 1965, 1971), bem como ética e política (Freire, 1968). Esta abordagem é reforçada pela UNESCO (1972, 2015), que defende uma educação promotora do desenvolvimento humano sustentável, articulando o bem-estar individual, a justiça social e o equilíbrio ambiental. Deste modo, a educação não se limita à preparação académica, mas deve, sobretudo, contribuir para a formação de sujeitos capazes de viver de forma responsável, solidária e comprometida com o cuidado de si, dos outros e do planeta terra.

A dimensão ética da educação emerge de forma expressiva através dos termos *responsabilidade* (38), *respeito* (21) e *conscientização* (15). A responsabilidade implica, automaticamente, um compromisso com o outro, com a comunidade e com o futuro, assumindo um papel central na educação para a sustentabilidade. O respeito sustenta as relações interpessoais, interculturais e intergeracionais, enquanto a conscientização, conceito-chave em Paulo Freire (1968), refere-se ao desenvolvimento da consciência crítica e da ação transformadora. A UNESCO (2015), no âmbito da Educação para a Cidadania Global, enfatiza estes valores como essenciais para a formação de cidadãos ativos, solidários e socialmente responsáveis.

A presença do termo *amor* (20) introduz a dimensão afetiva da educação, frequentemente negligenciada em abordagens de carácter mais tecnicista. Winnicott (1965, 1971) reitera que o desenvolvimento saudável da criança depende de relações afetivas seguras, sendo o amor, no contexto educativo, expresso através do cuidado, da escuta e do reconhecimento do outro. Ambientes educativos afetivamente sustentáveis favorecem a confiança, a curiosidade e a autonomia, elementos fundamentais para a aprendizagem significativa. Na perspetiva da educação sustentável, o amor estende-se também à natureza e à comunidade, reforçando uma ética do cuidado e da corresponsabilidade, até porque segundo os ensinamentos, somos meros mordomos.

Por fim, as palavras *escola* (15) e *instruir* (14) apresentam menor frequência, o que sugere uma resinificação do papel da instituição

escolar. A escola deixa de ser concebida apenas como espaço de instrução para afirmar-se como lugar de convivência, comunidade de aprendizagem e espaço de participação cidadã. Esta conceção encontra-se alinhada com os referenciais da UNESCO (2015), que concebem a escola como um ecossistema educativo sustentável, articulado com a família, a comunidade e o território.

Em síntese, a análise e discussão do campo associado à educação, revelam uma conceção profundamente alinhada com os paradigmas contemporâneos da educação sustentável e do desenvolvimento integral da criança. Destacam-se a centralidade da aprendizagem ativa e significativa, a valorização do conhecimento criticamente construído, a integração entre ensino, desenvolvimento e afetividade, bem como uma forte dimensão ética baseada na responsabilidade, no respeito e na conscientização. À luz das contribuições de Piaget (1947), Vygotsky (1934/1978), Bruner (1960, 1966), Winnicott (1965, 1971), Freire (1967, 1968) e dos referenciais da UNESCO (1972, 2005, 2015), a educação emerge como um processo humano, social e político, orientado não apenas para o sucesso académico, mas para a formação de cidadãos conscientes, solidários e capazes de contribuir para um futuro sustentável.

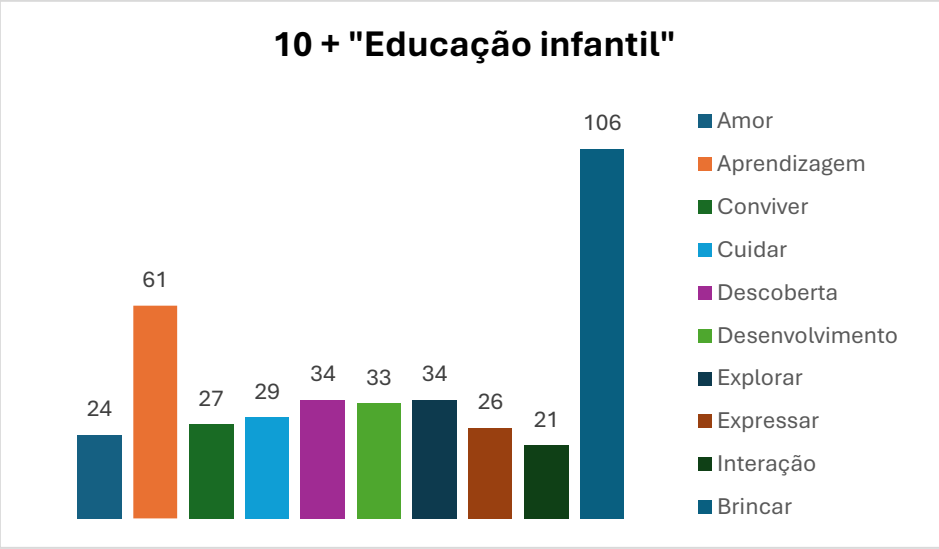
Vale frisar que, para a segunda categoria, houve 104 palavras evocadas uma única vez, listadas como sendo as 10 - (dez menos).

5.4.3. Terceira categoria: Educação Infantil

Quadro V
Terceira categoria: Educação Infantil

10 + "Educação Infantil"	Total
Amor	24
Aprendizagem	61
Conviver	27
Cuidar	29
Descoberta	34
Desenvolvimento	33
Explorar	34
Expressar	26
Interação	21
Brincar	106

Gráfico 5 – As 10 + do grupo "Educação Infantil"



A análise dos termos realizada patenteia uma conceção de Educação Infantil centrada na experiência da criança, na vertente

recreativa e nas relações interpessoais, revelando uma forte consonância com os paradigmas contemporâneos da infância e com os princípios da educação sustentável. A distribuição e a hierarquização das palavras não se configuram apenas como dados quantitativos, mas, sobretudo, como indicadores epistemológicos que permitem compreender as orientações pedagógicas e axiológicas subjacentes ao *corpus* analisado.

A centralidade absoluta do termo *brincar*, com 106 ocorrências, constitui um dado empírico particularmente significativo, revelando que o brincar ocupa um lugar estruturante no discurso educativo analisado, neste caso preciso, o pré-escolar. Este resultado indica uma conceção de Educação Infantil que reconhece a criança como sujeito ativo, verdadeiro protagonista, competente e produtor de cultura, deslocando o foco de práticas instrucionais precoces para processos de aprendizagem mediados pela experiência e pela interação. À luz de Piaget (1947), o brincar assume um papel fundamental na construção da inteligência, ao permitir que a criança assimile a realidade aos seus esquemas mentais. Vygotsky (1934/1978) aprofunda esta compreensão ao afirmar que o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança atua para além do seu nível de desenvolvimento atual, mediada pela interação social e pela linguagem. Winnicott (1971) concebe o brincar como um espaço potencial de criatividade e saúde emocional, essencial à constituição do *self*. Estes referenciais teóricos corroboram os dados empíricos, reforçando a centralidade do brincar como eixo ontológico e pedagógico da Educação Infantil. Do ponto de vista das políticas educativas internacionais, a UNESCO (1972, 2015) reconhece o brincar como elemento central da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, ao defender o direito à infância e à aprendizagem significativa desde os primeiros anos.

Por outro lado, a forte presença dos termos *aprendizagem* (61), *explorar* (34) e *descoberta* (34) revela uma pedagogia orientada para a experiência, a curiosidade e a ação da criança sobre o meio. Estes dados empíricos indicam uma conceção de aprendizagem ativa, na qual a criança constrói conhecimento a partir da interação com o ambiente físico, social e cultural. Esta interpretação encontra fundamentação na teoria da aprendizagem por descoberta de Bruner (1960, 1966), que defende que a construção do conhecimento ocorre por meio da exploração e da experimentação. Vygotsky (1978) sustenta que a aprendizagem emerge da interação social e da mediação cultural, antecedendo e impulsionando o desenvolvimento, enquanto Piaget

(1947) enfatiza que a ação da criança sobre o meio constitui condição essencial do desenvolvimento cognitivo. No contexto da Educação Infantil sustentável, estes dados evidenciam que aprender significa investigar, levantar hipóteses e atribuir significado às experiências vividas, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico desde a primeira infância, conforme defendido pela UNESCO (2015).

O termo *desenvolvimento*, com 33 ocorrências, assoma como um conceito integrador, revelando uma compreensão holística da criança. Os dados analisados indicam que o desenvolvimento infantil é concebido como um processo multidimensional, que articula dimensões cognitivas, sociais, emocionais e éticas. Esta perspetiva encontra sustentáculo teórico em Piaget (1947) e Bruner (1966), no que se refere ao desenvolvimento cognitivo; em *Vygotsky* (1978), quanto à dimensão social e cultural; em *Winnicott* (1965, 1971), relativamente ao desenvolvimento emocional e afetivo; e em Freire (1967, 1968), no que concerne à dimensão ética e política da educação. A UNESCO (2005, 2015) reforça esta abordagem ao afirmar que o investimento na primeira infância é determinante para o desenvolvimento humano sustentável, uma vez que é neste período que se estruturam valores, atitudes e competências sociais fundamentais.

As ocorrências dos termos *conviver* (27), *interação* (21) e *expressar* (26) evidenciam a centralidade das relações na Educação Infantil, confirmando a criança como um ser relacional. Vygotsky (1978) sustenta que o desenvolvimento ocorre inicialmente no plano social, sendo posteriormente interiorizado. A expressão infantil, nas suas múltiplas linguagens, verbal, corporal, artística e simbólica, revela-se essencial para a construção da identidade e para a participação ativa da criança no contexto educativo. Estes dados alinham-se com a perspetiva da educação sustentável defendida pela UNESCO (2015), que valoriza a convivência, o diálogo e o respeito à diversidade como fundamentos da cidadania global.

Os termos *cuidar* (29) e *amor* (24) revelam uma dimensão ética e afetiva fortemente presente no discurso analisado, indicando que a Educação Infantil é concebida como um espaço de cuidado integrado ao processo educativo. Winnicott (1965, 1971) destaca que o desenvolvimento saudável da criança depende de ambientes afetivamente seguros e estáveis, nos quais o cuidado e o vínculo constituem condições essenciais para a aprendizagem. Os dados empíricos corroboram esta perspetiva, ao evidenciar que educar crianças pequenas implica uma ética do cuidado que articula o cuidar de si, do outro e do ambiente. Esta

compreensão tem como base a educação para o desenvolvimento sustentável promovida pela UNESCO (2005, 2015), que enfatiza a ética do cuidado como princípio estruturante.

No plano das políticas educativas, a UNESCO (2015) defende a Educação Infantil como um direito fundamental e como base estruturante da Agenda 2030, particularmente no âmbito do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4). Os dados analisados refletem esta orientação ao evidenciarem uma Educação Infantil que respeite os tempos da infância, valoriza o brincar livre e orientado, promove a participação ativa da criança e integra cuidado, aprendizagem e desenvolvimento num mesmo processo educativo.

Em resumo, a análise e discussão dos dados revelam uma conceção de Educação Infantil que reconhece o brincar como eixo estruturante do desenvolvimento, valoriza a aprendizagem pela exploração e descoberta, integra cuidado, amor e relações como fundamentos do educar e promove o desenvolvimento integral da criança. À luz de Piaget (1947), Vygotsky (1934/1978), Bruner (1960, 1966), Winnicott (1965, 1971), Freire (1967, 1968) e dos referenciais da UNESCO (1972, 2005, 2015), os dados empíricos sustentam a compreensão da Educação Infantil como um espaço de vida, de relações e de aprendizagem significativa, no qual a criança é reconhecida como sujeito de direitos, protagonista do seu desenvolvimento e agente de um futuro mais sustentável.

Afirma-se que, 74 é o nº de palavras evocadas uma única vez na terceira categoria (listadas como as 10- (dez menos).

5.4.4. Quarta Categoria: Protagonismo

A problemática central desta investigação assenta no conceito de protagonismo, entendido, neste contexto, como o protagonismo da criança no processo de ensino. Parte-se do princípio de que a criança deve ocupar uma posição ativa e significativa no contexto educativo, sendo reconhecida como sujeito de direitos, com voz e capacidade de participação nos processos que dizem respeito à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento.

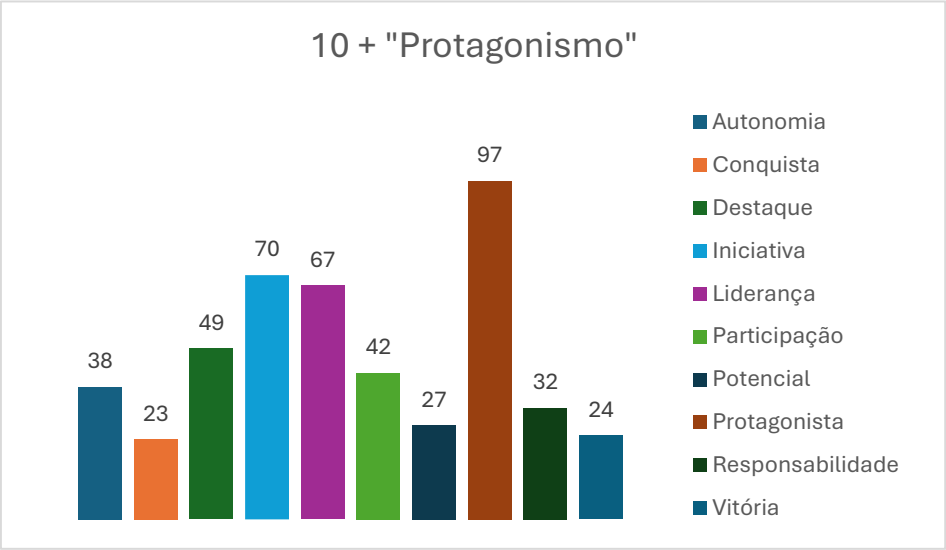
Neste sentido, considera-se que todos os atores envolvidos no processo educativo, nomeadamente professores, educadores, família e demais agentes institucionais, devem estabelecer interações significativas com a criança, reconhecendo e valorizando a sua participação. O protagonismo infantil implica, assim, a criação de espaços pedagógicos que favoreçam a escuta, a expressão e a participação ativa da criança, permitindo que esta tenha voz e vez no contexto educativo

É neste enquadramento que se inicia a análise e discussão dos resultados obtidos no estudo. A partir dos dados recolhidos, procura-se compreender em que medida o protagonismo da criança se manifesta nas práticas educativas observadas, bem como de que forma as interações estabelecidas entre os diferentes atores contribuem ou limitam a efetivação desse protagonismo no processo de ensino-aprendizagem.

Quadro VI
Quarta Categoria: Protagonismo

10 + "Protagonismo"	**Total**
Autonomia	38
Conquista	23
Destaque	49
Iniciativa	70
Liderança	67
Participação	42
Potencial	27
Protagonista	97
Responsabilidade	32
Vitória	24

Gráfico 6 – As 10 + do grupo "Protagonismo"



Da análise feita, constata-se um campo significativo e fortemente orientado para a ação, a diligência e a participação ativa da criança no seu processo de desenvolvimento. A distribuição e a recorrência das palavras revelam que o discurso educativo analisado se afasta de conceções de carácter assistencial da infância, afirmando a criança como sujeito ativo, competente e capaz de intervir no mundo. A centralidade absoluta do termo *protagonista* constitui um indicador empírico relevante dessa mudança paradigmática.

O termo *protagonista*, com 97 ocorrências, configura-se como o núcleo ontológico do campo analisado, indicando que o protagonismo infantil é concebido como elemento estruturante da Educação Infantil. Ser protagonista implica ter voz, ter vez e ser escutado, participar dos processos decisórios e influenciar o contexto em que se vive, o que revela uma conceção de infância alinhada com a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). Esta perspetiva aflui com os referenciais da UNESCO (2015), que defendem a criança como agente de mudança desde a primeira infância, e com a pedagogia crítica de Freire (1967, 1968), para quem a educação deve promover sujeitos históricos, conscientes e transformadores. Os dados empíricos analisados corroboram, portanto, uma compreensão do protagonismo como identidade, voz e esmero infantil proativa.

As palavras *iniciativa* (70) e *liderança* (67) surgem como indicadores da dimensão do protagonismo infantil. Para Piaget (1947), a iniciativa resulta da ação autónoma da criança sobre o meio, sendo condição fundamental para o desenvolvimento da inteligência. Vygotsky, por sua vez, (1978) destaca que a liderança infantil se constrói nas interações sociais, mediadas pelo adulto e pelos pares, num movimento contínuo entre o plano inter psicológico e o Intra psicológico. Bruner (1960, 1966) realça a importância de ambientes educativos que estimulem a curiosidade, a tomada de decisão e a resolução de problemas. Na perspetiva da educação sustentável, estes dados sugerem que a liderança infantil é compreendida não como exercício de poder individual, mas como prática colaborativa, ética e orientada para o bem comum, em consonância com os princípios defendidos pela UNESCO (2015).

Os termos *participação* (42) e *responsabilidade* (32) estruturam a dimensão ética e cívica do protagonismo infantil. A participação ativa da criança nos contextos educativos fortalece o sentimento de pertença, a vivência democrática e a construção da cidadania desde a infância. A responsabilidade surge como consequência direta do envolvimento real nas decisões e nas ações, não como imposição externa, pelo contrário, como compromisso assumido. Para Freire (1968), não há protagonismo sem responsabilidade social, isso porque a ação educativa deve conduzir à consciência crítica e à transformação da realidade. Esta perspetiva encontra igualmente na UNESCO (2015), que, no âmbito da Educação para a Cidadania Global, realça a participação e a responsabilidade como competências essenciais para a construção de sociedades sustentáveis.

As palavras *potencial* (27), *conquista* (23), *vitória* (24) e *destaque* (49) remetem para a dimensão emocional e motivacional do protagonismo infantil, revelando a importância do reconhecimento no processo educativo. Winnicott (1965, 1971) salienta que o reconhecimento e a valorização das conquistas fortalecem o *self*, a autoestima e o sentimento de continuidade do ser. Os dados analisados mostram que o destaque não se associa a uma lógica de competição exacerbada, mas ao reconhecimento do percurso, do esforço e do crescimento progressivo da criança. A conquista e a vitória são compreendidas como superação pessoal, desenvolvimento gradual e realização partilhada, em consonância com uma educação orientada para a sustentabilidade humana (Marujo, 2025) e relacional.

O protagonismo infantil contribui diretamente para o desenvolvimento integral da criança, agregando dimensões cognitivas, sociais, emocionais e éticas. A dimensão cognitiva manifesta-se através da iniciativa e do reconhecimento do potencial, a dimensão social, pela liderança e pela participação, a dimensão emocional, pelas experiências de conquista e vitória e a dimensão ética, pela responsabilidade assumida nas interações e decisões.

Quadro VII

As dimensões do Protagonismo infantil

Aas dimensões do Protagonismo infantil			
Cognitivas	Sociais	Emocionais	Éticas
Iniciativa	Liderança	Experiências de conquista	Responsabilidade assumida nas interações
Reconhecimento do potencial	Participação	Experiências de vitória	Responsabilidade nas decisões

Nos termos de Vygotsky (1978), o desenvolvimento acontece na interação social. Para Freire (1967, 1968), acontece na ação consciente e comprometida e, de acordo com a UNESCO (2015), acontece quando a criança é estimulada a agir no mundo de forma responsável e sustentável. Os dados empíricos analisados confirmam esta articulação teórica ao evidenciarem o protagonismo como motor do desenvolvimento integral.

Quadro VIII

Como se dá o desenvolvimento?

Como se dá o desenvolvimento?		
Vygotsky (1978)	Freire (1967, 1968)	UNESCO (2015)
Interação social	Ação consciente e comprometida	Criança é motivada a agir no mundo de forma responsável e sustentável.

No plano das políticas educativas internacionais, a UNESCO (2015) defende que a Educação para o Desenvolvimento Sustentável deve capacitar os alunos de forma a tornarem-se agentes de mudança. Nesse sentido, o protagonismo infantil emerge como condição pedagógica, princípio ético e estratégia de transformação social. Ao promover iniciativa, liderança e participação desde a primeira infância, a educação contribui para a formação de cidadãos capazes de cuidar de si, do outro e do planeta, integrando sustentabilidade, cidadania e justiça social.

A título de síntese, a análise e discussão do campo lexical associado ao protagonismo infantil, revelam uma conceção de Educação Infantil que reconhece a criança como protagonista do seu processo educativo, promove iniciativa, liderança e participação ativa, valoriza responsabilidade, potencial e reconhecimento e contribui para o desenvolvimento integral e sustentável. À luz de Piaget (1947), Vygotsky (1934/1978), Bruner (1960, 1966), Winnicott (1965, 1971), Freire (1967, 1968) e dos referenciais da UNESCO (2015), o protagonismo infantil emerge como eixo estruturante de uma educação transformadora, comprometida com a dignidade da criança e com a construção de um futuro mais justo, democrático e sustentável.

Para a 4ª categoria, temos uma lista de 107 palavras que foram evocadas uma única vez.

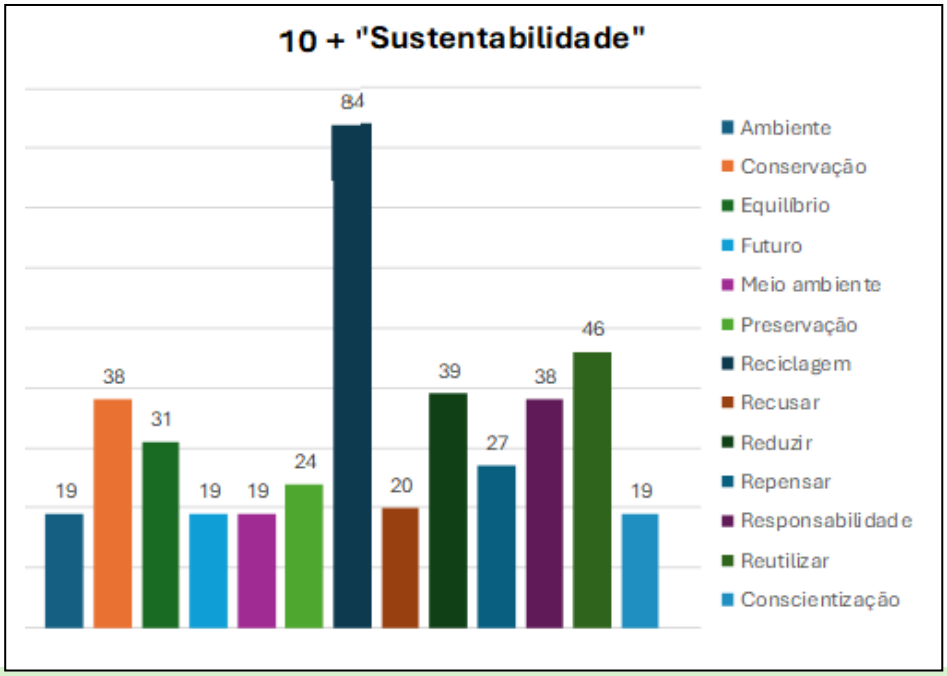
5.4.5. Quinta Categoria: Sustentabilidade

Quadro IX

Sexta Categoria: Sustentabilidade

10 + "Sustentabilidade"	Total
Ambiente	19
Conservação	38
Equilíbrio	31
Futuro	19
Meio ambiente	19
Preservação	24
Reciclagem	84
Recusar	20
Reduzir	39
Repensar	27
Responsabilidade	38
Reutilizar	46
Conscientização	19

Gráfico 7 – As 10 + do grupo "Sustentabilidade"



A análise dos termos evidencia a presença de um conjunto de 13 palavras diretamente associadas à Educação para a Sustentabilidade (EDS): *ambiente, conservação, equilíbrio, futuro, meio ambiente, preservação, reciclagem, recusar, reduzir, repensar, responsabilidade, reutilizar* e *conscientização,* evidenciando a centralidade da sustentabilidade no discurso educativo analisado. A recorrência destes termos não se configura apenas como um indicador quantitativo, mas como um marcador epistemológico, assim como os já mencionados, que expressa uma orientação pedagógica comprometida com a formação de valores, atitudes e práticas sustentáveis desde a primeira infância.

Entre os termos analisados, *reciclagem*, com 84 ocorrências, destaca-se como o mais recorrente, evidenciando a valorização de ações concretas e práticas no quotidiano infantil como estratégia privilegiada para a interiorização da sustentabilidade. Este dado sugere que a sustentabilidade é abordada a partir de experiências vividas, acessíveis e significativas para a criança, funcionando como porta de entrada pedagógica para o desenvolvimento de hábitos conscientes, criatividade e responsabilidade ética. Tal abordagem é sublinhada pela perspetiva de Bruner (1960, 1966), ao defender a aprendizagem por descoberta, na qual a criança constrói o conhecimento a partir da ação, da experimentação e da resolução de problemas.

Os termos *reciclagem*, *reutilizar* e *reduzir* configuram a tríade operativa da educação sustentável, traduzindo os princípios da sustentabilidade em práticas pedagógicas concretas na Educação Pré-Escolar. A *reciclagem* permite transformar materiais usados em novos objetos, estimulando a criatividade, o pensamento divergente e a resolução de problemas (Bruner, 1966). O *reutilizar* incentiva a imaginação e a autonomia, ao possibilitar que a criança reconheça a multiplicidade de usos dos objetos e recursos disponíveis, promovendo uma relação menos consumista com o mundo material. O *reduzir*, por sua vez, introduz o conceito de limite e consumo consciente, favorecendo a reflexão sobre o impacto das ações individuais e coletivas no ambiente. Estas práticas contribuem simultaneamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, em consonância com os princípios da EDS defendidos pela UNESCO (2005, 2015).

As palavras *conservação* (38), *preservação* (24) e *equilíbrio* (31) remetem para uma dimensão sistémica e ética da sustentabilidade, evidenciando uma compreensão que ultrapassa a ação imediata e se projeta numa lógica de responsabilidade intergeracional. A *conservação*

refere-se à proteção do que já existe, promovendo hábitos de cuidado e atenção ao meio envolvente. A *preservação* introduz a noção de futuro e de compromisso com as gerações presente e vindoura, enquanto o *equilíbrio* remete para a integração entre as relações humanas e o ambiente natural. Esta visão encontra ressonância no pensamento complexo de Morin (2000), que defende a necessidade de compreender a realidade de forma integrada, relacional e interdependente. Na Educação Pré-Escolar, estes conceitos orientam práticas que desenvolvem consciência afetiva, empatia e cuidado com o mundo natural.

Os termos *ambiente* (19) e *meio ambiente* (19) destacam a importância de situar a aprendizagem da criança em contextos reais de interação com a natureza. A observação de plantas, animais e ciclos naturais, bem como experiências lúdicas de exploração do meio, constituem oportunidades privilegiadas para a construção de conhecimentos ecológicos. Segundo Vygotsky (1934/1978), estas experiências, quando mediadas socialmente, promovem a zona de desenvolvimento adjacente, fortalecendo tanto as habilidades cognitivas quanto as competências sociais da criança.

A presença dos termos *futuro* (19) e *conscientização* (19) evidencia a dimensão prospetiva e crítica da educação sustentável. O termo *futuro* revela que a sustentabilidade é concebida como um compromisso presente, que se projeta no presente, preparando a criança para pensar e agir no curto, médio e, sobretudo, no longo prazo e compreender as consequências das suas ações. A *conscientização*, conceito central na pedagogia de Freire refere-se ao desenvolvimento da consciência crítica e da capacidade de leitura do mundo (Freire, 1967, 1968). Mesmo na Educação Pré-Escolar, esta abordagem manifesta-se por meio de pequenas decisões quotidianas, como separar resíduos, economizar água ou cuidar dos espaços comuns, promovendo a construção gradual de sujeitos críticos, responsáveis e comprometidos.

Os termos *repensar* (27) e *recusar* (20) reforçam a dimensão do pensamento crítico e da ética das escolhas. *Repensar* implica refletir sobre hábitos, práticas e impactos das ações humanas no ambiente, enquanto *recusar* desenvolve a capacidade de dizer "não" a práticas prejudiciais ao planeta, promovendo empoderamento e autonomia. Estas competências contribuem para o desenvolvimento integral da criança, estimulando não apenas as habilidades cognitivas, mas também valores éticos e emocionais, em harmonização com a educação transformadora defendida tanto por Freire (1968) como pela UNESCO (2015).

O termo *responsabilidade* (38) emerge como fio condutor que integra todas as dimensões da sustentabilidade na infância. A responsabilidade manifesta-se tanto no plano individual (cuidar dos próprios atos, como reduzir ou reutilizar), quanto no plano coletivo (participar de ações partilhadas que promovem cooperação e empatia). Winnicott (1965, 1971) destaca que experiências afetivas seguras são fundamentais para o fortalecimento do *self*, permitindo que a criança interiorize valores como cuidado, respeito e compromisso, essenciais à construção de uma ética da sustentabilidade.

A articulação destas 13 palavras na Educação Pré-Escolar possibilita integrar as diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. No plano cognitivo, favorece a compreensão de ciclos naturais, relações de causa e efeito e resolução de problemas. Já no plano emocional, promove o vínculo afetivo com o ambiente, a empatia e a autoestima. Para o plano social, estimula a cooperação, a responsabilidade coletiva e a participação. E por último, que é o plano ético, desenvolve a consciência crítica, as escolhas responsáveis e o cuidado transgeracional. A sustentabilidade configura-se, assim, simultaneamente como início, meio e fim da educação integral.

A título de sinopse, a análise e discussão dos dados revelam que, ao trabalhar estas 13 palavras na Educação Pré-Escolar, a sustentabilidade é vivida e assimilada pelas crianças por meio da prática, da reflexão, do cuidado e da relação com o ambiente. A criança aprende ao praticar a reciclagem, a reutilização e a redução. A mesma reflete sobre repensar, recusar, perspetivar e conscientizar, ao cuidar através da conservação, preservação, equilíbrio e responsabilidade e relacionando-se com o ambiente e o meio ambiente. Desta forma, a Educação Pré-Escolar cumpre o seu papel na formação de cidadãos sustentáveis, promovendo o desenvolvimento integral e preparando as crianças para um futuro ético, equilibrado e consciente, em consonância com os princípios da Educação para o **Desenvolvimento Sustentável defendidos pela UNESCO (2005, 2015).**

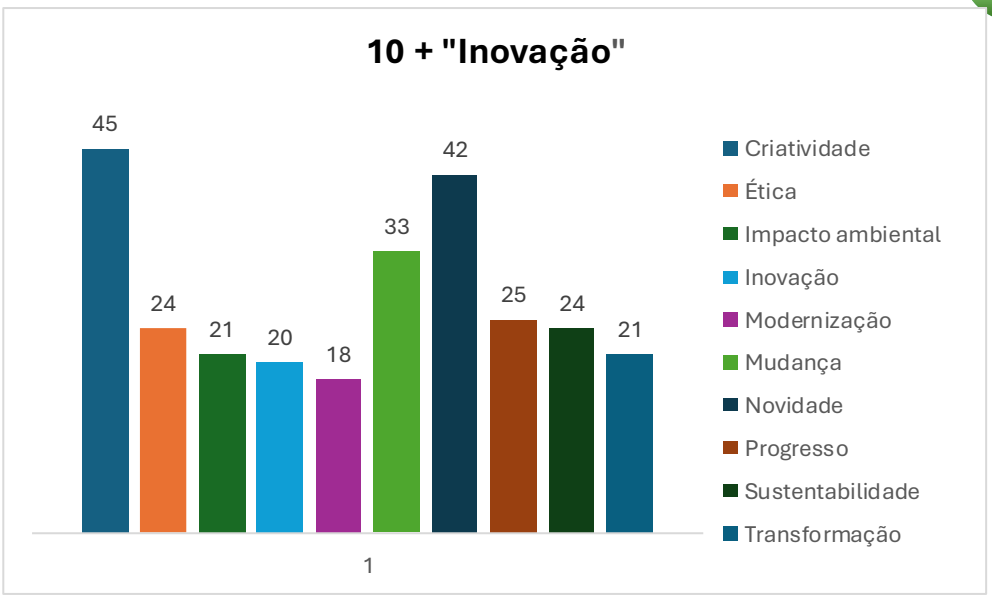
Reitera-se que, para esta categoria, 116 palavras foram ditas uma única vez.

3.3.6. Sexta Categoria: Inovação

Sétima categoria: Inovação

10 + "Inovação"	Total
Criatividade	45
Ética	24
Impacto ambiental	21
Inovação	20
Modernização	18
Mudança	33
Novidade	42
Progresso	25
Sustentabilidade	24
Transformação	21

Gráfico 8 – As 10 + do grupo "Inovação"



A inclusão da inovação na educação evidencia-se no conjunto lexical identificado, que apresenta dez palavras-chave: criatividade, ética, impacto ambiental, inovação, modernização, mudança, novidade, progresso, sustentabilidade e transformação. A palavra criatividade, com 45 ocorrências, é a mais apelante, indicando que a inovação é percebida sobretudo como a capacidade de imaginar, experimentar e criar soluções novas, especto fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Na Educação Pré-Escolar, a inovação não se limita à tecnologia ou à modernização. A mesma manifesta-se na forma como a criança aprende, interage e se engaja com o mundo, alinhando-se aos princípios da UNESCO, que promovem uma aprendizagem ativa, crítica e sustentável.

A criatividade permite à criança experimentar, explorar e propor soluções próprias, integrando dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Para Bruner (1960; 1966), a criatividade está no cerne da aprendizagem por descoberta, sendo, por isso, essencial na infância. A *novidade*, com 42 repetições, introduz estímulos que desafiam o pensamento, promovendo o desenvolvimento da curiosidade e flexibilidade cognitiva. A *mudança,* evocada 33 vezes, evidencia que a inovação envolve transformação de práticas, hábitos e formas de pensar, fortalecendo adaptabilidade e resiliência, competências fundamentais para o desenvolvimento integral. No contexto da pré-escola, essas palavras orientam as brincadeiras que estimulam exploração, experimentação e tomada de decisão, promovendo autonomia e protagonismo infantil.

A ética, a sustentabilidade e o impacto ambiental indicam a dimensão responsável da inovação. A *ética*, com 24 ocorrências, aponta que a inovação deve estar orientada por valores, formando sujeitos conscientes e responsáveis. A *sustentabilidade*, também com 24 ocorrências, demonstra que a inovação e o desenvolvimento humano caminham juntos, especialmente quando se relacionam com o cuidado ambiental e social. O *impacto ambiental*, presente em 21 ocorrências, demonstra a necessidade de educar para compreender e avaliar os efeitos das ações no ambiente. Estas dimensões refletem a pedagogia crítica de Freire (1967; 1968), que propõe a formação de sujeitos críticos e conscientes, bem como os princípios da UNESCO, que articulam a inovação e a educação sustentável.

Transformação, progresso e *modernização* revelam o carácter contínuo da inovação. A transformação, com 21 ocorrências, demonstra mudanças significativas nos processos educativos e no desenvolvimento

humano, incentivando a criança a repensar e reorganizar o conhecimento. O progresso, repetida 25 vezes, não se limita ao avanço tecnológico, mas contempla o desenvolvimento integral, incluindo aspetos cognitivos, sociais e emocionais. A modernização (18), implica atualização de práticas e metodologias, integrando novas ideias, tecnologias e abordagens pedagógicas adequadas à infância. Dessa forma, a inovação é compreendida como um processo dinâmico, que fortalece a capacidade da criança de se adaptar e atuar de forma criativa no mundo.

A inovação aplicada na Educação Pré-Escolar contribui diretamente para o desenvolvimento integral do ser humano, englobando dimensões cognitivas, emocionais, sociais e éticas. Do ponto de vista cognitivo, estimula o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade, do ponto de vista emocional, promove autoconfiança, prazer na descoberta e gestão de frustração, socialmente, favorece a colaboração, o protagonismo e a empatia, eticamente, desenvolve responsabilidade e consciência ambiental e social. Atividades como experiências científicas simples, projetos de reciclagem criativa, criação de histórias ou construção de objetos a partir de materiais reutilizados, consentem que essas dimensões sejam trabalhadas de forma concreta, tornando a inovação tangível e significativa na vida da criança.

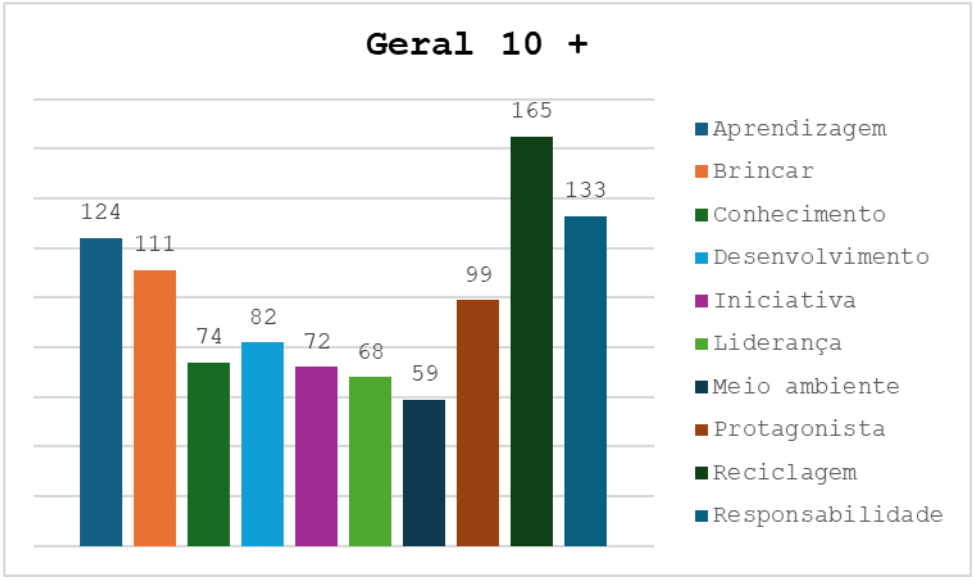
A análise a nível lexical demonstra que *criatividade, novidade e mudança* atuam como motores da aprendizagem inovadora, enquanto *ética, sustentabilidade e impacto ambiental* orientam a inovação de forma responsável. *Transformação, progresso e modernização* refletem o carácter dinâmico da educação e do desenvolvimento humano. Na Educação Pré-Escolar, trabalhar essas dimensões permite formar crianças criativas, críticas, responsáveis e capazes de atuar de forma sustentável, alinhando a inovação, o protagonismo infantil e o desenvolvimento integral, conforme as orientações da UNESCO e os fundamentos teóricos clássicos de Vygotsky (1934/1978), Piaget (1947) e Bruner (1960; 1966). Para este grupo, 138 é número de palavras evocada uma única vez, sendo as 10 – (dez menos)

Quadro XI

As 10 + dos cinco agrupamentos

Geral 10 +	**Total**
Aprendizagem	124
Brincar	111
Conhecimento	74
Desenvolvimento	82
Iniciativa	72
Liderança	68
Meio ambiente	59
Protagonista	99
Reciclagem	165
Responsabilidade	133

Gráfico 9 - Geral 10 +



No geral, a análise lexical efetivada revelou que, num universo de várias centenas de ocorrências, dez palavras se destacam por sua frequência e relevância epistemológica: *Aprendizagem (124), Brincar (111), Conhecimento (74), Desenvolvimento (82), Iniciativa (72), Liderança (68), Meio ambiente (59), Protagonista (99), Reciclagem (165) e Responsabilidade (133)*. A recorrência dessas palavras não apenas indica tendências lexicais, como também demonstra as prioridades conceituais, pedagógicas e axiológicas do discurso educativo analisado, apontando para uma conceção de Educação Infantil alinhada com os princípios da Educação Sustentável e do protagonismo infantil.

Os termos *Aprendizagem* e *Brincar* ocupam uma posição central no campo semântico, revelando uma conceção de educação centrada na experiência da criança e no desenvolvimento integral. A aprendizagem, na perspetiva construtivista de Piaget (1947), ocorre pela ação da criança sobre o meio, norteada pelos processos de assimilação e acomodação.

ygotsky (1934/1978) complementa essa visão ao enfatizar que a aprendizagem é essencialmente social, emergindo da interação e da mediação cultural. Bruner (1960; 1966) reforça que a aprendizagem por descoberta permite à criança construir conhecimento ativamente. O brincar, por sua vez, não é mera atividade lúdica, mas constitui linguagem própria da infância, espaço de criação, experimentação e expressão emocional, como destacado por Winnicott (1965; 1971). O brincar e a aprendizagem ativa articulam-se com a formação de competências cognitivas, sociais e éticas, pilares da educação sustentável.

Conhecimento e *Desenvolvimento* refletem uma conceção de educação que vai além da instrução transmissiva. O conhecimento é construído de forma contextualizada, significativa e crítica, em harmonização com Bruner (1960), enquanto o desenvolvimento infantil agrega dimensões cognitivas, sociais, emocionais e éticas (Piaget, 1947; Vygotsky, 1934/1978; Winnicott, 1965; Freire, 1967; 1968). O enfoque no desenvolvimento integral destaca a importância de formar crianças capazes de atuar como sujeitos autónomos, críticos e comprometidos com o cuidado de si, dos outros e do ambiente, alinhando o currículo infantil com os princípios da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2005; 2015).

A frequência dos termos *Iniciativa* e *Liderança* mostra a valorização do protagonismo da criança. O protagonismo implica que a criança seja agente de suas decisões, participe ativamente do processo educativo e exerça influência sobre o contexto em que vive, isso é

fundamental para a educação sustentável. Piaget (1947) aponta que a iniciativa surge da ação autónoma sobre o meio, enquanto Vygotsky (1934/1978) destaca que a liderança e a colaboração infantil se constroem nas interações sociais, mediadas por adultos e pares. Freire (1967; 1968) acrescenta que o verdadeiro protagonismo educa para a consciência crítica e transformação social, reforçando a importância de capacitar as crianças desde a primeira infância.

Os termos *Meio ambiente* e *Reciclagem* indicam a centralidade da dimensão ambiental no discurso educativo para a vida. O trabalho com sustentabilidade na Educação Infantil permite que as crianças desenvolvam consciência crítica, hábitos responsáveis e compreensão das consequências de suas ações. A Reciclagem, por ser a palavra de maior frequência, evidencia que a aprendizagem prática e criativa é um recurso pedagógico eficaz para compreender valores de cuidado ambiental, criatividade e responsabilidade ética (Morin, 2000; UNESCO, 2005; 2015).

As palavras *Responsabilidade* e *Protagonista* consolidam a dimensão ética do ensino infantil, sublinhando que educar crianças pequenas implica formar sujeitos conscientes de suas ações e de seu papel social e ambiental. Com isso, afirma-se que a responsabilidade abrange não apenas cuidados com o próprio comportamento, mas também com o outro, com a comunidade e com o ambiente. O protagonismo infantil, articulado com responsabilidade e sustentabilidade, contribui para o desenvolvimento de competências de cidadania local e global, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (ODS 4), às orientações da UNESCO (2015) e à Década Internacional da Ciência para o Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2024a).

A análise das palavras mais recorrentes evidencia que a Educação Infantil sustentável integra múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Do ponto de vista cognitivo, promove aprendizagem ativa, exploração e criatividade. Na dimensão emocional, fortalece autoconfiança, prazer no brincar e na descoberta. Socialmente, incentiva liderança, participação, colaboração e protagonismo. E, eticamente, consolida a responsabilidade individual e coletiva, os cuidados ambientais e social. A convergência entre aprendizagem, brincar, conhecimento, desenvolvimento, iniciativa, liderança, meio ambiente, protagonismo, reciclagem e responsabilidade, indica que a Educação Sustentável e o protagonismo infantil são elementos centrais para a

formação humana integral, promovendo cidadãos críticos, criativos, éticos e comprometidos com a melhoria da sustentabilidade humana e do ecossistema global humano (Marujo, 2025).

Os resultados mostram que, no contexto da Educação Pré-Escolar, protagonismo e sustentabilidade não são apenas conceitos abstratos, mas práticas vividas e assimiladas por meio de atividades concretas, como o brincar, a aprendizagem ativa, projetos de reciclagem e participação nas decisões do quotidiano escolar. Dessa forma, o currículo infantil torna-se um espaço de formação integral, articulando o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e ético, em consonância com os referenciais clássicos de Piaget (1947), Vygotsky (1934/1978), Bruner (1960; 1966), Winnicott (1965; 1971), Freire (1967; 1968), Morin (2000) e as diretrizes da UNESCO (1972; 2005; 2015).

Quadro XII

Palavras-chave × Referências teóricas (As 10 mais evocadas de todo o estudo)

Palavra-chave	**Frequência**	**Referência teórica**	**Relação com Educação Pré-Escolar e Sustentabilidade**
Reciclagem	165	UNESCO (2014, 2017)	Atividade concreta de EDS Ensina cuidado ambiental, hábitos sustentáveis e responsabilidade coletiva desde cedo.
Responsabilidade	133	Freire (1996) Vygotsky (1978)	Desenvolvimento ético, consciência de impacto das ações; Integração social e ética ambiental.
Aprendizagem	124	Piaget (1972) Bruner (1966) Vygotsky (1986)	Processo ativo, social e apoiado; Aprendizagem por exploração, descoberta e interação com o meio.
Brincar	111	Winnicott (1971) Piaget	Espaço central para desenvolvimento integral (cognitivo, emocional e

		(1969)	social); Lúdico e sensorial para EDS.
Protagonista	99	Freire (1996) Bruner (1966)	Criança como sujeito ativo; Desenvolve autonomia, iniciativa e protagonismo em projetos de sustentabilidade.
Desenvolvimento	82	Piaget (1972) Vygotsky (1978) Winnicott (1971)	Holístico (cognição, emoção, socialização; Vinculado a experiências concretas, ética e cuidado ambiental.
Conhecimento	74	Piaget (1969, 1972) Bruner (1966)	Construção de saberes ativos; integração de conceitos de meio ambiente e sustentabilidade; Aprendizagem significativa.
Iniciativa	72	Bruner (1966) Freire (1996)	Capacidade de propor, agir e transformar; Incentiva criatividade, autonomia e soluções inovadoras no quotidiano infantil.
Liderança	68	Vygotsky (1978) Freire (1996)	Liderar colaborativamente em atividades de grupo; Promove cooperação, empatia e responsabilidade social.
Meio ambiente	59	UNESCO (2005, 2014) Piaget (1972)	Experiência direta com a natureza; Desenvolvimento de consciência ecológica, vínculo afetivo e cidadania ambiental.

Sob outro prisma, a análise lexical realizada neste estudo revelou 234 palavras que surgiram apenas uma vez no universo das respostas,

indicando elementos singulares e suscetível de significados para compreender as perceções dos participantes sobre Educação Pré-Escolar Sustentável. Dentre estas, destacam-se os termos que refletem dimensões éticas, sociais e afetivas do educar, alinhadas ao mote do trabalho: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR SUSTENTÁVEL - O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL. Palavras como *Trabalho em equipa*, *Ser*, *Partilha*, *Compaixão* e *Honra* sugerem não apenas valores centrais, mas também práticas educativas capazes de promover o desenvolvimento integral do sujeito infantil.

Embora essas palavras tenham sido registadas apenas uma vez, merecem atenção especial, isso porque a frequência isolada não diminui a sua relevância, antes pelo contrário, a sua singularidade revela dimensões qualitativas do discurso educativo que são essenciais para compreender a formação humana integral no contexto da Educação Pré-Escolar Sustentável. Num mundo marcado por desafios ambientais, sociais e éticos, termos como esses apontam para valores e práticas que devem ser cultivados desde os primeiros anos de vida, formando sujeitos críticos, empáticos e responsáveis.

O termo *Trabalho em equipa* evidencia a importância da colaboração e do engajamento coletivo desde a infância. A aprendizagem não é apenas individual, mas se dá na interação com os outros, na construção conjunta de soluções e na participação ativa em projetos comuns. Esta palavra remete diretamente à perspetiva sócio construtivista de Vygotsky (1934/1978), que destaca a mediação social como motor do desenvolvimento cognitivo e emocional, e à aprendizagem por descoberta de Bruner (1960), que valoriza o protagonismo ativo da criança na construção do conhecimento.

O conceito de *Ser* refere-se à valorização da identidade e da singularidade da criança, ser humano. Implica práticas pedagógicas que vão além do ensino de conteúdos, promovendo autoconhecimento, autoestima e a perceção do próprio valor. Winnicott (1965; 1971) reforça que ambientes afetivos seguros são fundamentais para o desenvolvimento saudável, permitindo que a criança se sinta valorizada e reconhecida na sua individualidade.

As palavras *Partilha* e *Compaixão* indicam a centralidade das relações e do cuidado mútuo na educação sustentável. *Partilha* evidencia o valor da cooperação, da troca de experiências e do aprendizado social, enquanto *Compaixão* destaca a sensibilidade ética para com os outros,

promovendo empatia, solidariedade e responsabilidade social. Esses conceitos são particularmente relevantes num contexto em que a sustentabilidade não se limita à preservação ambiental, mas envolve também a construção de comunidades mais justas, dignas, solidárias e colaborativas.

A palavra *Honra* introduz a dimensão ética da conduta e da integridade. Ela inspira o protagonismo infantil, que deve ser orientado não apenas pela ação e participação, mas também pelo respeito a valores compartilhados, pelo compromisso com o bem comum e pelo reconhecimento da importância das próprias escolhas. Este conceito se alinha à visão de Paulo Freire (1967; 1968) sobre educação ética e emancipatória, em que a criança é estimulada a compreender as consequências de suas ações e a desenvolver responsabilidade socioambiental.

Não obstante estas palavras tenham aparecido apenas uma vez, carregam um peso simbólico e epistemológico significativo. As mesmas representam elementos essenciais para a formação humana integral e para a construção de uma Educação Pré-Escolar Sustentável, na medida em que incentivam a colaboração, o cuidado, a ética, o protagonismo e a consciência social. A singularidade dessas palavras reforça que, na educação, não apenas a frequência quantitativa é importante, mas a profundidade e o significado dos conceitos emergentes. No mundo atual, marcado por desafios sociais, ambientais e éticos, cultivar valores como *Trabalho em equipa*, *Ser*, *Partilha*, *Compaixão* e *Honra* é fundamental para formar crianças capazes de agir de maneira crítica, responsável e criativa, construindo um futuro sustentável e humano, ou melhor, primando pela sustentabilidade humana em prol do ecossistema global.

A análise revela que mesmo palavras isoladas no *corpus*, como estas, carregam um significado profundo e orientam a prática educativa para uma Educação Pré-Escolar que promove protagonismo, valores éticos e desenvolvimento integral. Todas indicam que a formação humana integral não se restringe à aquisição de conhecimentos, mas integra dimensões cognitivas, emocionais, sociais e éticas, articulando o cuidado, a participação ativa e a construção de uma consciência de responsabilidade pessoal e coletiva. Práticas pedagógicas que valorizem o trabalho colaborativo, o reconhecimento da individualidade, a partilha, a compaixão e a honra contribuem para o fortalecimento do protagonismo infantil e para a construção de sujeitos críticos, autónomos e comprometidos com a sustentabilidade e o bem-estar da comunidade.

Considerações Finais

6. Considerações Finais

> Os sistemas de educação devem responder a essa necessidade premente, definindo objetivos e conteúdos de aprendizagem relevantes, introduzindo pedagogias que empoderem os educandos, e instando suas instituições a incluir princípios de sustentabilidade em suas estruturas de gestão. (UNESCO, 2017).

A presente obra constituiu uma análise aprofundada e inovadora da interseção entre educação pré-escolar, sustentabilidade e protagonismo infantil, assumindo como eixo central a criança enquanto sujeito ativo e agente transformador do seu processo educativo. Este estudo permitiu, de forma consistente, cumprir o seu objetivo geral que é apresentar as crianças como protagonistas indispensáveis para a construção de uma educação pré-escolar sustentável na Ilha de Santiago, em Cabo Verde, assim como os objetivos específicos orientadores, que contemplaram a identificação de desafios, metodologias e estratégias pedagógicas, bem como a reflexão sobre a formação contínua dos educadores e a sensibilização para a temática da sustentabilidade.

A análise do estado da arte evidenciou que a educação pré-escolar constitui um espaço privilegiado para a promoção de práticas pedagógicas integradas, capazes de articular dimensões cognitivas, sociais, afetivas e éticas, fundamentais para a construção de competências para a sustentabilidade. Os dados recolhidos revelam que o protagonismo infantil se manifesta de forma diversificada, seja através da expressão verbal, do brincar, do desenho e de outras formas simbólicas, refletindo as perceções, experiências e significados que as crianças atribuem ao seu quotidiano educativo.

Os resultados obtidos permitiram ainda identificar desafios concretos à promoção de uma educação pré-escolar sustentável, nomeadamente a heterogeneidade dos contextos institucionais, a limitação de recursos materiais e humanos, e a necessidade de fortalecer a formação contínua dos educadores. Em paralelo, emergiram estratégias pedagógicas inovadoras que favorecem o protagonismo das crianças e o desenvolvimento de práticas sustentáveis, incluindo a exploração do meio natural, projetos colaborativos, atividades de cuidado ambiental e iniciativas de reutilização e reciclagem, refletindo uma pedagogia

orientada para a ação, a participação e a responsabilidade ética desde a primeira infância.

A investigação demonstra que o brincar, enquanto linguagem e estratégia pedagógica, constitui-se um eixo estruturante do desenvolvimento integral da criança, promovendo simultaneamente o bem-estar emocional, a criatividade e a capacidade crítica. Assim, o protagonismo infantil não se limita à participação nas tarefas ou atividades, mas configura-se como uma prática relacional, ética e colaborativa, capaz de fomentar cidadania, responsabilidade social e compromisso com a sustentabilidade, rompendo com modelos de carácter assistencial e promovendo uma educação centrada na experiência e na construção coletiva do conhecimento.

Para além das contribuições empíricas, o estudo evidencia a pertinência de estratégias de formação contínua específicas para educadores de infância, orientadas para a integração de princípios e práticas de sustentabilidade no quotidiano pedagógico. Tais estratégias representam um contributo relevante para o fortalecimento das competências profissionais e para a consolidação de práticas educativas inovadoras, alinhadas com as exigências de uma sociedade do conhecimento e com os princípios de equidade, inclusão e desenvolvimento sustentável.

Apesar das potencialidades identificadas, a investigação reconhece limitações que poderão condicionar a plena implementação de práticas pedagógicas sustentáveis, incluindo a diversidade da amostra, a variabilidade dos contextos institucionais e a reduzida literacia digital de alguns participantes. Tais constrangimentos reforçam a necessidade de políticas públicas articuladas, de práticas pedagógicas robustas e de um acompanhamento contínuo que permita a adaptação das conceções teóricas à realidade prática das instituições de educação pré-escolar.

Em síntese, o livro evidencia que a educação pré-escolar deve ser compreendida como um processo humano, social e político, orientado para a formação integral da criança e para a promoção de valores de equidade, diversidade, inclusão e sustentabilidade. A centralidade da criança como protagonista do seu percurso educativo e a integração de práticas pedagógicas sustentáveis constituem elementos estratégicos para a consolidação de uma educação de qualidade, inclusiva e inovadora, capaz de responder aos desafios contemporâneos e de contribuir para o desenvolvimento sustentável das comunidades locais.

Por fim, a investigação reforça a necessidade de continuidade do estudo neste domínio, salientando que a implementação de uma educação pré-escolar sustentável exige não apenas políticas e recursos adequados, mas também a valorização constante do protagonismo infantil como vetor de transformação social, pedagógica e ambiental.

Limitações do Estudo

Apesar dos contributos relevantes desta investigação, algumas limitações devem ser consideradas na interpretação dos resultados:
Perfil das participantes e literacia digital: A baixa familiaridade da maioria das inquiridas com tecnologias de informação e comunicação pode ter condicionado a produção das respostas, limitando a diversidade lexical, a complexidade discursiva e a espontaneidade. Instrumentos digitais, mesmo adaptados, podem ter induzido respostas mais curtas ou socialmente valorizadas, concentrando o discurso em determinados núcleos semânticos.

Resistência das monitoras: Algumas participantes manifestaram resistência, não apenas como recusa explícita, mas também por meio de estratégias discursivas de autoproteção, como respostas breves ou maior conformidade com discursos normativos. Tal fenómeno reflete a assimetria simbólica entre investigadora e participantes e, do ponto de vista ético, evidencia a necessidade de reconhecimento da vulnerabilidade e do direito à segurança e não julgamento. Essa resistência pode ter limitado a densidade e diversidade do corpus lexical, exigindo interpretação cautelosa dos resultados.

Metodologia qualitativa e análise lexical: Embora a abordagem lexicográfica seja robusta e epistemologicamente fundamentada, ela não permite captar integralmente as experiências subjetivas, as práticas educativas concretas ou as tensões entre discurso e ação pedagógica.

Implementação prática da educação para a sustentabilidade: O estudo concentrou-se na análise de conceções teóricas e palavras-chave, não aprofundando a aplicação quotidiana dessas práticas nas escolas e os desafios enfrentados na implementação.
Fatores contextuais e culturais: As especificidades culturais e contextuais das diferentes regiões e instituições educacionais não foram consideradas, podendo influenciar a forma como a educação sustentável e o desenvolvimento integral da criança são concebidos e aplicados.
Formação de professores: A capacitação docente em metodologias sustentáveis e no uso de tecnologias educacionais foi pouco abordada, embora seja essencial para efetivar práticas pedagógicas coerentes com os objetivos do estudo.

Sugestões para Pesquisas Futuras

Avaliar a eficácia de práticas pedagógicas sustentáveis no desenvolvimento integral da criança, considerando diferentes níveis de literacia digital e acesso a recursos tecnológicos.

Investigar, com profundidade, a experiência dos educadores na integração de conceitos de sustentabilidade em suas práticas diárias, identificando barreiras e estratégias de superação.

Desenvolver estudos de caso ou pesquisas longitudinais que acompanhem o impacto da educação para a sustentabilidade ao longo do tempo, analisando mudanças em comportamentos e atitudes das crianças em relação ao meio ambiente.

Examinar o efeito de programas de formação contínua para educadores, centrados em práticas pedagógicas sustentáveis inovadoras e no uso de tecnologias, como estratégia para mitigar limitações observadas neste estudo.

Recomendações

Políticas públicas e acesso universal

Reforçar o compromisso do Estado com a universalização da educação pré-escolar sustentável, garantindo progressiva gratuitidade e obrigatoriedade.
Expandir e qualificar a rede pública de infraestruturas, assegurando ambientes educativos adequados, seguros e estimulantes, especialmente nos municípios com menores taxas de cobertura.

Currículo e regulação
Consolidar, publicar e disseminar orientações curriculares nacionais e a matriz de competências associada ao perfil de saída da educação pré-escolar sustentável.
Implementar mecanismos de monitorização, regulação e avaliação da qualidade em todas as entidades gestoras, assegurando padrões mínimos de qualidade e sustentabilidade.

Inclusão
Desenvolver políticas sustentáveis intersectoriais que promovam a identificação precoce, acompanhamento e integração de crianças com necessidades educativas especiais, articulando educação, saúde e ação social.
Investir em recursos especializados, formação específica de profissionais e adaptação dos contextos educativos para garantir educação inclusiva desde a primeira infância, para a sua própria sustentabilidade.

Formação e valorização docente
Definir uma política nacional de educação sustentável de formação inicial e contínua, reforçando competências científicas, pedagógicas e éticas, incluindo pedagogia da infância, educação para a sustentabilidade, igualdade de gênero, inclusão e participação das crianças.
Valorizar a profissão docente e promover a diversidade de gênero entre educadores, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e enriquecimento das práticas educativas sustentáveis.

Prática pedagógica
Adotar abordagens centradas na criança, reconhecendo seu protagonismo, capacidade de solicitude e direito à participação ativa.
Promover experiências significativas, diálogo, escuta ativa, cooperação e pensamento crítico, integrando aprendizagem, cuidado, afeto e educação para a sustentabilidade.

Envolvimento de famílias e comunidades
Fortalecer estratégias de sensibilização e informação junto das famílias, especialmente nos contextos vulneráveis, promovendo a responsabilização partilhada educativa e ampliando acesso e continuidade das aprendizagens, assim fortalecendo a educação sustentável e a sustentabilidade humana

Hipóteses e suas contribuições

> A Hipótese é a explicação, condição ou princípio, em forma de proposição declarativa, que relaciona entre si as variáveis que dizem respeito a um determinado fenómeno ou problema. É a solução provisoria proposta como sugestão no processo de investigação de um problema, resultado de um "processo ativamente criador de representação do mundo". Kopnin (1878, p. 250, apud Koche, 2011)

Dito de forma outra, trata-se de possível resposta ao problema de pesquisa, que é formulada em formato de proposição e que precisa ser comprovada de forma a ser aceite ou rejeitada ao fim do estudo.

Hipótese 1: experiência e competência limitadas dos educadores, dificultam o protagonismo das crianças na educação pré-escolar.

- Implementação de programas de formação contínua destinados ao desenvolvimento de competências pedagógicas centradas na criança e em metodologias participativas para todos os profissionais da Educação Pré-Escolar em Cabo Verde;
- Promoção de práticas colaborativas entre os educadores, incluindo observação mútua de aulas e partilha sistemática de experiências pedagógicas;
- Criação de grupos de reflexão e estudo pedagógico no contexto do pré-escolar, visando a análise crítica das práticas educativas e a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem no EPE;
- Estabelecimento de mecanismos de acompanhamento e mentoria pedagógica entre profissionais mais experientes e educadores que se encontram no início de carreira**.**

Hipótese 2: professores não capacitados para promover uma abordagem educacional sustentável alinhada às necessidades da sociedade.

- Integração sistemática de princípios e conteúdos relacionados à educação para o desenvolvimento sustentável nas atividades pedagógicas quotidianas em todas as escolas do Pré-Escolar;
- Promoção de ações formativas específicas direcionadas aos educadores sobre educação ambiental e desenvolvimento sustentável;

- Desenvolvimento de projetos pedagógicos participativos que envolvam as crianças em práticas sustentáveis (criação de hortas escolares e a reutilização de materiais);
- Elaboração de planos de atividades interdisciplinares que articulem conteúdos ambientais, sociais e educativos, promovendo a participação ativa dos meninos;

Hipótese 3: A falta ou limitação de recursos humanos, financeiros e materiais, constitui um dos entraves para uma educação infantil sustentável

- Incentivo à utilização pedagógica de materiais recicláveis e recursos de baixo custo nas atividades educativas;
- Estabelecimento de parcerias institucionais (entidades públicas e privadas), visando a mobilização de recursos e apoio às escolas do pré-escolar;
- Criação de espaços de partilha de recursos pedagógicos entre diferentes salas ou estabelecimentos do pré-escolar;
- Envolver os membros da comunidade e familiares nas iniciativas educativas, através de ações de voluntariado e colaboração escolar;

Hipótese 4: a predominância de modelos tradicionais e estruturas rígidas de ensino, limitam o protagonismo das crianças.

- Implementação de metodologias pedagógicas ativas, aprendizagem com base em projetos que favoreçam a participação e autonomia das crianças (artes, biblioteca infantil, reciclagem);
- Institucionalização de momentos de diálogo e participação infantil, como assembleias ou rodas de conversa, permitindo a expressão de opiniões e tomada de decisões;
- Organização do espaço educativo em diferentes áreas de aprendizagem que estimulem a exploração, a autonomia e a iniciativa das crianças;
- Desenvolvimento de atividades lúdicas e investigativas que promovam a curiosidade, a criatividade e a participação ativa no processo de aprendizagem;

Hipótese 5: falta de engajamento da comunidade e pouca consciência sobre sustentabilidade e protagonismo infantil.

- Realização de ações de sensibilização e formação dirigidas às famílias e à comunidade sobre a importância da educação para o desenvolvimento sustentável e da participação infantil;
- Desenvolvimento de projetos educativos comunitários que promovam a colaboração entre escola, famílias e comunidade local:
    - ✓ Projetos de sustentabilidade (reciclagem): implementação de iniciativas de recolha seletiva de resíduos, como óleo alimentar usado ou tampas de plástico, promovendo o envolvimento ativo da comunidade em práticas de reciclagem, sendo os recursos obtidos através da venda desses materiais canalizados para o apoio a instituições ou projetos locais.
    - ✓ Hortas escolares e comunitárias: promoção de iniciativas de cultivo envolvendo famílias e membros da comunidade, utilizando os espaços escolares como contextos educativos para a aprendizagem de conteúdos relacionados com as ciências naturais, a alimentação saudável e a sustentabilidade ambiental.
    - ✓ Iniciativas intergeracionais: desenvolvimento de iniciativas que promovam a interação entre crianças e pessoas idosas da comunidade, incentivando a partilha de memórias, experiências e saberes, e fortalecendo os laços sociais entre diferentes gerações.
    - ✓ Oficinas de saberes ancestrais e culturais: dinamização de atividades conduzidas por membros da comunidade local, destinadas à transmissão de conhecimentos e práticas tradicionais, tais como artesanato, dança, música e gastronomia, contribuindo para a valorização da identidade cultural e do património local.
    - ✓ Cozinha solidária e capacitação: implementação de espaços comunitários que articulem atividades de educação integral para as crianças com ações de formação e capacitação destinadas às famílias, particularmente aos pais e encarregados de educação, contribuindo para o desenvolvimento de competências e

para a geração de oportunidades de rendimento na comunidade.

- ✓ Feiras de saúde e ações sociais: organização de eventos comunitários em parceria com profissionais de saúde da localidade, incluindo rastreios básicos, como a medição da tensão arterial e da glicemia) e sessões de sensibilização, transformando a escola num espaço de promoção da saúde e de apoio à comunidade.
- ✓ Oficinas com materiais recicláveis: criação de espaços de expressão artística na escola a partir da recolha, pelas famílias, de materiais recicláveis, promovendo práticas sustentáveis e estimulando a criatividade e o protagonismo das crianças.
- ✓ Organização de eventos escolares participativos que incentivem o envolvimento das famílias nas atividades educativas;
- ✓ Promoção de iniciativas de sensibilização ambiental e social desenvolvidas pelas próprias crianças, incentivando a participação da comunidade;

Referências Bibliográficas

7. Referências Bibliográficas

Agência Lusa. (2023). *Crianças sem escolaridade no mundo sobem para 250 milhões*. Observador. https://observador.pt/2023/09/18/unesco-criancas-sem-escolaridade-no-mundo-sobem-para-250-milhoes

Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. (2015). https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel

Andrioli, R., Jr. (2020). Direito internacional do ambiente: A responsabilidade no antropoceno. *Revista Jurídica Portucalense*, (28), 107. https://doi.org/10.34625/issn.2183-2705(28)2020.ic-05

Antonio Carlos, G. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas.

Assis. (s.d.). *Metodologia do trabalho científico*.

Bachelard, G. (1968). *O novo espírito científico*. Tempo Brasileiro.

Barañano, A. M. (2004). *Métodos e técnicas de investigação em gestão: Manual de apoio à realização de trabalhos de investigação* (1ª ed.). Sílabo.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barros, A. J. P., & Lehfeld, N. A. S. (2000). *Projeto de pesquisa: Propostas metodológicas* (4ª ed.). Vozes.

BBC News Brasil. (2016). *1% da população global detém mesma riqueza dos 99% restantes, diz estudo*. https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160118_riqueza_estudo_oxfam_fn

BCSD Portugal. (s.d.). *Objetivos de desenvolvimento sustentável*. https://ods.pt/objectivos/4-educacao-de-qualidade/

Beuren. (2006). *[Obra não identificada]*.

Bíblia de estudo Conselheira: Acolhimento, reflexão, graça (2019). Sociedade Bíblica do Brasil.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2010). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

Cabo Verde. Governo de Cabo Verde. (2016). *Programa do Governo da IX Legislatura*.
Cabo Verde. Governo de Cabo Verde. (s.d.). *Ano letivo 2023–2024 arranca no dia 18 de setembro*. https://www.governo.cv/ano-letivo-2023-2024-arranca-no-dia-18-de-setembro/
Cabo Verde. Ministério da Educação. (2017). *Plano estratégico da educação 2017–2021*.
Cabo Verde. Ministério da Educação. (2020). *Principais indicadores da educação 2020/2021*.
Cabo Verde. Ministério da Educação. (2022). *Plano estratégico da educação 2022–2026*.
Cabo Verde. Ministério da Educação. (2024). *PAREP-CV 2024–2029: Programa de apoio à reforma educativa prioritária em Cabo Verde*.
Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. (1987). *Our common future*.
Comissão Nacional da UNESCO. (s.d.). *Educação para o desenvolvimento sustentável*. https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/um-planeta-um-oceano/educacao-para-o-desenvolvimento-sustentavel
Convenção sobre os direitos da criança. (1989).
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre mudança do clima. (1992). *Protocolo de Quioto e legislação correlata*. Senado Federal.
Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância* (2ª ed.). Artmed.
Cortella, M. S. (2014). *Educação, escola e docência: Novos tempos, novas atitudes*. Cortez.
Cortella, M. S. (2015). *Educação vs. escolarização*. https://www.youtube.com/watch?v=80mB5C5rGzc
De Moura Santo, M. E. (2018). *Relações históricas entre trabalho, educação e pobreza*. Teresina, PI.
Declaração mundial sobre educação para todos. (1990). https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990
Delgado, C. F. (2019). *Um olhar sobre a educação de infância em Cabo Verde: A glance at the preschool in Cabo Verde*. Universidade de Cabo Verde.
Educação na primeira infância: Um campo em disputa: Documento de trabalho e debate. (s.d.).
Expresso das Ilhas – Inforpress. (2025, setembro 8). *Cerca de 130 mil alunos inscritos no ano letivo 2025/2026 – Diretor nacional da*

educação. https://expressodasilhas.cv/pais/2025/09/08/cerca-de-130-mil-alunos-inscritos-no-ano-lectivo-20252026-director-nacional-da-educacao/98915
Fernandes, V. L. P., & Perini, J. A. (2025). Caminhos para uma educação inclusiva, humanizadora e crítica. *Revista Educação*, 21(2). https://revistaeducacao.com.br/
Ferreira, P. J. L. (2003). O papel das ONGs nas mudanças climáticas em Cabo Verde: O caso da Quercus Cabo Verde. *Revista Ação Sustentável Global*, 3(4).
Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido* (50ª ed.). Paz e Terra.
Freire, P. (2019). *Educação como prática da liberdade* (20ª ed.). Paz e Terra.
Governo Federal do Brasil. (2015). *Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. https://svs.aids.gov.br/daent/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/ods/publicacoes/transformando-nosso-mundo-a-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel.pdf
Governo de Cabo Verde. (2022). *Plano estratégico de desenvolvimento sustentável 2022–2026 (PEDS II)*.
Guattari, F. (2001). *As três ecologias* (11ª ed.). Papirus.
Halal, C. (2009). Ecopedagogia: Uma nova educação. *Revista de Educação*, 12(14).
INAP. (s.d.). *Diretrizes de educação ambiental para escolas*.
INE. (2021). *Censo 2021*. https://ine.cv/censo-2021/
INE. (2024). *Apresentação pública dos resultados do inquérito trabalho infantil – IMC 2022*.
Inforpress. (2021). *Cabo Verde com 400 crianças e adolescentes a viverem em situação de e na rua, diz presidente de ICCA*. https://www.balai.cv/noticias/sociedade/cabo-verde-com-400-criancas-e-adolescentes-a-viverem-em-situacao-de-e-na-rua-diz-presidente-de-icca/
Köche, J. C. (2011). *Fundamentos de metodologia científica: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. Vozes.
Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2007). *Fundamentos de metodologia científica* (6ª ed.). Atlas.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). Atlas.
Marope, P. T. M., Chakroun, B., & Holmes, K. P. (2015). *Liberar o potencial: Transformar a educação e a formação técnica e profissional*. UNESCO.
Marujo, M. P. (2021). *Gestão sustentável: Condição essencial e possível* (3ª ed.). Perse.
Marujo, M. P. (2024). *Educação infantil: Base orientadora à educação sustentável* (1ª ed.). ICT Sustentável Global.
Marujo, M. P. (2025). *Sustentabilidade humana* (1ª ed.). ICT Sustentável Global.
Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez.
Nosso futuro comum. (1991). Fundação Getulio Vargas.
Observador. (2023, setembro 18). *Crianças sem escolaridade no mundo sobem para 250 milhões*. https://observador.pt/2023/09/18/unesco-criancas-sem-escolaridade-no-mundo-sobem-para-250-milhoes/
Oliveira, G., & Archer, A. (2015). *Ambiente e desenvolvimento sustentável*.
Organização das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos direitos da criança*.
Organização das Nações Unidas. (1966a). *Pacto internacional sobre os direitos civis e políticos*.
Organização das Nações Unidas. (1966b). *Pacto internacional sobre os direitos económicos, sociais e culturais*.
Organização das Nações Unidas. (1972). *Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente humano (Declaração de Estocolmo)*.
Organização das Nações Unidas. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*.
Organização das Nações Unidas. (2002). *Década das Nações Unidas para o desenvolvimento sustentável 2002–2014*.
Organização das Nações Unidas. (2015a). *O relatório dos objetivos de desenvolvimento do milénio 2015*.
Organização das Nações Unidas. (2015b). *Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*.
Organização das Nações Unidas. (2020a). *ABC dos objetivos de desenvolvimento sustentável: Comunidade educativa*.

https://rumoa2030.pt/wp-content/uploads/2021/03/ABC-ODS-Professores.pdf
Organização das Nações Unidas. (2020b). *A ONU e o meio ambiente*. https://brasil.un.org/pt-br/91223-onu-e-o-meio-ambiente
Organização das Nações Unidas. (2022a). *Relatório fronteiras 2022: Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA)*.
Organização das Nações Unidas. (2022b). *Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*.
Organização das Nações Unidas. (s.d.). *Relatório da Divisão de População das Nações Unidas*.
ONU News. (2022, junho 14). *Rescue us from our environmental 'mess', UN chief urges Stockholm summit*. https://news.un.org/en/story/2022/06/1119532
ONU News. (2022, setembro 26). *UNESCO alerta que 244 milhões de crianças não começarão o novo ano letivo*. https://news.un.org/pt/story/2022/09/1799922
ONU News. (2024). *Violência contra crianças em conflitos armados aumenta 21% em 2023*. https://news.un.org/pt/story/2024/06/1833136
Oxfam International. (2023). *A "sobrevivência" do mais rico: Por que é preciso tributar os super-ricos agora para combater as desigualdades*.
Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'enfant*. Presses Universitaires de France.
Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The child's conception of the world*. Routledge & Kegan Paul.
PNUD. (2015). *Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*.
Prodanov, C. C. (2006). *Manual de metodologia científica* (3ª ed.). Feevale.
Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2ª ed.).
Programa do Governo da IX Legislatura. (s.d.). *Programa do Governo da IX Legislatura*.
Protocolo de Quioto. (1997). *Protocolo de Quioto*.
Relatório Brundtland. (1987). *Nosso futuro comum*.
RFI Lusa. (2023, setembro 16). *Ano letivo arranca esta segunda-feira em Cabo Verde*. https://www.rfi.fr/pt/cabo-verde/20230916-cabo-verde-ano-lectivo-arranca-esta-segunda-feira

RTC. (2022, junho 24). *Mais de 9 mil crianças não são registadas em Cabo Verde, 13,5% não tem nome do pai e 55% vivem sem a presença do progenitor*. https://www.rtc.cv/noticia/noticia-details/mais-de-9-mil-criancas-nao-sao-registadas-em-cabo-verde-13-5-nao-tem-nome-do-pai-e-55-vivem-sem-a-presenca-do-progenitor-10171

Sánchez, L. E. (2006). *Avaliação de impacto ambiental: Conceitos e métodos* (2ª ed.). Oficina de Textos.

Santiago Magazine. (2022, novembro 10). *8 mil milhões de pessoas, uma humanidade*. https://santiagomagazine.cv/ponto-de-vista/8-mil-milhoes-de-pessoas-uma-humanidade

Sarmento, M. J. (2011). Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas. In A. J. Martins Filho & P. D. Prado (Orgs.), *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Autores Associados.

Severino, A. J. (1993). *Metodologia do trabalho científico* (19ª ed.). Cortez.

Severino, A. J. (2000). *Metodologia do trabalho científico* (21ª ed.). Cortez.

Severino, A. J. (2002). *Metodologia do trabalho científico* (22ª ed., rev. ampl.). Cortez.

UNICEF. (s.d.). *Convenção sobre os direitos da criança*. https://www.unicef.org/child-rights-convention

UNICEF. (1924). *Declaração de Genebra dos Direitos da Criança*.

UNESCO. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*.

UNESCO. (2001). *Educação para todos: O compromisso de Dakar*. UNESCO.

UNESCO. (2002). *UNESCO e a educação: Nossa missão*.

UNESCO (2005). A *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável*, 2005-2014;

UNESCO. (2010). *Learning: The treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO.

UNESCO. (2014). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO.

UNESCO. (2015a). *Educação para a cidadania global: Preparando alunos para os desafios do século XXI*. UNESCO.

UNESCO. (2015b). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action*. UNESCO.
UNESCO. (2015c). *Relatório mundial de monitorização da educação – Educação para todos 2000–2015: Reforçando as bases da aprendizagem*. UNESCO.
UNESCO. (2016). *Repensar a educação: Rumo a um bem comum mundial?*. UNESCO Brasil.
UNESCO. (2017). *Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: Objetivos de aprendizagem*.
UNESCO. (2020a). *Educação para o desenvolvimento sustentável na escola: ODS 12, consumo e produção responsáveis*. UNESCO.
UNESCO. (2020b). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO.
UNESCO. (2021). *Primeira infância: A vida das crianças antes, durante e depois da pandemia*. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/pt/portal/primeira-infancia-vida-das-criancas-antes-durante-e-depois-da-pandemia
UNESCO. (2022a). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*.
UNESCO. (2022b). *UNESCO alerta que 244 milhões de crianças não começarão o novo ano letivo*. https://news.un.org/pt/story/2022/09/1799922
UNESCO. (2023a). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO.
UNESCO. (2023b). *Segundo a UNESCO, 250 milhões de crianças estão fora da escola em todo o mundo*. https://areferencia.com/mundo/segundo-a-unesco-250-milhoes-de-criancas-estao-agora-fora-da-escola-em-todo-o-mundo/
UNESCO. (2024a). *Relatório de monitoramento global da educação 2024/2025*.
UNESCO. (2024b). *Década internacional das ciências para o desenvolvimento sustentável 2024–2033*.
UNESCO. (2025). *Relatório global sobre professores: Abordar a escassez de professores e transformar a profissão*.
UNESCO. (s.d.). *A UNESCO e a educação*.
United Nations. (2022). *Transforming education summit – The global moment of truth*. https://unric.org/en/transforming-education-summit-the-global-moment-of-truth/
Vergara, S. C. (2005). *Métodos de pesquisa em administração*. Atlas.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
Winnicott, D. W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment*. International Universities Press.
Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock Publications.

Legislação Consultada

Cabo Verde. Assembleia Nacional. (2010). *Constituição da República de Cabo Verde* (4ª ed.). Assembleia Nacional.
Cabo Verde. (2018). *Decreto-Legislativo n.º 13/2018, de dezembro: Procede à primeira alteração ao Decreto-Legislativo n.º 2/2010, de 7 de maio*. Boletim Oficial, I Série, nº 7.
Cabo Verde. (2010). *Decreto-Legislativo n.º 2/2010, de 7 de maio: Revê as bases do sistema educativo, aprovadas pela Lei nº 103/III/90, de 29 de dezembro, na redação dada pela Lei nº 113/V/99, de 18 de outubro*. Boletim Oficial, I Série, nº 17.
Cabo Verde. (2008). *Decreto-Lei n.º 37/2008, de 24 de novembro: Aprova o ingresso de crianças no ensino básico que completam seis anos até 31 de dezembro*. Boletim Oficial, I Série, nº 43.
Cabo Verde. (2001). *Decreto-Lei n.º 5/2001, de 1 de fevereiro: Estabelece o perfil, as atribuições e a forma de recrutamento do coordenador pré-escolar*.

Geraldina da Conceição Correia Almeida



Doutora em Desenvolvimento e Sustentabilidade Global – Vertente Desenvolvimento Humano, especialidade: Educação Sustentável, na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Pesquisadora. Formada em Teologia pelo Seminário Nazareno de Cabo Verde. Mestre em Gestão de Recursos Humanos e do Conhecimento, pela Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Conclusão da Licenciatura em Tradução, na Universidade do Algarve – Portugal.

almeidageraldina@gmail.com

Marcelo Pereira Marujo



Acadêmico (Cadeira Imortal nº. 17) da Academia Brasileira de Ciência da Administração (ABCA). Pós-Doutorado em Teologia - Vida Cristã, Sustentabilidade e Inovação - PUC-Rio. Pós-Doutorado em Educação - Gestão, Sustentabilidade e Responsabilidade Socioambiental - UFF. Doutor e Mestre em Educação - UFRN. MBA em Gestão com Impactos Ambientais - UNIPLI. MBA em Docência para Educação Profissional - SENAC. Bacharel em Administração - UFRJ. Diretor Presidente do Instituto de Ciência, Tecnologia e de Inovação Sustentável Global. Coordenador de Projetos da UNESCO-IDSSD, do CNPq/SETEC, MCTI e da FAPERJ. Pesquisador e Membro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC. Fundador e Pesquisador da Sociedade Brasileira de Cientistas Católicos - SBCC. Avaliador Ad hoc do INEP/MEC – BASIS - Brasil. Professor Colaborador em Instituições de Ensino Internacionais. Professor e Orientador do Curso de Doutoramento em Desenvolvimento e Sustentabilidade Global da UniPiaget de Cabo Verde. Editor da Revista Ação Sustentável Global. Autor de livros e artigos nacionais e internacionais.

https://sustentavelglobal.com/index.php
presidencia@sustentavelglobal.com

A presente obra é fruto de uma investigação científica que foi levada a cabo no âmbito de uma tese de doutoramento.

O estudo germinou do interesse em aprofundar a compreensão à volta da temática Educação Pré-Escolar Sustentável, aliando o rigor académico à relevância prática e procurando oferecer uma contribuição significativa para a reflexão e o desenvolvimento do conhecimento na área.

Instituto de Ciência, Tecnologia
e de Inovação Sustentável Global