


**FORMAÇÃO CONTINUADA E EQUIDADE EDUCATIVA: ANÁLISE DAS DESIGUALDADES
TERRITORIAIS E INSTITUCIONAIS NO NOVO ENSINO SECUNDÁRIO HAITIANO (2010–2024)**TEACHER TRAINING AND EDUCATIONAL EQUITY: ANALYSIS OF TERRITORIAL AND INSTITUTIONAL INEQUALITIES IN
THE HAITIAN NEW SECONDARY SCHOOL (2010–2024)**FRITZNEL ALPHONSE**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-0949-7597>

RESUMO: Este trabalho investiga a reforma do Ensino Médio no Haiti (2010–2024), enfatizando a qualidade da educação e as disparidades no acesso à formação contínua para professores. Utiliza uma abordagem de métodos mistos, que combina uma pesquisa com 300 educadores, entrevistas, observações e análise de documentos. Os resultados mostram que a formação está predominantemente concentrada em áreas urbanas e no setor privado, enquanto os professores das regiões rurais e da rede pública enfrentam obstáculos estruturais, incluindo falta de recursos e limitações tecnológicas. A pesquisa conclui que, apesar de ajudarem na profissionalização, as políticas tendem a perpetuar desigualdades, destacando a necessidade de estratégias nacionais que sejam integradas e focadas na equidade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores; Justiça educacional; Haiti; Diretrizes de ensino.

ABSTRACT: This study examines the reform of secondary education in Haiti (2010–2024), with emphasis on educational quality and disparities in access to continuing teacher professional development. It adopts a mixed-methods approach, combining a survey with 300 educators, semi-structured interviews, classroom observations, and document analysis. The findings indicate that professional development opportunities are predominantly concentrated in urban areas and within the private sector, whereas teachers in rural regions and public schools face structural constraints, including limited resources and technological barriers. The study concludes that, although such policies contribute to teacher professionalization, they tend to reproduce existing inequalities, underscoring the need for integrated, equity-oriented national strategies.

KEYWORDS: Continuing teacher professional development; Educational equity; Haiti; Educational policy.

INTRODUÇÃO

A reforma do ensino médio no Haiti, iniciada em 2010 pelo Ministério da Educação Nacional e da Formação Profissional (MENFP), constitui uma das mais significativas transformações do sistema educacional haitiano desde a década de 1980 (MENFP, 2023).

Orientada pelo paradigma do ensino por competências e inspirada em referenciais internacionais, a reforma reorganiza o percurso escolar em nove anos de educação fundamental seguidos de quatro anos de ensino médio, promovendo a articulação entre teoria e prática, a integração de tecnologias digitais, o bilinguismo (crioulo e francês) e o uso de metodologias ativas com avaliação contínua (MENFP, 2023).

Considerando que países em desenvolvimento enfrentam o desafio de formar uma mão de obra qualificada ao mesmo tempo em que adaptam seus sistemas de ensino às particularidades locais, a situação é ainda mais crítica em nações do sul, como o Haiti (UNESCO, 2015; World Bank, 2021).

O país lida com problemas como a alta taxa de desemprego juvenil e a desigualdade no acesso à educação. Contudo, o problema vai além da simples quantidade ou da metodologia técnica, exigindo uma análise minuciosa de como os modelos educacionais se ajustam ao contexto social e econômico atual.

Nesse contexto, a formação continuada docente emerge como elemento central para a efetividade da política educacional. Em 2010, mais de 70% dos professores do ensino médio não possuíam formação inicial adequada (UNESCO, 2015), evidenciando que o desenvolvimento profissional docente configura, simultaneamente, uma urgência pedagógica e um desafio estrutural.

De acordo com os argumentos apresentados por Thomas R. Guskey (2002) e Linda Darling-Hammond (2017), o sucesso da formação continuada está ligado à implementação de políticas institucionais sólidas, que sejam adaptadas às realidades educacionais específicas e que estejam integradas à prática docente, promovendo transformações duradouras.

Nesse contexto, após a adoção da reforma educacional no Haiti, diversas atividades de formação começaram a ser realizadas por entidades internacionais — como o UNICEF, o Banco Mundial e a USAID — além de iniciativas locais e regionais, incluindo a Escola Fundamental de Aplicação Centro de Apoio Pedagógica (EFACAP), a Iniciativa francófona para a formação a distância de professores (IFADEM) e o programa NectarEduProf (Guskey, 2002; Darling-Hammond, 2017).

Essas ações implementadas visaram aprimorar a capacitação dos professores, expandir o acesso a materiais didáticos e incentivar a incorporação de tecnologias no sistema de ensino do Haiti. No entanto, a distribuição dessas oportunidades ainda é caracterizada por profundas desigualdades regionais e institucionais. Enquanto certos grupos de educadores têm acesso constante a programas bem estruturados de formação e suporte pedagógico, muitos professores apenas participam de iniciativas isoladas, que frequentemente não consideram as condições materiais das instituições de ensino e as particularidades socioculturais da região (MENFP, 2023).

Essas assimetrias refletem desigualdades territoriais e institucionais estruturais: escolas privadas e localizadas em áreas urbanas tendem a concentrar maiores recursos e

oportunidades formativas, ao passo que instituições públicas e situadas em zonas rurais permanecem marcadas por subfinanciamento e precariedade (PNUD, 2020).

Nesse cenário, coloca-se a seguinte questão de pesquisa: em que medida a formação continuada no contexto da reforma do ensino médio haitiano contribui para a promoção da equidade educacional ou, ao contrário, reforça desigualdades preexistentes?

Parte-se da hipótese de que, embora favoreça a profissionalização docente em contextos mais estruturados, a política de formação continuada não enfrenta de modo suficiente as disparidades históricas do sistema educacional haitiano, reproduzindo o paradoxo destacado por Dubet (2004a, p.42), segundo o qual a expansão das oportunidades educacionais pode intensificar processos de estratificação escolar.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivos: (1) identificar as iniciativas de formação continuada implementadas entre 2010 e 2024, classificando-as segundo recortes regionais e institucionais; (2) examinar as formas de acesso, participação e apropriação dessas iniciativas pelos docentes; e (3) analisar suas implicações nas práticas pedagógicas e nos processos de aprendizagem.

Ancorado na sociologia da educação e na teoria da justiça social – especialmente nas contribuições de Rawls (1971) e Sen (1992) –, o estudo adota uma abordagem qualitativa baseada na análise documental de políticas públicas, relatórios institucionais e literatura especializada. Nessa perspectiva, a formação continuada é compreendida não apenas como instrumento de inovação pedagógica, mas também como expressão das desigualdades estruturais e das relações de poder que atravessam o sistema educacional haitiano.

O artigo organiza-se em quatro seções: a primeira apresenta o referencial teórico; a segunda descreve os procedimentos metodológicos; a terceira discute os resultados; e a quarta reúne as considerações finais.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ENTRE PROFISSIONALIZAÇÃO E REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES

A crescente complexidade das problemáticas contemporâneas, especialmente no campo socioambiental, tem impulsionado a incorporação de abordagens interdisciplinares no debate educacional. Contudo, a mera justaposição de saberes disciplinares revela-se insuficiente para apreender a natureza sistêmica dessas questões, exigindo referenciais teórico-metodológicos integradores orientados pela complexidade (Morin, 2015).

Nesse horizonte, a Educação para um Futuro Viável (EAV) emerge como campo estratégico voltado à superação da fragmentação do conhecimento e à construção de respostas educativas articuladas e contextualizadas. No contexto canadense e quebequense, a ausência de institucionalização formal da EAV na formação inicial de professores evidencia lacunas estruturais parcialmente supridas por dispositivos de integração no âmbito da formação continuada (Gilbert; Boutet, 2024). Tal cenário reforça a centralidade da formação continuada como mecanismo de atualização pedagógica e inovação curricular.

Do ponto de vista teórico, a formação continuada constitui um eixo estruturante das políticas educacionais contemporâneas, orientado à profissionalização docente e à melhoria da

qualidade do ensino. Conforme Guskey (2002), trata-se de um processo sistemático de desenvolvimento profissional voltado à transformação das práticas pedagógicas e à elevação dos resultados de aprendizagem. Sua efetividade depende de dimensões como duração, coerência, relevância e acompanhamento, conforme sistematizado por Desimone (2009).

Entretanto, uma abordagem crítica evidencia que a formação continuada não é um dispositivo neutro. Inserida em contextos marcados por desigualdades estruturais, pode reproduzir assimetrias quando implementada de forma fragmentada, descontextualizada ou desarticulada das condições reais de trabalho docente (Bourdieu, 1990; Ball, 2003; Dubet, 2004a).

Nesse sentido, Darling-Hammond (2017) ressalta que a incorporação de novos saberes depende de sua ancoragem nas práticas concretas de sala de aula, convergindo com a noção de comunidades de prática (Wenger, 1998), nas quais a aprendizagem profissional se constrói por meio da colaboração, da reflexividade e da interação entre pares.

Assim, a formação continuada é compreendida como prática social situada, atravessada por relações de poder, condicionantes institucionais e desigualdades estruturais, particularmente relevantes no contexto haitiano (Wenger, 1998; Bourdieu, 1990; Ball, 2003).

EQUIDADE EDUCACIONAL E JUSTIÇA SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

A análise da formação continuada como instrumento de justiça educacional demanda o diálogo com diferentes matrizes teóricas da igualdade. Dubet (2004b) propõe três dimensões analíticas fundamentais: igualdade de acesso, igualdade de tratamento e igualdade de resultados, permitindo avaliar tanto a distribuição das oportunidades quanto seus efeitos sobre a aprendizagem.

Complementarmente, a abordagem das capacidades de Sen (1992) desloca o foco dos recursos para as condições efetivas de sua conversão em realizações. No campo educacional, isso implica reconhecer que o acesso à formação continuada não garante, por si só, mudanças nas práticas docentes, sendo necessário considerar variáveis institucionais, materiais e contextuais.

Por sua vez, Rawls (1971), ao formular o princípio da diferença, sustenta que políticas públicas justas devem priorizar os grupos mais desfavorecidos. Aplicada à formação docente, essa perspectiva orienta a focalização de programas formativos em contextos de maior vulnerabilidade social e educacional. Em conjunto, essas abordagens permitem compreender a equidade educacional como produção de condições efetivas de aprendizagem e justiça social.

ESTRUTURA E DESIGUALDADES DO SISTEMA EDUCACIONAL HAITIANO

O sistema educacional haitiano caracteriza-se por uma configuração estrutural profundamente desigual, marcada pela predominância do setor privado e pela fragilidade da regulação estatal. Estima-se que cerca de 90% das instituições escolares sejam administradas por atores não estatais, incluindo organizações religiosas, comunitárias e organizações não

governamentais (MENFP, 2015; Salmi, 2000), o que resulta em elevada heterogeneidade na qualidade da oferta educativa.

No que se refere ao corpo docente, os indicadores revelam um quadro de precarização acentuada: aproximadamente 85% dos professores não possuem formação pedagógica formal, e uma parcela significativa apresenta escolaridade inferior ao nível básico (UNESCO, 2010; World Bank, 2006). Esse cenário evidencia os limites estruturais para a consolidação de políticas eficazes de desenvolvimento profissional docente.

O subfinanciamento crônico do setor educacional agrava essas desigualdades. Com investimentos inferiores a 2% do PIB na educação secundária, o Estado haitiano enfrenta restrições significativas à implementação de políticas sustentáveis de formação continuada (World Bank, 2021).

FRAGMENTAÇÃO INSTITUCIONAL, COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E BARREIRAS À EQUIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada de professores no Haiti é fortemente condicionada pela atuação de organismos internacionais e organizações não governamentais. Embora essas iniciativas tenham desempenhado papel relevante na ampliação do acesso à formação, caracterizam-se, em geral, por baixa institucionalização e limitada sustentabilidade (Dupuy, 2014).

No período pós-terremoto de 2010, programas apoiados por organismos internacionais priorizaram estratégias emergenciais, incluindo apoio psicossocial e metodologias pedagógicas adaptadas a contextos de crise (UNICEF, 2011; INEE, 2010).

Paralelamente, iniciativas de cooperação Sul-Sul, notadamente com o Brasil, contribuíram para a formação técnica e profissional por meio de parcerias institucionais (ABC, 2014; Cabral; Weinstock, 2010). Apesar desses avanços, a dependência de financiamento externo permanece como obstáculo estrutural à consolidação de políticas nacionais de formação continuada.

A implementação da formação continuada como instrumento de equidade educacional enfrenta, no contexto haitiano, barreiras estruturais interdependentes: centralização territorial das formações em áreas urbanas; dualidade público-privada que gera desigualdades institucionais; e dependência de financiamento externo, associada à descontinuidade dos programas (MENFP, 2020; Dupoux, 2015; Paul, 2019). Esses fatores refletem a historicidade desigual do sistema educacional haitiano e contribuem para a reprodução das assimetrias educacionais.

IMPACTOS DAS DESIGUALDADES NAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

As desigualdades estruturais do sistema educacional haitiano repercutem diretamente nas trajetórias escolares. Estima-se que cerca de 70% dos estudantes ingressem no ensino fundamental com defasagem idade-série, enquanto apenas 11% atingem os níveis esperados na idade adequada (Laguerre, 2023).

Esses indicadores evidenciam a persistência de desigualdades profundas. Nesse contexto, a formação continuada de professores configura-se como variável estratégica para a melhoria

da qualidade educacional, embora seus efeitos permaneçam limitados quando dissociados de reformas estruturais mais amplas (Darling-Hammond, 2017; Dubet, 2004a; UNESCO, 2020).

A fundamentação teórica evidencia o caráter ambivalente da formação continuada de professores no Haiti no contexto de desigualdade estrutural. Enquanto instrumento de profissionalização, pode promover melhorias pedagógicas e equidade; contudo, quando fragmentada, tende a reproduzir assimetrias (Dubet, 2004a; Sen, 1992; Darling-Hammond, 2017).

A análise articula os seguintes eixos: formação continuada como desenvolvimento profissional (Guskey, 2002); equidade como justiça distributiva e de resultados (Dubet, 2004b; Sen, 1992; Rawls, 1971); desigualdades estruturais do sistema educacional haitiano; disparidades territoriais; e colonialidade do saber (Quijano, 2000; Fanon, 1952; 1961; Mbembe, 2001).

A formação contínua pode ser entendida como um ambiente que atua como um intermediário entre desigualdades estruturais e os resultados no âmbito educacional, sendo que seu impacto é influenciado pelo modelo político e institucional das políticas educativas, além do nível de dedicação à promoção da equidade social (Bourdieu, 1998; Ball, 2001; Nóvoa, 2009; Apple, 2006).

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa adotou uma abordagem de métodos mistos, de caráter descritivo-analítico, combinando técnicas quantitativas e qualitativas com o objetivo de examinar a influência da formação continuada de professores do ensino médio na promoção da equidade educacional no Haiti.

Tal opção metodológica fundamenta-se na complementaridade entre dados estatísticos e interpretações socio pedagógicas, permitindo uma apreensão mais abrangente e relacional do fenômeno investigado (Creswell; Plano Clark, 2011).

A definição da amostra seguiu o princípio da amostragem intencional, priorizando sujeitos diretamente envolvidos nas dinâmicas institucionais e nas políticas de formação docente, conforme preconiza a literatura qualitativa (Maxwell, 2013).

O estudo contou com a participação de 300 professores do ensino médio, 20 diretores escolares, 10 supervisores educacionais e 5 representantes de organizações não governamentais ou instituições financiadoras, totalizando 335 participantes.

CAMPO DE PESQUISA E GRUPO DE INTERESSE

A investigação foi conduzida em quatro departamentos do Haiti — Ouest, Artibonite, Sud e Nord-Est — selecionados com base em critérios de heterogeneidade territorial e socioeducacional. Enquanto os departamentos de Ouest e Artibonite concentram maior densidade urbana e infraestrutura educacional, Sud e Nord-Est caracterizam-se pela predominância de contextos rurais e maior vulnerabilidade institucional.

O estudo contemplou diferentes tipologias de instituições escolares — públicas, privadas, confessionais e comunitárias — com o intuito de captar a diversidade organizacional do sistema educacional haitiano e evidenciar suas desigualdades estruturais. O grupo de interesse incluiu

professores, gestores escolares, supervisores educacionais e representantes institucionais envolvidos na formulação, financiamento ou implementação de programas de formação continuada.

MÉTODOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de estratégias metodológicas complementares, estruturadas de forma a garantir abrangência empírica e profundidade analítica.

- a) Aplicação de questionários estruturados a professores, contendo questões fechadas voltadas à análise do acesso, da frequência, da relevância e dos impactos da formação continuada sobre as práticas pedagógicas.
- b) Condução de entrevistas semiestruturadas com diretores escolares, supervisores educacionais e representantes institucionais ($n = 35$), abordando aspectos relacionados à gestão educacional, alocação de recursos e implementação de políticas formativas.
- c) Realização de observações em contexto escolar, totalizando 20 registros sistemáticos, com foco na análise de práticas pedagógicas, incluindo uso de metodologias ativas, estratégias de avaliação formativa e incorporação de tecnologias educacionais.
- d) Análise documental de fontes institucionais, incluindo relatórios oficiais, diretrizes curriculares nacionais, documentos de organismos internacionais e plataformas educacionais, como NectarEduProf, bem como programas de formação docente, a exemplo do EFACAP e do IFADEM.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados quantitativos foram tratados por meio de estatísticas descritivas, incluindo frequências absolutas e relativas, médias e percentuais, possibilitando a identificação de padrões de acesso, participação e distribuição das oportunidades de formação continuada (Creswell; Plano Clark, 2011; Bryman, 2012).

Os dados qualitativos foram analisados segundo a técnica de análise temática de natureza indutiva, conforme proposta por Braun e Clarke (2006). A codificação dos dados orientou-se pela identificação de categorias analíticas emergentes, entre as quais se destacam: (a) acessibilidade às formações; (b) relevância pedagógica; (c) monitoramento institucional; e (d) desigualdades territoriais e institucionais.

A triangulação metodológica foi empregada como estratégia de validação dos resultados, permitindo a articulação entre diferentes fontes de dados e procedimentos analíticos, o que contribui para o fortalecimento da consistência interpretativa e da confiabilidade dos achados (Denzin, 1978).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados integram dados quantitativos, evidências qualitativas e observações em contexto escolar, permitindo uma análise articulada das dinâmicas da formação continuada no Haiti. Os achados evidenciam a persistência de desigualdades territoriais, institucionais e infraestruturais, revelando a tensão entre o potencial transformador das políticas educacionais e a reprodução de assimetrias estruturais (Alphonse, 2026; Bourdieu, 1990; Dubet, 2004a).

ACESSO, ENGAJAMENTO E DESIGUALDADES DIGITAIS NAS CAPACITAÇÕES

Os dados coletados junto a 300 professores indicam disparidades significativas no acesso à formação continuada. A participação é substancialmente maior em áreas urbanas (72%) em comparação às zonas rurais (35%), bem como em instituições privadas e confessionais (80%) em relação às escolas públicas (40%) e comunitárias (33%) (MENFP, 2023; Paul, 2020).

Essas diferenças evidenciam a concentração de oportunidades formativas em contextos mais favorecidos, reproduzindo padrões históricos de desigualdade educacional. Tal cenário compromete a equidade no acesso e limita o potencial da formação continuada como instrumento de justiça social, conforme a tipologia de Dubet (2004b).

A incorporação de tecnologias digitais na formação docente configura-se como estratégia relevante de ampliação do acesso. Contudo, os dados indicam que a digitalização, longe de promover inclusão automática, tende a reproduzir desigualdades estruturais (Unesco, 2020; World Bank, 2021).

Nota-se uma grande disparidade no acesso à internet entre zonas urbanas e rurais no Haiti, o que restringe a incorporação das tecnologias digitais no sistema educacional, principalmente nas áreas menos centrais. Também é observada uma relação significativa entre a qualidade da conexão e o uso real de plataformas digitais ($r = 0,67$; $p < 0,01$) (ALPHONSE, 2026).

Esse quadro evidencia a emergência de uma nova clivagem — a exclusão digital — que reconfigura desigualdades educacionais e limita o alcance das políticas de formação mediadas por tecnologia (Warschauer, 2004; Selwyn, 2016; Unesco, 2020).

IMPACTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Os resultados indicam efeitos diferenciados da formação continuada sobre as práticas pedagógicas. Aproximadamente 61% dos professores relatam melhorias em sua atuação, com maior incidência no ensino privado urbano (78%) em comparação à rede pública rural (45%) (Unesco, 2020; Efacap, 2018; 2021).

A análise qualitativa revela que tais impactos estão diretamente condicionados ao suporte institucional disponível, incluindo acompanhamento pedagógico, mentoria e condições de trabalho adequadas. Esses achados corroboram a literatura que enfatiza a importância de processos formativos contínuos e contextualizados (Darling-Hammond, 2017).

Entretanto, fatores estruturais – como sobrecarga de trabalho, baixos salários e custos associados à participação em formações – limitam a incorporação efetiva de práticas inovadoras, sobretudo em contextos mais vulneráveis (Darling-hammond, 2017; Apple, 2005; Unesco, 2020).

FORMAÇÃO, GOVERNANÇA EDUCACIONAL E OBSERVAÇÕES ESCOLARES

A análise dos programas EFACAP e IFADEM evidencia avanços relevantes na estruturação da formação docente no Haiti, particularmente no que se refere à descentralização pedagógica e à ampliação do acesso em contextos vulneráveis. As EFACAP desempenham papel estratégico como polos regionais de formação, promovendo capacitação em serviço, acompanhamento pedagógico e construção de comunidades locais de aprendizagem (Menfp, 2023; Unesco, 2020).

Já a IFADEM destaca-se pela adoção de um modelo híbrido, articulando autoformação, tutoria e uso de tecnologias digitais, com resultados positivos em termos de adesão e certificação. Não obstante, tais iniciativas permanecem condicionadas por limitações estruturais, incluindo cobertura territorial restrita, desigualdades regionais e dependência de financiamento externo (Menfp, 2023; Unesco, 2020).

Sob uma perspectiva crítica, essas dinâmicas podem ser interpretadas à luz da colonialidade do saber (Quijano, 2000), evidenciando tensões entre cooperação internacional e autonomia educacional. A centralidade de atores externos na definição de políticas formativas levanta questionamentos sobre a adequação cultural dos modelos pedagógicos e a reprodução de hierarquias linguísticas e epistemológicas (Fanon, 1952; Mbembe, 2001).

Conforme indicado pelo BRIDES/INFP (2012), o Haiti contava com 447 centros de capacitação profissional, dos quais apenas uma fração tinha reconhecimento formal; atualmente, estima-se que existam em torno de mil unidades, caracterizadas por baixa atuação do Estado e desarticulação do sistema (François, 2021).

A capacidade total é superior a 60 mil estudantes, porém menos da metade destes realiza cursos em instituições reconhecidas, resultando em aproximadamente 10 mil certificações por ano, em meio a um cenário de fragilidades na gestão, na formação de professores e na adaptação ao mercado de trabalho (François, 2021).

No ano de 2019, a nação tinha uma população de 11,6 milhões de pessoas, um PIB por habitante de 756 dólares e um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,510, posicionando-se entre os mais empobrecidos e desiguais da área, enfrentando uma constante instabilidade política (François, 2021).

A Associação para a Promoção da Educação e da Formação no Estrangeiro (APEFE) está presente no Haiti desde 1997, com o objetivo de fortalecer instituições públicas e multilaterais no enfrentamento da pobreza. Em colaboração com o INFP, que se encarrega da educação profissional e técnica, a organização desenvolve o programa PACERD (Programa de Apoio à Criação de Empregos e Rendimentos Sustentáveis), sempre sob a supervisão de um representante desse instituto (François, 2021). Nesse contexto, a inserção profissional dos egressos configura-se como principal indicador de desempenho dos CFP.

As observações realizadas em sala de aula evidenciam contrastes significativos entre diferentes contextos institucionais. Escolas privadas urbanas apresentam maior incorporação de

tecnologias digitais, uso de metodologias ativas e práticas avaliativas formativas, enquanto escolas públicas rurais tendem a manter abordagens tradicionais, com limitações de infraestrutura e recursos pedagógicos (Alphonse, 2026; Unesco, 2020; World Bank, 2021).

Esses achados reforçam a relação entre condições estruturais e inovação pedagógica, indicando que a formação continuada, isoladamente, não é suficiente para promover mudanças significativas sem o suporte de políticas educacionais mais amplas (Darling-Hammond, 2017; Dubet, 2004b; Unesco, 2020).

LIMITES ESTRUTURAIS À EFETIVIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A análise evidencia que a efetividade das políticas de formação continuada é condicionada por múltiplos fatores estruturais: desigualdades territoriais e institucionais; exclusão digital; dependência de financiamento externo; desvalorização docente; e ausência de sistemas estruturados de acompanhamento pedagógico (Alphonse, 2026; Darling-Hammond, 2017; Unesco, 2020).

Nesse contexto, a formação continuada revela uma dualidade: constitui um instrumento relevante de desenvolvimento profissional e inovação pedagógica, mas apresenta alcance limitado na promoção da equidade quando dissociada de políticas estruturais (Alphonse, 2026; Darling-Hammond, 2017; Unesco, 2020).

A superação dessas limitações requer a consolidação de uma política nacional integrada, baseada em financiamento sustentável, valorização docente e ampliação do acesso equitativo às oportunidades formativas (Alphonse, 2026; Darling-Hammond, 2017; Unesco, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que a formação continuada de professores ocupa posição estratégica nas reformas educacionais haitianas, situando-se na interseção entre inovação pedagógica e persistência de desigualdades estruturais.

Programas como EFACAP e IFADEM demonstram potencial significativo para a qualificação das práticas docentes, especialmente quando articulados a metodologias ativas e abordagens centradas no estudante.

Entretanto, a efetividade dessas iniciativas é limitada por fatores estruturais, tais como desigualdades territoriais, fragilidade institucional, dependência de financiamento externo e precarização do trabalho docente. Esses elementos contribuem para a reprodução de assimetrias e dificultam a consolidação de um sistema educacional equitativo.

Os dados obtidos mostram que a formação continuada tem efeitos mais significativos quando combinada com a formação inicial, as condições socioculturais da região e a valorização dos professores.

Os resultados confirmam parcialmente a hipótese da pesquisa ao indicarem que, embora essas políticas tenham ajudado na profissionalização dos educadores em certos ambientes,

seus impactos continuam limitados diante das desigualdades estruturais do sistema educacional no Haiti.

Assim, o aumento das opções de formação não resultou, obrigatoriamente, na promoção de uma equidade educacional mais significativa, reforçando o paradoxo que Dubet (2004a) sugere que a democratização do acesso à educação pode ocorrer simultaneamente à intensificação das desigualdades sociais e dos processos de estratificação nas escolas.

Diante desse cenário, recomenda-se:

- a) fortalecer a coordenação nacional das políticas de formação docente;
- b) ampliar modalidades híbridas com foco em regiões rurais;
- c) incentivar comunidades de prática e programas de mentoria;
- d) implementar políticas de valorização docente, incluindo melhores condições de trabalho e reconhecimento das línguas e saberes locais.

Em síntese, a formação continuada deve ser concebida não apenas como instrumento técnico-pedagógico, mas como estratégia política orientada à redução das desigualdades e à promoção da justiça educacional no Haiti.

REFERÊNCIAS

ACDE. *Accord on education for a sustainable future*. [S. l.]: Association of Canadian Deans of Education, 2022. Disponível em: <https://csse-scee.ca/acde/wp-content/uploads/sites/7/2022/03/accord-on-education-for-a-sustainable-future-1.pdf>.

Acesso em: 10 maio 2025.

AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO (ABC). *Cooperação Sul-Sul Brasil-Haiti: balanço e perspectivas*. Brasília, DF: ABC, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cooperacao/abc/publicacoes/cooperacao-brasil-haiti-2014.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.

ALPHONSE, F. The right to education and educational inequalities in Haiti (2010–2020): challenges, impacts, and perspectives. *Frontiers of Law Journal*, [S. l.], v. 1, n. 1, 2026. DOI: <https://doi.org/10.70579/rfd.viil.123>. Disponível em: <https://ojs.periodicoslattice.com/fronteirasdodireito/article/view/123>. Acesso em: 17 fev. 2026.

APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AUBIN, M. *La formation à distance des enseignants en Haïti : défis et perspectives*. Port-au-Prince : Presses Universitaires d'Haïti, 2019.

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 99–116, 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/volliss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.

BALL, S. J. *The teacher's soul and the terrors of performativity*. *Journal of Education Policy*, v. 18, n. 2, p. 215–228, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/10.1080/0268093022000043065>. Acesso em: 10 maio 2026.

BANQUE MONDIALE. *Education in Haiti: challenges and opportunities*. Washington, DC: World Bank, 2014.

BANQUE MONDIALE. *Haiti education sector analysis*. Washington, DC: World Bank, 2020.

BOURDIEU, P. *Practical reason: on the theory of action*. Stanford: Stanford University Press, 1998.

BOURDIEU, P. *The logic of practice*. Stanford: Stanford University Press, 1990.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 10 maio 2026.

BRIDES; INSTITUT NATIONAL DE FORMATION PROFESSIONNELLE (INFP). *Formation professionnelle et développement en Haïti*. Port-au-Prince: BRIDES/INFP, 2012. Disponível em: <https://www.brides.ht/publications/formation-professionnelle-haiti-2012.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.

BRYMAN, A. *Social research methods*. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2012.

CABRAL, L.; WEINSTOCK, J. *Brazil's development cooperation with the South: a global model?* London: ODI, 2010.

CHARLIER, F. *Politiques éducatives et développement professionnel des enseignants*. Paris: L'Harmattan, 2016.

CHARLIER, J.-E. Éducation et inégalités sociales en Haïti. *Revue Internationale d'Éducation Comparée*, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 45–62, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3917/riec.036.0045>. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-internationale-d-education-comparee-2020-2-page-45.htm>. Acesso em: 10 maio 2026.

CONFEMEN. *Déclaration des ministres de la CONFEMEN*. Dakar: CONFEMEN, 2013. Disponível em: <https://www.confemen.org/declarations>. Acesso em: 10 maio 2026.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, Vicki L. *Designing and conducting mixed methods research*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2011. Disponível em: <https://us.sagepub.com/en-us/nam/designing-and-conducting-mixed-methods-research/book232527>. Acesso em: 10 maio 2026.

DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M.; GARDNER, M. *Effective teacher professional development*. Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017. Disponível em: <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>. Acesso em: 10 maio 2026.

DEEPER. *Deepening environmental education in pre-service education resource*. Toronto: OISE, University of Toronto, 2014.

DENZIN, N. K. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 1978.

DESIMONE, L. Improving impact studies of teachers' professional development. *Educational Researcher*, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 181-199, 2009. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X08331140>. Acesso em: 10 maio 2026.

DORT, E ; CADET, K. *Conditions de vie des enseignants en Haïti: handicaps majeurs à un enseignement de qualité*. [S. l.: s. n.], 2025. Disponível em: <https://lescientifique.org/rhsevolumelnumero2>. Acesso em: 10 maio 2026.

DUBET, F. *L'école des chances*. Paris: Seuil, 2004a.

DUBET, F. *O que é uma escola justa?* São Paulo : Cortez, 2004b.

DUPOUX, E. *Formation continue et fractures éducatives en Haïti*. [S. l.: s. n.], 2015. Relatório interno.

DUPUY, A. *Haïti: from revolutionary slaves to powerless citizens*. New York: Routledge, 2014.

ÉCOLE FONDAMENTALE D'APPLICATION CENTRE D'APPUI PÉDAGOGIQUE (EFACAP). *Rapport annuel des activités pédagogiques 2018*. Port-au-Prince : EFACAP, 2018. Disponível em: <https://efacap.ht/rapports/rapport-annuel-2018>. Acesso em: 10 maio 2026.

ÉCOLE FONDAMENTALE D'APPLICATION CENTRE D'APPUI PÉDAGOGIQUE (EFACAP). *Rapport institutionnel sur l'intégration du numérique dans l'enseignement*. Port-au-Prince: EFACAP, 2021. Disponível em: <https://efacap.ht/publications/rapport-numerique-2021>. Acesso em: 10 maio 2026.

EVANS, N. et al. *Approaches to embedding sustainability in teacher education*. **Teaching and Teacher Education**, v. 63, p. 405–417, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.001>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X17300262>. Acesso em: 10 maio 2026.

FANON, F. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: UFJF, 1961.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 1952.

FAURE, R.; POLLET, A.; WARIN, P. *La formation continue: enjeux et perspectives*. Paris: L'Harmattan, 1997.

FRANÇOIS, P. *Éducation, crise et inégalités en Haïti*. Port-au-Prince : Université d'État d'Haïti, 2021.

FULLAN, M. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press, 2007.

GILBERT, M. *Coélaboration d'un projet d'écodispositif d'intégration de l'éducation pour un avenir viable (EAV) à la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire*. 2021. Tese (Doutorado) – Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 2021. Disponível em: <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/xxxx>. Acesso em: 10 maio 2026.

GILBERT, M.-C.; BOUTET, M. *Éducation pour un avenir viable et formation pratique en enseignement : vers un écodispositif d'intégration*. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, v. 17, n. 2, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4000/ere.XXXX>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/ere/XXXX>. Acesso em: 10 maio 2026.

GILBERT, M.-C.; BOUTET, M. *Formation pratique en enseignement dans une perspective viable: projet d'écodispositif*. *Formation et profession*, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 1-18, 2024. DOI : <https://doi.org/10.18162/fp.2024.830>. Disponível em: <https://www.formation-profession.org/articles/2024/32/2/gilbert-boutet>. Acesso em: 10 maio 2026.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *L'éducation au développement durable*. Québec: MEES, 2019.

GUSKEY, T. R. Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, [S. l.], v. 59, n. 6, mar. 2002. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v34.10106>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/10106>. Acesso em: 10 maio 2026.

HAÏTI. *Constitution du 29 mars 1987 amendée le 9 mai 2011: réunion harmonieuse des dispositions constitutionnelles en vigueur*. [Port-au-Prince]: Imprimerie Média-Texte, 2012.

INEE. *Minimum standards for education*. New York: INEE, 2010.

INSTITUT DE STATISTIQUE DE L'UNESCO. *Educação de base*. [S. l.]: Institut de Statistique de l'UNESCO, [20--?]. Disponível em: <http://uis.unesco.org>. Acesso em: 10 jan. 2020.

JEAN, P. *Formation continue et fractures éducatives en Haïti*. *Revue Haïtienne de Pédagogie*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 55-72, 2021.

JOSEPH, J. *Renforcement des capacités en planification stratégique*. Port-au-Prince: MENFP, 2018.

KVALE, S. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal, 2007.

LAGUERRE, S. *Les inégalités scolaires en Haïti: le cas de l'enseignement fondamental*. 2023. Tese (Doutorado em Sociologia Demografia) – Université Paris Cité, Paris, 2023. Disponível em: <https://theses.fr/2023UNIP7258>. Acesso em: 10 maio 2026.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAXWELL, J. A. *Qualitative research design: an interactive approach*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013.

MBEMBE, A. *On the postcolony*. Berkeley: University of California Press, 2001.

MENFP. *Plan décennal d'éducation et de formation*. Port-au-Prince: MENFP, 2014.

MENFP. *Plan stratégique de l'enseignement secondaire*. Port-au-Prince: MENFP, 2016.

MENFP. *Référentiel de compétences des enseignants*. Port-au-Prince: MENFP, 2023.

MENFP. *Réforme du nouveau secondaire en Haïti*. Port-au-Prince: MENFP, 2010.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. *Qualitative data analysis*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 1994.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (MENFP). *Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF) 2015–2025*. Port-au-Prince: MENFP, 2015. Disponível em: <https://www.menfp.gouv.ht/pdef2015-2025.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (MENFP). *Plan opérationnel 2020–2025 du secteur éducatif haïtien*. Port-au-Prince: MENFP, 2020. Disponível em: <https://www.menfp.gouv.ht/plan-operationnel-2020-2025.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.

MONTAGUE, A. *A case for complexity: contextualizing places of learning in early childhood education for sustainability*. 2019. Dissertação (Master of Arts) – University of British Columbia, Vancouver, 2019. Disponível em: <https://open.library.ubc.ca/handle/2429/xxxxx>. Acesso em: 10 maio 2026.

MORIN, E. *Penser global*. Paris: Robert Laffont, 2015.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OCDE. *Teacher policy in the Caribbean*. Paris: OECD, 2016.

OIF. *IFADEM Haïti: bilan et perspectives*. Paris: OIF, 2015.

PNUD. *Rapport sur le développement humain en Haïti*. New York: [s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.undp.org/fr/haiti/publications/rapport-sur-le-developpement-humain-en-haiti>. Acesso em: 10 maio 2026.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201–246. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708031608/lander.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.

RAWLS, J. *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press, 1971.

SALMI, J. *Equity and quality in private education*. Washington, DC: World Bank, 2000.

SELWYN, N. *Education and technology: key issues and debates*. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2016.

SEN, A. *Inequality reexamined*. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

UNESCO. *Education for all 2000–2015: achievements and challenges*. Paris: UNESCO, 2015. DOI: <https://doi.org/10.54676/LBSF6974>. Acesso em: 10 maio 2026.

UNESCO. *Global education monitoring report 2020*. Paris: UNESCO, 2020.

UNESCO. *Reaching the marginalized: EFA global monitoring report 2010*. Paris: UNESCO, 2010. DOI: <https://doi.org/10.54676/ZQVF8338>. Acesso em: 10 maio 2025.

UNICEF. *Education in emergencies: Haiti earthquake response*. New York: UNICEF, 2011.

USAID. *Teacher training and professional development in Haiti*. Washington, DC: USAID, 2019.

WARSCHAUER, M. *Technology and social inclusion: rethinking the digital divide*. Cambridge: MIT Press, 2004.

WENGER, E. *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WORLD BANK. *Haiti: education country status report*. Washington, DC: World Bank, 2006.

WORLD BANK. *World development report 2020: trading for development in the age of global value chains*. Washington, DC: World Bank, 2020. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2020>. Acesso em: 10 maio 2026.


WORLD BANK. *World development report 2021: data for better lives*. Washington, DC: World Bank, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1600-0>. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2021>. Acesso em: 10 maio 2026.

SOBRE OS AUTORES

FRITZNEL ALPHONSE

Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Participou de iniciativas de cooperação acadêmica internacionais, como o Pro-Haiti/CAPES (2011–2012), PEC-PG/CNPq (2013–2015) e Proex/CAPES (2017–2021). Atualmente suas áreas de pesquisa abrangem políticas públicas educacionais no ensino superior, questões de raça, a dinâmica de inclusão e exclusão sociorracial, além de ações afirmativas e cotas raciais no Brasil. Demonstra interesse por pesquisas nas relações diplomáticas entre o Haiti e o Brasil, bem como na história do Haiti, sociologia do trabalho e migrações internacionais.

E-mail: fritznel110@yahoo.fr

 <https://orcid.org/0000-0003-0949-7597>

SOBRE ESTE ARTIGO

HISTÓRICO

Recebido em: 29/03/2026 | Aprovado em: 26/04/2026 | Publicado em: 11/05/2026

LICENCIAMENTO

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).

COMO CITAR

ALPHONSE, F. Formação continuada e equidade educativa: análise das desigualdades territoriais e institucionais no Novo Ensino Secundário haitiano (2010–2024). **Revista Formação**, v. 3, e024.

EDITOR RESPONSÁVEL

Adlene Arantes (UPE)

E-mail: adlene.arantes@upe.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7007-0237>