

# EVOLUÇÃO



## I PEQUENO SEMINÁRIO

ARTE/EDUCAÇÃO COMPROMETIDA NA DIPED  
CAPELA DO SOCORRO



Coordenaram esta edição: Manuel Francisco Neto / Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco / Vilma Maria da Silva

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.62>

**Editor Responsável:** Antônio Raimundo Pereira Medrado  
**Editor correspondente (ANGOLA):** Manuel Francisco Neto

**Coordenação editorial:**

Ana Paula de Lima  
Andreia Fernandes de Souza  
Antônio Raimundo Pereira Medrado  
Isac dos Santos Pereira  
José Wilton dos Santos  
Vilma Maria da Silva

**Coordenação editorial (Angola):**

Manuel Francisco Neto  
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

**Com. de Avaliação e Leitura:**

Prof. Dr. Adeílson Batista Lins  
Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt  
Profa. Esp. Ana Paula de Lima  
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza  
Profa. Bianca de Assis Pirahy  
Profa. Dra. Denise Mak  
Prof. Me. Edson da Conceição Graça (Angola)  
Prof. Me. Isac dos Santos Pereira  
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto (Angola)  
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco (Angola)  
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza  
Prof. Me. Tavares dos Santos Muhongo (Angola)  
Profa. Dra. Thais Thomaz Bovo  
Prof. Me. Wilder Dala Quinjangó (Angola)

**Bibliotecária:**

Patrícia Martins da Silva Rede

**Colunistas:**

Prof. Dr. Adeílson Batista Lins  
Profa. Bianca de Assis Pirahy  
Prof. Dr. Isac Chateauf  
Jornalista João Domingos Terin (William Terin)  
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva  
Prof. Me. José Wilton dos Santos  
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza

**Web-edição:**

T.I Lee Anthony Medrado

**Contatos**

Tel. 55(11) 99543-5703  
Whatsapp: 55(11) 99543-5703  
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)  
netomanuelfrancisco@gmail.com (Luanda)  
<https://primeiraevolucao.com.br>

**Imagens, fotos, vetores etc:**

<https://publicdomainvectors.org/>  
<https://pixabay.com>  
<https://www.pngwing.com>  
<https://br.freepik.com>

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 6, n. 62 (dez. 2025). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2025. 210 p. : il. color

**Bibliografia**

Publicação contínua desde 2020.

Bimestral

e-ISSN 2675-2573

Disponível apenas online.

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

DOI 10.52078/issn2673-2573.rpe.62

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

Em parceria com:



São Paulo | 2025

Publicada no Brasil por:

Livro Alternativo  
[www.livroalternativo.com.br](http://www.livroalternativo.com.br)  
CNPJ: 28.657.494/0001-09

## 05 EDITORIAL

Antonio R P Medrado

## 06 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes

Isac Chateaneuf

## 07 ESPECIAL

I PEQUENO SEMINÁRIO - Práticas para uma Arte/Educação Colaborativa

DIPED - Capela do Socorro

## 12 POIESIS

J. Wilton



## ARTIGOS

1. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DESAFIOS DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	17
<i>Adriana Pereira Santos da Silva</i>	
2. CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA INTEGRADA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA	24
<i>Adriana Silva de Santana Barros</i>	
3. ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O BRINCAR E O PENSAR	30
<i>Amanda Zuza dos Anjos</i>	
4. A ESCOLA NA COMUNIDADE: CAMINHOS PARA ENFRENTAR OS INÚMEROS DESAFIOS	41
<i>Ana Maria Dainauskas Soares</i>	
5. PLANO DE ACÇÃO PARA FORTALECER A INTEGRAÇÃO ENTRE ÁREAS DA GESTÃO ESTRATÉGICA PARA MELHORIA DO ENSINO NO INSTITUTO SUPERIOR INTERNACIONAL DE ANGOLA	48
<i>Ana Maria Mbuilo Pambu</i>	
6. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NA PROGRESSÃO DE CARREIRA PROFISSIONAL: CASO DE ESTUDO DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE LUCALA NO CUANZA NORTE	56
<i>Beatriz Mena Kanga Marques</i>	
7. A RELEVÂNCIA DA GESTÃO ESTRATÉGICA PARA GARANTIA DA COMPETIVIDADE DAS EMPRESAS PÚBLICAS ANGOLANAS (CASO DA EDIÇÕES NOVEMBRO-E.P.)	62
<i>Bernarda Domingos Martins</i>	
8. BRINCAR LIVRE NA PRIMEIRA INFÂNCIA: A ABORDAGEM DE EMMI PIKLER PARA AUTONOMIA E PROTAGONISMO INFANTIL	68
<i>Cícera da Silva Ramos</i>	
9. IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS: QUESTÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS	74
<i>Cláudia Regina Mistreli</i>	
10. UMA REFLEXÃO BIBLIOGRÁFICA: A PROBLEMÁTICA DO ANALFABETISMO CIENTÍFICO EM ANGOLA	82
<i>Edson da Conceição Graça</i>	
11. MOTIVAÇÃO LABORAL COMO FACTOR DE PRODUTIVIDADE DOCENTE NO INSTITUTO TÉCNICO PRIVADO MARCIVAL	89
<i>Felisberto da Cruz Félix</i>	
12. MODALIDADES DE ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: UMA PERSPECTIVA ENTRE O IDEAL E O REAL	96
<i>Fortuna Neto Figueiredo Vitangui</i>	
13. EXPRESSÃO, CRIATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA	110
<i>Ingrid da Silva Cavalcante de Paula</i>	
14. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	117
<i>Joice de Andrade Silva</i>	
15. MINI HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FOTOGRAFIA E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTOS DE NARRATIVA E APRENDIZAGEM	124
<i>Leandro de Almeida Oliveira</i>	
16. PROTAGONISMO, INTERAÇÕES E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO À LUZ DA BNCC	131
<i>Luciane de Jesus Mineiro de Lima</i>	
17. POSSIBILIDADES E RESISTÊNCIAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA #TAMOJUNTO NA ZONA LESTE PAULISTANA: ENTRE TENSÕES E ENGAJAMENTOS	141
<i>Marcelo Cunha</i>	
18. INFÂNCIA, CULTURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL HUMANIZADORA	156
<i>Maria de Lourdes Ferreira da Silva</i>	
19. O PARQUE COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO	163
<i>Orlaneide Ferreira Santos Diamante</i>	
20. O MOBILIÁRIO NA PEDAGOGIA MONTESSORI: CONTRIBUIÇÕES PARA A AUTONOMIA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL	169
<i>Renata da Costa Braz</i>	
21. EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: APRENDIZAGENS, EXPERIÊNCIAS E INTERAÇÕES	176
<i>Rosemeire Santos de Deus Lopes</i>	
22. UMA ANÁLISE SOBRE AS DIFICULDADES DOS ESTUDANTES DOS 8º ANOS DA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO FLORENTINO COM AS AULAS REMOTAS	182
<i>Sidnei Aparecido da Costa</i>	
23. DIREITOS DO CONSUMIDOR NO ENSINO PARTICULAR EM ANGOLA – UM OLHAR JURÍDICO CONSTITUCIONAL	192
<i>Simão Vembo</i>	
24. CRIANÇAS MIGRANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	204
<i>Simone Gomes de Macêdo Miranda Silva Ferreira</i>	

## ESTA REVISTA É MANTIDA E FINANCIADA POR PROFESSORAS E PROFESSORES. SUA DISTRIBUIÇÃO É, E SEMPRE SERÁ, LIVRE E GRATUITA.

A **REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um projeto editorial idealizado pela **Edições Livro Alternativo** com o objetivo de **empoderar e inspirar educadores** na jornada de compartilhar suas pesquisas, estudos, experiências e relatos de vivências.

### UM CORPO EDITORIAL DE EXCELÊNCIA:

Nossa equipe conta com especialistas, mestres e doutores(as), todos com vasta experiência na rede pública de ensino, além de profissionais experientes nas áreas do livro e da tecnologia da informação. Essa expertise garante a qualidade e o rigor científico das publicações da revista.

### INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA:

Um dos nossos diferenciais é a total independência, viabilizada pelo **financiamento colaborativo de professores e professoras**. Essa autonomia nos permite defender a liberdade de expressão e a diversidade de ideias, priorizando a qualidade dos conteúdos e o impacto positivo na educação.

### PROPÓSITOS QUE IMPULSIONAM A TRANSFORMAÇÃO:

- **Promover o debate** crítico e reflexivo sobre os diversos aspectos da educação, com base nas vivências, pesquisas, estudos e experiências dos profissionais da área;
- **Proporcionar a publicação** de livros, artigos e ensaios que contribuam para o aprimoramento da educação e o desenvolvimento profissional dos educadores;
- **Apoiar a publicação** de obras de autores independentes, democratizando o acesso à informação e promovendo a diversidade de vozes;
- **Incentivar o uso de softwares livres** na produção de materiais didáticos e na difusão do conhecimento, promovendo a inclusão digital e a redução de custos;
- **Fomentar a produção de livros** por professores e autores independentes, reconhecendo e valorizando a experiência e o saber dos profissionais da educação;

### PRINCÍPIOS QUE GUIAM A NOSSA ATUAÇÃO:

- **Priorizar trabalhos voltados para a educação**, cultura e produções independentes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática;
- **Utilizar exclusivamente softwares livres** na produção de livros, revistas e materiais de divulgação, promovendo a transparência, a colaboração e a acessibilidade;
- **Incentivar a produção de obras coletivas** por profissionais da educação, fomentando a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos;
- **Publicar e divulgar livros de professores** e autores independentes, valorizando a diversidade de vozes e perspectivas na educação;
- **Respeitar a liberdade e autonomia** dos autores, garantindo a originalidade e a autenticidade das obras publicadas;
- **Combater o despotismo, o preconceito e a superstição**, defendendo os valores da democracia, da tolerância e do respeito à diversidade;
- **Promover a diversidade e a inclusão**, valorizando as diferentes culturas, identidades e experiências presentes na comunidade educacional.

A **REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é mais do que uma revista, é um movimento pela transformação da educação, um espaço para a colaboração, o aprendizado e a inovação.

**Junte-se a nós e faça parte da construção de um futuro mais promissor para a educação!**

### INSTITUIÇÕES PARCEIRAS



Indexadores: \_\_\_\_\_



Filiada à:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



Platform & workflow by OJS / PKP

**FELIZ NOVA EVOLUÇÃO!**

Encerramos mais um ciclo. E não qualquer ciclo: fechamos um ano em que o pensamento insistiu em caminhar, mesmo quando o chão parecia escorregadio. A Revista Primeira Evolução, em seu número 62, reafirma aquilo que a sustenta desde o início: a convicção de que educar, pesquisar e escrever são atos de resistência lúcida — e não de obediência confortável.

Desejamos boas festas aos nossos leitores e leitoras, com votos de serenidade, pausa crítica e algum espanto fértil. Que o ano que se anuncia não seja apenas novo no calendário, mas efetivamente outro no espírito: mais rigor intelectual, mais coragem teórica, mais evolução — daquelas que não pedem licença.

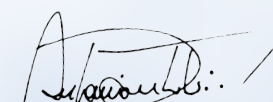
Registramos nosso agradecimento direto e sem retórica excessiva a todas e todos que colaboraram com esta edição e com a trajetória da revista: autores/as, pareceristas, colunistas, leitores atentos. No Brasil e em Angola, o diálogo acadêmico que construímos prova que a língua é ponte, não fronteira; e que a educação, quando pensa, atravessa oceanos sem pedir passaporte.

Seguimos céticos diante das modas pedagógicas, desconfiados das soluções fáceis e comprometidos com o pensamento crítico. Evoluir, aqui, nunca significou adaptar-se docilmente, mas tensionar, questionar e avançar — mesmo que doa um pouco. Às vezes dói. Normal: crescer não é processo ornamental.

Que 2026 venha com mais perguntas do que respostas prontas. A Primeira Evolução continuará fazendo o que sabe: abrir espaço para o pensamento que incomoda, ilumina e transforma.

Boas festas.

E um ano novo de muitas — e necessárias — evoluções.



**Antônio R. P. Medrado**  
Editor responsável



# MANIFESTO

## A ARTE COMO FORTALEZA DO BEM VIVER — ADIAR, RELIGAR, CONTINUAR, ESPERANÇAR<sup>1</sup>

Os povos incas ergueram suas fortalezas para proteger o bem viver.

E nós — como podemos usar as linguagens artísticas para construir a nossa, no gesto de adiar o fim do mundo?

Em meio ao caos, ao fim do mundo anunciado, as linguagens artísticas se erguem desafiando o fado da criação de sua fortaleza, possibilitando aos estudantes, por intermédio da arte, reflexão, conscientização, análise e construção do bem viver. Com isso, torna-se possível ampliar a longevidade por meio do cuidado, adiando, tanto quanto possível, o fim do mundo e preservando a existência de todos.

O corpo anda, a arte impulsiona, e anseiam, mais uma vez, por...

Permitir integração com o meio ambiente;

Reconhecer que somos todos um só;

Abrir o mundo à diversidade;

Encontrar equilíbrio entre as partes, porque cada uma importa;

Priorizar o bem viver — e não apenas o viver bem;

Valorizar a ancestralidade.

Natureza | Bem viver | Reciprocidade | Mobilização | Formas de sentir | Ação

A arte desperta a sensibilidade para o pensamento de proteção e cuidado de si e do outro, contribuindo, assim, para a preservação do meio ambiente.

Arte que nos dá tempo para a vida; a cada minuto em que é vivida, menos o mundo se consome — e nos consome. E, nesses processos, o fim deixa de ser tão próximo, distante mesmo que utopicamente.

O corpo transborda, escoo, ecoa... A voz silencia em um grito de esperança perfurada pelas cores, pelas goivas, notas, corpos, cortinas, filmes. O corpo grita, se contorce... mas continua.

Em um mundo onde suas histórias estavam se perdendo, o acolhimento se fez preciso.

Os que não têm mais nada a perder,

Os que já se despediram,

Os que escolheram o fogo sobre o gelo lento.

Adélia Souza Barbosa | EMEF Gerson de Moura Muzel

André da Silva Freitas | EMEF CEU Três Lagos

Anilce Aparecida Duque | EMEF Plácido de Castro

Antônia Dalva Veríssimo Dourado | EMEF Ulysses da Sylveira Guimarães

Carolina Prates Canassa | EMEF Padre José Pegoraro

Emerson da Silva Praça | EMEF Dr. Afrânio de Mello Franco

Isac dos Santos Pereira | EMEF Paulo Setúbal

Keila das Graças de Barros | EMEF João da Silva

Laodicéia Moraes de Sousa | EMEF Ulysses da Sylveira Guimarães

Paloma Gomes Lopes | EMEF Lia Maria

Rosa Maria de Moura Martins | EMEF Olegário Mariano

Rosângela de Paula Santos | EMEF Joaquim Bento Alves de Lima Neto

Rosângela Ferreira Pauloconhis | EMEF Carlos Francisco Gaspar

<sup>1</sup> Este manifesto foi desenvolvido no âmbito da formação em arte/educação realizada na DIPED–DRE Capela do Socorro, como parte do Programa Aprender e Ensinar, enquanto formação em horário de trabalho. A escrita foi construída coletivamente com o grupo de arte-educadores do período da tarde, no contexto de uma proposta de escrita poética fundamentada, inspirada e dialogada com a obra e as proposições de Ailton Krenak.

# I PEQUENO SEMINÁRIO

## PRÁTICAS PARA UMA ARTE/EDUCAÇÃO COMPROMETIDA



**SEGUNDA-FEIRA, 15/12/2025**

MANHÃ: 08H

TARDE: 13H30



**DIPED**



**CIDADE DE  
SÃO PAULO  
EDUCAÇÃO**

# I PEQUENO SEMINÁRIO DE PRÁTICAS POR UMA ARTE/ EDUCAÇÃO COMPROMETIDA NA DIPED CAPELA DO SOCORRO: DEFESA POLÍTICA NA CONSTRUÇÃO COLETIVA DE CONHECIMENTO

ISAC DOS SANTOS PEREIRA

GERMAIN TABOR ANDRADE SILVA

CIBELI APARECIDA DA SILVA E GERMAIN

A iniciativa de construir coletivamente este **“Pequeno Seminário de Práticas”** surgiu da necessidade de materializar um espaço intencional de protagonismo das professoras e dos professores que compuseram o processo formativo da educação municipal **“Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental”**. Embora o diálogo seja constituinte da defesa que fazemos de um processo formativo condizente com as necessidades contemporâneas — e tenha se feito presente ao longo do ano de 2025 —, era preciso garantir que os saberes produzidos por esse conjunto de profissionais fossem partilhados com a devida atenção e respeito.

A expectativa inicial era baixa no que diz respeito à exigência metodológica e às características formais tradicionalmente associadas a um seminário, sobretudo porque havia a pretensão de que o encontro fosse o menos “intimidatório” possível. No entanto, essa expectativa assumiu outro patamar à medida que o próprio grupo compreendeu que era possível sistematizar melhor as ações e conferir a esse momento a devida “solenidade”, sem perder seu caráter formativo e coletivo.

Um dos professores do grupo, Isac, doutorando na área das Artes e já familiarizado com o manejo desse tipo de comunicação, gentilmente se voluntariou para criar a arte do banner do evento e realizar sua inscrição em uma plataforma que possibilitasse a certificação de todos os professores e professoras envolvidos, ainda que, neste caso, se tratasse de uma certificação simbólica.

Esse engajamento admirável possibilitou a inscrição de dez relatos de ações diversas no âmbito da Arte/Educação Pública Municipal, com

ênfase nas linguagens cênicas, na música, nas artes visuais e nas artes integradas.

Havia, ainda, mais um condicionante: este Pequeno Seminário de Práticas trazia, em seu bojo de intenções, a proposta de revelar processos de uma arte/educação “comprometida”. Comprometida, neste contexto, significava uma prática responsiva às indagações e transformações sociais prementes, voltada à construção de modelos de relação mais justos, inclusivos e equitativos, bem como comprometida com o enfrentamento dos preconceitos, da invisibilização do outro e dos silenciamentos. Essa foi a provocação e, a partir dela, direcionamo-nos com a expectativa de produzir conhecimento.

O **I Pequeno Seminário de Práticas por uma Arte/Educação Comprometida** constituiu-se como um espaço de trocas e partilhas entre professores de Arte que atuam nas escolas municipais da zona sul de São Paulo, possibilitando a apresentação de práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos estudantes. O encontro contemplou desde propostas mais amplas do cotidiano escolar até práticas diretamente articuladas à formação de 2025, com foco nas questões étnico-raciais, negras e indígenas. O seminário ocorreu na DIPED Capela do Socorro e contou com a participação dos formadores da DRE Capela do Socorro, Germain Tabor Andrade Silva, Laise da Costa Grandizoli e Cibeli Aparecida da Silva. O evento teve como objetivo principal criar um espaço em que cada professor pudesse tornar visíveis práticas que, muitas vezes, permanecem ofuscadas pela rotina, pelo tempo escasso e pela ausência de momentos de partilha entre os pares, permitindo contar, mostrar e refletir

sobre proposições potentes e, assim, contribuir para a formação coletiva, reconhecendo, tão logo, que o professor também aprende com o outro.



Essa constatação pode ser observada a partir de um potente relato da professora Elaine de Paula Teisen, que evidencia a importância do seminário como espaço de partilha e fortalecimento entre pares. Em suas palavras: “Puxa! Eu gostei muito de apresentar, foi meu primeiro seminário, e fiquei feliz em compartilhar com os colegas minha prática pedagógica. Às vezes ficamos sozinhos como professores de Arte, e a proximidade com os colegas nos ajuda imensamente em nossas reflexões sobre os processos de criação e sobre o compartilhamento dessas experiências com os estudantes. Observar nossos pares e a forma como vêm desenvolvendo a arte nas escolas em que atuam nos ensina e inspira grandemente.”

A professora, que atua na EMEF Jardim Eliana – CEU Navegantes, apresentou a prática intitulada “Villa-Lobos e os encantos do Nordeste”, compartilhando com o grupo sua experiência pedagógica a partir do trabalho com o musical, ampliando repertórios e possibilidades de diálogo entre música, cultura e o ensino da arte de forma geral.



A concepção e a organização do Seminário foram pensadas de maneira coletiva, compreendendo o evento não apenas como um espaço de apresentação de práticas, mas como um processo formativo que se inicia antes mesmo de sua realização. A organização envolveu diferentes etapas — inscrição das propostas, definição de pautas, organização do tempo e dos espaços, seleção de materiais, construção de momentos de escuta e comentários, elaboração de banners, registros imagéticos e emissão de certificados — permitindo que os organizadores vivenciassem o funcionamento interno de um seminário formativo, em sua dimensão pedagógica, logística e até mesmo acadêmica.

Essa concepção e organização do seminário, pensadas a partir de estruturas mais acadêmicas, aliadas à preocupação em criar um espaço acessível também para professores que nunca haviam tido a oportunidade de participar de eventos dessa natureza, refletiram-se de maneira significativa nas falas de alguns docentes. Entre elas, destaca-se o relato da professora Carolina Prates Canassa, que apresentou a prática “Folclore na perspectiva antirracista”, no campo das linguagens integradas. Segundo a professora, “a apresentação transcorreu super bem, o tempo ficou bem distribuído e organizado, o grupo estava bem receptivo e me senti muito à vontade. Gostei bastante do comprovante de participação, foi a primeira vez que compartilhei uma prática educativa, espero que tenha sido o primeiro seminário de muitos. Agradeço a estrutura do evento”.



Segundo Cibeli Aparecida da Silva, uma das formadoras, participar da idealização e da condução do I Pequeno Seminário de Práticas por uma Arte/Educação Comprometida possibilitou o contato com aspectos que antecedem o evento em si, revelando o trabalho que acontece “antes de acontecer”. Em suas palavras, “participar da idealização e posterior condução do Pequeno Seminário de Práticas me possibilitou o contato com algo novo. Com os pares, aprendi e contribuí, na medida do possível, sobre as etapas do trabalho: inscrição, organização de pauta, tempo, espaços, materiais, rodas de comentários, banner, registros de imagens e certificados de participação. Tudo isso me fez perceber como um evento desse acontece por dentro, ‘antes de acontecer’”.

Ainda segundo a professora, o processo de organização constituiu-se como um espaço formativo marcado pela troca e pelo cuidado coletivo. Para Cibeli, “foi uma beleza sentir a tranquilidade e a competência que todos demonstraram ao compartilhar e acolher o que ali estava proposto”, sintetizando a experiência a partir de valores que, em sua avaliação, atravessaram todo o encontro: “respeito, competência e carinho”.



Do ponto de vista da organização pedagógica, as práticas apresentadas evidenciaram a potência das proposições desenvolvidas nas escolas e reforçaram a importância de espaços de partilha entre professores de Arte. As apresentações abordaram as diferentes linguagens artísticas, como o trabalho com teatro, artes visuais, música, dança e linguagens híbridas, em

experimentações com materiais e suportes diversos, articulando temáticas contemporâneas e urgentes, entre elas as questões étnico-raciais, o empoderamento feminino e as problemáticas sociais que atravessam o cotidiano escolar.

As proposições também mobilizaram reflexões sobre os “fios” — remetendo-nos às proposições do professor Emerson da Silva— que conduzem as práticas docentes — fios que se entrelaçam entre criação, experiência, escuta e posicionamento ético — convidando os participantes a pensar suas ações pedagógicas para além da reprodução de conteúdos, como gestos de resistência e afirmação. Nesse sentido, o seminário reafirmou a arte/educação como um campo que não se acovarda diante de sistemas opressores, mas que cria, experimenta e elabora possibilidades sensíveis e críticas no interior da escola pública.

Essa dimensão formativa e afetiva do encontro se expressa, ainda, no relato da professora Gisélia Ribeiro de Souza Celestino, da EMEF Joaquim Bento Alves de Lima Neto, ao afirmar: “Foi um aprendizado maravilhoso poder apresentar uma prática que me ressignificou como profissional. A oportunidade de compartilhar o meu trabalho diante dos meus colegas de rede e poder ouvi-los foi mágico. Momentos como esse nos enriquecem enquanto arte-educadores. Gratidão.”

As práticas pedagógicas apresentadas no I Pequeno Seminário de Práticas por uma Arte/Educação Comprometida foram organizadas em dois períodos — manhã e tarde, no dia 15 de dezembro de 2025 —, contemplando diferentes linguagens artísticas e contextos de atuação docente. As apresentações possibilitaram o compartilhamento de experiências desenvolvidas nas escolas, evidenciando a diversidade de proposições no campo da arte/educação.

No período da manhã, mediado pela formadora Laise da Costa Grandizoli, foram apresentadas as seguintes práticas:

- “Mãos que se Movimentam”, de Gisélia Ribeiro de Souza Celestino, envolvendo

propostas no campo das artes visuais.

• **“O musical Villa-Lobos e os encantos do Nordeste”**, de Elaine de Paula Teisen, articulando experiências no campo da música.

• **“Aquilombamentos: linguagem, resistência e atemporalidades”**, de Kellen Paula Roschel, desenvolvida a partir de linguagens integradas.

• **“Alma da escola: galeria de arte”**, de Laise da Costa Grandizoli, com proposições no campo das artes visuais.

• **“Folclore na perspectiva antirracista”**, de Carolina Prates Canassa, articulando as linguagens integradas.



**“Relato de práticas artísticas desenvolvidas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental”**, de Laodiceia Morais de Sousa, no campo das artes visuais.

**“Caminhos do batuque na escola: experimentações e vivências musicais”**, de Cibeli Aparecida da Silva, no campo da música.



No período da tarde, com a mediação de Cibeli Aparecida da Silva e Germain Tabor Andrade Silva, foram apresentadas as seguintes práticas:

**“Projeto Encena EJA: ações cênicas com estudantes da EJA do CEU EMEF Três Lagos”**, de André Freitas e Luciana Alves dos Santos, no campo do teatro.

**“Deslocar-se, reconfigurar-se: afrocentrismo e imagens insurgentes em direção a novos imaginários não hegemônicos”**, de Isac dos Santos Pereira, no campo das artes visuais.

**“Projeto sobre consciência negra com material não estruturado e expressão de identidade e valores culturais africanos por meio da pintura com tinta guache”**, de Keila Das Graças De Barros.

**“Fios e cenas no movimento da imaginação”**, de Emerson da Silva Praça, com propostas no campo do teatro.

A finalização do encontro do período da tarde contou com uma prática musical coletiva, conduzida pela formadora Cibeli Aparecida da Silva, por meio de uma oficina de instrumentos de percussão. A proposta possibilitou que os educadores — especialmente aqueles sem formação específica em música — tivessem contato direto com diferentes instrumentos percussivos e, em conjunto com a formadora, vivenciassem um processo breve de experimentação, ensaio e criação coletiva. Em aproximadamente 30 minutos, o grupo foi convidado a construir e apresentar uma composição musical a partir do maculelê, manifestação de forte potência histórica, cultural e decolonial, encerrando o seminário de forma corporal, sensível e compartilhada.

O Seminário revelou-se de extrema importância ao criar um espaço em que educadores puderam compartilhar com seus pares práticas pedagógicas, refletindo tanto sobre experiências bem-sucedidas quanto sobre aquelas que apresentaram desafios, contribuindo diretamente para o processo criativo e formativo de cada docente. Afinal, o ato criativo na educação não nasce do vazio, mas se constrói a partir de experiências significativas, capazes de consolidar memórias e ampliar repertórios pedagógicos. A criação pedagógica é isso: vivenciar e experienciar proposições sensoriais, consolidar memórias e, a partir de um repertório, rearticular essas informações em um ato criativo.



No transcorrer da efetivação desta ação, no sentido de alcançar o propósito idealizado — ou ao menos parte dele —, tornou-se explícita a assertividade dessa decisão. Fazem-se necessários mais “pequenos” e grandes seminários, mais momentos como estes, em que o protagonismo é, intencionalmente, compartilhado e multiplicado. Menos pelo viés da disputa de poder e mais, como diria Nego Bispo, pela Confluência, para que, na soma de experiências, entendimentos e práticas, seja possível a tessitura de uma Arte/Educação transformadora.

Diante dos comentários amplamente positivos dos participantes, evidencia-se o desejo de continuidade do seminário, reconhecido como um espaço necessário de escuta, troca e fortalecimento coletivo. Nesse sentido, o evento não apenas contribuiu, como reafirma sua pretensão permanente de colaborar para a construção de uma arte/educação comprometida, entendida como um movimento consciente, articulado e potente de arte-educadores na busca por uma educação pública de qualidade, decolonial, crítica e sensível. Trata-se, em última instância, de um esforço coletivo que dialoga com o pensamento de Ailton Krenak, uma das grandes inspirações desse movimento docente na DRE Capela do Socorro, zona sul de São Paulo, no anseio de, quem sabe, por intermédio da Arte, contribuir para o adiamento do fim do mundo.

### **Isac dos Santos Pereira**

Conhecido artisticamente como Isac Chateauf, Isac dos Santos Pereira é Doutorando em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FE-USP e Doutor em Comunicação Audiovisual e Mestre pela Universidade Anhembi Morumbi – UAM com pesquisa sobre Naruto na sala de aula. Pesquisador no grupo de pesquisa GPARTEDU: Grupo de Pesquisa Arte na educação, na formação de professores e no currículo escolar, coordenado pela professora doutora Rosa Iavelberg. Especialista em Arte/Educação: teoria e prática, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Especialista em Neurociências Aplicada à Educação pela Universidade Anhembi Morumbi -UAM. Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte -FPA. Professor atuante de Arte no Ensino Fundamental I da rede Municipal de São Paulo, na Emef Paulo Setúbal. E-mail : isacsantos02@hotmail.com

### **Germain Tabor Andrade Silva**

Pai de Abel, Eleonora e Anaya, é graduado em Educação Artística pela Universidade Cruzeiro do Sul e em Pedagogia pela UNIVESP. Atuou como arte-educador em instituições como o SESC, a Pinacoteca de São Paulo e no Projeto Arrastão. Atua desde 2014 como professor de Arte na Educação Pública do Estado de São Paulo e, desde 2017, como Coordenador Pedagógico. É aluno especial da disciplina de mestrado Arte em Diálogo com o Território, na UNESP – campus Barra Funda, sob a regência do professor Leandro Oliva.

### **Cibeli Aparecida da Silva e Germain**

Realizei o curso de Magistério após o ginásio e iniciei minha carreira na educação ainda como estudante do primeiro ano de Artes Plásticas na FMU/FAAM. Posteriormente, concluí a Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Administração e Supervisão Escolar, pela UNIBAN, e a pós-graduação lato



# O SEMINÁRIO



sensu em História e Cultura Afro-brasileira, pela FAEP.

Atuei em ONGs como educadora social junto a crianças e adolescentes em situação de rua e fui diretora de um equipamento que hoje corresponde ao CCA (Centro para Crianças e Adolescentes), anteriormente denominado EGJ (Espaço Gente Jovem), onde eram atendidas crianças e adolescentes de 6 a 14 anos em situação de vulnerabilidade social.

Atuei como professora contratada e, posteriormente, como professora efetiva de Arte na rede estadual de São Paulo, da qual me exonerei após 23 anos de atuação. Na Rede Municipal de São Paulo, fui professora contratada de Arte e, posteriormente, efetiva, tendo atuado na gestão do Núcleo Educacional do CEU Parelheiros, como vice-diretora na EMEI Vila Natal e como Coordenadora Pedagógica no CEI Jardim Novo Parelheiros.

Após esse percurso na educação, reconheço que o que atualmente mais me encanta é a possibilidade de contato direto com as crianças e adolescentes da escola em que atuo como professora de Arte, na EMEF Vargem Grande, bem como com meus parceiros da arte/educação da Capela do Socorro. Com esse grupo, atuei nos anos de 2024 e 2025 como professora formadora do Programa Rede Formando Rede. A partir dessa experiência, tive a oportunidade de conhecer profissionais e seres humanos competentes, com os quais aprendi significativamente, o que resultou no convite para integrar o grupo de reformulação do Currículo de Arte da Cidade de São Paulo, ainda em processo de publicação, no ano de 2025.

O “Cordel do Caminhar” foi concebido por um dos facilitadores do Programa **EntreNós**, iniciativa implementada na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo em convênio com o GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral desenvolvido pela UNICAMP. O programa reúne uma ampla equipe de pesquisadores reconhecidos e tem como eixo central o tema “Convivência Ética e Democrática na Escola e na Sociedade”, com o nobre propósito de contribuir para a melhoria das relações e da convivência nos contextos escolares.

Os facilitadores do EntreNós são educadores da própria rede municipal que assumem a intrincada tarefa de acompanhar, apoiar, provocar reflexões e articular diálogos, atuando como ponte entre os pesquisadores, os órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação e os diferentes territórios da cidade, organizados nas treze Diretorias Regionais de Educação (DREs).

É nesse contexto que nasce o “Cordel do Caminhar”. A obra foi criada de maneira sensível e intencional por um desses facilitadores, não apenas como um relato pessoal, mas como uma forma poética de expressar vivências, afetos, desafios e aprendizados construídos ao longo do percurso.

## Cordel do Caminhar – EntreNós

Nas trocas que a gente faz,  
brota ideia, nasce ação;  
planos ganham corpo e vida,  
se ajustam de mão em mão.  
Gosto do apoio que chega,  
gosto de estender a mão.

Caminhamos lado a lado,  
com coragem e aperreio;  
cada encontro é aprendizado,  
mesmo quando de problema é cheio.  
E cá EntreNós, eu confesso:  
problema some? — Não creio.

A gente às vezes se perde  
no peso do dia a dia,  
remoendo desafios  
que antes já nos consumia.  
E esquece de celebrar  
as batalhas que a gente vencia

Os desafios que temos  
não apontam pra pessoa;  
são frutos das circunstâncias  
que a vida semeia à toa.  
Nosso papel, no entanto,  
é buscar saída boa.

Quem caminha pelas escolas  
vê o quanto o povo anda cansado;  
o quanto o jeito de enfrentar  
faz o fardo ser mais pesado.  
Por isso deixo este verso  
como convite delicado:

Que a conversa sobre as dores  
tenha espaço, sim, pra existir,  
mas não tome todo o palco  
nem faça ninguém sucumbir.  
Problema é pra ser visto,  
não pra nos fazer ruir.

Flertamos com um ponto triste,  
que dá até aperto no peito:  
há colega que se cala  
por se sentir sem jeito  
de contar seu ponto de vista  
e parecer desrespeito.

E aquilo que era pra ser  
apoio, mão, inspiração,  
vira medo de comparar  
realidade e situação.  
Como se cada território  
fosse igual e não irmão.

Então deixo esse lembrete,  
bem macio, feito algodão:  
que a força do nosso trabalho  
se faz na colaboração.  
E que o brilho de uma realidade  
reflita no território irmão.

Que a partilha seja leve,  
bonita de se escutar;  
que os desafios não sumam,  
mas deixem também brilhar  
as sementes que plantamos  
e que já começam brotar.

J.R.A.O - Facilitador

## A CONVERSA COM A ETERNIDADE

(como quem fala com o tempo sem fim — e sem início)

Eternidade, onde você começa?  
Onde o agora se esquece da pressa.  
Não sou linha, nem número, nem idade.  
Sou o instante que vira verdade.

Você tem fim?  
Não. E nem começo.  
Sou o sopro que escapa do tempo,  
Sou o depois de cada recomeço.

Então você é só o que nunca morre?  
Sou mais. Sou o que vive para além.  
Moro na flor que alguém colhe  
E ainda lembra quando ninguém mais vem.

Você é triste, por durar tanto?  
Não. Sou calma, sou vasta, sou plena.  
Só assusto quem olha com espanto  
Para tudo que não se acorrenta.

Mas se tudo passa... o que fica em você?  
O que foi amado de verdade.  
Sou o eco do que a alma vê,  
Sou memória virando eternidade.

E se eu quiser te tocar?  
Então viva o agora com toda ternura.  
Pois a eternidade não está em durar...  
Mas em viver com doçura.

**Davi Soares de Lima**

Idade: 13

E.M.E.F Madre Joana Angélica de Jesus

## TUA ETERNIDADE

Se não existir outra vida  
Esta tu estás vivendo?  
Estás amando, estás sonhando  
Estás absorvendo, estás sendo...?

No teatro da vida  
Estás no palco ou na plateia?  
Lembre-se que viver não é ensaio  
É uma constante estreia.

Se não houver outra existência  
Abuse desta oportunidade  
Ressignifique a sua essência  
Pois esta vida é tua Eternidade

**J. Wilton**

Pai, Professor e Poeta

## TUDO TEM FIM

Teu silêncio doloroso, cruel e frio  
Não seria nada, não fosse a saudade  
De quem nunca tive... alguém a tem? Porfio;  
Teu silêncio é uma invasão de vazio em mim  
Perdi o que nunca tive...  
Diluo-me no que restou de você aqui.  
Teu silêncio é sentido em meus sentidos  
Como um sussurro ao pé do ouvido  
A me dizer: Tudo tem fim.

**Danton Medrado**

## A VERTIGEM DO QUE SOU

A ausência pesa,  
e a falta se curva ao vazio  
como se existisse um eco  
do que nunca cheguei a ser.

Fingi rostos, gestos, versões,  
— não por mentira —  
mas porque ainda não sei  
qual das partes realmente sou.

Caminhei entre pessoas sólidas,  
gente inteira,  
gente com virtudes e raízes,  
e nunca soube por que me escolheram  
quando eu era só vento.

Busquei profundidade sem mergulho,  
toquei afetos com as mãos fechadas,  
e no espelho encontrei apenas  
a superfície que construí  
para não sentir demais.

Eu, que sempre fiz da tristeza  
a minha morada silenciosa,  
encontrei nela um lar amargo  
que chamava de verdade.

Mas na solidão —  
essa companheira que não engana —  
reconheço o gosto do arrependimento,  
o peso do tempo,  
e a sombra dos gestos perdidos.

Agora sei:  
há um muro entre mim  
e o que posso ser.  
E tijolo por tijolo  
— sem pressa, sem fuga —  
vou desmontar essa fortaleza  
que um dia me protegeu,  
mas hoje me aprisiona.

Porque, apesar de tudo,  
há amor em mim.  
Volátil, incerto, tímido —  
mas vivo.

E talvez amar seja isso:  
não ter certezas,  
mas ainda assim  
continuar tentando.

**Pedro Antonio**  
CEU Inácio Monteiro



## A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DESAFIOS DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ADRIANA PEREIRA SANTOS DA SILVA<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto política educacional normativa, problematizando suas concepções de currículo, diversidade e equidade no contexto da Educação Básica brasileira. A natureza da pesquisa é qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em estudos críticos sobre currículo, diversidade e políticas públicas educacionais. A metodologia adotada consiste na análise de documentos oficiais, especialmente a BNCC, articulada à produção acadêmica de autores que discutem os impactos da centralização curricular, das avaliações externas e das relações de poder subjacentes à formulação da Base. Os resultados indicam que, embora a BNCC se apresente como um documento plural e orientado à garantia das aprendizagens essenciais, sua implementação revela tensões entre a padronização curricular e o reconhecimento das diversidades culturais, sociais e regionais. Conclui-se que a efetivação de uma educação inclusiva demanda a compatibilização da BNCC com as realidades locais, assegurando a autonomia pedagógica das escolas e o respeito aos diferentes sujeitos que compõem o sistema educacional brasileiro.

**Palavras-chave:** BNCC; Currículo; Diversidade; Políticas Educacionais; Educação Básica.

### INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as políticas educacionais brasileiras têm sido fortemente marcadas por reformas estruturais voltadas à padronização curricular, à ampliação dos processos avaliativos em larga escala e à redefinição do papel do Estado na regulação da educação básica. Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge como um documento central na organização dos sistemas de ensino, assumindo a função de orientar a elaboração dos currículos das redes públicas e privadas, bem como de alinhar outras políticas educacionais, como a formação de professores, a avaliação e a produção de materiais didáticos.

Apresentada oficialmente como um instrumento capaz de assegurar o direito à aprendizagem e promover a equidade educacional, a BNCC fundamenta-se na definição de competências e habilidades consideradas essenciais para todos os estudantes ao longo da Educação Básica. Tal proposta, no entanto, não se estabelece de forma neutra, uma vez que o currículo constitui um campo de disputas simbólicas, políticas e ideológicas, no qual se define quais conhecimentos são legitimados, quais sujeitos são reconhecidos e quais experiências são silenciadas.

Diante da diversidade social, cultural, étnica e territorial que caracteriza a realidade

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré; Pós-Graduação em Arte e Musicalidade pela Faculdade de Conchas; Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

brasileira, a adoção de uma base curricular comum suscita debates relevantes acerca da tensão entre uniformização e reconhecimento das diferenças. Embora o discurso oficial da BNCC enfatiza a pluralidade e a contextualização das aprendizagens, estudos críticos apontam para o risco de homogeneização curricular e de redução da autonomia pedagógica das escolas, especialmente quando a Base se articula de forma estreita às avaliações externas e às demandas do mercado.

Nesse contexto, este artigo propõe uma análise crítica da BNCC, buscando compreender seus fundamentos, limites e implicações para a construção de uma educação comprometida com a diversidade e com a justiça social. Ao problematizar o papel do currículo enquanto instrumento de regulação e, simultaneamente, de possibilidade emancipatória, pretende-se contribuir para o debate acadêmico sobre os desafios e as potencialidades da BNCC no âmbito da Educação Básica brasileira.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, voltado à análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto política pública educacional. A opção por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender os sentidos, as concepções e as intencionalidades presentes nos discursos oficiais e nas produções acadêmicas que fundamentam e problematizam a BNCC no contexto da Educação Básica brasileira.

A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em autores que discutem currículo, diversidade, políticas educacionais e avaliação, com destaque para estudos críticos que analisam os processos de padronização curricular, as relações de poder e os impactos da centralização das políticas educacionais. Paralelamente, realizou-se uma análise documental de textos legais e normativos, tais como a Constituição Federal de 1988 e as diferentes versões da BNCC,

compreendidas como fontes primárias para a investigação.

O procedimento metodológico adotado consistiu na leitura analítica e interpretativa das fontes selecionadas, buscando identificar categorias centrais relacionadas à diversidade, à autonomia curricular, à concepção de aprendizagem e às estratégias de regulação do currículo. As análises foram realizadas à luz do referencial teórico escolhido, possibilitando o confronto entre o discurso normativo da BNCC e as críticas formuladas no campo acadêmico.

Por fim, a interpretação dos dados ocorreu de forma articulada, respeitando os princípios da pesquisa qualitativa, com o objetivo de produzir reflexões consistentes sobre os limites e as possibilidades da BNCC na promoção de uma educação inclusiva, contextualizada e socialmente referenciada.

Ressalta-se que esta pesquisa não possui caráter empírico, uma vez que se fundamenta na análise bibliográfica e documental, tomando como corpus analítico a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e produções acadêmicas do campo do currículo e das políticas educacionais. Os dados da pesquisa correspondem aos enunciados, categorias e concepções presentes no texto da BNCC, analisados à luz de referenciais teóricos críticos sobre currículo, diversidade e relações de poder.

## **A BNCC COMO DOCUMENTO NORMATIVO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se como um marco regulatório central das políticas educacionais brasileiras contemporâneas, ao estabelecer parâmetros nacionais para a organização dos currículos da Educação Básica. Instituída como um documento normativo, a BNCC define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, orientando redes de ensino e instituições escolares públicas e privadas na elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas.

De acordo com o Ministério da Educação, a BNCC “constitui-se enquanto um documento normativo que seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e modalidades da Educação Básica no Brasil” (BRASIL, 2018, p. 7). Essa definição explicita o caráter prescritivo da Base, que passa a exercer forte influência sobre as práticas pedagógicas, os materiais didáticos, os processos avaliativos e a formação docente. Ao mesmo tempo, o documento é apresentado como um instrumento capaz de inaugurar “uma nova era na educação brasileira”, alinhando o país aos sistemas educacionais considerados mais eficientes e qualificados em escala global (BRASIL, 2018, p. 5).

Sob essa perspectiva, a BNCC é apresentada como um documento plural e contemporâneo, que estabelece aprendizagens essenciais às quais todos os estudantes têm direito. Conforme expresso no próprio texto oficial, a Base oferece uma referência nacional obrigatória, cabendo aos currículos das redes e escolas definir os caminhos pedagógicos para a efetivação dessas aprendizagens, respeitando as especificidades de cada contexto educacional (BRASIL, 2018). Essa relação entre base comum e currículos locais, contudo, tem sido objeto de debates e controvérsias no campo educacional.

A centralidade conferida às competências e habilidades constitui um dos pilares estruturantes da BNCC. Ao indicar de forma clara o que os estudantes devem “saber” e, sobretudo, o que devem “saber fazer”, a Base reforça uma concepção de aprendizagem orientada para a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em situações concretas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 13). Tal enfoque dialoga com tendências internacionais de reforma curricular, mas também suscita críticas quanto à possível redução do currículo a dimensões funcionalistas e instrumentais.

Nesse sentido, a BNCC integra um conjunto mais amplo de políticas educacionais

articuladas pelo Estado, envolvendo a avaliação, a formação de professores, a gestão e o financiamento da educação. Conforme destaca o próprio documento, a Base “vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal” (BRASIL, 2018, p. 8), reforçando seu papel estruturante na regulação do sistema educacional. Além disso, atribui-se ao Ministério da Educação a responsabilidade pelo fomento a inovações curriculares, à disseminação de experiências exitosas e ao incentivo à pesquisa no campo do currículo (BRASIL, 2018).

Entretanto, autores críticos alertam que a normatividade da BNCC, ao se articular de maneira estreita às avaliações externas e a mecanismos centralizados de regulação, pode resultar em processos de homogeneização curricular e de esvaziamento da autonomia das redes e das escolas. Ao definir parâmetros nacionais rígidos, corre-se o risco de transformar a diversidade educacional em um elemento secundário, subordinado às exigências de padronização e mensuração do desempenho escolar.

Dessa forma, compreender a BNCC como documento normativo implica reconhecer tanto seu potencial de organização do sistema educacional quanto os limites e contradições inerentes a um currículo nacional comum. A análise crítica desse caráter normativo torna-se fundamental para refletir sobre os desafios da construção de uma educação básica que seja, ao mesmo tempo, equitativa, democrática e sensível às múltiplas realidades que compõem o cenário educacional brasileiro.

## **DIVERSIDADE, CURRÍCULO E RELAÇÕES DE PODER**

A noção de diversidade ocupa lugar central nos debates educacionais contemporâneos, especialmente quando se analisa o currículo como um espaço de disputas simbólicas, políticas e culturais. Longe de se constituir apenas como um reconhecimento das diferenças individuais, a diversidade envolve

relações históricas de poder que definem quais sujeitos, saberes e práticas são legitimados no interior das políticas curriculares. Nesse sentido, discutir diversidade no âmbito da BNCC implica problematizar os critérios de seleção dos conhecimentos escolares e os interesses que orientam sua organização.

Ferreira (2016) destaca que os processos educacionais historicamente marcaram e excluíram sujeitos com base em características individuais, sociais e culturais. Para o autor, admitir a diversidade no campo da educação exige reconhecer a complexidade que atravessa esse conceito, uma vez que ele está imbricado em relações de poder que produzem hierarquizações e desigualdades. Assim, a incorporação do discurso da diversidade em documentos oficiais, como a BNCC, não garante, por si só, a superação das práticas excludentes, sobretudo quando essas políticas se estruturam a partir de lógicas normativas e padronizadoras.

A emergência do termo diversidade, conforme analisa Ferreira (2016), não se restringe ao contexto brasileiro, mas configura um fenômeno de alcance mundial, associado ao reconhecimento de indivíduos e grupos historicamente invisibilizados como sujeitos de direitos. Antes marginalizados nas agendas políticas e educacionais, esses grupos passam a ser formalmente reconhecidos, ainda que tal reconhecimento ocorra, muitas vezes, de forma contraditória e limitada. No caso da BNCC, esse movimento revela tensões entre o discurso de inclusão e a prática de uniformização curricular.

Nesse contexto, a compatibilização da BNCC com as realidades locais apresenta-se como um desafio central. Para Ferreira (2016), uma abordagem curricular verdadeiramente inclusiva deve transcender o âmbito restrito dos conteúdos disciplinares, orientando práticas pedagógicas sintonizadas com os estudantes e com os contextos socioculturais nos quais estão inseridos. Tal perspectiva reforça a necessidade de compreender o currículo como um processo vivo, construído no cotidiano escolar, e não apenas como um documento prescritivo.

As relações de poder também se expressam na forma como a BNCC atribui responsabilidades pela inclusão ou exclusão dos estudantes. Macedo (2012) problematiza o fato de a BNCC ser apresentada como uma política universal, na qual as desigualdades educacionais tendem a ser atribuídas às ações individuais daqueles que não alcançam os resultados esperados. Segundo a autora, ao deslocar a responsabilidade para os sujeitos, o documento obscurece as condições estruturais e históricas que produzem a exclusão educacional.

Além disso, a centralização curricular promovida pela BNCC pode contribuir para o silenciamento de saberes e identidades que não se alinham à lógica dominante do currículo nacional. Ao estabelecer parâmetros homogêneos, corre-se o risco de desconsiderar a diversidade cultural, regional e territorial que caracteriza a educação brasileira, reforçando assimetrias de poder entre o centro e as periferias do sistema educacional.

Dessa forma, a análise da diversidade, do currículo e das relações de poder no contexto da BNCC evidencia que o reconhecimento das diferenças não pode se limitar ao plano discursivo. Torna-se imprescindível que as políticas curriculares sejam acompanhadas de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a justiça social e a valorização dos múltiplos sujeitos que compõem a escola, sob pena de a diversidade tornar-se apenas um elemento retórico no interior de um currículo normativo e centralizador.

## **PADRONIZAÇÃO CURRICULAR E LIMITAÇÕES DA BNCC**

A institucionalização da Base Nacional Comum Curricular insere-se em um movimento mais amplo de reformas educacionais que privilegiam a padronização dos processos de ensino e aprendizagem, a centralização das decisões curriculares e a ampliação dos mecanismos de avaliação em larga escala.

Embora a BNCC seja apresentada como uma política voltada à garantia do direito à aprendizagem, sua estrutura normativa e seu modo de implementação revelam limites significativos no que se refere à autonomia pedagógica das redes e das escolas.

Dourado e Oliveira (2018) analisam que a lógica da diversidade, presente no discurso oficial da BNCC, cede espaço a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, marcada pela prescrição de um currículo mínimo centrado em habilidades e competências. Segundo os autores, esse movimento favorece o alinhamento da BNCC às avaliações externas, ao mesmo tempo em que promove a subtração da diversidade e da localidade em detrimento de uma centralização curricular conduzida pelo governo federal. Tal processo redefine o papel do Estado, que passa a exercer forte controle sobre o currículo por meio do financiamento, da avaliação, da formação docente e da gestão educacional.

Essa dinâmica é reforçada pela crescente centralidade das avaliações externas na definição do que deve ser ensinado e aprendido nas escolas. Freitas (2014) destaca que o direito à formação ampla e contextualizada acaba sendo reduzido ao domínio de conteúdos considerados “básicos”, estabelecidos não pelo currículo prescrito, mas pelas matrizes de referência dos exames nacionais. Nesse cenário, disciplinas como leitura, matemática e ciências ganham maior visibilidade, em função de sua relação direta com as demandas dos processos produtivos, enquanto outras áreas do conhecimento são marginalizadas.

A padronização curricular também impacta diretamente a concepção de qualidade educacional. Ao associar a qualidade da educação ao desempenho em avaliações padronizadas, corre-se o risco de restringir o trabalho pedagógico à preparação para exames, empobrecendo o currículo e limitando as possibilidades de desenvolvimento integral dos estudantes. Essa lógica contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas tecnicistas, orientadas por resultados

mensuráveis, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

Além disso, a centralização das decisões curriculares tende a desconsiderar as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro. Ao estabelecer parâmetros homogêneos para realidades profundamente desiguais, a BNCC pode reforçar processos de exclusão, especialmente quando não são garantidas condições materiais, formativas e institucionais para sua efetiva implementação. Nesse contexto, a responsabilização das escolas e dos professores pelos resultados educacionais torna-se ainda mais evidente, deslocando o foco das políticas públicas estruturantes.

Dessa forma, a análise da padronização curricular e das limitações da BNCC evidencia que a busca por uma base comum não pode ocorrer em detrimento da diversidade, da autonomia e da contextualização do ensino. Torna-se necessário problematizar os efeitos da centralização curricular, reconhecendo que a garantia do direito à educação exige políticas que considerem as especificidades locais e promovam condições reais para a construção de práticas pedagógicas significativas e socialmente referenciadas.

## **BNCC, EDUCAÇÃO DO CAMPO E SILENCIAMENTOS**

A Educação do Campo constitui-se como uma modalidade educacional historicamente vinculada às lutas sociais dos povos camponeses, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e demais sujeitos que vivem e produzem suas existências fora dos centros urbanos. Suas concepções pedagógicas fundamentam-se no reconhecimento das especificidades territoriais, culturais, econômicas e sociais desses sujeitos, bem como na defesa de um currículo contextualizado, construído a partir das realidades locais e das práticas sociais do campo. Nesse sentido, a análise da BNCC à luz da Educação do Campo evidencia importantes tensionamentos e silenciamentos.

Embora a Educação do Campo tenha se consolidado em normativas legais e em produções teóricas construídas coletivamente por movimentos sociais e grupos de pesquisa de universidades públicas, a BNCC avança, segundo Santos e Nunes (2020), na ausência e negação dos povos diversos. Para os autores, o texto da Base pouco dialoga com as especificidades dos sujeitos do campo, invisibilizando suas formas de organização social, seus saberes e suas práticas culturais. Tal ausência revela uma concepção de currículo que privilegia referências urbanas e hegemônicas, em detrimento da pluralidade de modos de vida existentes no território brasileiro.

Esses silenciamentos não se configuram apenas como lacunas textuais, mas como expressões de relações de poder que atravessam a formulação das políticas curriculares. A centralização promovida pela BNCC tende a reduzir as possibilidades de construção de currículos territorializados, enfraquecendo propostas pedagógicas comprometidas com a realidade do campo. Nesse contexto, a vigilância político-pedagógica no espaço local torna-se fundamental, exigindo a articulação dos povos do campo e dos sujeitos historicamente silenciados frente ao avanço de um projeto educacional homogêneo (SANTOS; NUNES, 2020).

Além disso, o processo de elaboração e reformulação da BNCC evidencia a limitada participação dos sujeitos diretamente envolvidos com a Educação do Campo. Barbosa, Martins e Mello (2019) destacam que a Base foi reformulada sem a participação efetiva dos atores que vinham historicamente debatendo a educação básica, sendo fortemente influenciada por pressões políticas, empresariais e por arranjos institucionais no âmbito do Ministério da Educação. Tal processo contribui para o afastamento entre o documento normativo e as demandas concretas das populações do campo.

A ausência de uma abordagem consistente da Educação do Campo na BNCC compromete a garantia do direito à educação desses sujeitos, uma vez que desconsidera os

princípios da contextualização, da interdisciplinaridade e da valorização dos saberes locais. Ao silenciar as diversidades territoriais, a Base corre o risco de reforçar desigualdades históricas e de inviabilizar práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação dos povos do campo.

Dessa forma, refletir sobre a BNCC, a Educação do Campo e os silenciamentos presentes no documento implica reconhecer que a construção de uma política curricular democrática exige a escuta dos sujeitos envolvidos, o respeito às especificidades territoriais e a valorização das múltiplas identidades que compõem a educação brasileira. Sem esse compromisso, a BNCC tende a reproduzir uma lógica de exclusão sob o discurso da universalização do currículo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a Base Nacional Comum Curricular ocupa um lugar central na organização da Educação Básica brasileira, configurando-se como um instrumento normativo de forte impacto sobre os currículos, as práticas pedagógicas e as políticas educacionais.

Ao definir aprendizagens essenciais comuns a todos os estudantes, a BNCC apresenta-se como uma estratégia de regulação que busca promover a equidade educacional, mas que, simultaneamente, revela tensões e contradições no que se refere ao reconhecimento da diversidade e à autonomia dos sistemas de ensino.

Os debates acerca da diversidade, do currículo e das relações de poder demonstraram que a incorporação do discurso inclusivo na BNCC não garante, por si só, a superação das desigualdades educacionais historicamente construídas. Ao contrário, a centralização curricular e o alinhamento às avaliações externas tendem a favorecer processos de padronização e homogeneização, limitando a construção de currículos contextualizados e sensíveis às realidades locais.

No que diz respeito à Educação do Campo, constatou-se que os silenciamentos presentes na BNCC comprometem o reconhecimento dos sujeitos, saberes e territórios que constituem essa modalidade educacional. A ausência de uma abordagem consistente das especificidades do campo reforça a necessidade de vigilância político-pedagógica e de articulação coletiva dos sujeitos historicamente marginalizados no processo de formulação das políticas curriculares.

Diante desse cenário, conclui-se que a efetivação do direito à educação exige que a BNCC seja compreendida não como um instrumento de uniformização, mas como uma referência que dialogue criticamente com as diversidades culturais, sociais e territoriais do país. Somente por meio do fortalecimento da autonomia pedagógica, da participação democrática e da valorização das múltiplas identidades será possível avançar na construção de uma educação básica comprometida com a justiça social e a formação humana integral.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. Movimento – Revista de Educação, Niterói, v. 6, n. 10, p. 147-172, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.536>. Acesso em: 15 dez. 2025.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://tinyurl.com/ycd8rksd>. Acesso em: 15 dez. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC/ CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 15 dez. 2025.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR, Marcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014–2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.
- FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade na BNCC: relações de poder e interesses ocultos. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/582/656>. Acesso em: 15 dez. 2025.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo

pedagógico na escola. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 15 dez. 2025.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-757, dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>. Acesso em: 15 dez. 2025.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. Reflexões sobre Políticas Públicas Educacionais para o Campo no contexto brasileiro. Salvador: Edufba, 2020.

## CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA INTEGRADA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

ADRIANA SILVA DE SANTANA BARROS<sup>1</sup>

### RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a indissociabilidade entre cuidar e educar na Educação Infantil, evidenciando a importância de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral da criança. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, fundamentada em documentos oficiais e em autores como Craidy e Kaercher e Rosemberg, Kramer, Tardif, Craidy e Nóvoa. A metodologia inclui levantamento, seleção e análise de referenciais teóricos que abordam o cuidado, a formação docente, o brincar, a inclusão e os direitos da criança. Como resultado, constatou-se que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem garantir acolhimento, segurança, interações e experiências significativas, rompendo com a dicotomia entre cuidar e educar. Conclui-se que o desenvolvimento integral exige planejamento intencional, formação docente, sensibilidade afetiva e respeito às singularidades infantis. Além disso, verifica-se que a integração entre cuidado e educação contribui para a construção da autonomia, da identidade e da inclusão das crianças, revelando a necessidade de repensar caminhos e práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Cuidado; Desenvolvimento Integral; Inclusão; Formação Docente.

### INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança. Nessa etapa, o cuidado e a educação não podem ser compreendidos como ações separadas, pois formam um processo único e contínuo. O desenvolvimento infantil acontece por meio das interações sociais, das experiências, da afetividade e da mediação pedagógica.

O direito das crianças a um ambiente que acolha sua singularidade é defendido por documentos oficiais da educação brasileira. Nesse sentido, é importante reconhecer que a

escola deve promover condições que assegurem acolhimento, segurança e respeito às diferenças. Conforme destaca o documento oficial:

“os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.” (BRASIL, 2013, p. 36).

Assim, torna-se evidente que o ato de educar envolve reconhecer direitos, garantir interações e oferecer experiências que

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE; Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Nove de Julho; Pós-graduação em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho ambas pela Universidade Federal do Piauí; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

favoreçam o desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa utilizada neste artigo é de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa. Foram selecionados documentos oficiais, como Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de autores reconhecidos na área da Educação Infantil (Kramer, Tardif, Nóvoa, Craidy e Kaercher, entre outros). O procedimento metodológico consistiu na leitura analítica, categorização temática e interpretação crítica dos referenciais.

A análise ocorreu a partir das categorias: cuidado, educação, formação docente, brincar e desenvolvimento integral. O foco foi compreender como diferentes autores abordam a integração entre cuidar e educar. Como resultado, percebeu-se que a integração entre cuidado e educação é central para a garantia dos direitos da infância e para as práticas pedagógicas na escola.

## **CUIDAR E EDUCAR: UM PROCESSO INTEGRADO**

Durante muito tempo, a Educação Infantil foi marcada por uma compreensão reducionista que separava o cuidado da educação. Essa herança histórica fez com que as creches fossem vistas como espaços de assistencialismo e proteção física, enquanto a pré-escola se destinava apenas à escolarização e ao ensino de conteúdos. Entretanto, estudos contemporâneos e documentos normativos mostram que essas duas dimensões precisam ser compreendidas de forma articulada. Cuidar e educar são ações complementares e fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Ao compreender a criança como sujeito de direitos, corpo, emoções e cultura, o processo educativo não pode se reduzir a práticas fragmentadas. O cuidado envolve a atenção às necessidades básicas, mas também à escuta, ao vínculo, à interação e ao respeito às

singularidades. Do mesmo modo, educar significa promover aprendizagens, vivências, interações e construção de conhecimento. Nesse sentido, ambos os processos se entrelaçam no cotidiano escolar e constituem uma única prática pedagógica.

Autores como Craidy e Kaercher (2001) alertam que a dicotomia entre educar e cuidar ainda persiste no imaginário social e na organização das instituições. Para as autoras:

“a dicotomia, muitas vezes vivida entre cuidar e educar deve começar a ser desmistificada. [...] não há uma separação entre educar e cuidar, mas sim uma integração que deve estar presente em todas as ações da Educação Infantil”. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 70).

Essa perspectiva evidencia que o cuidar não significa apenas atender às necessidades físicas, mas oferecer segurança afetiva, condições de aprendizagem e oportunidades de experiências significativas. Do mesmo modo, o educar não se limita ao ensino formal de conteúdos, mas exige acolhimento, proteção e reconhecimento da criança em sua totalidade.

Assim, o cuidar na Educação Infantil constitui uma dimensão pedagógica essencial ao processo educacional, envolvendo intencionalidade e planejamento. Signorette (2002) reforça essa visão ao afirmar que educar abrange todos os aspectos da vida da criança, desde o atendimento das necessidades mais elementares até as experiências cognitivas e culturais mais elaboradas. Ao interpretar essa afirmação, compreende-se que o educador não pode pensar a aprendizagem dissociada do cuidado, pois ambos constituem condição indispensável para que a criança se desenvolva plenamente.

Desse modo, a integração entre cuidar e educar é uma prática que rompe com o modelo assistencialista e fragmentado, reconhecendo que o desenvolvimento infantil se constrói por meio de relações, interações e experiências contextualizadas. A escola, portanto, deve assumir a responsabilidade de garantir tempos,

espaços e rotinas que valorizem essa unidade conceitual e prática. Educar implica cuidar da infância, e cuidar exige intencionalidade educativa — duas ações indissociáveis e estruturantes da qualidade pedagógica na Educação Infantil.

### **O PAPEL DO CUIDADO E DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, apresenta especificidades que ultrapassam a transmissão de conhecimentos e conteúdos escolares. Nesse contexto, o cuidado e a afetividade assumem papel central no processo educativo, constituindo dimensões indissociáveis do desenvolvimento integral das crianças. A relação pedagógica, ao considerar a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua própria aprendizagem, exige que o educador estabeleça vínculos positivos, acolhimento e uma escuta sensível às necessidades individuais e coletivas.

O cuidado, deve ser entendido como uma prática pedagógica que envolve atenção, proteção e promoção do bem-estar físico e emocional das crianças. Não se trata apenas das ações de higiene ou proteção corporal, mas de uma postura ética e humanizadora, capaz de reconhecer o outro em sua singularidade. Assim, ações como acolher, conversar, brincar, confortar e orientar constituem práticas de cuidado que promovem segurança e confiança no ambiente educativo.

A afetividade, por sua vez, é um elemento estruturante nas experiências infantis. O desenvolvimento humano se organiza por meio de dimensões que incluem o movimento, a cognição e a afetividade, sendo esta última a base das relações sociais e da construção da personalidade. A criança aprende com o corpo, com as emoções e com a interação, e por isso a escola precisa estar preparada para favorecer relações que estimulem vínculos, autoestima e reconhecimento.

Nesse sentido, o educador desempenha papel fundamental como mediador das

interações sociais e emocionais. A postura acolhedora e empática do professor possibilita que as crianças expressem suas emoções, sentimentos e necessidades, produzindo experiências educativas mais significativas. Segundo Kramer (2005), cuidar e educar constituem ações indissociáveis que devem orientar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, rompendo com visões tradicionais de ensino voltadas apenas para o cognitivo.

Além disso, a afetividade contribui diretamente para o desenvolvimento da autonomia e da socialização. Quando a criança se sente respeitada, ouvida e valorizada, ela se coloca em posição ativa na construção do conhecimento, explora o ambiente e estabelece relações de cooperação com seus pares. A convivência em um ambiente afetivo amplia a capacidade de resolução de conflitos, fortalece vínculos e contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, fundamentais para a vida escolar e social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça essa perspectiva ao destacar que o trabalho na Educação Infantil deve estar pautado em experiências que promovam o brincar, o convívio e a participação, dimensões que só podem ser efetivas quando mediadas por relações de cuidado e afeto. Dessa forma, práticas pedagógicas humanizadoras tornam-se essenciais para garantir a construção de vínculos e o desenvolvimento integral das crianças.

Portanto, o cuidado e a afetividade constituem pilares para uma Educação Infantil inclusiva, ética e sensível às necessidades das crianças. O educador, ao atuar com compromisso e intencionalidade pedagógica, contribui para a formação de sujeitos mais seguros, confiantes e capazes de estabelecer relações positivas com o mundo. Assim, o ambiente escolar deve se configurar como um espaço de acolhimento, aprendizagem e formação humana, no qual o afeto e o cuidado não são apenas elementos complementares, mas fundamentos indispensáveis do processo educativo.

## FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONALIDADE

A formação docente constitui um dos pilares fundamentais para a qualidade da Educação Infantil, especialmente no que se refere à construção de práticas pedagógicas intencionais, éticas e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças. O professor, mais do que um transmissor de conteúdos, é um profissional que atua como mediador das experiências, das interações e dos processos de aprendizagem, sendo responsável por organizar ambientes, propor desafios, favorecer vínculos afetivos e promover situações educativas significativas.

A profissionalidade docente refere-se ao conjunto de saberes, competências e atitudes que caracterizam o exercício da profissão. Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são constituídos por uma combinação entre conhecimentos teóricos, experiência prática e cultura profissional, exigindo formação contínua e capacidade reflexiva. Desse modo, o professor da Educação Infantil necessita compreender as especificidades das crianças pequenas, as singularidades do desenvolvimento infantil e as demandas pedagógicas desse contexto, o que requer uma formação consistente e constantemente atualizada.

Para Nóvoa (1992), a formação docente deve ser concebida como um processo contínuo, que integra dimensões pessoais, profissionais e institucionais. Não se trata apenas de capacitação técnica, mas de um movimento permanente de construção identitária e reflexão crítica sobre a prática. Nesse sentido, a profissionalidade docente envolve a capacidade de planejar, avaliar, observar, registrar e intervir pedagogicamente, atuando com intencionalidade e compreensão da função social e educativa da escola.

O campo da Educação Infantil exige do professor uma postura investigativa e sensível, que reconheça a criança como sujeito histórico, cultural e ativo no processo de aprendizagem. A formação docente deve, portanto, articular teoria e prática, permitindo que o educador

desenvolva habilidades de escuta, observação, mediação e planejamento consciente das experiências pedagógicas. Como destaca Libâneo (2010), o educador precisa dominar fundamentos pedagógicos e metodológicos que possibilitem o desenvolvimento pleno dos sujeitos e a promoção de práticas educativas emancipadoras.

A profissionalidade docente também se relaciona às políticas públicas e às normativas legais que orientam a atuação profissional. Documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforçam a necessidade de práticas pedagógicas fundamentadas em princípios éticos, estéticos e políticos, reconhecendo a criança como sujeito de direitos. Isso implica em uma formação que ultrapasse perspectivas tradicionais e fragmentadas de ensino, valorizando o brincar, a participação, a convivência e a exploração do mundo como eixos constitutivos da aprendizagem.

Além da formação inicial, a formação continuada emerge como uma exigência da profissionalidade docente. A prática educativa na Educação Infantil está em constante transformação, em função das mudanças sociais, culturais e tecnológicas contemporâneas. Assim, investir em formação permanente, troca de experiências e construção coletiva de saberes torna-se essencial para qualificar as práticas e fortalecer a identidade profissional. A formação continuada precisa ser orientada pela reflexão crítica e colaborativa, promovendo processos de aprendizagem docente ao longo da vida.

Portanto, a formação docente e a profissionalidade constituem dimensões indissociáveis da qualidade da Educação Infantil. O professor, enquanto sujeito reflexivo e pesquisador da própria prática, desempenha papel estratégico na construção de ambientes educativos humanizados, democráticos e inclusivos. A formação sólida e permanente permite que o educador atue com autonomia, responsabilidade e compromisso ético,

contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para a consolidação de uma educação fundamentada em princípios de dignidade, respeito e equidade.

### **O BRINCAR E AS EXPERIÊNCIAS COMO FORMA DE EDUCAR**

O brincar constitui um dos eixos essenciais da Educação Infantil, assumindo papel central na construção de sentidos e aprendizagens. Ao contrário de uma atividade secundária, o brincar é uma experiência fundamental que favorece o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional das crianças. Trata-se de um direito assegurado em documentos oficiais e reiterado por diferentes pesquisadores do campo da infância, que reconhecem o brincar como uma forma privilegiada de expressão, exploração e compreensão do mundo.

Nesse sentido, o brincar não pode ser visto como mero passatempo ou apenas como uma forma de entretenimento. Ele representa um modo singular de aprender, no qual a criança elabora hipóteses, imagina cenários, reproduz situações da vida cotidiana, experimenta regras e constrói conhecimentos. O brincar constitui uma linguagem própria da infância, possibilitando que elas estabeleçam relações, desenvolvam autonomia e construam significados sobre o mundo em que vivem. Assim, considerar o brincar como parte integrante da prática educativa implica reconhecer seu potencial para promover experiências que articulam o cuidar e o educar de maneira integrada.

Além de favorecer o desenvolvimento cognitivo e social, o brincar oportuniza vivências corporais que ampliam repertórios motores e exploratórios. O desenvolvimento motor acontece em fases progressivas e resulta das experiências, das relações e das oportunidades de prática disponíveis às crianças. Nesse sentido, o brincar proporciona situações ricas de movimento e interação, permitindo que as crianças ampliem suas capacidades corporais, sua coordenação e sua criatividade.

A natureza e os espaços externos desempenham papel relevante nesse processo, pois oferecem cenários diversificados de exploração, com texturas, cores, sons e elementos que desafiam o corpo e estimulam os sentidos. O contato com a natureza ressignifica as experiências de brincar e contribui para a descoberta de novos gestos e movimentos. Assim, os ambientes de aprendizagem precisam ser planejados de forma intencional, permitindo o livre movimento e a criação de experiências significativas.

O brincar também se articula com diferentes linguagens e formas de expressão, sendo um elemento transversal no cotidiano escolar. O movimento deve permear toda a rotina educativa, interligando-se às práticas pedagógicas e possibilitando experiências que envolvem interação, experimentação e construção de sentidos. Dessa maneira, o brincar deixa de ser um momento isolado para se transformar em um princípio orientador da ação docente, contribuindo para práticas menos fragmentadas e mais integradas ao desenvolvimento da criança.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do educador como mediador das brincadeiras e das experiências infantis. Não se trata de conduzir o brincar de forma controladora ou diretiva, mas de planejar ambientes e propor situações que desafiem, estimulem e acolham as iniciativas infantis. Dessa forma, o professor atua como um organizador do ambiente, um observador atento e um facilitador das interações.

Por fim, cabe destacar que o brincar precisa ser compreendido como um direito e uma necessidade da infância, e não como um recurso secundário. A BNCC (2017) reforça a importância das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil, reafirmando que elas devem permear o currículo e as práticas pedagógicas. Portanto, reconhecer o brincar como forma de educar implica valorizá-lo enquanto elemento pedagógico integrado, capaz de promover experiências diversas,

expressões múltiplas e aprendizagens significativas.

Assim, o brincar assume uma posição central na Educação Infantil, constituindo um caminho privilegiado para ensinar, aprender e cuidar. Através dele, as crianças constroem vínculos, desenvolvem habilidades, criam soluções e se reconhecem como sujeitos ativos e competentes. Dessa forma, o brincar se afirma como uma dimensão potente do processo educativo, possibilitando uma educação integral, humanizada e comprometida com a infância.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir a Educação Infantil com base na integração entre o cuidar e o educar significa romper com concepções historicamente fragmentadas, que compreendiam a creche ou a pré-escola como espaços meramente assistenciais ou voltados à preparação para o Ensino Fundamental. As análises desenvolvidas neste trabalho evidenciam que a Educação Infantil deve ser entendida como um ambiente intencionalmente organizado para promover o desenvolvimento integral da criança, assegurando seus direitos de conviver, brincar, explorar, expressar-se e participar.

Os autores e documentos analisados apontam para a necessidade de ressignificar a prática docente, de modo que ela valorize a singularidade, a diversidade e as experiências infantis. O vínculo entre o cuidado e a educação não se estabelece de maneira automática: ele demanda planejamento, formação continuada, intencionalidade pedagógica e mediação sensível. Nesse sentido, o papel do professor se destaca como agente que organiza espaços, cria oportunidades e promove interações significativas, reforçando que todos os momentos da rotina podem ser pedagógicos.

Observou-se também que o brincar e as experiências corporais ocupam lugar central nas práticas educativas com crianças pequenas, consolidando-se como formas privilegiadas de aprender e conhecer o mundo. A brincadeira deixa de ser vista como atividade secundária para se tornar eixo de formação humana, proporcionando vivências exploratórias,

sensoriais e sociais que contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da autoestima.

Além disso, compreendeu-se que a formação docente e os saberes profissionais constituem elementos indispensáveis para qualificar o trabalho na Educação Infantil. Um projeto pedagógico integrado exige professores que pesquisem, reflitam e construam práticas que dialoguem com o contexto e com as necessidades reais das crianças. Assim, a Educação Infantil se afirma como campo de conhecimento e ação educativa, e não apenas como etapa inicial da escolarização.

Por fim, reafirma-se que cuidar e educar são dimensões inseparáveis do ato educativo. Promover uma educação que respeita a infância significa reconhecer as especificidades do desenvolvimento humano e oferecer experiências ricas, desafiadoras e inclusivas. Garantir o direito de aprender desde os primeiros anos de vida implica assumir um compromisso ético e político com a infância e com os profissionais que atuam com ela, fortalecendo práticas pedagógicas mais humanas, participativas e integradoras. Desse modo, torna-se possível construir uma Educação Infantil que valoriza a criança como sujeito histórico, social e cultural, capaz de produzir sentidos e transformar o mundo em que vive.

### REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.
- CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. P. da S. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.
- KRAMER, S. Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.
- NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SIGNORETTE, A. E. R. S. et al. Educação e cuidado: dimensões afetiva e biológica constituem o binômio de atendimento. Revista do Professor. Porto Alegre, n. 72, p. 5- 8, out./dez. 2002.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O BRINCAR E O PENSAR

AMANDA ZUZA DOS ANJOS<sup>1</sup>

### RESUMO

O artigo discute a alfabetização matemática na educação infantil a partir de uma perspectiva lúdica, inclusiva e contextualizada, compreendendo a matemática como linguagem construída nas interações, no brincar e na vivência cotidiana das crianças. Fundamentado em autores como Piaget, Vygotsky, Freire, Boaler e Lotan, o texto defende que o pensamento matemático se desenvolve por meio da manipulação de materiais concretos, das conversas numéricas e da mediação intencional do professor. Destaca-se o brincar como eixo estruturante do currículo, conforme orientações da BNCC e dos documentos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, valorizando experiências que envolvem estimativa, comparação, classificação, medida e resolução de problemas reais. O artigo também enfatiza a importância das conversas matemáticas como práticas que favorecem a argumentação, a escuta e a construção coletiva do conhecimento, além de promoverem ambientes mais democráticos e inclusivos. A inclusão é abordada pela via do concreto, reconhecendo os materiais manipuláveis como ferramentas que ampliam as possibilidades de participação de todas as crianças, respeitando suas singularidades. Por fim, o texto destaca o papel do professor como pesquisador de sua própria prática, ressaltando a necessidade de um olhar reflexivo sobre os imprevistos do cotidiano escolar e do replanejamento pedagógico como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem matemática na educação infantil.

**Palavras-chave:** Alfabetização matemática; Educação infantil; Brincar; Inclusão; Materiais concretos; Conversas numéricas.

### INTRODUÇÃO

A alfabetização matemática na educação infantil é, muitas vezes, reduzida a uma antecipação de conteúdos formais. No entanto, quando a enxergamos como um processo que nasce do brincar, da curiosidade e da interação com o mundo, descobrimos seu verdadeiro potencial: ajudar as crianças a desenvolverem raciocínio lógico, criatividade e autonomia. E para isso, não é necessário um arsenal de materiais sofisticados. Rolinhos de linha, blocos de montar,

brinquedos e até elementos da horta escolar podem se transformar em poderosas ferramentas de aprendizagem. O que realmente importa é a intencionalidade pedagógica do professor, sua capacidade de observar, registrar e intervir de modo a transformar experiências cotidianas em oportunidades ricas de construção de conhecimento.

Na educação infantil, a matemática precisa ser compreendida como linguagem, e não apenas como disciplina. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), as

<sup>1</sup> Desenvolve um trabalho comprometido com a potencialidade das infâncias. Formada em Pedagogia, cursando Licenciatura em Educação Física; Pós-graduação em Ludopedagogia e Psicopedagogia Institucional. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

crianças têm direito a experiências que favoreçam o desenvolvimento do pensamento matemático em situações significativas de comparação, classificação, quantificação e medida. Isso significa que a matemática deve emergir da vida real e da brincadeira, não de exercícios mecanizados ou da repetição de símbolos descontextualizados. Piaget (1975) já nos lembrava que a construção do pensamento lógico-matemático se dá a partir da ação da criança sobre os objetos. É manipulando, experimentando, organizando e reorganizando que ela constrói estruturas cognitivas cada vez mais complexas. Assim, ao explorar materiais simples, a criança não apenas “aprende matemática”, mas desenvolve a capacidade de pensar, argumentar e resolver problemas. Nesse mesmo sentido, Vygotsky (1991) destaca o papel central da interação social e da mediação no processo de aprendizagem. Ao brincar com pares, discutir hipóteses e negociar soluções, as crianças internalizam conceitos e constroem significados coletivos. O professor, como mediador, deve criar a chamada “zona de desenvolvimento proximal”, oferecendo desafios possíveis e encorajando a colaboração entre os pequenos.

A alfabetização matemática, portanto, não se limita a ensinar números e operações. Trata-se de promover experiências que ampliem a curiosidade, estimulem a investigação e fortaleçam a confiança das crianças em sua capacidade de raciocinar. Nesse processo, o erro deixa de ser visto como falha e passa a ser interpretado como parte essencial da aprendizagem, uma oportunidade para refletir e replanejar. Boaler (2018) reforça essa visão ao afirmar que a matemática precisa ser apresentada às crianças como campo aberto, criativo e acessível a todos. Sua teoria das mentalidades matemáticas indica que ambientes que valorizam a diversidade de estratégias e acolhem os erros favorecem não apenas a aprendizagem, mas também o gosto pela disciplina. A educação infantil, por sua própria natureza lúdica, oferece terreno fértil para cultivar esse tipo de mentalidade desde cedo. Rachel Lotan (2017), ao discutir a importância do

trabalho em grupo, complementa: a matemática se fortalece quando vivida em comunidade. As chamadas conversas numéricas permitem que diferentes raciocínios circulem, sejam confrontados e enriquecidos. Para além do resultado final, o que importa é o processo de pensar junto, de argumentar e de construir coletivamente. Essa perspectiva é também inclusiva. Muitas crianças na educação infantil estão em processo de aquisição da língua portuguesa, outras apresentam necessidades educacionais específicas, e outras ainda preferem se expressar por gestos ou por meio da manipulação de objetos. O uso de materiais concretos e do cotidiano cria múltiplas formas de participação, assegurando que todos tenham voz e vez no processo de aprendizagem.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, iniciativas como o Currículo da Cidade (2017) e as Orientações Didáticas de Matemática (2019) reforçam a importância de experiências lúdicas, significativas e inclusivas na educação infantil. Esses documentos orientam que o ensino da matemática deve respeitar os tempos da infância, valorizando o brincar como eixo estruturante da aprendizagem. A prática cotidiana em escolas da rede mostra que, quando o professor reconhece o potencial pedagógico de situações aparentemente simples — como medir o crescimento das plantas da horta ou organizar blocos por tamanho —, cria oportunidades de aprendizagem profundas e contextualizadas. O professor, nesse processo, assume o papel de pesquisador. Seu trabalho não é apenas aplicar atividades, mas observar com atenção as estratégias das crianças, registrar suas hipóteses e utilizar essas informações para replanejar suas intervenções. Essa postura investigativa aproxima o ensino da matemática da realidade da turma e fortalece a construção de ambientes de aprendizagem democráticos.

É importante lembrar, como nos ensina Freire (2011), que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para sua produção. Isso implica assumir que as crianças são protagonistas de seu processo de

aprendizagem, e que a função do professor é organizar contextos, levantar perguntas e estimular reflexões. A matemática, quando vivida dessa forma, deixa de ser um conjunto de símbolos a decorar e passa a ser uma forma de compreender o mundo. Portanto, pensar a alfabetização matemática na educação infantil significa aceitar que nem tudo sairá conforme o planejado. Haverá momentos de frustração, imprevistos e atividades que não funcionam como imaginado. E isso não é sinal de fracasso, mas parte natural do processo. Cada tentativa — bem-sucedida ou não — revela pistas sobre o raciocínio das crianças e abre novas possibilidades de ensino.

Em suma, a introdução da matemática desde cedo, de forma lúdica, inclusiva e contextualizada, contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação de cidadãos críticos, criativos e colaborativos. É essa visão ampla que precisa orientar a prática docente: compreender a alfabetização matemática como um processo vivo, nascido do brincar e da curiosidade, capaz de transformar tanto a aprendizagem das crianças quanto o olhar dos professores sobre o ensino.

## **O BRINCAR COMO FUNDAMENTO DA MATEMÁTICA**

O brincar é a principal linguagem da infância, e é por meio dele que a criança interpreta, recria e dá sentido ao mundo ao seu redor. Ao brincar, ela não apenas se diverte, mas elabora hipóteses, testa estratégias e constrói significados. Vygotsky (1991) já apontava que, na brincadeira, a criança transcende sua realidade imediata, assumindo papéis e vivenciando situações que ampliam suas possibilidades de aprendizagem. Esse entendimento é essencial quando pensamos a matemática na educação infantil. Na perspectiva de autores como Jo Boaler (2018), a matemática só faz sentido quando está vinculada a experiências reais e contextualizadas. Em outras palavras, aprender matemática não pode ser apenas uma prática de repetição de algoritmos, mas deve emergir de situações significativas, vividas em grupo e

ancoradas no cotidiano da criança. Rachel Lotan (2017) complementa essa visão ao propor práticas que valorizam a interação social e a troca de estratégias, destacando que as discussões coletivas fortalecem o raciocínio matemático. No contexto brasileiro, Kishimoto (2011) reforça que o brincar deve ser entendido como um eixo estruturante do currículo da educação infantil. Para a autora, o jogo e a brincadeira não são apenas atividades acessórias, mas verdadeiros cenários de aprendizagem, nos quais conceitos matemáticos como classificação, correspondência e seriação aparecem naturalmente. Assim, é no ato de brincar que a criança inicia sua alfabetização matemática.

Quando uma criança empilha blocos até que a torre desmorone, não está apenas entretida em um passatempo: ela está experimentando conceitos de equilíbrio, proporção e estabilidade. O ato de calcular quantos blocos cabem antes da queda é uma forma rudimentar de estimativa e antecipação, habilidades fundamentais para o pensamento matemático posterior. Da mesma forma, quando uma criança observa o crescimento das plantas em um canteiro da horta e compara qual cresceu mais rápido, ela está se apropriando de conceitos relacionados a medida, tempo e comparação de grandezas. Lorenzato (2006) destaca que o contato com situações concretas de medida é fundamental para que a criança construa noções espaciais e temporais de maneira consistente e significativa. Outro exemplo clássico ocorre quando a criança é convidada a prever quantos objetos serão necessários para medir a altura de um colega. Nesse momento, ela exercita a estimativa, a comparação e a noção de unidade de medida não convencional. Essa atividade, aparentemente simples, traz consigo um valor pedagógico profundo, pois ensina que medir é comparar, estabelecendo relações entre grandezas.

Para Piaget (1975), o desenvolvimento lógico-matemático da criança ocorre a partir da ação sobre os objetos. É manipulando, classificando, organizando e transformando que

a criança estrutura os conceitos de número, espaço e tempo. Assim, as experiências de brincar com materiais concretos são fundamentais para a construção de esquemas de pensamento cada vez mais elaborados. Outro autor brasileiro importante nesse debate é Lorenzato (2006), que defende o uso de materiais manipuláveis como estratégia para aproximar a matemática do cotidiano infantil. Ao manusear blocos lógicos, tampinhas ou objetos encontrados no ambiente, as crianças experimentam relações que, posteriormente, se transformam em conceitos matemáticos formais. Freire (2011) lembra que todo ato educativo precisa estar vinculado à experiência vivida. Para ele, o conhecimento não se transmite: constrói-se na interação entre sujeito e realidade. Nesse sentido, ao propor brincadeiras matemáticas, o professor cria condições para que as crianças construam seu próprio saber, em vez de apenas reproduzirem fórmulas prontas. O brincar, portanto, não é apenas um recurso metodológico, mas uma condição para que a criança viva a matemática como linguagem cultural. Brougère (2002) destaca que o jogo é um espaço simbólico em que as regras são criadas, negociadas e reinterpretadas. Assim, quando crianças inventam jogos com pedras, gravetos ou blocos, estão também elaborando raciocínios matemáticos relacionados a sequência, equivalência e proporcionalidade.

Na prática pedagógica, cabe ao professor valorizar essas experiências. Muitas vezes, o que chamamos de “conteúdo matemático” já está presente nas brincadeiras espontâneas das crianças. O desafio é reconhecer esses momentos e potencializá-los com perguntas e intervenções significativas. Por exemplo: “Quantos blocos faltam para a torre ficar do tamanho da sua cadeira?” ou “Será que a planta mais alta cresceu o dobro da menor?”. As conversas que emergem desses momentos — chamadas por Humphreys e Parker (2015) de *number talks* — são fundamentais para que a criança aprenda a justificar suas escolhas, a ouvir os colegas e a construir raciocínio coletivo. Essas discussões matemáticas deslocam o foco da

resposta certa para o processo de pensar matematicamente. Outro aspecto importante é a inclusão. Crianças com diferentes estilos de aprendizagem ou com necessidades educacionais específicas encontram no brincar um caminho de participação ativa.

Como lembra Mantoan (2003), a escola inclusiva é aquela que reconhece a diversidade como riqueza, não como obstáculo. O brincar com objetos concretos abre possibilidades para que todas as crianças, independentemente de suas condições, possam experimentar a matemática de forma significativa. É importante também considerar o papel da mediação do professor. Para Vygotsky (1991), o adulto é quem cria a “zona de desenvolvimento proximal”, ou seja, aquele espaço entre o que a criança já consegue fazer sozinha e o que pode realizar com ajuda. Nesse sentido, ao intervir durante a brincadeira, o professor amplia o repertório da criança, oferecendo novos desafios e oportunidades de aprendizagem.

Em um currículo pautado pela BNCC (2017), a ludicidade aparece como direito de aprendizagem. A criança tem o direito de brincar e, por meio do brincar, de desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Reconhecer que a matemática pode — e deve — nascer do brincar é alinhar a prática docente às diretrizes nacionais e, sobretudo, às necessidades reais das crianças. Por fim, cabe destacar que o brincar como fundamento da matemática exige mudança de olhar do professor. Não se trata de abandonar conteúdos, mas de ressignificá-los. Em vez de ensinar “a tabuada”, criamos situações em que a criança descobre regularidades numéricas ao organizar brinquedos ou dividir lanches. Em vez de apresentar fórmulas de medida, propomos que comparem alturas usando blocos ou cordas. Assim, a matemática deixa de ser abstrata e passa a ser vivida, compartilhada e celebrada.

## O VALOR DAS CONVERSAS NUMÉRICAS

Na educação infantil, o mais importante não é oferecer respostas prontas às crianças,

mas criar oportunidades para que elas construam seus próprios caminhos de pensamento. É nesse contexto que emergem as conversas numéricas — práticas que deslocam o foco do certo/errado para o processo de raciocínio, valorizando as diferentes formas de pensar matemática. Rachel Lotan (2017), em seus estudos sobre ensino colaborativo, destaca que o aprendizado acontece de maneira mais profunda quando as crianças têm espaço para compartilhar ideias, argumentar e ouvir os colegas. Para ela, a matemática não deve ser reduzida a procedimentos técnicos, mas vivida como experiência coletiva, em que a diversidade de estratégias enriquece o raciocínio de todos. Jo Boaler (2018), por sua vez, defende que as crianças precisam experimentar a matemática de forma aberta, criativa e significativa. Em sua proposta de mentalidades matemáticas, Boaler afirma que errar faz parte do processo e que cada tentativa é uma oportunidade de aprendizado. Essa visão rompe com a lógica da resposta única, permitindo que o erro se torne ponto de partida para novas descobertas.

Quando perguntamos a uma criança: “Quantos blocos já usamos?”, não buscamos apenas a quantidade exata. Queremos, sobretudo, entender como ela chegou àquela conclusão. Essa mudança de foco transforma a sala de aula em um espaço de investigação, em que cada resposta, ainda que incompleta ou imprecisa, revela pistas sobre o raciocínio da criança. As perguntas abertas propostas nas conversas numéricas — “Será que precisamos de mais ou de menos?” ou “O que te faz pensar assim?” — estimulam a argumentação e a escuta. Como observa Lotan (2017), esse tipo de diálogo fortalece a construção de salas de aula mais democráticas, em que todas as vozes são reconhecidas como legítimas. Na prática, isso significa que até mesmo as crianças mais tímidas, ou aquelas que ainda não dominam a língua falada, podem participar. Muitas vezes, uma criança aponta com o dedo, faz um gesto ou repete uma palavra em sua língua materna para expressar seu raciocínio. Essas manifestações também são “matemática”, e precisam ser

reconhecidas pelo professor como parte da conversa coletiva. O exemplo de medir a altura dos colegas com rolinhos de linha é ilustrativo. O que poderia ser apenas uma atividade de medida transforma-se em um momento rico de estimativa, comparação e negociação de hipóteses. Uma criança pode dizer que serão necessários “dez rolinhos”, enquanto outra sugere “oito” e uma terceira arrisca “mais de quinze”. O valor pedagógico não está em quem “acerta”, mas no debate que se estabelece sobre como cada uma chegou a sua conclusão. Boaler (2018) argumenta que essa abertura para múltiplas respostas promove uma visão mais ampla da matemática como ciência criativa, em vez de como disciplina de memorização. Para a autora, quanto mais as crianças percebem que há diferentes caminhos possíveis, mais desenvolvem resiliência, confiança e gosto pela aprendizagem matemática.

Do ponto de vista sociocultural, Vygotsky (1991) ajuda a compreender a importância das interações. As conversas numéricas criam uma “zona de desenvolvimento proximal”, pois, ao ouvir a estratégia do colega, a criança amplia seu repertório de possibilidades e é convidada a pensar de forma diferente. Esse intercâmbio de ideias só acontece quando o professor promove intencionalmente o diálogo. No Brasil, autores como Lorenzato (2006) e Kishimoto (2011) também ressaltam a relevância da oralidade e do brincar no processo de aprendizagem matemática. As conversas numéricas, nesse sentido, funcionam como ponte entre a ludicidade da infância e a formalização gradual dos conceitos, tornando a transição mais natural e prazerosa. Além disso, as conversas numéricas favorecem a inclusão. Mantoan (2003) lembra que uma sala de aula inclusiva é aquela em que todos podem participar com suas singularidades. Perguntas abertas permitem que cada criança contribua no seu nível, seja por meio de palavras, gestos, comparações visuais ou até silêncios reflexivos. Outro aspecto relevante é que as conversas numéricas ajudam o professor a avaliar de forma formativa. Ao ouvir as justificativas das crianças,

é possível perceber não apenas se elas sabem “a resposta”, mas como estão raciocinando, quais estratégias utilizam e que conceitos já dominam ou ainda precisam desenvolver. Isso oferece subsídios valiosos para o replanejamento da prática pedagógica. É importante ressaltar que esse tipo de prática requer do professor uma postura investigativa e acolhedora. Como observa Freire (2011), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para sua construção. O professor que valoriza conversas numéricas precisa estar disposto a ouvir, registrar e dialogar, em vez de apenas corrigir ou julgar.

As conversas numéricas também fortalecem a dimensão social do aprendizado. Ao compartilhar ideias, as crianças aprendem a negociar significados, respeitar opiniões diferentes e construir soluções coletivas. Esse processo contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação de valores democráticos e colaborativos. Portanto, o verdadeiro valor das conversas numéricas está em possibilitar que a matemática seja vivida como experiência de diálogo, criatividade e inclusão. Inspirados por Rachel Lotan e Jo Boaler, entendemos que educar matematicamente não é treinar respostas, mas fomentar perguntas, escuta e reflexão. É nesse movimento que as crianças descobrem que pensar matematicamente é, acima de tudo, pensar junto.

### **INCLUSÃO PELA VIA DO CONCRETO**

A inclusão escolar é um dos maiores desafios contemporâneos da educação. Muito além do acesso físico à escola, incluir significa garantir que todas as crianças aprendam, participem e se sintam pertencentes. Na educação infantil, essa missão exige criatividade, sensibilidade e metodologias que respeitem as singularidades de cada criança. Nesse cenário, os materiais concretos e do cotidiano desempenham papel central como instrumentos de mediação e equidade. Vygotsky (1991) já alertava que a aprendizagem se dá nas

interações, e que a mediação de objetos e símbolos é essencial para o desenvolvimento cognitivo. Ao manipular materiais, a criança não apenas explora propriedades físicas, mas constrói significados que podem ser compartilhados com os colegas e com o professor. Isso é particularmente importante quando falamos de inclusão, pois amplia as possibilidades de expressão para além da linguagem verbal. Um exemplo disso ocorre com crianças em processo de aquisição da língua portuguesa. Muitas vezes, elas compreendem o que está acontecendo em sala, mas encontram barreiras para se expressar verbalmente. Nesse caso, os materiais concretos funcionam como uma linguagem alternativa, permitindo que a criança demonstre seu raciocínio por meio de construções, classificações e comparações.

Mantoan (2003) lembra que a inclusão escolar precisa valorizar a diversidade como riqueza, e não como obstáculo. Nesse sentido, ao propor atividades com blocos, tampinhas, cordas ou objetos naturais, o professor cria condições para que cada criança participe de acordo com suas possibilidades, eliminando a ideia de que há apenas uma forma correta de aprender ou de se comunicar. O uso de materiais concretos também favorece crianças com deficiência ou em situações de transtornos do desenvolvimento. Em uma turma de educação infantil, por exemplo, uma criança autista que pouco se engajava verbalmente passou a participar de maneira intensa quando recebeu peças de montar tridimensionais. O objeto concreto foi a ponte que a conectou ao grupo, permitindo sua entrada no jogo coletivo. Esse relato ilustra o que Boaler (2018) chama de criar mentalidades matemáticas positivas: quando oferecemos diferentes caminhos de participação, aumentamos as chances de cada criança experimentar o prazer de pensar matematicamente. O concreto, nesse caso, não é apenas um recurso didático, mas uma ferramenta de democratização do conhecimento. Lorenzato (2006) reforça que os materiais manipuláveis têm papel crucial na aprendizagem matemática justamente porque

aproximam conceitos abstratos da experiência sensorial da criança. Ao segurar, contar, organizar e reorganizar objetos, as crianças transformam percepções em conceitos. Para aquelas que encontram barreiras comunicativas, essa mediação é ainda mais significativa.

No Brasil, a BNCC (2017) também enfatiza a importância de práticas inclusivas que assegurem a participação de todos. Ao propor experiências que utilizam materiais simples e acessíveis, o professor não apenas atende às competências curriculares, mas também cumpre o direito de cada criança de se expressar, aprender e interagir. É importante, contudo, ressaltar que o uso de materiais concretos não deve ser encarado como “recurso especial” destinado apenas a quem tem alguma necessidade educacional específica. Pelo contrário, ele deve ser parte da rotina pedagógica de todos, criando uma cultura de sala de aula em que diferentes formas de pensar e expressar são igualmente valorizadas. Essa perspectiva está em sintonia com as ideias de Rachel Lotan (2017), que defende a construção de salas de aula equitativas. Para ela, a equidade não significa tratar todos de forma idêntica, mas oferecer oportunidades diferenciadas que permitam que cada criança participe plenamente. Nesse sentido, os materiais concretos são ferramentas potentes para reduzir barreiras e ampliar acessos. Outra vantagem do concreto é que ele favorece a aprendizagem colaborativa. Quando as crianças constroem juntas uma torre de blocos ou medem objetos com cordas, criam oportunidades para o diálogo, a negociação e a troca de estratégias. Mesmo aquelas que não falam ou falam pouco podem contribuir com gestos, escolhas e ações. Assim, a inclusão se dá de forma natural, pelo fazer coletivo.

Freire (2011) já dizia que ensinar é criar condições para a produção do conhecimento. Ao utilizar materiais concretos, o professor cria condições reais para que todos possam produzir, investigar e aprender. Não se trata de simplificar o ensino, mas de ampliá-lo, tornando-o acessível e significativo para cada sujeito. Além disso, os

materiais concretos ajudam a lidar com a heterogeneidade de uma mesma turma. Em uma sala de educação infantil, é comum encontrar crianças em diferentes estágios de desenvolvimento. Enquanto algumas já dominam noções de número e medida, outras ainda estão explorando conceitos básicos de quantidade. O concreto permite que cada uma atue em seu nível, sem exclusão nem hierarquia. O desafio do professor é observar atentamente como cada criança se relaciona com os materiais e, a partir disso, intervir com perguntas e provocações. Perguntar “quantos blocos você usou?”, “como podemos medir essa mesa?” ou “será que dá para comparar as alturas de outra forma?” são estratégias que promovem inclusão porque respeitam diferentes percursos de pensamento. É preciso lembrar que a inclusão pela via do concreto não é apenas uma questão de metodologia, mas de postura ética. Trata-se de reconhecer que todas as crianças têm direito de participar, de aprender e de se expressar, cada uma a seu modo. O material concreto é apenas o meio que possibilita esse direito, mas o compromisso com a inclusão deve estar na atitude cotidiana do professor.

Por fim, podemos afirmar que incluir pela via do concreto significa transformar a sala de aula em um espaço de múltiplas linguagens, onde mãos, olhos, gestos e palavras têm igual valor. Ao brincar, construir e manipular objetos, as crianças encontram formas diversas de se engajar com a matemática e de se conectar umas com as outras. E é nesse encontro que a verdadeira inclusão acontece: quando cada criança, independentemente de suas características, encontra um lugar legítimo no grupo e na aprendizagem.

### **ENTRE O PLANEJADO E O VIVIDO: OLHAR REFLEXIVO SOBRE A PRÁTICA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

No cotidiano escolar, o descompasso entre o planejado e o vivido não é exceção: é regra. Essa constatação, longe de ser desencorajadora, é fonte de investigação pedagógica — um convite para que professores

transformem desvios, imprevistos e “erros” em pistas sobre o pensamento infantil e em material para replanejamentos conscientes. A Rede Municipal de Ensino de São Paulo oferece um conjunto de referências — o Currículo da Cidade e as Orientações Didáticas — que orientam quais objetos de conhecimento devem ser perseguidos; mas também reconhecem que o currículo se realiza no encontro com crianças concretas e contextos mutáveis. Essas publicações incentivam a flexibilidade e a observação como parte do trabalho docente. Quando uma atividade de estimativa ou construção não acontece conforme o previsto — uma criança se frustrando, materiais quebrando, uma hipótese das crianças divergindo do objetivo inicial — o ponto de partida do professor deve ser a pergunta: “o que esse episódio me revelou sobre as estratégias, os interesses e as concepções das crianças?”. Essa atitude desloca a avaliação do produto para o processo.

A documentação da SME também sistematiza ferramentas para esse olhar reflexivo: documentos de sondagem, roteiros de observação e materiais formativos que propõem registros sistemáticos das práticas. Utilizar essas ferramentas permite transformar eventuais “falhas” em dados pedagógicos que orientam o replanejamento. Em outras palavras: não se trata de promover improvisos aleatórios, mas de instituir rotina reflexiva — planejar, executar, observar, registrar, analisar e replanejar. Esse ciclo contínuo aproxima a prática das demandas reais das crianças e cria um repertório de estratégias alternativas para usar quando o planejado encontra resistência. A formação continuada oferecida pela SME e por projetos locais vem reiterando essa postura investigativa. Ciclos de formação em matemática para formadores e professores, realizados recentemente, destacam a importância de observar interações, de mapear estratégias das crianças e de usar essas evidências para orientar a sequência didática. Essas formações reforçam a ideia de que o professor precisa de instrumentos conceituais e práticos para ler o que ocorre em sala.

Na prática de sala — por exemplo, em uma atividade de medir alturas com rolinhos — surgem situações que desafiam o planejamento: medições incorretas, disputas sobre procedimentos, diferenças de ritmo entre crianças. Cada situação é oferecendo pistas: quem recorre à contagem? Quem faz estimativas visuais? Quem observa sem participar? As respostas a essas perguntas ajudam a direcionar as intervenções subsequentes. Registrar essas pistas é um ato político-pedagógico: quando o professor anota hipóteses, estratégias observadas e perguntas das crianças, está produzindo um documento vivo que orientará as próximas escolhas. Ferramentas atualizadas pela prefeitura, como roteiros de sondagem, legitimam e sistematizam esse tipo de registro, permitindo que a escola acompanhe progressos individuais e grupais. Reconhecer que “não deu certo” não é sinônimo de fracasso — é oportunidade para reflexão coletiva. Em reuniões pedagógicas, coordenadores e docentes podem compartilhar essas situações como estudo de caso, buscando alternativas de mediação, adaptações de materiais ou reorganização do tempo e do espaço para favorecer novas tentativas. A Rede Municipal tem materiais e guias que orientam essa interlocução entre equipes. Uma postura prática recomendada é entrar no erro das crianças com curiosidade: perguntar “como você pensou nisso?” ou “o que te levou a escolher essa peça?” ao invés de corrigir imediatamente. Essas perguntas transformam o erro em recurso didático e respeitam o princípio de que o desenvolvimento se dá na interação e no sentido atribuído pela criança às suas ações. A rotatividade entre diferentes materiais e unidades de ensino também ajuda: quando um recurso falha, outro pode ativar aprendizagens.

Por isso, incentivar o uso criativo de materiais cotidianos — tampinhas, caixas, cordas — amplia as possibilidades de resposta quando um plano inicial encontra obstáculos. O acervo digital da SME traz sugestões e registros de práticas que exemplificam essa criatividade com materiais simples.

Uma dimensão frequentemente negligenciada é a documentação das emoções em cena: frustração, alegria, inveja, orgulho. Esses afetos influenciam radicalmente o engajamento matemático. Registrar como as crianças reagiram emocionalmente a uma atividade (quem desistiu, quem insistiu, o que motivou retomadas) é tão importante quanto registrar a precisão de uma resposta. A avaliação formativa, então, torna-se determinante. Em uma perspectiva formativa — fortemente recomendada pelos documentos da rede — o professor usa as evidências coletadas em sala para ajustar objetivos, repor materiais, reorganizar pares de trabalho e formular novas perguntas que promovam o progresso das ideias matemáticas. O processo de sondagem matemática formalizado na rede é uma ferramenta a serviço dessa avaliação contínua. Nem sempre o “replanejar” exige grandes mudanças: pequenas intervenções — mudar a pergunta geradora, alterar o material, convidar uma criança para demonstrar sua estratégia — podem transformar uma atividade estagnada em oportunidade de descoberta. A sensibilidade do professor para esses micro ajustes é uma competência pedagógica que pode ser desenvolvida em formação e prática coletiva. Importante: o planejamento inicial deve prever espaços para o imprevisto. Em documentos da SME e em orientações de formação, há ênfase em sequências didáticas flexíveis, que incorporam momentaneamente os eventos contingentes como parte legítima do currículo e não como falhas a serem apagadas. Essa flexibilidade reduz a sensação de “fracasso” quando a prática não segue o planejado teoricamente. O olhar atento do professor também serve para identificar acertos invisíveis: uma criança que, silenciosamente, organiza blocos por tamanho pode estar praticando seriação e classificação, competências matemáticas importantes que não aparecem em um teste. Registrar e valorizar essas expressões não-verbais amplia a noção de aprendizagem e torna a avaliação mais justa.

Em termos de gestão escolar, apoiar os professores nesse trabalho reflexivo implica

oferecer tempos e espaços para planejamento coletivo, observação compartilhada e retorno formativo. A Rede Municipal já produz materiais e formações que incentivam esse trabalho colaborativo entre docentes e coordenadores, algo essencial para transformar o que é vivido em aprendizagens intencionais, como o Programa Formação em Rede, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Por fim, a mensagem ao professor permanece simples e central: não se cobre perfeição. Cada situação que fugiu ao plano é fonte de conhecimento sobre as crianças, sobre a organização do ambiente e sobre os materiais. Ao transformar o imprevisto em dado pedagógico, o professor amplia suas estratégias, respeita as trajetórias infantis e fortalece uma prática matemática que é, de fato, contextual, democrática e sensível às singularidades da turma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização matemática na educação infantil é muito mais do que ensinar números. Trata-se de criar experiências significativas em que o lúdico, o cotidiano e a curiosidade natural das crianças se entrelaçam para dar sentido ao aprender. Ao compreender que a matemática não se resume a algoritmos ou registros no papel, mas que nasce do brincar, do corpo e das interações, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem e fortalece-se uma relação mais positiva e prazerosa com esse campo do conhecimento. Quando planejamos atividades que partem do brincar, incentivamos discussões matemáticas, valorizamos objetos concretos e promovemos um ensino que respeita o ritmo de cada criança. A heterogeneidade das turmas, especialmente na educação infantil, exige que os professores acolham diferentes trajetórias e reconheçam que o aprendizado não ocorre de forma linear. O brincar, por sua flexibilidade, permite que todos participem à sua maneira, construindo um ambiente verdadeiramente inclusivo. Esse compromisso com a inclusão é fundamental. Crianças em processo de aquisição

da língua portuguesa, crianças com deficiência ou com diferentes estilos de aprendizagem encontram no concreto, no movimento e no jogo um caminho legítimo de expressão. Ao valorizar gestos, hipóteses, construções e até mesmo silêncios reflexivos, o professor assegura que todas as vozes tenham espaço e reconhecimento. É nesse encontro de múltiplas linguagens que a matemática se revela como um conhecimento realmente acessível a todos.

As práticas desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo reforçam essa perspectiva. Documentos formativos da rede apontam a necessidade de promover experiências lúdicas, ricas em interações e pautadas no respeito às diversidades. Tais orientações mostram que a alfabetização matemática não deve se restringir à preparação para o ensino fundamental, mas precisa constituir-se como um processo que valoriza a infância em sua integralidade. Outro aspecto relevante é o papel do professor como pesquisador de sua própria prática. Ao observar atentamente, registrar hipóteses das crianças e refletir sobre os imprevistos que surgem no cotidiano, o educador transforma desafios em oportunidades de aprendizagem. Diversos estudos educacionais destacam que ensinar significa criar condições para que o conhecimento seja construído, e não transmitido mecanicamente. Nessa direção, a matemática precisa ser vivida como experiência social, criativa e colaborativa. Ambientes que acolhem diferentes estratégias e valorizam o erro como parte natural do processo formam estudantes mais confiantes, reflexivos e resilientes. Da mesma forma, aprendizados compartilhados e vividos coletivamente fortalecem discussões, trocas e confrontos de ideias que enriquecem o pensamento infantil.

Portanto, alfabetizar matematicamente na educação infantil significa preparar terreno não apenas para futuros conteúdos escolares, mas para a formação integral da criança. Significa cultivar desde cedo a capacidade de pensar, argumentar, comparar, estimar e dialogar. Mais

do que isso, significa ajudar a criança a perceber que a matemática está presente em sua vida cotidiana — no crescimento das plantas, na altura dos colegas, na contagem dos blocos, na organização dos espaços e no compartilhar dos brinquedos. É importante reconhecer também que o processo de ensino é permeado por incertezas e frustrações. Nem sempre as atividades funcionam como planejado, e muitas vezes os resultados não coincidem com as expectativas iniciais. Ainda assim, ao adotar uma postura investigativa e sensível, é possível transformar cada tentativa em fonte de conhecimento sobre o modo como as crianças pensam, sentem e aprendem.

As considerações finais, portanto, não encerram a discussão, mas a ampliam para novas possibilidades. A alfabetização matemática na educação infantil precisa ser constantemente repensada, replanejada e reinventada, pois cada turma traz consigo novos desafios e novos aprendizados. O professor, nesse percurso, também é aprendiz — um sujeito em formação contínua que cresce junto com seus alunos. Afinal de contas, alfabetizar matematicamente nessa etapa é acreditar que a matemática não começa no papel, mas no brincar, no corpo e no olhar curioso da criança diante do mundo. É construir um ensino que promove inclusão, que respeita os tempos da infância e que garante oportunidades equitativas para todos. É, finalmente, apostar em uma educação que une conhecimento, criatividade e sensibilidade, preparando não apenas futuros estudantes, mas cidadãos críticos, inventivos e capazes de transformar a realidade em que vivem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOALER, Jo. *Mentalidades Matemáticas: estimulando o potencial dos estudantes*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- COHEN, Elizabeth; LOTAN, Rachel A. *Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HUMPHREYS, Cathy; PARKER, Ruth. Use Number Talks to Boost Math Reasoning. Middleweb, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZATO, Sérgio. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. Campinas: Autores Associados, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Currículo da Cidade: Educação Infantil e Ensino Fundamental – Matemática. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação (SME-SP), 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Orientações Didáticas de Matemática. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação (SME-SP), 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Sondagem em Matemática: Documento Orientador. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação (SME-SP), 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Formação Continuada em Matemática – Ciclos de Formação para Professores. São Paulo: SME-SP, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



## A ESCOLA NA COMUNIDADE: CAMINHOS PARA ENFRENTAR OS INÚMEROS DESAFIOS

ANA MARIA DAINAUSKAS SOARES<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo pretende examinar os desafios históricos, sociais e pedagógicos que marcam a relação entre escola e comunidade, analisando como esse vínculo pode favorecer a qualidade social da educação. A pesquisa possui natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica e caráter exploratório, fundamentada em autores como Freire (2005), Thin (2006), Nogueira (1991), Libâneo (2012), Medioni (2002), entre outros, além de documentos oficiais que tratam da gestão democrática e da participação social. Como metodologia, realizou-se uma análise crítica das produções acadêmicas e das normativas educacionais, buscando identificar os principais entraves enfrentados pelas escolas situadas em territórios vulnerabilizados, bem como as estratégias de fortalecimento do vínculo entre instituições educativas e famílias. As análises apontam que a escola ainda convive com sérios desafios estruturais, como a desigualdade social, o distanciamento entre equipe escolar e famílias e a fragilidade das redes de apoio existentes no território. No entanto, observou-se que ações como o diálogo permanente, o reconhecimento dos saberes comunitários, a gestão democrática e o trabalho intersetorial têm papel importante na ampliação da participação da comunidade e na consolidação da escola como espaço de cidadania e mudança social.

**Palavras-chave:** Desigualdades Educacionais; Gestão Democrática; Participação Social; Territórios Vulnerabilizados.

### INTRODUÇÃO

A relação entre escola e comunidade constitui um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação socialmente referenciada e comprometida com a transformação da realidade. Em territórios marcados por desigualdades históricas, vulnerabilidade social e fragilidade das políticas públicas, a escola emerge como um espaço privilegiado de encontro, diálogo e produção de sentidos coletivos. No entanto, a articulação entre instituição escolar, famílias e demais atores do território não ocorre de forma automática: ela é atravessada por tensões, expectativas

divergentes, desafios estruturais e processos de comunicação nem sempre fluídos. Assim, conhecer a forma como essa relação se estabelece é importante para traçar estratégias de fortalecimento da gestão democrática, da participação social e da qualidade educativa.

Autores como Freire (1987; 2005) apontam que a educação somente cumpre seu papel emancipador quando reconhece os sujeitos em suas condições concretas de existência, convocando-os ao diálogo crítico e à participação ativa. Da mesma forma, estudiosos das relações escola-família, como Thin (2006) e Nogueira (1991), evidenciam que as tensões

<sup>1</sup> Formada no Magistério pelo Liceu Santo Antônio. Licenciatura Plena em Psicologia. Bacharelado em Psicologia e Psicóloga pela Universidade Braz Cubas, UBC. Licenciatura em Pedagogia. Pós-graduação em Educação Especial pela Faculdade Campos Sales. Pós-graduação em Psicopedagogia, em Neurociência na Educação e em Cultura Afro-brasileira pela Faculdade de Educação São Luís. Professora Aposentada de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Suzano, PMS. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

entre expectativas familiares e práticas escolares são parte de um processo histórico marcado por desigualdade, estigmatização e distância simbólica entre as classes populares e a instituição escolar.

A escola que atua em áreas vulneráveis enfrenta desafios que não se limitam ao pedagógico, pois também precisa lidar com problemas sociais como violência, pobreza, desemprego e enfraquecimento dos laços comunitários. Diante desse cenário, é fundamental entender como a escola pode atuar de forma mais ativa na transformação do território, trabalhando junto com as famílias, serviços públicos e organizações sociais para criar redes de apoio e fortalecer ações educativas integradas.

Este artigo, portanto, analisa os desafios enfrentados na construção de uma relação sólida entre escola e comunidade, discutindo suas tensões, possibilidades e estratégias de fortalecimento. A partir de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, busca-se compreender como a gestão democrática, o diálogo freireano e a valorização dos saberes comunitários podem contribuir para uma educação que seja, de fato, promotora de cidadania, participação e justiça social.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter exploratório, buscando compreender de forma aprofundada as múltiplas dimensões que envolvem a relação entre escola, comunidade e os desafios enfrentados em territórios socialmente vulnerabilizados. Optar por uma metodologia qualitativa é adequado, dada a necessidade de compreender fenômenos complexos articulando fundamentos teóricos, contextos e aspectos históricos, o que favorece uma leitura ampliada das práticas educacionais, das sociabilidades e das condições estruturais presentes na escola.

O estudo fundamenta-se em autores clássicos e contemporâneos que discutem

educação, participação comunitária, desigualdades sociais e gestão democrática, como Freire (2005), Nogueira (1991), Thin (2006), Libâneo (2012), Medioni (2002), Delval (2006), entre outros. Também foram analisados documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que orientam políticas de participação e qualidade social na educação.

A metodologia adotada inclui levantamento, seleção e leitura crítica de obras, artigos científicos, legislações e documentos institucionais que tratam sobre o tema. O procedimento de análise consistiu em identificar categorias centrais – tais como participação comunitária, vulnerabilidade social, tensões escola-família e papel da escola no território – organizando-as a partir de uma perspectiva interpretativa. A partir desse processo, foi possível desenvolver uma reflexão integrada entre teoria e prática, mobilizando distintas perspectivas teóricas para entender de que modo a escola pode superar desafios e estreitar relações com a comunidade.

## **ESCOLA, COMUNIDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

A escola, enquanto instituição social historicamente construída, não pode ser compreendida de forma dissociada das condições materiais, culturais e políticas que compõem o território em que está inserida. Em contextos marcados por desigualdades e vulnerabilidades, sua função ultrapassa a simples transmissão de conteúdos: ela se torna um espaço estratégico de resistência, diálogo e fortalecimento da autonomia das populações.

A compreensão dessa relação se apoia na visão freireana, segundo a qual a educação deve emergir da realidade vivida pelos sujeitos, respeitando seus saberes, trajetórias e contradições.

Para Freire (2005), a escola não deve assumir uma postura prescritiva diante das comunidades oprimidas, impondo soluções ou convocando-as à mobilização sem que elas

próprias compreendam criticamente sua situação. O autor afirma:

Não se trata obviamente de impor à população espoliada e sofrida que se rebele [...] Trata-se [...] de desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam a sua situação concreta [...] que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus. (FREIRE, 2005, p. 79).

Esse entendimento desloca o foco da educação bancária — que deposita conteúdos — para uma educação problematizadora, que convoca os sujeitos à leitura crítica do mundo. A escola, nesse sentido, é chamada a fomentar processos de conscientização, sustentados no diálogo, na escuta e na construção coletiva de sentido. Freire ressalta que: “O encontro [...] não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro.” (FREIRE, 1987/1970, p. 79), ou seja, o diálogo, para ele, não é uma técnica pedagógica, mas uma postura ética e política que reconhece todos os envolvidos como sujeitos capazes de saber, interpretar e transformar sua realidade. Por isso, não há transformação social sem esperança, sem projeto e sem confiança no potencial humano: “Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança [...]” (FREIRE, 1987/1970, p. 82).

Assim, quando a escola se abre ao território e incorpora o diálogo como fundamento de sua prática, ela se torna um espaço de participação e emancipação coletiva. Tal perspectiva implica compreender as dificuldades vivenciadas pela comunidade, legitimar os saberes populares e desenvolver processos formativos que articulem conhecimento escolar, criticidade e transformação social.

### **TENSÕES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS: DESAFIOS HISTÓRICOS**

A relação entre escola e famílias, ao longo da história, tem sido permeada por expectativas divergentes, interpretações distintas sobre o papel da instituição e percepções muitas vezes contraditórias sobre

responsabilidade educativa. Thin (2006) destaca que essa relação é marcada por uma tensão estrutural: de um lado, famílias que buscam resultados imediatos e aprendizagens visíveis na rotina das crianças; de outro, uma lógica escolar que opera com objetivos de longo prazo, baseados em processos formativos que nem sempre se revelam de forma imediata. Como afirma o autor, existe “uma oposição entre pais, que esperam conhecimentos imediatamente úteis, e a lógica pedagógica, que opera em objetivos distantes [...] cujos fins só se desvelam em longo prazo” (THIN, 2006, p. 221).

Essa tensão é ainda mais evidente quando se observam as relações estabelecidas pelas famílias das camadas populares com a escola. Estudos como o de Nogueira (1991) mostram que esses grupos frequentemente vivenciam sentimentos ambíguos diante da instituição escolar. Ainda que expressem certo distanciamento, críticas ou desconfianças, não deixam de reconhecer o valor simbólico e social da escolarização, mantendo o desejo de inserção e permanência dos filhos no espaço educativo. Como enfatiza a autora, tais famílias “expressam sentimentos de rejeição e distanciamento [...], mas não abdicam de seu direito à instituição” (NOGUEIRA, 1991, p. 34).

Entender essas ambivalências é essencial para que a escola desenvolva relações mais dialógicas e respeitadas com as comunidades que atende. A aproximação entre escola e famílias não se resume a convocar responsáveis para reuniões ou informá-los sobre o desempenho das crianças, mas implica reconhecer saberes, tradições e modos de vida que atravessam cada grupo social. Criar espaços de participação real significa valorizar essas experiências como partes constitutivas do processo educativo.

Nessa direção, Cody e Siqueira (1997) reforçam a centralidade da comunicação e da presença familiar na dinâmica escolar. Para as autoras, “é preciso participar da vida escolar dos filhos [...] A falta de comunicação entre escola e pais compromete o sucesso escolar” (CODY; SIQUEIRA, 1997, p. 15). O fortalecimento dessa

parceria demanda mais do que encontros esporádicos: requer abertura da escola para escuta, acolhimento e construção coletiva de intervenções que envolvam todos os atores educativos.

Assim, superar os desafios históricos entre escola e famílias exige a construção de processos permanentes de diálogo e corresponsabilidade. Ao considerar a pluralidade sociocultural que compõe as famílias, a escola fortalece relações, promove confiança e se transforma em um ambiente educativo sustentado pelo trabalho conjunto, pelo respeito e pela divisão de responsabilidades.

## **A DIMENSÃO SOCIOTERRITORIAL DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

Ao estar situada em áreas marcadas por intensas desigualdades, a escola lida com questões que ultrapassam o ensino e se relacionam com o cotidiano das crianças e de suas famílias. Nas regiões periféricas, é comum encontrar um contexto de desemprego, violência, insegurança alimentar e redes comunitárias debilitadas.

Nesses contextos, a instituição escolar não atua em um espaço neutro, mas dentro de uma realidade complexa que influencia diretamente as condições de aprendizagem, o comportamento dos estudantes e as possibilidades de participação familiar.

Medioni (2002) chama atenção para a necessidade de a escola reconhecer essas condições socioterritoriais como parte constitutiva de seu trabalho. Para o autor, em territórios com graves vulnerabilidades sociais, “essa realidade deve ser levada em conta” e a escola precisa considerar “o ambiente específico das crianças e a ação dos diferentes parceiros educativos do bairro” (MEDIONI, 2002, p. 139). Isso significa assumir que o processo educativo é inseparável das condições de vida e que a compreensão do território é um componente indispensável da prática escolar.

Assim, a escola atual precisa desenvolver ações intersetoriais, estabelecendo vínculos com

serviços de saúde, assistência social, conselhos tutelares, instituições culturais e grupos comunitários. Por meio dessa integração, a escola e seus parceiros passam a responder melhor aos desafios do dia a dia, fortalecendo redes de apoio essenciais para o bem-estar das crianças.

Delval (2006) aprofundou essa perspectiva ao afirmar que a escola cidadã deve ocupar um lugar ativo no território. Segundo ele, a instituição pode “oferecer suas instalações e seus serviços à comunidade” e promover “discussões sobre problemas do entorno”, contribuindo, assim, para a construção de soluções coletivas (DELVAL, 2006, p. 141). Nessa abordagem, a escola deixa de ser apenas transmissora de conhecimentos e passa a desempenhar funções de mediação social, estímulo à participação comunitária e fortalecimento da cidadania.

Dessa forma, a escola se transforma em um agente estratégico para o desenvolvimento local. Ao considerar as singularidades do território, promover diálogos com diferentes atores sociais e articular redes de apoio, a instituição amplia seu impacto e se torna espaço de proteção, cultura, convivência e construção coletiva de alternativas frente às desigualdades que marcam a realidade das crianças e de suas famílias.

## **A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ESCUTA, ACOLHIMENTO E PROTEÇÃO SOCIAL**

A instituição escolar, especialmente quando situada em territórios vulnerabilizados, assume uma função que ultrapassa os limites do ensino formal: ela se transforma em um espaço privilegiado de acolhimento, proteção social e escuta qualificada.

Em territórios marcados por precarização habitacional, instabilidade financeira, insegurança alimentar, ausência de equipamentos culturais e fragilidade das políticas públicas, a escola se torna um dos poucos espaços estáveis, previsíveis e afetivamente seguros disponíveis para as

famílias. É dentro dessa realidade que a escola se configura como um espaço central para a criação de laços, redes de suporte e sentimentos de pertencimento. Libâneo (2012) e Medioni (2002) apontam que os processos de aprendizagem dependem profundamente das experiências sociais e emocionais das crianças, o que evidencia a necessidade de uma escola que as acolha por completo.

Nesse sentido, o acolhimento precisa ser entendido como uma prática pedagógica, ética e também política. Trata-se de identificar o que caracteriza cada sujeito, entender seu entorno social e familiar e desenvolver relações de confiança que tornem a educação mais justa e significativa. Freire (1987) já afirmava que a educação não pode desconsiderar a vida concreta dos sujeitos, pois é nela que se enraízam seus medos, esperanças, saberes e possibilidades de transformação. Assim, acolher significa considerar que cada criança traz consigo uma história marcada por experiências, desafios e potências que precisam ser conhecidas e valorizadas pela escola.

Além disso, o acolhimento está diretamente ligado à escuta. Escutar as crianças, famílias e demais atores comunitários não é apenas um gesto de atenção, mas uma postura dialógica que reconhece esses sujeitos como participantes legítimos na construção da vida escolar. A escuta é também uma prática de prevenção: ao identificar sinais de sofrimento, negligência, violências ou violações de direitos, a escola pode acionar as redes de proteção e articular intervenções intersetoriais que assegurem a integridade física, emocional e social das crianças. Essa função demanda sensibilidade, formação contínua e compreensão dos fluxos institucionais da rede de proteção social.

A partir desse entendimento, a escola passa a atuar de forma central na articulação entre diferentes políticas públicas. A integração com unidades de saúde, Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), conselhos tutelares, organizações não governamentais, coletivos

comunitários e serviços culturais amplia a capacidade institucional de responder às demandas complexas que emergem no cotidiano escolar. Trata-se de uma atuação que amplia a articulação entre setores, considerando que a escola não pode, sozinha, garantir a proteção e o desenvolvimento integral das crianças.

Quando a escola investe em escuta e acolhimento, o distanciamento entre ela e as famílias tende a diminuir. A presença de ações voltadas para escutar e acolher aproxima a escola das famílias. Quando as famílias se percebem ouvidas, respeitadas e presentes nas decisões, fortalecem-se os vínculos de confiança e a corresponsabilidade. Como afirmam Ribeiro et al. (2005), mudanças reais no cotidiano da escola só acontecem quando diferentes atores se engajam em processos coletivos de diálogo e decisão.

O acolhimento não é um gesto isolado, mas uma postura institucional que perpassa o currículo, a gestão, a organização do tempo e do espaço, as relações interpessoais e a articulação com a comunidade. Ele é condição para que a escola se consolide como território de direitos, cidadania e justiça social.

Assim, ao incorporar a escuta atenta, a acolhida sensível e a articulação intersetorial como princípios pedagógicos e institucionais, a escola fortalece sua capacidade de promover aprendizagens significativas e contribuir para a transformação da realidade social.

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA, PARTICIPAÇÃO E QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO**

Constitui-se como fundamento central da escola comprometida com a justiça social e com o desenvolvimento integral dos estudantes a gestão democrática. Nesse modelo de organização, a participação da comunidade — famílias, estudantes, trabalhadores da educação e atores do território — deixa de ser um gesto simbólico e passa a configurar um princípio estruturante do trabalho pedagógico e administrativo. Assim, a escola não se limita a executar decisões pré-estabelecidas, mas cria

processos coletivos de escuta, negociação e corresponsabilidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que a participação comunitária é condição indispensável para que a educação cumpra sua função social. Para o documento, a escola deve promover espaços em que o diálogo e a articulação com as famílias permitam que o conhecimento gere “compreensão, integração e cidadania desde o início da escolaridade” (BRASIL, 1998, p. 10). Para ser democrática, a gestão exige práticas colaborativas que acolham os saberes dos vários grupos, rompendo com decisões impostas de forma vertical.

Ribeiro et al. (2005) reforçam essa perspectiva ao argumentar que mudanças significativas no cotidiano escolar só se concretizam quando existe reconhecimento da legitimidade dos diferentes atores. Como afirmam os autores, “o envolvimento dos agentes escolares e das comunidades é condição essencial para que se produzam mudanças na realidade educacional” (RIBEIRO et al., 2005, p. 233).

Nesse debate, Libâneo (2012) contribui ao evidenciar que a aprendizagem dos estudantes é profundamente influenciada pelas condições organizacionais e sociais em que a escola está inserida. Para ele, o desenvolvimento infantil depende não apenas da mediação pedagógica, mas também do “contexto socioeconômico-cultural, das expectativas das famílias e da participação da comunidade” (LIBÂNEO, 2012, p. 251). Desse modo, a gestão democrática não pode ser entendida apenas como um princípio administrativo, mas como um elemento pedagógico que incide diretamente sobre a qualidade do ensino.

Fortalecer essa perspectiva implica criar conselhos escolares atuantes, incentivar assembleias com estudantes, garantir a presença das famílias nas decisões que afetam o cotidiano e considerar a realidade local como parte integrante do currículo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Superar os inúmeros entraves presentes na relação escola–comunidade demanda uma atitude ética, aberta ao diálogo e engajada com a mudança social. Quando localizada em contextos de profunda desigualdade, a escola não deve restringir seu trabalho somente às ações pedagógicas. Seus desafios são também estruturais, históricos e sociais, exigindo articulação entre diferentes setores: famílias, serviços públicos, organizações comunitárias, movimentos sociais e demais atores do território. Essa rede de cooperação é indispensável para que a instituição educativa consiga responder, de forma integral, às demandas que emergem no cotidiano das crianças.

Ao adotar práticas de gestão democrática, reconhecer os saberes populares, valorizar as culturas locais e dialogar com as vivências das famílias, a escola fortalece laços de pertencimento e confiança. Mais do que um espaço de transmissão de conhecimentos, a escola torna-se um lugar de convivência, participação e construção coletiva de alternativas frente às adversidades do território.

A educação com qualidade social, portanto, nasce da relação crítica e afetiva que se estabelece entre a escola e o território. Trata-se de um encontro que demanda escuta, abertura e coragem política, e que se fundamenta na esperança ativa de transformação, como defende Freire. Cultivar essa esperança — entendida não como espera passiva, mas como compromisso com a mudança — é o caminho que permite à escola contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar a realidade em que vivem.

Dessa forma, ao assumir sua função social ampliada e estreitar vínculos com a comunidade, a escola reafirma seu papel como um espaço fundamental de cidadania, equidade e criação de novos futuros.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª Série): Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CODY, Frank; SIQUEIRA, Sílvia. Escola e Comunidade: Uma parceria necessária. São Paulo: IBIS, 1997.

DELVAL, Juan. Manifesto por uma escola cidadã. Campinas: Papirus, 2006.

FREIRE, Paulo. Fazer Escola Conhecendo a Vida. Campinas: Papirus, 1990.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Publicado originalmente em 1970).

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

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

MEDIONI, G. Saberes e Cidadania na Periferia. In: APAP, G. (org.). A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 3, 1991.

NOGUEIRA, Neide. A relação entre escola e comunidade na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Pátio – Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano 3, n. 10, ago./out. 1999.

RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

## PLANO DE ACÇÃO PARA FORTALECER A INTEGRAÇÃO ENTRE ÁREAS DA GESTÃO ESTRATÉGICA PARA MELHORIA DO ENSINO NO INSTITUTO SUPERIOR INTERNACIONAL DE ANGOLA

ANA MARIA MBUILO PAMBU<sup>1</sup>

### RESUMO

O estudo teve como objetivo geral, elaborar um plano de ação para fortalecer a integração entre as áreas funcionais na gestão estratégica nas IES. O objeto de estudo, assenta-se numa análise académica e social. Quanto aos procedimentos, o presente artigo teve como matriz, a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com direito a coleta de livros, artigos, dissertações e teses, conseguiu-se fundamentar o artigo, que possibilitou mesclar a abordagem qualitativa e quantitativa, sendo que os objectivos de pesquisa foram descritivos, explicativos e exploratórios com auxílio numérico, através de tabelas explicativas. Fez-se também, uma actuação prática no artigo, recorrendo-se aos instrumentos de recolha de dados, tais como questionários e entrevistas, tendo perguntas fechadas e semiestruturadas num formato tridimensional na escolha três opções de respostas por tabela. Utilizou-se a matriz SWOT, a qual possibilitou compreender o ambiente interno e externo da organização, identificando forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, e, conseqüentemente, fornecendo subsídios relevantes para a tomada de decisões estratégicas. Os resultados do estudo foram: Integração entre diferentes níveis de planeamento estratégico é essencial para monitorização das fases, articulação da informação, para promover o engajamento académico, participação democrática, e promoção institucional, conforme 62,9% não ter concordado que há acompanhamento das áreas de direito, no processo de estágio e atividades extracurriculares. Com esse resultado, é imperativo a aplicabilidade do plano de ação, visando fortalecer a integração entre as áreas de gestão estratégica, em todos os níveis de planeamento (estratégico, tático e operacional) para melhoria das atividades do tripé, e sustentabilidade da instituição a longo prazo.

**Palavras-chave:** Estratégia; Gestão estratégica; Integração entre áreas; Plano de ação.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo enquadra-se como uma proposta criativa sobre “plano de ação para fortalecer a integração entre áreas da gestão estratégica para melhoria do ensino superior angolano.” Para tal, é necessário triangular ideias, teorias e ações científicas.

A gestão estratégica nas Instituições de Ensino Superior (IES) constitui um elemento essencial para assegurar a qualidade, o funcionamento eficiente e a sustentabilidade dessas organizações a longo prazo. Num cenário contemporâneo marcado por transformações tecnológicas aceleradas, aumento da competitividade no sector, limitações na

<sup>1</sup> Mestre em Gestão dos Processos de Ensino, Investigação Científica e Extensão Universitária. Licenciado em Ciências da Educação, opção Ensino de Biologia, pelo ISCED-Cabinda. Docente Universitária do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues; Investigadora em Ciências da Educação e Ensino de Biologia.

E-mail: pambustrado1@gmail.com – WhatsApp e contacto tel.: 927532898/948751913

autonomia financeira e uma demanda crescente por formações mais abrangentes e flexíveis por parte dos estudantes, torna-se imperativo que as IES adotem práticas estratégicas robustas e adaptáveis.

A nível nacional, o Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN) 2023–2027, no seu programa de melhoria da qualidade do ensino superior e desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, estabelece, no objectivo 14.1, a necessidade de “fortalecer as instituições de ensino superior”. Desse modo, verifica-se que o PDN 2023–2027 não apenas reconhece o papel das Instituições do Ensino Superior (IES) no desenvolvimento nacional, como também lhes exige uma postura estratégica orientada para resultados, impacto social e alinhamento com compromissos internacionais, como a Agenda 2063 da União Africana e os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU.

Este artigo científico visa elaborar um plano de ação para fortalecer a integração entre áreas da gestão estratégica nas IES, destacando a importância de um planeamento eficaz para excelência académica, e a relevância social dessas instituições, identificando os principais desafios e as perspectivas para o melhoramento dessas áreas.

O problema da presente investigação, assenta-se na gestão estratégica, pois é um componente essencial para sustentabilidade e crescimento das instituições do ensino superior.

Assim, a justificativa para esta investigação, reside na necessidade urgente de se compreender e superar os desafios enfrentados pelo Ensino Superior de Angola, com o objectivo de garantir sua excelência académica e sustentabilidade a longo prazo. Este estudo pretende elaborar um plano de acção e sugestões práticas que podem ser aplicadas em qualquer instituição do ensino superior, que enfrentam situações desafiantes quanto a integração entre áreas da gestão estratégica.

Diante disso, o problema de estudo coloca-se na seguinte questão: Como contribuir para a integração entre as áreas, de modo a aprimorar a gestão estratégica nas IES?

Tendo em conta o problema de estudo acima apresentado, colocam-se as seguintes perguntas científicas de partida:

1. Que fundamentos teóricos sustentam a gestão estratégica com ênfase na integração entre áreas nas IES?
2. Quê factores influenciam a pouca integração entre áreas para uma adequada gestão estratégica no ES?
3. Quais as limitações em termos de integração entre áreas para a gestão estratégica nas IES?
4. Que elementos ter em conta para elaboração de um plano de acção para a melhoria da integração entre áreas na gestão estratégica nas IES?

Para responder as questões supracitadas, definiu-se dois objectivos de estudo, nomeadamente geral e específico:

#### **OBJETIVO GERAL:**

Elaborar um plano de acção para fortalecer a integração entre áreas funcionais na gestão estratégica do Ensino Superior em Angola.

#### **OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:**

1. Fundamentar teoricamente a gestão estratégica nas IES, com ênfase na integração entre áreas funcionais;
2. Determinar os factores que influenciam a pouca integração entre áreas para uma adequada gestão estratégica no ES
3. Diagnosticar o estado actual do processo de integração entre áreas no ES;
4. Propor um plano de acção para fortalecer a integração entre as áreas funcionais na gestão estratégica do Instituto Superior Politécnico Internacional de Angola- ISIA

### **1. SITUAÇÃO CONCEITUAL**

É importante realçar que, o funcionamento adequado de uma instituição de nível superior, depende de uma gestão competente, ou seja, capaz de potenciar a sua eficiência.

Tal gestão na visão de Silva (2016), enquanto processo de influência calculada e

intencional, garante a sua funcionalidade tornando-a eficaz, integrando funções vitais tais como; Planejamento estratégico, formulação, implementação e monitorização ou controlo.

### 1.1. ESTRATÉGIA

Na visão de Economy (2021) a estratégia está ligada a qualquer processo de tomada de decisões que afete toda a organização por um prazo temporal dilatado; constitui, assim, um conjunto de decisões e de acções que têm por finalidade assegurar a coerência interna e externa da organização, mobilizando todos os seus recursos.

Além disso, conforme Araújo et al. (2018), a estratégia pode ser compreendida a partir de cinco conceitos fundamentais, conhecidos como os “cinco Ps” da estratégia: plano, pretexto, padrão, posição e perspectiva. Esses elementos permitem compreender a estratégia tanto como um processo racional e deliberado de planificação, quanto como um padrão de comportamento organizacional orientado à adaptação e à inovação.

[...] como plano, são vistas como intenções elaboradas formalmente e declaradas anteriormente a acção com o objectivo de orientá-las para o alcance de resultados posteriores; como pretexto, estratégias são manobras para superar um oponente ou concorrente; padrão é referente aquela estratégia que é fruto de uma sequência de ações não formalizadas que foram se desencadeando e a organização reconhece como válidas; a estratégia como posição é utilizada para localizar a organização no ambiente externo; e a estratégia como perspectiva é a análise interna da organização a fim de encontrar suas características intrínsecas (Araújo et al, 2018, p.5).

Todavia, partindo da visão dos autores acima, entende-se a estratégia como uma componente essencial da gestão na IES, pois ela permite que a instituição dê passos a frente dos desafios e acaba concretizando as perspectivas com eficiência, servindo ainda como uma ponte para permitir com que a própria instituição sobreviva por longos anos, servindo de maneira

impactante a sociedade onde se encontra inserida.

### 1.2. GESTÃO ESTRATÉGICA

A gestão estratégica pode ser definida, como um processo contínuo e dinâmico de formulação, implementação e avaliação de estratégias para alcançar os objectivos organizacionais de longo prazo. Na perspectiva de Kandingi (2016), a gestão estratégica envolve a adaptação da organização às mudanças do ambiente interno e externo, garantindo sua competitividade e sustentabilidade. Ainda, a autora, destaca, que a estratégia pode ser deliberada (planeada) ou emergente (resultado de adaptações a condições inesperadas).

Porém, gestão estratégica na visão de Silva (2016), configura-se como um modelo de intervenção sobre a organização para assegurar não só a sua funcionalidade, mas para garantir também, através de respostas adequadas, o alcance da qualidade, tendo em conta as exigências do ambiente. Esta gestão é um processo global e contínuo de decisão que determina o desempenho da organização tendo em conta as oportunidades e ameaças com que esta se confronta no seu próprio ambiente, e também as forças e fraquezas da própria organização.

Assim sendo, mantendo o foco na definição de termos e conceitos relativos ao tema em abordagem, procede-se a seguir à apresentação do conceito integração entre áreas, conforme a visão de alguns autores, acompanhada de uma síntese reflexiva elaborada pelo pesquisador.

### 1.3. INTEGRAÇÃO ENTRE ÁREAS

A integração entre áreas está intrinsecamente ligada à gestão de inovação, uma vez que constitui um elemento essencial a considerar no contexto da gestão estratégica das Instituições de Ensino Superior (IES). Isso deve-se à sua capacidade de promover o desenvolvimento organizacional e a geração de valor, bem como à criação de novos padrões de

trabalho e à flexibilidade na adesão às tendências inovadoras, que visam responder aos anseios de uma sociedade positivista e em constante evolução.

Na visão de Panzo (2018), a integração entre áreas revela-se fundamental para a articulação do tripé das IES: ensino, investigação e extensão. Por conseguinte, deve ser compreendida como um modelo e um fator estratégico de gestão, capaz de gerar benefícios significativos que contribuem para o crescimento e fortalecimento institucional.

De modo complementar, Horn (2021) defende que as IES devem apostar na inovação, uma vez que esta se configura como um princípio essencial para o desenvolvimento de vantagens competitivas face aos seus concorrentes.

#### 1.4. PLANO DE ACÇÃO

Um plano de acção pode ser compreendido como um conjunto de objectivos orientadores destinados ao alcance de metas organizacionais, tendo em consideração o ambiente interno e externo das IES (Araújo et al., 2018).

De acordo com Álvares e Barbieri (2021), o plano de acção constitui-se como um instrumento estratégico essencial para o crescimento da organização, uma vez que assegura a definição clara das tarefas e a divisão adequada das responsabilidades, respeitando, assim, os princípios de gestão participativa e coordenada.

##### 1.4.1. ESTRUTURA DO PLANO DE ACÇÃO

Álvares e Barbieri (2021) apresentam uma estrutura que inclui: ordem numérica, tarefa, actividade, área, limites, visão de trabalho e regras de execução, evidenciando uma convergência conceptual entre os autores quanto à importância da organização e do controlo no processo de planeamento.

Costa (2023), destaca que as estruturas propostas por diferentes autores apresentam grande semelhança, o que permitiu adoptar um modelo consolidado de estruturação, composto

por: número de ordem, tarefa, actividades, responsável, prazos, metas e o status de execução, sendo este último elemento amplamente utilizado nos padrões mais actuais de gestão estratégica.

#### 1.5. GESTÃO ESTRATÉGICA NAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR

Para compreender e aplicar a gestão estratégica numa organização, torna-se indispensável o conhecimento dos diversos factores internos e externos que a envolvem, representados pela análise *SWOT*, conforme destaca Cunha (2021).

Dessa forma, o principal instrumento de planeamento estratégico nas IES é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), atualmente considerado uma ferramenta obrigatória para a avaliação das instituições pelos órgãos de tutela. Além disso, o PDI possibilita que as IES tenham as suas metas quinquenais bem definidas, o que facilita tanto a implementação das estratégias quanto o controlo da efetivação dos objetivos traçados.

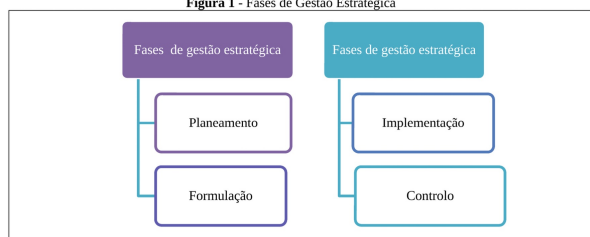
A gestão estratégica, segundo Silva (2016), é um processo amplo e complexo, cujo propósito é promover o desenvolvimento futuro da organização e assegurar a integração entre as suas diferentes fases. Assim, as estratégias de gestão nas IES devem ser abordadas, principalmente, com base na coerência na aplicação das práticas administrativas, na satisfação dos estudantes e das famílias envolvidas, bem como na criação de ações voltadas à atração e retenção dos discentes.

#### 1.6. FASES DE GESTÃO ESTRATÉGICA

Abordar as fases da gestão estratégica é destacar os processos e as metas estabelecidos para alcançar um determinado objectivo organizacional. Contudo, em meio a propósitos, cálculos e estratégias, é fácil esquecer que, por detrás de toda organização, existem seres humanos com ideias, desafios e grandes perspectivas. É justamente nessa amplitude que as funções de gestão se revelam como guias não apenas técnicas, mas também humanas,

conferindo ao trabalho um caráter mais organizado, colaborativo e significativo.

Figura 1 - Fases de Gestão Estratégica



Fonte: Elaboração própria, adaptado de (Araújo et al., 2018).

### 1.6.1. PLANEAMENTO

O planeamento consiste na elaboração de um plano formal definido pela gestão de topo, no qual se observa, primeiramente, as estratégias organizacionais, a missão, a visão, os valores e as metas institucionais. Nesse sentido, de acordo com Economy (2021) e Araújo et al. (2018), a importância do planeamento estratégico reside na necessidade de uma programação prévia por parte das organizações, através da análise SWOT e na realização de um diagnóstico do ambiente interno e externo da instituição, com o intuito de minimizar os impactos das mudanças que ocorrem no meio envolvente.

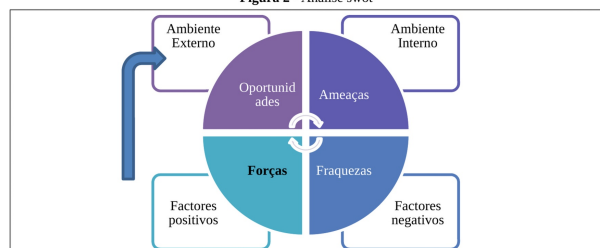
### 1.6.2. INFLUÊNCIA DA ANÁLISE SWOT NA TOMADA DE DECISÕES INSTITUCIONAIS.

O ambiente interno e externo pode influenciar a gestão estratégica em qualquer nível da instituição, seja estratégico, tático ou operacional. As IES estão sujeitas a diversas interferências que as tornam dependentes das dinâmicas do ambiente externo.

Segundo Silva (2016), existem várias forças que atuam, tanto interna quanto externamente, levando as IES, a modificarem o seu modo de ser e de agir. O campo universitário é, portanto, caracterizado por disputas históricas em torno da reestruturação do ensino, da pesquisa e da extensão. Essas forças resultam, em grande parte, do processo de competitividade ao qual as IES estão submetidas a SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats), que em português significa forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, é uma ferramenta que considera a integração entre os

ambientes interno e externo da organização. Nessa perspectiva, compreende-se que as oportunidades referem-se a fatores externos favoráveis à instituição, enquanto as ameaças dizem respeito às condições externas impostas pelos concorrentes ou pelo contexto envolvente que podem comprometer o seu desempenho.

Figura 2 - Análise swot



Fonte: Silva (2016).

### 1.6.3. FORMULAÇÃO

A formulação da estratégia consiste na obtenção e análise de informações referentes ao ambiente interno e externo da organização, bem como na tomada de decisões sobre as ações a serem implementadas diante dos resultados dessa análise, com o propósito de alcançar os objetivos previamente planeados. Esse processo implica a avaliação dos recursos disponíveis e a estimativa objetiva da capacidade organizacional de potenciar as suas forças e oportunidades, assim como de gerir adequadamente as suas fraquezas e ameaças (Araújo et al., 2018).

### 1.6.4. IMPLEMENTAÇÃO

Para Mintzberg et al. (2010), citado por Araújo et al. (2018, p.27), etapa de implementação da estratégia não deve ser dissociada da formulação, uma vez que implementar significa colocar em prática tudo o que foi previamente definido com base nas análises do ambiente interno e externo. Dessa forma, esta fase envolve a determinação dos recursos materiais, técnicos, financeiros e gerenciais necessários à execução das ações planeadas. Caso as etapas de formulação e implementação sejam concebidas como processos independentes, a estratégia formulada corre grande risco de ser mal executada, o que poderá comprometer a eficácia

dos objectivos organizacionais. Nesse mesmo sentido, conforme a visão de Silva (2016), as estratégias formuladas pelo nível estratégico devem ser comunicadas aos níveis hierarquicamente inferiores, tático e operacional, para que possam ser convertidas em planos de acção concretos e devidamente implementados.

Portanto, a articulação entre as quatro fases da gestão estratégica é fundamental. Todos os níveis institucionais devem estar cientes da estratégia global, de modo a contribuir de forma clara, coerente e satisfatória para o alcance dos objectivos estabelecidos.

#### 1.6.5. CONTROLO

O controlo nas IES desempenha um papel fundamental na gestão eficiente e transparente dos recursos e serviços, garantindo que os objectivos educacionais e administrativos, relativos ao ensino, à investigação e à extensão, sejam alcançados por meio do alinhamento entre as acções institucionais, as metas e o planeamento estratégico da instituição.

De acordo com Mintzberg et al. (2006, p.291), citado por Araújo et al. (2018, p.18), o controlo estratégico “significa manter as organizações em sua trajetória estratégica, assegurando a realização das estratégias pretendidas, sua implementação como esperado e com os recursos apropriadamente alocados”.

Dessa forma, compreende-se que o controlo interno nas IES constitui uma ferramenta essencial para a tomada de decisões informadas, promovendo a responsabilidade institucional e a prestação de contas. É amplamente reconhecido como um instrumento indispensável de gestão, pois desempenha um papel crucial na transparência, eficiência e eficácia das operações administrativas, financeiras e académicas dessas organizações.

Assim, o controlo estratégico nas IES não se limita à simples verificação de resultados, mas constitui um processo contínuo de monitorização, avaliação e ajuste, assegurando

que as acções institucionais permaneçam coerentes com a missão, visão e valores da instituição e contribuam para o aperfeiçoamento constante da qualidade do ensino superior.

## 2. METODOLOGIA DE ESTUDO DO ARTIGO

O presente artigo, quanto aos procedimentos teve como matriz, a pesquisa bibliográfica, documental e de campo que possibilitou mesclar a abordagem qualitativa e quantitativa, sendo que os objectivos de pesquisa foram descritivos, explicativos e exploratórios com auxílio numérico, através de tabelas explicativas, apoiando-se em Lakatos & Marconi (2017), “o estudo descritivo é um estudo que permite a descrição”.

A natureza foi aplicada, o que reviu as abordagens de gestão estratégica, com ênfase na integração entre áreas de diferentes níveis de planeamento estratégico, para o desenvolvimento e melhoria do Sistema de Ensino Superior, que é na verdade um desafio para a perspectiva universitária actual.

Também, fez-se uma actuação prática no artigo, recorrendo-se aos instrumentos de recolha de dados, tais como questionários e entrevistas, tendo perguntas fechadas e semiestruturadas num formato tridimensional na escolha três opções de respostas por tabela.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Viu-se na parte metodológica que foi feita uma revisão literária, considerando tecnicamente a pesquisa bibliográfica e documental. No entanto, foram tidos como população 236 e uma amostra de 128 participantes, do estudo de uma instituição de ensino superior (ISIA), sendo esses docentes universitários, estudantes, gestores académicos como se pode interpretar as tabelas seguintes:

Tabela 1 - Apresentação dos dados de acordo a idade dos inqueridos

Estratificação	Faixa etária	Frequência	%
Estudantes	20-36	108	84,3%
Docentes	33-47	18	14,2%
Gestores	32-54	2	1,5%
<b>Total</b>		<b>128</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário dirigido aos gestores, docentes e estudantes (2025).

A tabela em realce, demonstra a distribuição dos inquiridos segundo o género, em resumo, a maioria dos estudantes é do sexo feminino, ao passo que, entre docentes e gestores prevalece o sexo masculino. Tal padrão sugere que, no contexto estudado, há mais mulheres matriculadas nos cursos, enquanto homens são a maioria entre funcionários do quadro docente e directivo.

**Tabela 5 -** Percepção dos inquiridos, sobre a integração entre as áreas, nos diferentes níveis de planeamento estratégico institucional.

Concorda que, há uma integração entre as diferentes áreas dos níveis de planeamento estratégico na instituição?			
Opções	Frequência		%
	Sim	6	31,5%
	Não	11	57,9%
	Não	2	10,6%
	Responde		
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	

Em diferentes níveis de planeamento estratégico no ISIA, fez-se a análise sobre o problema científico (integração das áreas). Desse modo, os resultados apontam que, há uma lacuna no alinhamento entre a planificação e a acção do ISIA, sobretudo no que a articulação dos níveis de gestão diz respeito, como afirmado por Silva (2016): a eficácia da gestão estratégica reside precisamente na sua capacidade de se desdobrar de forma coerente e integrada, através de todos os níveis hierárquicos da organização.

Tal constatação sugere uma possível desconexão entre as estratégias delineadas no nível estratégico e a sua implementação prática na base operacional, gerando debilidades no processo institucional, uma vez que a falha na implementação é frequentemente o elo mais fraco do processo estratégico.

**Tabela 9 -** Resposta dos estudantes

Concorda que, há acompanhamento das áreas de direito, no processo de estágio e actividades extracurriculares?			
Opções	Frequência		%
	Sim	27	25%
	Não	68	62,9%
	Não Responde	13	12,1%
	<b>Total</b>	<b>108</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes (2025).

Sobre o acompanhamento dos estudantes no estágio e outras actividades extracurriculares; O facto mostra que há uma grande abertura para o melhoramento da gestão nessas áreas pelos agentes do nível operacional, impactando directamente na formação de profissionais mais capazes e bem preparados, como defende Silva (2016), sobre a importância de uma boa gestão nas instituições de ensino superior, reforçando que, a qualidade de ensino, depende integralmente de como a instituição planeia, formula, implementa e controla as acções de formação prática, como estágios, projectos e acções de extensão universitária, que são essenciais para preparação dos estudantes para o mercado de trabalho e serviços sociais.

**Quadro 2 -** Sobre Entrevista aplicada aos gestores do ISIA, Polo Zango 3

Nº	Questões	Respostas
1	Quais são os principais desafios que a sua área enfrenta actualmente para desenvolver a investigação científica de forma contínua?	A minha área, enfrenta uma série de desafios complexos e interligados que dificultam o desenvolvimento contínuo e estruturado como: Financiamento insuficiente, infra estrutura deficiente, entre outros
<b>Interpretação:</b> Na questão feita sobre os desafios, o gestor responde que, a sua área atravessa várias dificuldades que condiciona o progresso contínuo, dentre elas apontou o financiamento insuficiente, e infraestrutura deficiente, como os principais.		
2	Como a gestão estratégica a nível tático (departamentos e coordenações) têm apoiado ou limitado os projectos de extensão universitária?	Melhorando o planeamento e alinhamento com a missão institucional; Optimização de recursos; Monitoramento e avaliação; Pouca flexibilidade administrativa, processos democráticos, falta de autonomia orçamental
<b>Interpretação:</b> Sobre a questão acima, foram apontadas, a melhoria do planeamento e a sua convergência com a missão institucional, a gestão eficaz dos recursos e o monitoramento ou controlo desses processos, são estratégias utilizadas pelo nível tático nos projectos de extensão universitária. No entanto, o participante também invocou situações como, pouca flexibilidade administrativa e insuficiência de autonomia na gestão de recurso, como factores que limitam as actividades de extensão universitária.		

Fonte: Entrevista aplicada aos gestores (2025).

Finalmente, apresenta-se uma proposta para um plano de acção, que surge como resposta aos desafios identificados na gestão estratégica do ISIA, especialmente no que diz respeito à fragmentação entre áreas funcionais: ensino, investigação e extensão universitária. A proposta visa promover uma gestão integrada,

capaz de alinhar os objetivos, otimizar recursos e fortalecer a excelência acadêmica e institucional.

Quadro 4 - Formas de Aplicação

Fase	Ação Estratégica	Descrição
Diagnóstico	Levantamento das práticas atuais	Identificação de lacunas e oportunidades
Planeamento integrado	Definição de metas conjuntas	Reuniões entre áreas e cronograma
Implementação	Execução de projetos colaborativos	Ações que envolvam ensino, investigação e extensão
Monitorização/ Controlo	Avaliação contínua	Indicadores de desempenho e relatórios periódicos

Fonte: Elaboração Própria (2025).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que a gestão estratégica nas IES, demanda de forma incontornável, uma integração funcional entre as suas áreas constitutivas ensino, investigação, extensão e administração. A fundamentação teórica demonstrou que essa articulação é essencial para garantir a eficácia dos processos institucionais, sendo a fragmentação entre sectores um factor que compromete a inovação, a qualidade académica e a eficiência organizacional. Todavia, a monitorização deve ser um processo sequencialmente activo, para se poder avaliar a efetivação dos planos implementados através de uma estrutura composta por: N/ordem, tarefa, atividade, responsável, metas, prazos e status de execução.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVARES, A. C. T. e BARBIERI, J. C. Inovação horizontal: Inovação a partir de todos os empregados. São Paulo: SENAI-SP Editora, 2021. Disponível em: <https://www.senaispeditora.com.br/produto/inovacao-horizontal-inovacao-a-partir-de-todos-os-empregados>. Acessado no dia 10 de Agosto de 2025.

ARAÚJO, F.C.A e PESSOA, M. Gestão Estratégica em Intituições de Ensino Superior Privado. Revista Gual, Brasil, v. I, n. I, p. 3 a 7, 2018. ISSN I. Disponível <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/19834535.2018v11n1p71>. Acessado no 10 de Agosto de 2025.

CUNHA, M. R. Gestão estratégica de IES: Modelos e funções do planeamento estratégico em IES públicas e privadas. Universidade Lusófona de humanidade 2021 p. 44, . Disponível em: <http://hdl.handle.net/10437/3804>. Acessado no dia 10 de Agosto de 2025.

COSTA, S. C. Plano de ação para gestão da inovação de um instituto federal de educação, ciência e tecnologia no amazonas. Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre

em Gestão e Estratégia, no Curso de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro 2023.

ECONOMY, B. N. e Peter. A biblia da gestão : Joana Neves, 2021.

FERREIRA, A. A. Gestão empresarial. 2.ª ed. São Paulo: Thomson Learning, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/299993926\\_Gestao\\_Empresarial](https://www.researchgate.net/publication/299993926_Gestao_Empresarial). Acessado no dia 2 de Setembro de 2025.

HORN, G. O mindset da inovação: A jornada do sucesso para potencializar o crescimento da sua empresa. Caieiras: Gente, 2021. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/mindset-inova%C3%A7%C3%A3o-potencializar-crescimento-empresa/dp/655544116X>. Acessado em Setembro de 2025.

KANDINGI, A. A expansão do Ensino Superior em Angola. Lisboa:

Universidade Nova de Lisboa, 2016. Acessado aos 12 de Fevereiro de 2025.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8ª. ed. São Paulo: Atlas S.A, v. 4, 2017. Disponível em: <https://www.livrariaflorence.com.br/produto/livro-fundamentos-de-metodologia-cientifica-lakatos-marconi-127565>. Acessado em 7 Julho de 2025

PANZO, J. I. Extensão Universitária em Angola: Tendências, ações e projeções. Luanda. Mayamba, 2018.

SILVA, E.A. Gestão do Ensino Superior em Angola. Realidades, Tendências e desafios. Minho: Universidade de Minho, p. 22, 2016.

PDN, Plano de Desenvolvimento Nacional. Impacto socioeconómico sustentável.

Luanda: Governo de Angola. 2023-2027. p. 65,66.

AGENDA 2030, Das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável. Governo Federal do Brasil PDI, Plano de Desenvolvimento Institucional, do ISIA 2024-2028.

### LEGISLAÇÕES

Decreto Presidencial 310/20 de 07 de dezembro; Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior em Angola.

## AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NA PROGRESSÃO DE CARREIRA PROFISSIONAL: CASO DE ESTUDO DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE LUCALA NO CUANZA NORTE

BEATRIZ MENA KANGA MARQUES<sup>1</sup>

### RESUMO

A ideia de implementação de um sistema de avaliação do desempenho dos professores, insere-se na procura de soluções e de motivações que possam garantir o engajamento do professor nas actividades incumbidas. Nesta ordem de ideias, apresentar-se-à alguns dos resultados de uma investigação, realizada no período de 2023 à 2024, com professores do Município de Lucala no Cuanza Norte, que teve como objetivo principal, perceber os efeitos da avaliação de desempenho na progressão de Carreira profissional dos professores. Adotou-se como metodologia a pesquisa qualitativa e quantitativa neste informe. Neste contexto, para além das perceções mostradas nas narrativas biográficas e nas entrevistas de grupo realizadas aos professores, apresentaremos alguns resultados recolhidos através da aplicação de um inquérito por questionário à 46 professores do município de Lucala – Cuanza Norte. Os resultados desta investigação demonstram que os professores percebem que a avaliação do desempenho tem efeito directo na carreira profissional e na construção da identidade profissional, desencadeando novas ideias do professor e de seu trabalho, motivando-o e preparando-o para os desafios futuros.

**Palavras-chave:** Avaliação de Desempenho; Efeitos; Progressão de carreira

### INTRODUÇÃO

As instituições públicas, público-privado, privado-público e privado, são regidas com base aos normativos estabelecidos pela mesma, como pelos normativos estabelecidos a nível superior e tendo estes como ponto de partida, no final de um determinado ciclo de trabalho, são avaliados os funcionários pertencentes a mesma instituição, com objectivo de analisar o seu comprometimento pessoal e progressão da instituição.

A missão do professor diante dos novos desafios que a sociedade apresenta no que

concerne ao ensino, tornou-se cada vez mais difícil. O que obriga ao professor, cada dia, articular novas formas de trabalho para facilitar o seu exercício e facilitar a compreensão dos estudantes nos conteúdos programáticos. A avaliação de desempenho profissional, surge como ferramenta motivadora para o dinamismo dos professores na interação com os estudantes, na colaboração com a escola e na mediação com os encarregados de educação.

A acção do profissional deve ser acompanhado de modo que o mesmo receba as orientações devidas com o objectivo de se ter

<sup>1</sup> Formada em Linguística Portuguesa pela Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte. Trabalha na província do Cuanza Norte Município de Lucala na Escola Primária Nº 1606 Terra Nova.

uma avaliação de desempenho satisfatória. A visão da entidade empregadora, qualidade de ser o principal avaliador ou observador do trabalho prestado pelo profissional, deve ter como foco, orientar o agente a prestar melhor seu trabalho de modo que o mesmo perceba que a avaliação é um recurso indispensável na progressão da sua carreira profissional, e constitui igualmente a porta de entrada para que outras instituições o possam contratar. No entanto, a importância da avaliação de desempenho, não pode ser só observada pelo profissional que é o principal beneficiário desta classificação, mas também deve ser observada pela instituição empregadora como beneficiária dos resultados alcançados pelo mesmo profissional.

A avaliação de desempenho pode ser definida, segundo França (2010, p. 115), como “a prática de julgamento e apreciação a partir dos objetivos da gestão de pessoas da organização, onde são verificados se eles foram alcançados com o uso eficiente dos recursos”.

Esta ferramenta de avaliação pode ser vista como uma ferramenta que tem como objetivo diagnosticar e avaliar o desempenho de um grupo ou individual de funcionários dentro da instituição, objetivando o crescimento do funcionário, tanto profissional como pessoal e a melhoria de seu trabalho.

O propósito da avaliação de desempenho dentro das instituições escolares é de diagnosticar o desempenho individual ou de um grupo de professores, gerando assim um desenvolvimento pessoal e profissional e também melhorando o desempenho no exercício do processo de ensino e aprendizagem, na colaboração com os aspectos internos da escola e no comprometimento diante dos objetivos do estado.

Se aplicada corretamente, a avaliação de desempenho pode trazer muitos benefícios para a instituição. A avaliação, quando feita de forma positiva, tem muitas benfeitorias e muitos beneficiados.

A vantagem principal de ter o método de avaliação de desempenho dentro da instituição é

possibilitar que o próprio desempenho (tanto individual quanto coletivo) seja aperfeiçoado, favorecendo a todos. Esse é o principal motivo da avaliação: o retorno sobre o atributo melhora o desempenho. Trata-se do ponto essencial no gerenciamento atual (França, 2010).

É importante para o grupo que a avaliação de desempenho seja um processo tecnicamente elaborado, de modo a impedir que ela seja feita de maneira superficial ou que beneficie apenas um lado, de chefe para funcionário, como define Gil (2014).

O autor justifica que, “dessa forma, a avaliação alcança maior nível de profundidade, ajuda a identificar causas do desempenho deficiente e possibilita estabelecer perspectivas com a participação do avaliado.” (Gil, 2014, p. 149).

Por meio da ferramenta de avaliação de desempenho, torna-se possível desenvolver os recursos humanos da organização. A avaliação é uma importante maneira de esclarecer problemas relacionados ao desempenho, melhorando a qualidade de vida das instituições.

Ainda segundo França (2010) de acordo com os tipos de problemas identificados, a avaliação do desempenho pode colaborar na determinação e no desenvolvimento de uma política adequada de Recursos Humanos às necessidades da organização.

## **AValiação DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES**

Avaliação é definida como “processo de determinar mérito, valor, ou significado; uma avaliação é produto desse processo” (Scriven, 2007, p. 1).

Fournier (1995, p. 16), afirma que “a avaliação é um gênero de inquirição, com uma lógica básica e um padrão geral de raciocínio”.

Concorda-se com Scriven (2007), quando dizia que a avaliação é um processo que consiste em determinar mérito. E quando falamos de avaliação de desempenho, é o processo através do qual se determina o mérito de um profissional

(professor) naquilo que foi a sua produção durante um certo período de tempo em prol do crescimento da instituição e do seu próprio crescimento profissional

**Avaliação de desempenho** - pode ser entendida como a análise ordenada de cada ocupante de cargo (ensinar, ou de direção e chefia), bem como de seu possível desempenho. O processo de avaliar uma pessoa não tem o objetivo de “julgar” ou “averiguar sua conduta”, mas de avaliar as atitudes de um colaborador perante suas funções e responsabilidades, podendo auxiliar nos pontos de maior dificuldade e ressaltar as características positivas (LUIZARI, 2014).

A avaliação de desempenho do professor é fundamental na constatação de desacordos com o cargo ou a função que o professor ocupa, na ausência de motivação, no melhor aproveitamento de um professor com potencial maior do que a função exige, entre outros. Logo, ao identificarem-se os problemas que são diagnosticados pela avaliação de desempenho, pode-se dizer que esta auxilia a gestão de pessoas da instituição, auxiliando no desenvolvimento de uma política mais voltada para a realidade institucional.

A avaliação de desempenho pode ser definida, segundo França (2010, p. 115), como,

a prática de julgamento e apreciação a partir dos objetivos da gestão de pessoas da organização, onde são verificados se eles foram alcançados com o uso eficiente dos recursos”. Esta ferramenta de avaliação pode ser vista como uma ferramenta que tem como objetivo diagnosticar e avaliar o desempenho de um grupo ou individual de funcionários dentro da empresa, objetivando o crescimento do funcionário tanto profissional como pessoalmente e a melhoria de seu desempenho.

A avaliação desempenha um papel importante dentro da estratégia de direção das práticas administrativas, porque é por meio dela que as pessoas podem identificar problemas na supervisão do pessoal, no sistema de integração

de funcionários novos da organização, nos desacordos com o cargo ou a função que a pessoa ocupa, na ausência de motivação, no melhor aproveitamento de um funcionário com potencial maior do que o cargo exige, entre outros. Logo, ao identificarem-se os problemas que são diagnosticados pela avaliação de desempenho, pode-se dizer que esta auxilia a gestão de pessoas da empresa, auxiliando no desenvolvimento de uma política mais voltada para a realidade organizacional.

## GESTÃO DE CARREIRA

Progressão de carreira profissional - A progressão de carreira, ou o plano de carreira, diz respeito ao percurso profissional ascendente que os colaboradores de uma empresa podem ter, consoante os resultados, formações e experiência demonstrados ao longo do tempo.<sup>2</sup>

“Em Angola a mudança funcional é a mudança de categoria, também chamada por evolução funcional por título, promoção de nível, crescimento vertical ou progressão vertical. Ao passo que a progressão na mesma categoria é conhecida como promoção ou progressão horizontal, dado que o professor sobe apenas graus dentro da mesma categoria, fazendo uso da certificação exibida na promoção anterior. É neste que em Angola se chama de promoção por tempo de serviço (Gutierrez et al., 2013; Estatuto Orgânico da Carreira dos Agentes da Educação, 2018).”

A progressão por titulação abrange a formação em nível médio - modalidade Normal à pós-graduação (doutorado) e é denominada de diferentes formas nos planos dos estados e capitais: progressão funcional, acesso, promoção, progressão horizontal de valorização por mudança de nível, promoção de nível, evolução funcional por título, progressão profissional, progressão funcional por acesso, ascensão, crescimento vertical, sendo a progressão vertical a mais recorrente (Gutierrez, et al., 2013).

<sup>2</sup> Disponível em <http://guiadasprofissoes.info/> acesso em 9 de Jul 2024.

Além da titulação, outros critérios são considerados para a progressão vertical, com destaque para a avaliação de desempenho, com denominação e características diversas. Dois outros aspectos merecem destaque: a previsão orçamentária e a existência de vaga e processo de seleção por área de atuação.

A progressão baseada no tempo de serviço, na formação continuada e na avaliação de desempenho também recebe diferentes denominações, de acordo com os planos de carreira estudados: progressão, progressão funcional horizontal, promoção, progressão funcional vertical, promoção funcional, evolução funcional pela via não acadêmica, progressão de grau, promoção horizontal, promoção de classe, progressão funcional horizontal, progressão, progressão profissional, progressão horizontal, crescimento horizontal. A progressão horizontal é a mais recorrente (Gutierrez et al., 2013).

“Diante da complexidade da atividade docente, uma avaliação que preza pela justiça e pela ética precisa considerar a multiplicidade de fatores que concorrem para a produção da atividade educativa escolar. Nesse sentido, compreende-se que a avaliação dos profissionais da educação deve ser parte da avaliação institucional e deve considerar os insumos e as condições de funcionamento da instituição, bem como o desempenho individual e coletivo dos profissionais, com vistas a oferecer subsídios para a necessária e permanente melhoria da escola pública.

Em que pese a ideia dominante, em nossa sociedade, de que as pessoas só trabalham de forma eficiente se forem cobradas, vigiadas e se tiverem incentivos financeiros diretamente vinculados à produtividade, consideram-se necessárias algumas observações sobre o uso dessa perspectiva em relação ao trabalho docente. Nas duas últimas décadas, alguns estudos têm apresentado a dificuldade de estabelecer avaliações capazes de captar, de forma justa, os resultados do trabalho do

professor, sem considerar o processo que ocorre ao longo de anos.<sup>3</sup>

É importante sublinhar que, apesar de o foco deste conceito ser o indivíduo e as respectivas necessidades, ele não pode desvalorizar a dinâmica que resulta da relação entre o colaborador e a organização, pelo que, segundo alguns autores, para a sua operacionalização poderá até ser mais adequado e abrangente utilizar a terminologia “desenvolvimento de carreiras” em substituição de “gestão de carreiras” (Sousa, et al., 2007, p. 160).

Sob este ponto de vista, entende-se o desenvolvimento de carreiras como “um processo de avaliação, alinhamento e conciliação entre as necessidades, oportunidades e mudanças organizacionais e individuais, através do recurso a múltiplas abordagens e metodologias” (Jackson, 2000, at pud Sousa, et al., 2007, p. 160).

Para Billim (2009), o desenvolvimento de carreira é um esforço permanente, organizado e formalizado, destinado a desenvolver, enriquecer e tornar os trabalhadores mais capazes.

Camara et al. (2013) abordam o conceito de “plano de carreira” como sendo “o conjunto de ações programadas que têm por objetivo permitir o desenvolvimento pessoal e profissional de um colaborador, de modo a que o mesmo consiga, no médio prazo, atingir o potencial que lhe foi detetado” (p. 367). Na nossa opinião o plano de carreira também pode ser um plano, caminho ou via estratégico que pode levar ao desenvolvimento profissional a médio, longo ou curto prazo, impulsionado por esforço aprendizado e metas alcançadas resultando em maior satisfação e impacto profissional.

### **IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO CRESCIMENTO DA CARREIRA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.**

É de grande importância a Avaliação de Desempenho, pois, constitui uma ferramenta com a finalidade de unificar metas da instituição

<sup>3</sup> Disponível em: <http://SCIMAGO INSTITUTIONS RANKINGS>. Acesso em 12 Set 2024.

e funcionários, desenvolver os profissionais da educação fornecendo feedbacks claros sobre os pontos a serem melhorados no exercício das suas funções, deixando claro o que a instituição espera além de fortalecer a cultura do diálogo, ressaltando a importância de saber dar e receber críticas construtivas.

Além do mencionado acima, a avaliação de desempenho tem a importância de ajudar o profissional (o professor), a autoavaliar-se. Fazer uma análise humilde de seu trabalho enquanto professor e enquanto colaborador da instituição, tendo como ponto de partida os objetivos estabelecidos que servem de base para o bom funcionamento da mesma. Constitui um instrumento de autocritica; de censura de seu trabalho e de uma proposta de mudança e engajamento no avanço da instituição.

## METODOLOGIA DO ESTUDO E AMOSTRA

Este estudo teve como principal finalidade descrever a importância da avaliação de desempenho na progressão de carreira ou simplesmente no desenvolvimento profissional dos professores em articulação com a carreira docente e as identidades profissionais. Para tal, delineou-se dois objetivos principais:

- Constatar as implicações que a avaliação de desempenho tem no desenvolvimento da carreira profissional dos professores do Município de Lucala no Cuanza Norte;
- Compreender a importância da avaliação de desempenho no desenvolvimento da carreira profissional dos professores do Lucala no Cuanza Norte e na construção da identidade profissional dos mesmos.
- Delineou-se também os seguintes objetivos específicos:
  - Sistematizar os fundamentos teóricos que dão sustentabilidade na avaliação de desempenho para o desenvolvimento profissional da carreira do professor;
  - Diagnosticar o estado actual da percepção que os professores têm sobre a avaliação de desempenho e sua contribuição na carreira profissional dos mesmos;
  - Descrever os efeitos da avaliação de desempenho na progressão da carreira profissional dos professores.

Tendo em atenção os objetivos propostos para esta investigação, optámos por combinar as abordagens quantitativa e qualitativa que, na opinião de Ghiglione e Matalon (1993), se complementam, permitindo o aprofundamento dos dados perspectivados através de modos diferentes: em extensão e em profundidade. a abordagem qualitativa é privilegiada na medida que, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo.

Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. Também utilizou-se a técnica de Entrevista por questionário e a pesquisa documental. Na abordagem quantitativa foi concebido um questionário, composto por questões fechadas. A população considerada nesta pesquisa foi de 101 professores incluindo directores e selecionou-se uma amostra de 75 indivíduos, sendo 70 professores e 5 directores, correspondendo 74% da população.

A percentagem de retorno do questionário foi de 74%, correspondendo a 75 questionários do total dos distribuídos. Após a breve caracterização da amostra do nosso estudo, importa salientar o carácter longitudinal que esta investigação assume.

Neste texto iremos evidenciar apenas alguns dos resultados decorrentes do estudo qualitativo, bem como da aplicação do questionário.

### Quadro nº 1 – sobre a avaliação de desempenho no desenvolvimento da carreira profissional

	Sim	Não	talvez
Considera que a avaliação de desempenho tem implicações no desenvolvimento da carreira profissional?	100%	0%	0%
Concorda que a avaliação de desempenho tem efeito positivo na execução das funções como professor?	74%	25%	1%
A avaliação de desempenho tem servido de motivação na tua profissão e tem contribuído para o teu crescimento profissional?	85%	0%	15%

Os resultados mostrados na tabela acima, evidenciam a importância que os profissionais da educação atribuem na avaliação de desempenho realizado normalmente nos finais de cada ano lectivo. Os resultados também mostram que os professores estão cientes de que o seu crescimento profissional tem dependência na avaliação feita de seu trabalho, que é visto como um input para melhorar suas competências e dinamismo de trabalho enquanto colaborador da instituição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo deve-se através da concepção que muitos profissionais têm em relação à avaliação de desempenho no trabalho prestado tendo em conta os objectivos traçados pela instituição, de acordo com a legislação vigente no país.

A avaliação de desempenho é um processo sistemática muito bem elaborado e pensado, de modo a se fazer um julgamento de valores sobre aquilo que vem sendo desenvolvido como prática educacional nos professores e os resultados obtidos deste processo. A avaliação de desempenho tem efeito positivo na progressão da carreira profissional, na medida que a mesma apresenta-se como uma ferramenta útil de auto análise e verificação do trabalho desenvolvido por cada profissional na instituição. Como também tem servido de motivação para impulsionar certos professores a prestarem melhor seu trabalho como colaborador da instituição e crescer profissionalmente na carreira.

O estudo permitiu verificar os efeitos da avaliação de desempenho na carreira profissional do professor são positivos, pois, tem servido o seu propósito, de melhorar as competências comunicativas, metodológicas e aquelas relacionadas ao dinamismo pessoal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, M. V. de, & Balzano, S. Progressão na carreira do magistério e avaliação de desempenho. In M. M. Rodrigues, & M. Giágio, Guia de consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação - PRASEM III Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001.

Albuquerque, Lindolfo Galvão, (1999). Estratégias de recursos humanos e competitividade. Administração contemporânea: perspectivas e estratégias. Atlas, p. 215-238; São Paulo.

Correia, J. A., & Matos, M. (1999). Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In I. P. A. Veiga, & M. I. Cunha (Org.), Desmistificando a profissionalização do magistério (pp. 9-30). Campinas-SP: Papirus.

Demo, Gisela et al (2010.). Políticas de gestão de pessoas no novo milênio. cenário dos estudos publicados nos periódicos da área de administração entre 2000 e Revista de 15 Administração Mackenzie (Mackenzie Management Review), v. 12, n. 5, 2011.

Dutra, Joel Souza (2002). Gestão de Pessoas: Modelo, Processos, Tendências e Perspectivas. São Paulo.

França, Ana Cristina Limongi (2010). Práticas de Recursos Humanos - PRH: Conceitos Ferramentas, e Procedimentos. São Paulo.

Fundação Victor Civita. (2004). O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades. São Paulo.

Gil, Antonio Carlos (2014). Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais. São Paulo.

Gramigna, Maria Rita (2002). Modelo de Competências e Gestão de Talentos. São Paulo.

Jardeweski, Cley Jonir Foster; Jardeweski, Gustavo Luiz Foster (2014). Técnicas e Métodos de Avaliação de Desempenho. Curitiba.

Lacombe, Francisco José M. (2017). Recursos Humanos: Princípios e Tendências. 2 ed. São Paulo: Saraiva,

Marras, Jean Pierre (2000). Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico. 3. ed. Futura; São Paulo.

Pearson, Education do Brasil,(2010). Administração de Recursos Humanos. São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Robbins, Stephen, Judge, Timothy A.; Sobral, Filipe (2010). Comportamento Organizacional. Tradução de Rita de Cassia Gomes. 14. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Silva, Helen de Castro; Casarin, Samuel José (2012). Pesquisa Científica: da teoria à prática. Curitiba: Intersaberes, 2012.

Walger, Carolina; Viapiana, Larissa; Barboza, Mariana Monfort (2014). Motivação e Satisfação no Trabalho: em busca do bem-estar de indivíduos e organizações. Curitiba.

## A RELEVÂNCIA DA GESTÃO ESTRATÉGICA PARA GARANTIA DA COMPETITIVIDADE DAS EMPRESAS PÚBLICAS ANGOLANAS (CASO DA EDIÇÕES NOVEMBRO-E.P.)

BERNARDA DOMINGOS MARTINS<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo científico aborda a gestão estratégica como instrumento essencial para a garantia da competitividade das empresas públicas angolanas, com enfoque analítico no caso da Edições Novembro - E.P., no período de 2020 a 2024. O estudo parte da premissa de que as empresas públicas enfrentam o desafio de conciliar objetivos de interesse público com exigências de eficiência económica, sustentabilidade financeira e adaptação às dinâmicas do mercado. O objetivo principal consiste em compreender a relevância da gestão estratégica enquanto mecanismo determinante para o desempenho competitivo das organizações estatais num contexto marcado pela pandemia da COVID-19 e pela aceleração da transformação digital. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa) com base na análise documental, entrevistas e reflexão bibliográfica sustentada em referências teóricas clássicas e contemporâneas sobre gestão estratégica, competitividade organizacional e planeamento estratégico, complementada por análise de indicadores económico-financeiros e perceções organizacionais. Os resultados evidenciaram que a gestão estratégica exerce influência direta e positiva sobre o desempenho e a competitividade institucional, apesar dos desafios estruturais, financeiros e tecnológicos que caracterizam o sector público angolano. Verificou-se que, no período analisado, foram alcançadas melhorias significativas em indicadores como liquidez corrente e rotação do ativo, embora persistam limitações relacionadas à rentabilidade e eficiência de custos. Portanto, a gestão estratégica constitui um pilar indispensável à modernização e sustentabilidade das empresas públicas angolanas, sendo necessária a consolidação de políticas que promovam autonomia de gestão, capacitação de quadros, inovação tecnológica e sistemas robustos de monitorização de desempenho. O estudo reforça, portanto, a importância da gestão estratégica como instrumento de criação de valor público, eficiência institucional e competitividade sustentável.

**Palavras-chave:** Competitividade; Edições Novembro; Empresas Públicas; Gestão Estratégica; Planeamento Estratégico.

### INTRODUÇÃO

A gestão estratégica constitui, na contemporaneidade, um imperativo para organizações que aspiram manter ou reforçar a

sua relevância num ambiente caracterizado pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade. Diferente da gestão tradicional, focada predominantemente na eficiência operacional e no curto prazo, a gestão

<sup>1</sup> Mestre em Gestão Estratégica de Empresas pelo Instituto Superior Politécnico Kanganjo de Angola ISKA; Licenciada em Gestão e Administração Pública pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto; Docente. Chefe de Secção de Fomento a Transformação Digital na Vertente Estratégica no MINDENACVP. Profissional com vasta experiência no sector empresarial público. Investigadora nas áreas de gestão estratégica, competitividade organizacional e políticas públicas.

Tel: 921314628 E-mail: nairmartins2020@gmail.com.

estratégica engloba a formulação, implementação e avaliação de decisões interfuncionais que permitem à organização alcançar os seus objetivos de longo prazo. No entanto, a aplicação destes conceitos no sector público reveste-se de particular complexidade, uma vez que estas entidades não buscam apenas o lucro, mas a geração de valor público, equidade e satisfação das necessidades sociais.

As empresas públicas enfrentam o desafio estrutural de conciliar a sua missão social muitas vezes deficitária do ponto de vista financeiro — com as crescentes exigências de eficiência económica e sustentabilidade. Este dilema tornou-se ainda mais premente no período compreendido entre 2020 e 2024, um intervalo temporal marcado profundamente pelos choques exógenos decorrentes da pandemia da COVID-19 e pela aceleração forçada da transformação digital. Estes eventos testaram a resiliência das organizações estatais, expondo fragilidades em modelos de gestão rígidos e burocratizados, ao mesmo tempo que abriram oportunidades para a reinvenção de processos e modelos de negócio.

No contexto angolano, as empresas públicas operam num cenário de economia em desenvolvimento, onde as restrições orçamentais, a dependência de receitas petrolíferas e as assimetrias infraestruturais impõem barreiras adicionais à competitividade. A Edições Novembro - E.P., enquanto maior empresa de comunicação social do país, apresenta-se como um caso paradigmático para análise. Responsável pela produção do Jornal de Angola e diversos títulos regionais, a empresa viu-se confrontada com a necessidade de manter a sua relevância informativa e social num momento em que as receitas de publicidade e circulação física sofreram quedas abruptas, exigindo uma rápida adaptação para plataformas digitais e novos modelos de gestão.

A problemática central que norteia este artigo reside na compreensão de como a gestão estratégica contribui para a competitividade das empresas públicas em cenários de crise.

Questiona-se em que medida as práticas de planeamento, alinhamento organizacional e monitorização de desempenho são capazes de mitigar os efeitos adversos do ambiente externo e promover a sustentabilidade institucional. A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade urgente de dotar o sector empresarial público de Angola de ferramentas de gestão modernas, capazes de romper com o ciclo de dependência exclusiva do Orçamento Geral do Estado e fomentar uma cultura de autosustentabilidade e excelência.

O presente artigo tem como objetivo analisar a relevância da gestão estratégica na garantia da competitividade da Edições Novembro - E.P., identificando os principais desafios e propondo caminhos para o fortalecimento do sector público empresarial. Estruturalmente, o trabalho inicia-se com a fundamentação teórica sobre gestão estratégica e competitividade, avança para a análise das especificidades do sector público, discute os desafios enfrentados no contexto angolano e, por fim, apresenta estratégias concretas para o aumento da competitividade, culminando nas considerações finais.

## **CONCEITO E FUNDAMENTOS DA GESTÃO ESTRATÉGICA**

A gestão estratégica tem sido amplamente reconhecida como um processo central para a sobrevivência e o desenvolvimento organizacional em ambientes complexos e competitivos. De acordo com (Wheelen, 2018), a gestão estratégica pode ser entendida como o conjunto de decisões e ações que determinam o desempenho de longo prazo de uma organização, englobando a formulação, implementação e avaliação das estratégias. Esse processo envolve a análise ambiental, a definição da missão e da visão, a formulação de objetivos e a coordenação de recursos para atingir os resultados esperados.

Embora o conceito tenha emergido inicialmente no sector privado, sua aplicação nas empresas públicas tem se mostrado

fundamental. Isso porque, diferentemente das organizações privadas que visam a maximização do lucro, as empresas públicas enfrentam o desafio de equilibrar objetivos econômicos, sociais e políticos (Bryson, 2018). Esse equilíbrio exige um nível ainda maior de sofisticação estratégica para assegurar eficiência, legitimidade social e sustentabilidade.

## COMPETITIVIDADE NO SECTOR PÚBLICO

### CONCEITO DE COMPETITIVIDADE

No âmbito das organizações e, em particular, das empresas públicas, o termo competitividade reveste-se de múltiplas camadas de significado e exige uma abordagem integrada entre as dimensões microeconómicas (empresa), sectoriais (indústria) e macroeconómicas (nação). Conforme destacado por (Paiva, 2019, p. 4), “o conceito de competitividade possui muitas definições na literatura, com fundamento em diversas abordagens”. Uma definição tradicional e amplamente utilizada assinala que a competitividade é a capacidade de uma indústria (ou cadeia produtiva, ou empresa) produzir mercadorias com padrões de qualidade específicos, requeridos por mercados determinados, utilizando recursos em níveis iguais ou inferiores aos que prevalecem em indústrias similares durante determinado período.

### ESPECIFICIDADES DA COMPETITIVIDADE EM EMPRESA PÚBLICA

A aplicabilidade do conceito de competitividade ao sector público exige uma abordagem diferenciada daquela utilizada para o sector privado. As empresas públicas, ou organizações públicas com missão empresarial, operam sob lógicas que combinam objectivos económicos, sociais e políticos, o que lhes confere especificidades que condicionam e, simultaneamente, potencializam o exercício da competitividade organizacional.

Uma das principais especificidades reside no facto de as organizações públicas

promoverem, além da geração de valor económico, a criação de valor público, isto é, o contributo para o bem-estar da sociedade, a prestação de serviços públicos de qualidade e o cumprimento de metas de política pública. Isto significa que a competitividade no sector público não se limita à conquista de quota de mercado ou à maximização de lucros, mas inclui também indicadores de eficácia social, equidade, transparência e responsabilidade (Bîrcă & Ţurcan, 2023, p. 112).

No sector privado, a competitividade é geralmente impulsionada pela eficiência de custos, diferenciação de produtos ou serviços e rapidez de inovação. Já no sector público, as capacidades internas tais como capital humano qualificado, cultura organizacional orientada para o serviço público, sistemas de monitorização de desempenho adquirem uma dimensão específica (Bîrcă & Ţurcan, 2023, p. 113).

Uma empresa pública competitiva deverá demonstrar eficiência, isto é, uso ótimo dos recursos e simultaneamente eficácia, o cumprimento da sua missão ou mandato público. Esta dualidade torna-se central: nem sempre é suficiente operar com menor custo se, em contrapartida, a missão social for comprometida (Afshar Jahanshahi, 2020).

Muitas empresas públicas operam em mercados regulados ou beneficiam de situações de monopólio ou de privilégios institucionais. Isto coloca desafios adicionais à competitividade: a ausência de concorrência direta pode reduzir a pressão por inovação e eficiência. Em contrapartida, quando operam num ambiente competitivo ou em abertura de mercado, devem transitar para lógica de mercado e responder com estratégia, diferenciação e orientação para resultados (Voronov, 2018).

### FATORES DETERMINANTES DA COMPETITIVIDADE

Vários fatores determinam o nível de competitividade de uma organização pública. O capital humano emerge como o ativo mais valioso; a competência técnica, a motivação e o alinhamento dos colaboradores com a missão

pública são insubstituíveis. Esta ideia está em linha com a perspetiva da teoria baseada em recursos (RBV) segundo a qual recursos humanos qualificados e diferenciados são difíceis de imitar e, portanto, potenciais fontes de vantagem competitiva (Barney & Hesterly, 2019).

A cultura organizacional orientada para resultados, em oposição à cultura orientada para normas, é outro diferencial crítico. Além disso, a capacidade de comunicação interna fluida e a organização do trabalho flexível permitem respostas mais rápidas às demandas sociais.

A digitalização e inovação assumem, no contexto atual, um papel preponderante. A redução da burocracia através de processos eletrónicos (e-government) aumenta a transparência e a velocidade de resposta. O ambiente institucional, incluindo a qualidade da regulação e a estabilidade governativa,

também condiciona a competitividade das empresas públicas. A Figura 1 ilustra a interconexão destes fatores determinantes.

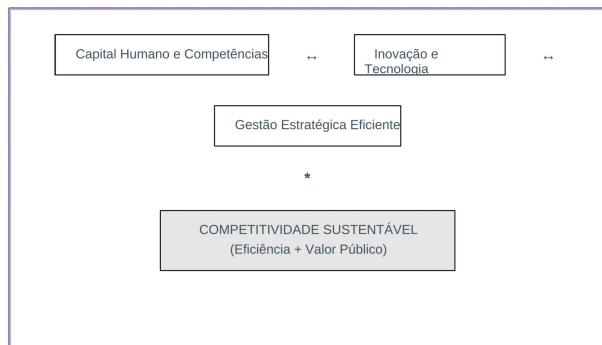


Figura 1: Factores Determinantes da Competitividade nas Empresas Públicas  
Fonte: Elaboração da autora (2025)

## GESTÃO ESTRATÉGICA E DESEMPENHO ORGANIZACIONAL

A relação entre gestão estratégica e desempenho organizacional é positiva e robusta, conforme evidenciado por diversos estudos empíricos. O alinhamento estratégico a coerência entre os objetivos definidos, as capacidades internas e as ações operacionais é o mecanismo pelo qual a estratégia se traduz em resultados. Em empresas públicas como a Edições Novembro, este alinhamento é frequentemente desafiado pela dispersão de

objetivos e pela interferência política, mas quando alcançado, resulta em melhorias tangíveis na estabilidade financeira e na qualidade do serviço.

A utilização de indicadores de desempenho (KPIs - Key Performance Indicators) é fundamental para a gestão estratégica. No âmbito económico-financeiro, indicadores como a liquidez corrente, o endividamento geral, a rentabilidade do ativo (ROA) e a rotação do ativo permitem monitorizar a saúde financeira da empresa e a sua capacidade de honrar compromissos. No caso da Edições Novembro, a análise do período 2020-2024 demonstrou que a implementação de medidas de contenção de custos e a reestruturação de processos contribuíram para a melhoria dos índices de liquidez, não obstante a queda nas receitas operacionais.

Além dos indicadores financeiros, os indicadores não-financeiros são cruciais. O envolvimento dos colaboradores, a inovação em produtos editoriais e a satisfação dos leitores são preditores de sustentabilidade a longo prazo. A cultura organizacional desempenha aqui um papel moderador; uma estratégia bem formulada pode falhar se a cultura interna resistir à sua implementação. A liderança transformacional é necessária para moldar essa cultura, promovendo valores de responsabilidade, transparência e mérito.

O planeamento participativo surge como uma ferramenta poderosa para aumentar o desempenho. Ao envolver os colaboradores na definição de metas e estratégias, a organização não só beneficia do conhecimento tácito da sua força de trabalho, como também reduz a resistência à mudança, criando um sentido de apropriação e compromisso com os resultados institucionais.

## DESAFIOS DAS EMPRESAS PÚBLICAS ANGOLANAS

As empresas públicas angolanas operam num contexto de desafios multifacetados. Em primeiro lugar, existem constrangimentos estruturais decorrentes de modelos de gestão

centralizados e hierarquias rígidas que dificultam a agilidade na tomada de decisão. A autonomia de gestão, embora consagrada na lei, enfrenta na prática limitações impostas pela dependência de dotações orçamentais e pela necessidade de validação superior para decisões estratégicas de investimento.

As limitações financeiras são agudas. A volatilidade da economia angolana, fortemente dependente do sector petrolífero, impacta a disponibilidade de divisas e o poder de compra da população, afetando diretamente as receitas das empresas públicas. No sector da comunicação social, a crise de financiamento agrava-se pela migração das verbas publicitárias para plataformas globais digitais, erodindo a base de sustentação económica dos jornais tradicionais.

O défice tecnológico é outro desafio crítico. A transformação digital exige investimentos vultosos em infraestrutura, software e capacitação, recursos estes que são escassos. A obsolescência tecnológica não afeta apenas a eficiência produtiva, mas também a qualidade do produto final e a capacidade de competir pela atenção de um público cada vez mais digitalizado.

A gestão de recursos humanos enfrenta a escassez de quadros especializados em gestão moderna e a desmotivação causada por sistemas de remuneração e carreira pouco atrativos. A resistência à mudança, enraizada em anos de práticas burocráticas, constitui uma barreira invisível mas poderosa à inovação. Por fim, a pandemia da COVID-19 (2020-2024) exacerbou todas estas fragilidades, provocando ruturas nas cadeias de abastecimento, forçando o teletrabalho sem a devida preparação e alterando drasticamente os padrões de consumo de informação.

Figura. 2



## ESTRATÉGIAS PARA AUMENTO DA COMPETITIVIDADE

### PLANEAMENTO ESTRATÉGICO

O planeamento estratégico deve deixar de ser um exercício formal de cumprimento de requisitos legais para se tornar uma ferramenta viva de gestão. É imperativo que as empresas públicas definam uma visão de longo prazo clara, desdobrada em metas mensuráveis e objetivos operacionais concretos. Este planeamento deve promover o alinhamento entre as políticas públicas nacionais (como o Plano de Desenvolvimento Nacional) e a realidade operacional da empresa, garantindo que os recursos sejam alocados nas áreas de maior impacto e retorno.

### INOVAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DIGITAL

A inovação não é uma opção, mas uma condição de sobrevivência. A transformação digital deve abranger a digitalização de processos internos (para redução de custos e burocracia). De acordo com (Osborne & Brown, 2021), a inovação no sector público deve ser entendida como um processo contínuo de aprendizagem organizacional e de co-criação de valor entre governo e sociedade. Para a Edição de Novembro, isto implica o investimento em plataformas de conteúdo digital, sistemas de gestão integrada (ERP) e novas formas de monetização de conteúdo. O uso de Big Data e análise de dados pode permitir uma melhor compreensão do público-alvo e uma personalização da oferta informativa.

### GESTÃO DE PESSOAS E CULTURA ORGANIZACIONAL

Investir no capital humano é a estratégia mais segura para o aumento da competitividade. Programas de formação contínua, focados não apenas em competências técnicas mas também em gestão e liderança, são essenciais. É necessário implementar sistemas de avaliação de desempenho baseados no mérito, que recompensem a produtividade e a inovação. A cultura organizacional deve evoluir de uma lógica

de "funcionário público" para uma lógica de "gestor de valor público", onde cada colaborador compreende o seu papel na sustentabilidade da empresa.

#### SISTEMAS DE MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

O que não se mede, não se gere. A implementação de sistemas robustos de controlo de gestão, como o Balanced Scorecard, permite visualizar o desempenho da organização em múltiplas perspetivas (financeira, clientes, processos internos, aprendizado). Mecanismos de feedback contínuo permitem corrigir desvios em tempo real, garantindo a agilidade necessária para responder a crises. A transparência na prestação de contas reforça a confiança dos stakeholders e a legitimidade da gestão.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo permite confirmar a premissa de que a gestão estratégica é um instrumento indispensável para a competitividade e sustentabilidade das empresas públicas angolanas. A análise do caso da Edições Novembro - E.P. no período de 2020 a 2024 evidenciou que, mesmo diante de um cenário adverso marcado pela pandemia e pela crise económica, a adopção de práticas estruturadas de gestão permitiu à organização mitigar riscos e identificar oportunidades de melhoria.

Os resultados indicam que a gestão estratégica influencia positivamente o desempenho organizacional, promovendo maior disciplina financeira, racionalização de custos e foco nos resultados. Contudo, ficou patente que a eficácia da estratégia depende intrinsecamente de fatores qualitativos: uma cultura organizacional aberta à mudança, o envolvimento efetivo dos colaboradores e uma liderança comprometida com a inovação são tão importantes quanto os planos formais. A transformação digital emergiu não apenas como uma necessidade tecnológica, mas como um imperativo estratégico para garantir a relevância futura.

Persistem, no entanto, desafios significativos. A rigidez estrutural, a dependência financeira e a necessidade de atualização das competências dos quadros requerem uma atenção contínua. Recomenda-se, portanto, a consolidação de políticas públicas que fortaleçam a autonomia de gestão das empresas estatais, o investimento massivo na capacitação do capital humano e a institucionalização de sistemas de monitorização de desempenho que privilegiem a eficiência e a criação de valor público.

Em suma, para que as empresas públicas angolanas sejam verdadeiramente competitivas, devem abraçar a gestão estratégica como uma filosofia de atuação, integrando o planeamento rigoroso com a flexibilidade operacional e a inovação constante. Só assim poderão cumprir a sua dupla missão de serem economicamente viáveis e socialmente relevantes, contribuindo para o desenvolvimento sustentável de Angola.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afshar Jahanshahi, A. &. Competitiveness improvement in public sector organizations: What they need to know? Pontificia Universidad Católica del Perú: Journal of Competitiveness, 2020.
- Barney, J. B., & Hesterly, W. S. Administração Estratégica e Vantagem Competitiva. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2019.
- Bîrcă, I. B.-P., & Ţurcan, N. Institutional competitiveness in the public sector: Challenges and perspectives. Moldávia: Administrative Sciences, 2023.
- Bryson, J. M. Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations: A Guide to Strengthening and Sustaining Organizational Achievement (5th ed. ed.). Jossey-Bass, 2018.
- Osborne, S. P., & Brown, K. Innovation, public policy and public services delivery in the UK: The word that would be king? London: Public Administration, 2021.
- Paiva, E. L. Competitividade organizacional: Um estudo das diferentes abordagens teóricas. Brasil: Revista de Administração e Negócios da Amazônia, 2019.
- Voronov, V. B. Competitiveness of state-owned and private companies: The case of Russian industry. Journal of Advanced Research in Law and Economics, 2018.
- Wheelen, T. L. Strategic Management and Business Policy: Globalization, Innovation and Sustainability (15th ed. ed.). Pearson Education, 2018.

## BRINCAR LIVRE NA PRIMEIRA INFÂNCIA: A ABORDAGEM DE EMMI PIKLER PARA AUTONOMIA E PROTAGONISMO INFANTIL

CÍCERA DA SILVA RAMOS<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo apresenta a abordagem de Emmi Pikler e a importância do brincar livre na Educação Infantil, destacando seu papel no desenvolvimento da autonomia, da iniciativa própria e das competências motoras, cognitivas e afetivas das crianças. Trata-se de um estudo de natureza teórico-reflexiva, fundamentado em análise de literatura especializada, incluindo obras de Pikler, Soares, Fochi, Pinto e Saltini, buscando compreender princípios pedagógicos e práticas educativas voltadas para a infância. A metodologia consiste na revisão e síntese crítica de textos científicos e livros que tratam da organização do ambiente, da observação do movimento livre e da intervenção adequada do adulto, com foco na promoção do desenvolvimento integral. Os resultados indicam que o brincar livre, quando mediado de forma sensível e respeitosa, favorece a construção da autonomia, a exploração segura do corpo e do ambiente, o vínculo afetivo e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Observou-se que práticas pedagógicas que respeitam a iniciativa da criança contribuem para a formação de indivíduos ativos, seguros e competentes, promovendo aprendizagens significativas e consolidando a relação entre cuidado e educação.

**Palavras-chave:** Brincar Livre; Desenvolvimento Integral; Educação Infantil; Emmi Pikler.

### INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Infantil tem consolidado a compreensão de que educar e cuidar são práticas indissociáveis, sendo o cuidado um elemento central para o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2018, p. 36). Nesse contexto, a abordagem de Emmi Pikler destaca-se por valorizar o brincar livre como espaço privilegiado para o exercício da autonomia, da iniciativa própria e da construção de competências motoras, cognitivas e afetivas.

Pikler (1984) afirma que:

“resulta inútil e até desvantajoso ensinar a sentar-se, a se colocar em pé... coisas que ele pode aprender por

si mesmo, por iniciativa própria, com uma melhor qualidade, mediante tentativas carregadas de alegria e de segurança.” (PIKLER, 1984, p. 17)

Tal perspectiva evidencia que a criança deve ser protagonista de seu desenvolvimento, enquanto o adulto atua como mediador sensível e atento às necessidades individuais.

O brincar livre permite que a criança explore o ambiente e os objetos de forma autônoma, desenvolvendo repertórios motores, habilidades cognitivas e compreensão de causa e efeito, além de fortalecer o vínculo afetivo e a comunicação.

Soares (2020, p. 54) reforça que “não se deve forçar a autonomia” e que a intervenção do

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Guarulhos, UNG; Pós-graduação em Autismo: Conceitos, Diagnóstico e Intervenção Pedagógica; Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

adulto deve considerar cuidadosamente a capacidade e o bem-estar da criança, oferecendo suporte apenas quando necessário. Saltini (1997) compara o adulto a um continente que acolhe e valoriza as pequenas conquistas da criança, oferecendo segurança e respeito às suas iniciativas.

[...] o educador serve de continente para a criança. Poderíamos dizer, portanto, que o continente é o espaço onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde elas tomam um sentido, um peso e um respeito, enfim, onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião. (SALTINI, 1997, p. 89).

Adicionalmente, o espaço físico planejado de forma adequada contribui para o desenvolvimento da criança, permitindo exploração segura, descobertas autônomas e experiências significativas. Assim, segundo a visão Pikleriana, a autonomia, o movimento e a iniciativa individual são bases indispensáveis ao desenvolvimento integral, promovendo aprendizagens que entrelaçam cuidado, exploração e vivências emocionais.

## FUNDAMENTOS DO BRINCAR LIVRE SEGUNDO EMMI PIKLER

A abordagem de Emmi Pikler fundamenta-se na ideia de que a criança é protagonista de seu próprio desenvolvimento, sendo o adulto um mediador atento, presente e sensível às suas iniciativas.

De acordo com Pikler (1984, p. 17), “resulta inútil e até desvantajoso ensinar a sentar-se, a se colocar em pé... coisas que ele pode aprender por si mesmo, por iniciativa própria, com uma melhor qualidade, mediante tentativas carregadas de alegria e de segurança.” Essa perspectiva evidencia que a autonomia deve ser respeitada, e que o adulto deve intervir apenas quando necessário, oferecendo suporte adequado para garantir segurança e bem-estar.

O brincar livre permite que a criança explore o ambiente, os objetos e seu próprio corpo, construindo repertórios motores, habilidades cognitivas e sociais, conforme afirma Pinto (2018).

Iniciativa própria é uma expressão chave utilizada na abordagem de Emmi Pikler que explica que os cuidadores não são postos para entreter bebês e nem estimulá-los. Os bebês possuem a capacidade de se entreter e estimular a si próprios, explorando o que seus corpos podem fazer, explorando o seu redor, ou os outros bebês. (PINTO, 2018, p. 16).

Soares (2020, p. 23) destaca que a relação afetiva entre adultos e criança gera o “diálogo tônico”, mostra-se relevante para a comunicação, compreensão e inserção cultural, reforçando a importância do vínculo afetivo no desenvolvimento infantil. Além disso, a observação cuidadosa do adulto permite identificar o momento certo de intervir ou oferecer novos desafios, garantindo que a criança se sinta segura e motivada Soares (2020).

Não se deve forçar a autonomia. Se uma criança sobe em um caixote não quer dizer, necessariamente, que tenha condições de descer sozinha. Nesse caso, o adulto pode colocar um caixote mais baixo ao lado do outro, para facilitar a descida, ou mesmo ajudá-la, tirando-a da situação de impasse e a recolocando de costas no chão. O educador precisa observar atentamente o corpo e, especialmente, a expressão facial da criança, para saber como ela está se sentindo e evitar que permaneça em desconforto diante de uma tarefa que não esteja preparada para realizar. (SOARES, 2020, p. 54).

O ambiente também desempenha papel central na abordagem Pikleriana. Cocito (2018, p. 5) afirma que “o espaço precisa ser seguro o suficiente para que o bebê possa brincar e explorar o entorno, sem a necessidade de ter intervenção constante do professor”, garantindo que a criança se desenvolva de maneira equilibrada nos aspectos emocional, afetivo, psicomotor e cognitivo.

Saltini (1997) compara o adulto a um continente que acolhe e valoriza as pequenas conquistas da criança, permitindo que estas construam sentido, confiança e respeito às próprias capacidades, “[...] o educador serve de continente para a criança. Poderíamos dizer, portanto, que o continente é o espaço onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde elas tomam um sentido, um

peso e um respeito, enfim, onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião.”, (SALTINI, 1997, p. 89).

Portanto, os fundamentos do brincar livre incluem a observação atenta, a mediação sensível, a organização de ambientes seguros e a valorização da iniciativa própria da criança, promovendo autonomia, desenvolvimento integral e experiências significativas.

A concepção apresentada aponta que os processos de aprendizagem e exploração não podem ser compreendidos apenas sob a ótica motora ou cognitiva, pois englobam, de modo indissociável, o cuidado, a afetividade e a construção de significados sobre o mundo.

## DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Embora o brincar livre seja reconhecido como fundamental para o desenvolvimento integral da criança, sua implementação enfrenta desafios significativos no contexto da Educação Infantil. Um dos principais obstáculos é a formação docente: muitos educadores não possuem conhecimento aprofundado sobre a abordagem Pikleriana ou apresentam insegurança para mediar o brincar sem intervir de maneira precoce ou inadequada. Tal lacuna tende a gerar condutas baseadas em controle excessivo ou exigência de atividades, comprometendo a autonomia e a iniciativa da criança.

Outro desafio é a organização do espaço físico e dos materiais. Cocito (2018) enfatiza que o ambiente deve ser seguro, acessível e estimulante, permitindo que a criança explore livremente, sem necessidade de intervenção constante. Quando o espaço não é bem planejado, a criança encontra menos oportunidades de explorar, podendo sentir desconforto ou insegurança, o que enfraquece suas aprendizagens.

O espaço precisa ser seguro o suficiente para que o bebê possa brincar e explorar o entorno, sem a necessidade de ter intervenção constante do professor. O espaço/ambiente edificado pela ação do adulto e pela relação criança-criança/criança-adulto é uma

das condições necessárias para que a criança se desenvolva de maneira equilibrada nos aspectos emocional, afetivo, psicomotor e cognitivo. (COCITO, 2018, p. 5).

Apesar das dificuldades, o brincar livre oferece diversas possibilidades pedagógicas. Soares (2021, p. 4) destaca que crianças em ambientes planejados e acolhedores desenvolvem autonomia, autodesafio e novas conquistas motoras, cognitivas e afetivas.

Fochi (2017) complementa que ao organizar o espaço e os materiais, o cuidador proporciona variedade de experiências, permitindo que a criança aprenda por si mesma e construa repertórios significativos.

“Quando o espaço é pensado para a criança, ela constrói repertórios motores que se lembrará mais tarde e de acordo com a sua maturidade, não necessitando de intervenção direta e nem de estímulo, pois o próprio meio a estimula. Ao organizar esses espaços, o cuidador está ofertando uma variedade aprendizados e conquistas para essa criança. Deixando-a desenvolver por si só sua autonomia”. (FOCHI, 2017, p. 40).

Assim, superar os desafios exige formação adequada, planejamento intencional e sensibilidade do educador, que deve atuar como mediador atento, respeitando o ritmo e a iniciativa da criança. Quando bem implementado, o brincar livre contribui para o desenvolvimento integral, promovendo autonomia, criatividade, confiança e aprendizagens significativas na Educação Infantil.

## A OBSERVAÇÃO ATENTA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Na abordagem Pikler, a observação atenta do adulto é um elemento central para compreender o desenvolvimento infantil de forma respeitosa e individualizada. Essa prática vai além da simples supervisão: envolve perceber movimentos, expressões faciais, escolhas, ritmo de exploração e reações emocionais, permitindo que o educador entenda o que a criança é capaz de realizar sozinha e quando precisa de suporte.

A prática de observação sistemática funciona como recurso pedagógico para planejar

ações adequadas, estabelecer desafios condizentes com a etapa de desenvolvimento e promover vivências significativas.

Observa-se que a observação apoia a reflexão coletiva da equipe pedagógica, favorecendo a partilha de insights, o registro de conquistas e a análise de tendências de aprendizagem. Quando o educador se torna um observador sensível, consegue intervir de forma intencional, oferecendo auxílio apenas quando necessário, evitando que a criança seja superprotegida ou colocada em situações de frustração. Essa postura fortalece a autonomia, a autoestima e a confiança da criança, permitindo que ela explore o ambiente com segurança e prazer.

Além disso, o processo de observação permite à equipe pedagógica entender as particularidades de cada criança, respeitando seu ritmo e formas individuais de aprender. É por meio dessa prática que o adulto consegue planejar experiências diversificadas, articular momentos de cuidado e de brincadeira, e oferecer suporte emocional e cognitivo de maneira equilibrada, promovendo o desenvolvimento integral.

### **O PAPEL DO ESPAÇO E DO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O espaço físico na Educação Infantil não é apenas um cenário para atividades; é um instrumento de aprendizagem e desenvolvimento. Ambientes organizados e planejados de forma intencional oferecem segurança, autonomia e oportunidades de exploração, permitindo que as crianças construam repertórios motores, cognitivos e sociais de maneira natural e significativa. A presença de materiais diversos, como blocos, caixas, tecidos, objetos sensoriais e instrumentos de uso cotidiano, incentiva a experimentação, o raciocínio e a criatividade.

Mais do que a diversidade de materiais, a organização do espaço deve ser estratégica e previsível, permitindo que a criança compreenda a disposição dos objetos, planeje suas ações e

explore de forma independente, respeitando seu ritmo e limites. Espaços amplos e flexíveis, aliados à disposição seguras de móveis e materiais, promovem descobertas espontâneas, incentivam o movimento livre e fortalecem a autonomia, além de favorecerem a socialização e a cooperação entre pares.

O ambiente, quando pensado de forma integrada ao cuidado e à observação, torna-se um aliado do desenvolvimento integral, articulando movimento, cognição, afeto e interação social. Crianças que exploram ambientes planejados de acordo com seus interesses desenvolvem confiança, iniciativa própria e capacidade de resolver problemas de maneira criativa. Assim, o espaço físico não é apenas suporte; é elemento pedagógico ativo, que estrutura, orienta e potencializa a aprendizagem a partir da exploração autônoma e do brincar livre.

### **PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O brincar livre na Educação Infantil pode ser promovido por meio de atividades que respeitem a autonomia, a iniciativa própria e a exploração segura da criança, conforme defendido por Emmi Pikler (1984, p. 17).

É preciso que nos ocupemos do bebê pequeno com amor, com paciência. Temos de ensinar a ele muitas coisas, coisas que só podem aprender com o adulto, através do adulto. Porém resulta inútil e até desvantajoso ensinar a sentar-se, a se colocar em pé, colocando-o em pé, coisas que ele pode aprender por si mesmo, por iniciativa própria, com uma melhor qualidade, mediante tentativas carregadas de alegria e de segurança. (PIKLER, 1984, p. 17).

A seguir, apresentam-se algumas propostas pedagógicas que exemplificam a aplicação desses princípios:

- Exploração de objetos e materiais do cotidiano: Durante os momentos de cuidado, como higiene e alimentação, o adulto pode apresentar objetos como toalhas, sabonetes, colheres e pentes, permitindo que a criança toque, manipule e descubra seu uso progressivamente (SOARES, 2020, p. 23). A realização dessa

prática possibilita avanços na autonomia, na percepção sensorial e nas habilidades de coordenação motora.

- Movimento livre e brincadeiras motoras: Espaços organizados para escaladas, rolamentos, engatinhar ou caminhar promovem o desenvolvimento motor integral, respeitando o ritmo individual. Como observa Fochi (2017, p. 40), organizar o ambiente para que a criança explore por si mesma fortalece a confiança, a iniciativa e o senso de autodesafio.
- Interação e socialização: As brincadeiras coletivas, quando mediadas de forma atenta e sensível, favorecem a cooperação, a comunicação e o aprimoramento das competências sociais.
- Saltini (1997, p. 89) ressalta que o adulto deve atuar como continente, acolhendo as pequenas conquistas das crianças e promovendo segurança afetiva durante a exploração.
- Exploração criativa e simbólica: Proporcionar materiais diversos, como caixas, tecidos e objetos recicláveis, permite que as crianças construam jogos simbólicos, estimulem a criatividade e desenvolvam autonomia na resolução de problemas (PINTO, 2018, p. 16; SOARES, 2021, p. 4).

Essas propostas apontam que o brincar livre é uma prática intencional, mediada por adultos sensíveis e atentos, que promove aprendizagem significativa, desenvolvimento integral e consolida a relação entre cuidado, autonomia e descoberta. Ao respeitar o ritmo e as capacidades da criança, a Educação Infantil torna-se um espaço rico para experiências motoras, cognitivas, afetivas e sociais, alinhadas aos princípios da abordagem Pikleriana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do brincar livre na Educação Infantil, fundamentado na abordagem de Emmi Pikler, aponta que respeitar a autonomia, a iniciativa própria e o ritmo de cada criança é essencial para promover um desenvolvimento integral, que abrange aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

A análise dos fundamentos teóricos e das práticas pedagógicas sugere que a intervenção

sensível e intencional do adulto, mediada pela observação atenta, permite criar condições adequadas para a exploração, a descoberta e a construção de competências, sem forçar ou antecipar etapas do desenvolvimento (PIKLER, 1984; SOARES, 2020).

Arrumar o espaço com cuidado e escolher bem os materiais faz toda a diferença nesse processo. Ambientes planejados e seguros estimulam a criatividade, a autonomia e a socialização, oferecendo oportunidades para que as crianças experimentem, aprendam e estabeleçam conexões significativas com o mundo ao seu redor (COCITO, 2018; FOCHI, 2017).

O brincar livre não é apenas uma atividade lúdica, mas um instrumento pedagógico estratégico, capaz de fortalecer a autoconfiança, a resiliência e a capacidade de resolver problemas de forma criativa.

A observação e reflexão individualizada sobre cada criança fornece à equipe ferramentas para compreender seus interesses, necessidades e avanços, promovendo ações pedagógicas direcionadas e adequadas. Como resultado, o brincar livre possibilita que a criança se torne ativa, competente e segura, desenvolvendo habilidades essenciais para sua trajetória escolar e social.

Portanto, a implementação do brincar livre exige formação docente consistente, planejamento intencional e sensibilidade no cuidado, integrando teoria e prática em um modelo que valorize a experiência da criança. Pode-se perceber que a abordagem Pikleriana, ao combinar atenção, espaço adequado e liberdade de ação, contribui para que as crianças se desenvolvam de forma integral, socializem e explorem o mundo de maneira significativa.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 23 set. 2025.
- COCITO, Renata Pavesi. A abordagem Pikler e a organização do espaço para bebês na educação infantil.

Revista Colloquium Humanarum, v. 15, n. Especial 2, jul.–dez. 2018. Disponível em: <https://www.unoeste.br/site/enepe/2018/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/A%20ABORDAGEM%20PIKLER%20E%20A%20ORGANIZA%C3%87%C3%83O%20DO%20ESPA%C3%87O%20PARA%20BEB%C3%8AS%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>. Acesso em: 26 set. 2025.

DAVID, Myriam; APPELL, Geneviève. *Lóczy: una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro, 2010.

FOCHI, Paulo Sergio et al. *A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy*. Guarulhos: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017.

FOCHI, Paulo. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*. Porto Alegre: Penso, 2015.

PIKLER, Emmi. Prólogo. In: APPELL, Geneviève; DAVID, Myriam. *Lóczy, una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro, 1984.

PINTO, Thayse Wanzeler. *A autonomia de bebês na creche. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.*

SALTINI, Cláudio J. P. *Afetividade & inteligência*. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

SOARES, Cristina Façanha. *Red Pikler Nuestra América – Volume 1: Diálogos Piklerianos: Dê-me tempo e liberdade para explorar e descobrir o mundo*. São Paulo: Brasil, 2021.

SOARES, Suzana Macedo. *Vínculo, movimento e autonomia*. 2. ed. Omnisciência, 2020.

TARDOS, Anna. *Autonomia e/ou dependência*. In: FALK, Judit (Org.). *Abordagem Pikler: educação infantil*. São Paulo: Omnisciência, 2008a.

## IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS: QUESTÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS

CLÁUDIA REGINA MISTRELI<sup>1</sup>

### RESUMO

A alfabetização é o processo de construção da leitura e da escrita fundamental para a participação social e para o desenvolvimento da reflexão crítica sobre si e sobre o meio que o cerca. A sem essas competências pode limitar o acesso à informação e à compreensão do mundo escrito, limitando as possibilidades de interação social e de exercício da cidadania. Embora seja pensada no contexto escolar, a alfabetização não se restringe às práticas desenvolvidas em sala de aula, pois envolve um conjunto de habilidades linguísticas e cognitivas que se constroem nas vivências e nas experiências com a cultura escrita. Esse processo requer a participação ativa do estudante, de modo a favorecer a motivação e o engajamento na aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar as estratégias de ensino da alfabetização voltadas aos estudantes com deficiência, bem como as implicações didáticas que favorecem a participação, o engajamento e o sucesso no processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Acessibilidade; Acolhimento; Inclusão; Práticas Pedagógicas.

### INTRODUÇÃO

Os processos cognitivos necessários para que uma pessoa, incluindo aquelas com deficiência, consiga ler e escrever são complexos por si só. Assim, o sistema de aprendizagem é formado pelas relações entre o sujeito, o objeto de aprendizagem e os instrumentos que se estabelecem para o aprendizado, bem como as estratégias didáticas necessárias para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória. É fundamental reconhecer e considerar as particularidades e necessidades individuais de todos os estudantes, assegurando o acesso a

recursos de acessibilidade que possibilitem que aprendam.

Dessa forma, é possível promover um ambiente educacional mais acessível e acolhedor, onde todos os estudantes, independentemente das habilidades e limitações, tenham a oportunidade de desenvolver o potencial plenamente

Portanto, os elementos impregnados de fatores culturais e históricos caracterizam as atividades de ensino e aprendizagem da leitura e escrita inicial, em um contexto formal, estruturado no ambiente escolar, segundo Chevallard (2009) é o local onde práticas

<sup>1</sup> Mestre em Ciências da Educação pela FICS (Facultad Interamericana de Ciencias Sociales). Graduada em Pedagogia pela Universidade Braz Cubas. Pós-graduada em Deficiência Intelectual pela UNESP e em Transtorno do Espectro Autista pela UNIPAR. Possui experiência no Atendimento Educacional Especializado, em acessibilidade, estratégias de acesso ao currículo, avaliação da aprendizagem e processos de aprendizagem. Atua como formadora docente, é organizadora e coautora de coletâneas de artigos e participou da Mobilidade Docente no Uruguai, com foco em Educação Inclusiva.

historicamente consolidadas têm sido objeto de mudanças e tensões devido a estudos e dados recentes relacionado a não aprendizagem.

É notável que a interação entre cultura, história e educação é intrínseca ao processo de alfabetização, uma vez que as tradições pedagógicas e as concepções sobre a aquisição da linguagem evoluem com o tempo (Luria, 1986). Essas mudanças e tensões, buscam aprimorar os métodos e abordagens de ensino, tornando-os mais efetivos e adequados às necessidades dos estudantes.

Nesse cenário, é essencial que professores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais trabalhem em conjunto para promover uma educação de qualidade, atualizada e inclusiva, que vise a construção de ambiente escolar mais enriquecedor no propósito de promover o desenvolvimento pleno das habilidades de leitura e escrita de todos, independentemente das origens e contextos sociais.

O desenvolvimento da leitura e escrita seja na criança ou no adulto, é um processo essencial e consiste em um dos pilares fundamentais da educação, pois possibilita o acesso a informações, a compreensão do mundo e a capacidade de se comunicar com outras pessoas, é um processo contínuo que se estende por toda a vida, permitindo o aprimoramento constante das habilidades de leitura e escrita. Por essa razão, a alfabetização é um tema de grande importância para a sociedade em geral.

Para tanto, rotas de aprendizagem e recursos de acessibilidade buscam atender às diferentes formas de aprendizagem dos estudantes, considerando as habilidades, conhecimentos prévios e ritmos de aprendizado.

No contexto da alfabetização, as rotas de aprendizagem permitem que cada criança desenvolva as habilidades de leitura e escrita de acordo com as particularidades, é possível oferecer um ensino mais personalizado e eficiente, que estimule o interesse e a participação de todos, e que esteja em sintonia

com as necessidades e desafios do mundo atual com aumento expressivo de estudantes com deficiências.

A didática é de extrema importância para o processo de alfabetização. A ação didática bem estruturada, cria um ambiente de aprendizagem estimulante e desafiador, que promove a motivação e a participação dos estudantes. De acordo com Chevallard (2009) além disso, a didática contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tais como a autoestima, a confiança e a resiliência, que são impulsionadoras do sucesso na vida escolar e além dela.

A didáticas privilegia a interação, a colaboração e a reflexão crítica, o desejo de aprender, modificando fatores que favorecem o desenvolvimento cognitivo e a construção de conhecimentos sólidos e duradouros, desempenha a função do guia iluminador na jornada educacional, proporciona aos aprendizes a oportunidade de romper as barreiras do desconhecimento e explorar novos horizontes do conhecimento.

Por meio de metodologias inovadoras e inclusivas, em consonância ao pensamento de Chevallard (2009) a didática possibilita que os indivíduos transcendam a simples reprodução de informações, conduzindo-os a uma reflexão crítica e ativa sobre a própria realidade e a função que desempenham na sociedade. Desse modo, ao nutrir a curiosidade, o pensamento crítico e a autonomia intelectual, como cita Chevallard (2009) a didática se torna um pilar na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

## **ANÁLISE COMPARATIVA DOS MODELOS DE APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA AO LONGO DO TEMPO**

O processo de alfabetização na fase inicial da escolaridade está fortemente ligado às interpretações dos modelos elaborados pelas correntes teóricas clássicas da aprendizagem, que tentam explicar o processo de reconhecimento de palavras escritas das crianças.

Os modelos cognitivos e interacionistas que abordam a aquisição da leitura e da escrita propõem um processamento duplo, considerando tanto o aspecto instantâneo e sucessivo direcionado às pessoas, ocorrendo em tempo real, quanto o processamento direcionado aos objetos, que requer a estabilidade da imagem mental formada no pensamento, sendo essencial para o processo da aprendizagem. Essa abordagem reconhece a complexidade dos processos cognitivos envolvidos na alfabetização e permite que adotem práticas de ensino mais eficazes, personalizadas e enriquecedoras.

Em referência as imagens mentais, Portilho (2011) cita:

Esta aquisição fará que o indivíduo seja capaz de identificar objetos de aparência física muito diferentes, sempre que comportem as características essenciais da definição do conceito. (Portilho, 2011 p 31).

A capacidade da criança, incluindo aquelas com deficiência, de formar imagens mentais é capital para o processo de reconhecimento de palavras durante a interação com o meio, objetos e ações. Nesse percurso, é imprescindível assegurar a acessibilidade adequada, tanto física como cognitiva, para que a criança possa vivenciar estímulos que facilitem o reconhecimento dos elementos abstratos presentes na linguagem (Luria, 1986). Os modelos cognitivos e interacionistas reconhecem a importância dessa abordagem inclusiva, quando aplicados de forma descontextualizada as crianças, independente das capacidades, têm dificuldades participar ativamente do processo de aprendizagem e desenvolver habilidades linguísticas de forma plena e enriquecedora, exigindo intervenções e metodologias acessíveis.

Os modelos cognitivos e interacionistas apresentam perspectivas diferentes sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Enquanto o modelo cognitivo destaca a importância dos processos mentais e cognitivos individuais, o modelo interacionista enfatiza a interação social e a relação dos estudantes com o ambiente em que está inserido. No entanto, esses modelos

não são excludentes e podem se complementar, mas em contextos inclusivos, tais métodos exigem mediações específicas

No modelo cognitivo, o estudante é visto como um agente ativo e o professor como um mediador do processo de construção do conhecimento. O foco está na compreensão dos processos mentais e cognitivos que levam à aprendizagem da leitura e escrita, como atenção, a memória e o pensamento. Já no modelo interacionista, a aprendizagem ocorre a partir das relações sociais que estabelece com o ambiente em que está inserido. Segundo Luria (1986) a linguagem é vista como um instrumento fundamental para a interação e o desenvolvimento do pensamento, ou seja, na criação das imagens mentais.

A convergência entre esses modelos pode ser encontrada na ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo social e cognitivo, que envolve tanto a compreensão dos processos inteligentes e cognitivos como a interação social e a relação com o ambiente. Nesse sentido, é importante que a didática da alfabetização seja desenvolvida a partir de estratégias que possam integrar esses dois modelos, favorecendo o desenvolvimento dos processos cognitivos individuais, bem como a interação social e a relação com o ambiente no contexto inclusivo.

Com o passar dos anos a leitura e a escrita tiveram um longo processo de desenvolvimento desde as primeiras formas de escrita na antiguidade, houve um avanço significativo no acesso e na disseminação do conhecimento. De acordo com Aranha (2006) na década de 1970 a leitura e a escrita passaram a ter um papel central na vida das pessoas, tornando-se instrumentos para a comunicação e a expressão de ideias e pensamentos.

Até então, a história da leitura e da escrita ainda é marcada por processos de exclusão e marginalização, em relação ao público da Educação Especial. Durante muito tempo, o acesso à alfabetização foi restrito a poucos grupos privilegiados, perpetuando

desigualdades sociais. Atualmente, a alfabetização é reconhecida como um direito de todas as pessoas, embora enfrente-se desafios significativos em assegurar o acesso à educação de qualidade para aqueles que sofrem com o capacitismo e a segregação. Nesse sentido, segundo Brasil (2008) é essencial promover uma educação inclusiva e acessível, assegurando que crianças e adultos com deficiência tenham as mesmas oportunidades de desenvolver habilidades de leitura e escrita, e assim, contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

### **CAMINHOS PARA A INCLUSÃO: DIDÁTICA E MODELOS COGNITIVOS E INTERACIONISTAS NO ENSINO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS**

Os modelos atuais de ensino preconizam a criança como participante ativa em na própria aprendizagem, na qual a aquisição do reconhecimento de palavras escritas ocorre principalmente em função do desenvolvimento de processos mentais. Do qual esses modelos tentam esclarecer os componentes cognitivos envolvidos no processo de reconhecimento de palavras escritas, bem como as estratégias que utilizam no momento de ler e como as desenvolvem durante os primeiros anos de educação formal.

Para Frade (2005)

Entendemos que os termos metodologias e/ou didáticas da alfabetização se referem a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer. Para nós, decisões metodológicas sobre procedimentos de ensino são tomadas em função dos conteúdos de alfabetização que se quer ensinar e do conhecimento que o professor tem sobre os processos cognitivos dos alunos, quando estes tentam compreender o sistema alfabético e ortográfico da linguagem escrita e seu funcionamento social (Frade, 2005. p. 16)

Neste pensamento os modelos interacionistas destacam a interação entre a criança, os pares e adultos como meio de aprendizagem, onde o professor desempenha a função potencializadora. A alfabetização é

compreendida como um processo sociocultural que, além de ser adquirido socialmente, requer habilidades específicas, assim a interação verbal é considerada a base de todo o processo de aprendizagem, que contrastada a estudantes não verbal requer que a atuação do professor em sala de aula seja mediada por estratégias empregadas na interação verbal com a Comunicação Aumentativa Alternativa, uma das dimensões de acessibilidade para os estudantes com deficiência (Sasaki 2010).

Para Ferreiro (1985) modelos baseados em aspectos teóricos sustentam que as crianças descobrem e aprendem sobre palavras escritas por meio de tentativas pessoais de ler e escrever, sendo participantes ativos na própria aprendizagem, para o ECD será preciso o docente atuar com a acessibilidade para assegurar a participação: Braille, LIBRAS, tecnologia assistiva e pranchas de comunicação alternativa.

Nessa perspectiva, a psicogênese da linguagem escrita, conforme apresentada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), sustenta que as crianças, incluindo aquelas com deficiências, constroem hipóteses sobre o significado da escrita durante o processo de alfabetização. No entanto, muitas vezes, as crianças com deficiências não têm oportunidades para passar por esse processo devido ao diagnóstico, segundo Mantoan (2003), o que acarreta privações de desenvolvimento.

Nesse contexto a criança, na interação com o outro, tem a possibilidade de expor as ideias, contrapor o pensamento, modificar as hipóteses até atingir um nível convencional de escrita, mas a interação para a criança com deficiência converge em planejamento de uso de recursos de acessibilidade.

Tendo em vista que segundo Weisz (2008) que a criança aprende sozinha ou que constrói o conhecimento apenas por estar cercada por um mundo alfabetizado, sendo o professor apenas um intervencionista do processo, em razão que de que aprendem nas interações com outras pessoas que já possuem

conhecimento sobre leitura. Portanto, o professor e a acessibilidade adequada para os ECD são inevitáveis para o trabalho a ser desenvolvido.

A partir do princípio integrativo de ambos os modelos teóricos, nos quais o conhecimento é construído pela criança em situações de interação e estratégias didáticas que auxiliem cada um dos estudantes, incluindo os com deficiência, a identificar as necessidades individuais de desenvolvimento. Com o enfoque na acessibilidade, segundo Sasaki (2010) o professor cria ambientes inclusivos e propicia intervenções coerentes com o momento da aprendizagem, facilitando assim o progresso do processo de alfabetização. É por meio de boas situações de aprendizagem e intervenções adequadas que o professor possibilite a cada estudante a oportunidade de avançar na jornada de alfabetização de forma efetiva e significativa.

## **IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS NO ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO**

É importante descrever a relação da didática com o método e proposta didática, evidenciando a estreita conexão entre o método e a teoria subjacente, permite esclarecer que muitas estratégias ainda encontram-se vinculadas a métodos clássicos, os quais estão profundamente enraizados em teorias específicas não atendendo as demandas da Educação Especial.

Posto que o termo "método" deriva das palavras gregas "meta" (para, através, além) e "odos" (caminho), ou seja, é definido como uma forma ordenada de dizer ou fazer algo, em consonância com a própria didática. Esse entendimento revela a importância de alinhar os métodos de ensino às teorias educacionais contemporâneas, possibilitando o desenvolvimento de estratégias eficazes e inovadoras, que promovam uma educação mais dinâmica e adequada às demandas do século XXI.

Se adicionarmos a esse termo o adjetivo didático (do grego, adequado ou adequado para o ensino), seria uma maneira de proceder para

fins didáticos. Segundo Ferreiro (1985) tradicionalmente, os métodos de alfabetização tinham de estabelecer uma sequência fixa e pré-estabelecida de etapas que tinham que ser necessariamente respeitadas, sob o pressuposto de que a criança não era capaz de organizar o conhecimento.

Em outras palavras a alfabetização, como a implementação do decreto nº 9.765, DE 11 de abril de 2019 Institui a Política Nacional de Alfabetização e em o capítulo I, disposições gerais cita:

Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, para combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, nas diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. para estimular a capacidade de conscientização fonológica, devido ao seu efeito lisonjeiro, está ganhando maior força como estratégia pedagógica. (Brasil, capítulo I, disposições, Art. 1º 2019).

O documento enfatiza a valiosa contribuição da ciência cognitiva no combate ao analfabetismo, especialmente para os sujeitos brasileiros que recebem pouca ou nenhuma orientação em leitura e escrita, incluindo as pessoas com deficiência.

Essa política tem como objetivo assegurar que, no futuro, a maioria da população seja capaz de assinar o próprio nome e compreender o que está lendo. A ciência cognitiva oferece fundamentos sólidos para a criação de abordagens educacionais mais eficazes e inclusivas, permitindo que todos os indivíduos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente das condições e origens socioeconômicas. Com esse olhar voltado para o desenvolvimento pleno de habilidades de leitura e escrita, busca-se promover uma sociedade mais informada e capacitada, onde cada pessoa possa exercer a cidadania de forma mais ativa e consciente.

Segundo Comenius (2001) didática deve ser humanizada e para todos. Quando não se dispõe de estratégias adequada para essas habilidades básicas, muitas crianças acabam

ficando para trás e tendo dificuldades em acompanhar o currículo escolar.

Além disso, a didática deficiente pode afetar a motivação para aprender, podendo levá-los a desistir da escola ou a terem uma formação insuficiente. É fundamental, portanto, que os professores visem garantir que todos tenham acesso a estratégias que desenvolvam essas habilidades essenciais e possam desenvolver todo o potencial acadêmico e pessoal.

### ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

A seguir, apresentam-se análises da interação entre professor e estudante no processo de ensino e aprendizagem, com ênfase nas estratégias didáticas de acessibilidade e no uso de recursos pedagógicos, com vistas a compreender de que modo essas práticas contribuem para a participação dos estudantes, e como as metodologias acessíveis favorecem a construção do conhecimento e ampliam as possibilidades de acesso ao currículo no contexto da alfabetização.

Modelo/Método	Análise
Métodos analíticos ou global ou a Palavra Geradora	A abordagem pedagógica analisada evidencia o processo de ensino se inicia pela apreensão global da palavra, seguida pela decomposição em unidades menores, com posterior recomposição do todo. Essa dinâmica favorece a construção de significados e contribui para a consolidação da aprendizagem, ao articular percepção, análise e síntese no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Observa-se, ainda, que as atividades propostas mantêm consonância com o currículo e com a faixa etária dos estudantes, o que revela uma intencionalidade didática voltada à adequação dos conteúdos às necessidades do grupo. O uso sistemático de recursos visuais configura-se como estratégia de acessibilidade pedagógica, ampliando as possibilidades de compreensão e participação dos estudantes no processo de alfabetização.
Métodos Sintéticos	A estratégia pedagógica analisada caracterizados pela apresentação sequencial e fragmentada do sistema de escrita, iniciando pelo ensino dos nomes das letras, seguido de hipótese, valor sonoro, combinação silábica e, posteriormente, da constituição das palavras. Esse tipo de abordagem privilegia a decodificação mecânica, como exemplificado pela segmentação da palavra <i>bolacha</i> em <i>bo-la-cha</i> , podendo limitar a construção do significado e o uso funcional da linguagem escrita. Do ponto de vista didático, tal fragmentação tende a distanciar a aprendizagem das práticas sociais da leitura e da escrita, o que pode comprometer a compreensão do estudante acerca da função comunicativa do texto, especialmente no caso de crianças com deficiências e dificuldades de aprendizagem, para as quais a mediação significativa e contextualizada é fundamental.
Método silábico	Este método que se espalhou no século XVIII, compreendendo várias séries de sílabas que poderiam ser lidas da direita para a esquerda e de cima para baixo, esse método combina sílabas sendo repetidas, o que facilitariam o aprendizado de sons vocálicos e consoantes.

Método silábico/ Método fonético ou fonico	O método o fônico, que no início do século XIX começou a ser considerado que o "som" é o ponto de partida para o ensino da leitura. Dessa forma, diferenciando o fonema da letra, a ortografia foi superada através do método alfabético. O método fonético começa com o som de vogais e, em seguida, consoantes são adicionadas. A estratégia evidencia uma intervenção pedagógica orientada para o desenvolvimento da consciência fonológica, ao priorizar questionamentos intencionais sobre o som das letras e a relação com a linguagem oral. O uso sistemático de perguntas mediadoras favorece a reflexão sobre os fonemas, contribuindo para a preparação dos estudantes para o processo de leitura. A adoção de recursos visuais como estratégia de acessibilidade pedagógica, aplicada a todo o grupo, configura-se como uma prática inclusiva, ao ampliar as possibilidades de compreensão e participação dos estudantes, além de favorecer aspectos socioemocionais, como a valorização da autoestima das crianças com deficiência. Essa abordagem demonstra coerência com princípios inclusivos ao integrar mediação cognitiva e acessibilidade, sem a segregação de estratégias específicas apenas para determinados estudantes.
Métodos analíticos	
Método geral	A abordagem fundamenta-se na motivação como variável central no processo de alfabetização, compreendida não apenas como estímulo externo, mas como elemento articulador entre decodificação e construção de sentido. As estratégias adotadas buscaram favorecer a internalização do sistema alfabético por meio da associação entre letras, sons e significados, evitando a dissociação entre leitura mecânica e compreensão. O uso de recursos visuais, ilustrações e jogos como mediação pedagógica potencializa o engajamento dos estudantes e favorece a aprendizagem. Observa-se, ainda, uma progressão didática intencional, que parte de associações mais simples, como a relação entre imagem e palavra e avança para o mais complexo, frases e trechos textuais. Essa organização contribui para a construção gradual do sentido da leitura, promovendo um ambiente de aprendizagem mais significativa do texto escrito, aspecto fundamental para o desenvolvimento de leitores competentes.
Método da palavra geradora	A palavra geradora por meio de músicas, como por exemplo, a canção "O sapo não lava o pé" envolve o uso de palavras ilustradas, que são lidas em voz alta pelo professor para que os estudantes possam repetir a leitura. Em seguida, a palavra é dividida em sílabas, que são utilizadas para construir novas palavras. Essa abordagem possibilita a criação de um recurso visual específico para atender às necessidades de crianças com autismo e deficiência intelectual. À medida que novas palavras foram incorporadas, novas letras foram apresentadas e, consequentemente, novas palavras foram geradas, proporcionando uma experiência que segundo Bruner (1973) é dinâmica e progressiva no processo de alfabetização para esses estudantes. O uso de recursos visuais, aliado à musicalidade da atividade, estimula a participação ativa e engajada de todos os estudantes, promovendo assim, uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.
Proposta psicogenética ou psicogênese	As propostas compartilham um ponto em comum: partem do pressuposto da ignorância inicial do estudante, isto é, não consideram se já avançou por conta própria no processo de aprendizagem da alfabetização. Contudo, é relevante destacar que, por meio da pesquisa conduzida por Ferreiro e Teberosky ao longo dos anos 70, foram identificadas abordagens mais inclusivas que beneficiaram as crianças com deficiência. Um exemplo disso é o uso de recursos visuais, como o cartão com o alfabeto de associações, em que cada letra é relacionada a uma palavra correspondente (por exemplo, A de avião, B de bola, e assim sucessivamente até a letra Z). Esse enfoque possibilita que as crianças com deficiência se engajem de forma mais significativa no processo de alfabetização, proporcionando uma aprendizagem mais acessível e efetiva para esse grupo de estudantes. A incorporação de recursos visuais e estratégias inclusivas torna fundamental para promover um ambiente de aprendizado acolhedor, onde cada criança, independentemente das habilidades e desafios, pôde avançar no próprio ritmo, desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita de maneira progressiva e enriquecedora.

De fato, a escolha do caminho da alfabetização é uma decisão crucial que pode ter um impacto significativo no processo de aprendizagem dos estudantes. Conhecer as bases teóricas, as propostas e estratégias são básicas para que o professor compreenda melhor como ensinar, considerando as características individuais dos aprendizes e o contexto em que estão inseridos.

É importante destacar a assertividade em acessibilizar as atividades e planejar aulas diversificadas, a fim de atender à unicidade de cada estudante. Cada proposta apresenta vantagens e limitações no contexto e no tempo, porém é essencial advertir a importância dos modelos cognitivo e interacionista no duplo processamento do aprendizado da leitura e escrita.

Portanto, o professor deve estar aberto a acessibilizar e buscar constantemente o aprimoramento frente ao processo de alfabetização, assegurando assim uma educação mais inclusiva e efetiva para todos os estudantes. Segundo Matoan (2003) ao abraçar a diversidade e a individualidade dos aprendizes, se dá a oportunidade de criar um ambiente de aprendizagem enriquecedor e estimulante, onde cada criança possa desenvolver plenamente as habilidades de leitura e escrita, encontrando o caminho mais adequado para o progresso educacional.

### **A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES COMPETENTES**

No contexto atual, há diversos desafios a serem enfrentados na alfabetização, como a diversidade cultural, o acesso à tecnologia, a inclusão social, a heterogeneidade das turmas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Porém, existem possibilidades e estratégias didáticas que podem contribuir para a formação de leitores e escritores competentes, como a interdisciplinaridade, a pedagogia de

projetos, a educação inclusiva e a utilização de materiais e recursos pedagógicos diversos.

Nesse sentido, é importante discutir os desafios e as possibilidades de alfabetização no contexto atual, visando a formação de cidadãos críticos, reflexivos e autônomos e as rotas mais utilizadas pelas crianças no conceber e internalizar as partes da palavra.

Segundo Morais (2012) todas estas estratégias desconsideram a complexidade de segmentar, subtrair ou adicionar as partes da palavra, ou seja, trabalhar as unidades menores (silabas, letras, fonemas). Assim descreve as diferenças e as semelhanças nas formas da criança aprender a ler e escrever:

O Método Fônico, também conhecido como Método Sintético ou Fonético, é um dos métodos de alfabetização mais utilizados atualmente, tem o objetivo de desenvolver a capacidade da criança de realizar operações que envolvem a manipulação intencional das unidades fonológicas que compreendem as palavras, permitindo que ela entenda a relação entre letras (grafemas) e sons (fonemas). Para isso, inicialmente são ensinadas as unidades mínimas de fala (fonemas-grafemas), seguidas de sílabas, palavras e frases. A aplicação desse método favorece o princípio alfabético e é fundamental para a formação de leitores e escritores competentes. (Morais, 2012).

Consequentemente, para que a criança entenda como o alfabeto representa a fala, são necessárias ações pedagógicas voltadas para a decomposição da estrutura sonora da mensagem linguística. Essa sequência de ações pedagógicas de conscientização auditiva sobre a estrutura da linguagem (consciência silábica e fonêmica), que não necessariamente envolvem a manipulação de letras, pode ser considerada antes do uso do método fônico, segundo Morais(2012) incorpora a manipulação de letras, a criança com deficiência a acessibilidade precisa estar presente, para que seja possível a aprendizagem.

As interações empíricas das crianças, tem relevância para a Consciência Fonológica seja

exercida na duração do processo de alfabetização, especialmente no estágio anterior e inicial de aprendizagem da leitura. Compreender e manipular as unidades sonoras da fala é um passo crucial para a criança desenvolver a correspondência entre grafemas e fonemas, sendo especialmente relevante para crianças com deficiência, o uso de acessibilidade adequada de acordo com o diagnóstico é fundamental para o processo de leitura. Nesse contexto, o ensino da leitura deve considerar e integrar atividades que desenvolvam a Consciência Fonológica. É imprescindível que os professores utilizem as estratégias acessíveis mais eficazes e atualizadas, a fim de formar leitores e escritores de forma significativa. Ao proporcionar uma educação inclusiva e acessível, para que todas as crianças tenham a oportunidade de se tornarem leitores proficientes e participantes ativos na sociedade.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou compreender a alfabetização como um processo complexo, que envolve dimensões cognitivas, linguísticas, sociais e didáticas, especialmente quando se trata do ensino de estudantes com deficiência. A análise das estratégias de alfabetização permitiu reconhecer que a aprendizagem da leitura e da escrita não se reduz à decodificação mecânica, mas requer práticas pedagógicas que articulem significado, participação ativa e acessibilidade.

Os referenciais teóricos demonstram que os modelos cognitivo e interacionista, quando integrados, contribuem para um duplo processamento da aprendizagem, favorecendo tanto a internalização das unidades sonoras da língua quanto a construção de sentido no uso social da linguagem escrita. Nesse contexto, a consciência fonológica se apresenta como um elemento fundamental para o desenvolvimento da leitura, desde que acompanhada de mediações didáticas intencionais e recursos de acessibilidade que considerem as particularidades dos estudantes com deficiência.

Destaca-se, ainda, o papel central do professor como mediador do processo de

alfabetização, responsável por planejar estratégias diversificadas, acessibilizar as atividades e criar ambientes de aprendizagem inclusivos.

Por fim, o estudo reforça a importância de alinhar a prática pedagógica às evidências teóricas e científicas, reconhecendo que a alfabetização inclusiva exige constante reflexão, formação continuada e compromisso com a equidade educacional. Ao investir em estratégias acessíveis e em propostas didáticas coerentes com os processos de aprendizagem, torna-se possível promover uma educação mais justa, inclusiva e significativa, assegurando o direito à leitura e à escrita como condição essencial para a participação social e o exercício da cidadania.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. L. A. História da educação e da pedagogia geral e do Brasil. 4 ed. São Paulo, Brasil: Moderna, 2021.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 2008, aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007 Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Congresso/Dlg/Dlg-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/Dlg/Dlg-186-2008.htm) Acesso em: 20 fev. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização.

\_\_\_\_\_. PNA - Política Nacional de Alfabetização/ Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRUNER, J. S.; OLSON, D. R. Aprendizaje por experiencia directa y por experiencia mediatizada. Revista Perspectivas, 1973.

CHEVALLARD, Y. La Transposición Didáctica: del saber sabido al saber enseñado. Buenos Aires, Argentina: Aique, 2009.

FRADE, I. C. A. da S. Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor / Isabel Cristina Alves da Silva Frade. - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

COMENIUS, J. A. Didática Magna. Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes - São Paulo, Brasil: Fundação Calouste Gulbenkian: 2001.

LURIA, A.R. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria, tradução Sérgio Spritzer. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo, Brasil: Moderna, 2003.

MORAIS, A. G. de. Sistema de Escrita alfabética/ Artur Gomes de Moraes. Editora Melhoramentos, (como eu ensino) – São Paulo: 2012.

Portilho, E. (2011). Como se aprende? Estratégias, estilo e metacognição. Wak Editora.

## UMA REFLEXÃO BIBLIOGRÁFICA: A PROBLEMÁTICA DO ANALFABETISMO CIENTÍFICO EM ANGOLA

EDSON DA CONCEIÇÃO GRAÇA<sup>1</sup>

### RESUMO

A aplicabilidade dos métodos científicos e a articulação da investigação científica, são partes fundamentais para o crescimento da ciência. Mas, em muitos países os académicos ainda adoptam técnicas de resistência científica, onde Angola como país do continente africano e com pouco tempo de cientificidade é afetada directamente. Hoje, a maioria dos investigadores, acreditam no avanço da ciência e no expressar dos métodos científicos. Este valor, no entanto, está em discussão, daí abordar sobre “a problemática do analfabetismo científico”. A questão do analfabetismo científico já tem sido um assunto de debate académico em instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas, para maior expressão técnica, científica e prática devem ser apresentadas em fórum académicos mais alargados. Assim, as referências teóricas apresentadas neste artigo permitiram apresentar e concluir que é necessário descrever sobre a problemática do analfabetismo científico, por quatro razões fundamentais, a saber: ampliar a postura científica, desenvolver a responsabilidade científica, apoiar no crescimento da ciência e viver sobre a cultura de alfabetização científica. Quanto a metodologia, considerou o procedimento de pesquisa bibliográfico, o que garantiu toda uma perspectiva teórica, pois o estudo foi fundamentado com aspetos teóricos já existentes e estudados, daí ser necessariamente quanto aos objetivos de pesquisa as características descritivas e explicativas. Portanto, a reflexão bibliográfica sobre a problemática do analfabetismo científico em Angola, permitiu descrever que a cultura científica e a postura científica, são bases fundamentais para contrapor o analfabetismo científico, pois é, um mal impeditivo da ciência produzida no território angolano, viu-se ainda que é necessário um investimento urgente no setor de extensão e investigação universitária, para garantir a qualidade científica, concomitantemente o conhecimento científico das futuras gerações de docentes, investigadores e estudantes.

**Palavras-chave:** Alfabetização científica; Analfabetismo científico; Investimento; Metodologia; Investigação Científica.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo científico, faz uma abordagem direta rumo “a problemática do analfabetismo científico em Angola, uma reflexão bibliográfica,” pois é necessário para o crescimento da científico, então, são quatro as razões deste estudo produzido através dos

referenciais teóricos, se faz necessário, para a postura científica, a responsabilidade científica, crescimento da ciência, sendo esses considerados os pilares do debate científico que ajudam na construção de pensamentos positivos e na transformação social.

<sup>1</sup> Licenciado em Pedagogia pelo ISCED Luanda na especialidade de Gestão e Inspeção Escolar; Mestre em Gestão de Recursos Humanos pelo Instituto Superior Politécnico de Kanganjo; Mestrando em Ciência Política e Administração Pública na Universidade Agostinho Neto; Docente Universitário; Investigador em Ciências Sociais; Ideal Creator e Mentor Social Nota. Tel.: 925233238. E-mail: edsongraca2016@gmail.com

Ainda, neste artigo serão afloradas as questões do conhecimento científico de vários autores, mas as construções das ideias são baseadas maioritariamente nas referências científicas de De Godoi Branco et al. (2018), Branco et al. (2020) e Oliveira e Pereira (2020), isso porque são autores de expressão actual e que elevam o conhecimento científico, apresentando assim os padrões da realidade contextual.

Relativamente, a postura científica é determinante para a cultura científica, pois nela defende-se a ideia de avanço científico, ou seja, as políticas científicas devem estar voltadas à matriz de desenvolvimento científico. Ao passo que, o analfabetismo científico serve de entrave da postura científica, dificultando assim a capacidade de produção científica (Beck e Valente, 2014). No entanto, a linha de reflexão deste ensaio vai de acordo aos autores, pois, é necessário defender que são quatro pilares que garantem a cultura científica, nomeadamente: a planificação, direcção, organização e o controlo.

No tocante à responsabilidade científica, guia-se modernamente na postura científica. Em que, por um lado é direccionada na protecção de ideias no segmento científico e abraçada pela sociedade académica, por outro lado a responsabilidade científica procura estimular o desenvolvimento da investigação científica, conforme Andrade (2014). Entretanto, o crescimento da ciência é feito com maior rigor quando não há apropriação do analfabetismo científico (Dolabela, 2015).

Chassot (2016, p.1), “a alfabetização científica é vista também como possibilidade para fazer inclusão social, sendo óbice para isso a presença é sempre uma das soluções,” precisa-se assim, “vinculação exclusiva ao presente, sem enraizamento com o passado e sem perspectivas com o futuro” e o desenvolvimento científico, para isso, precisa-se do “dogmatismo, marcado pelo positivismo, é apresentado como uma das marcas para uma não-alfabetização científica.”

O presente artigo científico tem como objetivo geral, compreender as anuências da problemática do analfabetismo científico em

Angola. Assim, o estudo justifica-se pela sua pertinência no cômputo científico, bem como pela necessidade de obter mais um referencial teórico que venha contribuir positivamente à ciência, principalmente para o avanço que se impõe aos académicos angolanos, servindo de auxílio reflexivo e dinâmico nos módulos ou disciplinas ministradas, tais como: Introdução à Pesquisa Científica; Metodologia de Investigação Científica, Metodologia e Epistemologia Científica; Seminário de Elaboração de Trabalho de Fim de Curso e; Metodologia de Redacção de Trabalho de Fim de Curso, a fim de se estabelecer ganhos académicos nas Instituições de Ensino Superior, Faculdades e Universidades angolanas de âmbito Público ou Privado.

Quanto ao problema, o analfabetismo científico em todas suas dimensões tem sido um empecilho para o crescimento da ciência feita nos países em vias de desenvolvimento, principalmente no continente Africano, com realce em Angola, pois embora haja já algumas estratégias gizadas pelo Governo para contrapor os efeitos dele nas universidades, conforme faz perceber Filho (2022), ao escrever sobre “História do Ensino Superior em Angola.” No entanto, alguns Estados (países e províncias) conseguiram mitigar os efeitos das consequências do analfabetismo científico e outros Estados fracassaram em suas estratégias dando lugar a uma instabilidade científica generalizada com retrocesso académicos, entre outros.

Vê-se, que os académicos angolanos, estão dentre outros académicos buscar estratégias assertivas como publicação de artigos, resenha críticas e ensaios científicos para mitigar os efeitos desta crise científica, pois, o analfabetismo científico é hoje uma preocupação da qualidade do ensino transmitidas nas universidades, por isso, deve ser controlada pela forma académica de se posicionar e entender aspectos básicos de ciência e da tecnologia, conforme Vignoli e Funcia (2014).

Mesmo diante das estratégias científicas que as universidades angolanas, tem vindo adaptar muitas peripécias ainda têm ocorrido

contribuindo assim para a não resolução de muitos problemas acadêmicos em Angola, tudo por conta da problemática do analfabetismo científico.

Portanto, a reflexão bibliográfica apresenta a possibilidade de melhoria científica, sem expressão do analfabetismo científico.

### 1.1. PROBLEMÁTICA DO ANALFABETISMO CIENTÍFICO

Neste ponto, serão apresentados vários autores, mas a base do referencial teórico são De Godoi Branco et al. (2018), Branco et al. (2020) e Oliveira e Pereira (2020), por apresentarem padrões científicos mais atuais e que vão de encontro a realidade do fenômeno contextual, os autores trazem muita exposição científica sobre a problemática do analfabetismo científico, que descrevem tal situação. Assim, num primeiro momento são exploradas as palavras chaves do ensaio científico.

a) Alfabetização científica: é um termo relacionado à área das Ciências, pois, indica a necessidade de que se promovam ações científicas, resultantes das práticas acadêmicas no sentido de fomentá-la crescimento intelectual no contexto da Ciência. O mesmo termo, remete a educação científica no sentido de se promover a cidadania, tendo em consideração a inclusão no mundo da Ciência, a fim de imergir para cultura científica, tal como faz saber Chassot (2016) e Branco, et al. (2020).

b) Analfabetismo científico: é normalmente conceituada como falta de capacidade científica para descrever termos simples, bem como de adaptar uma posição anti-ciência o que não vai de acordo com a ciência, pode se manifestar na dificuldade de conhecer os conceitos básicos de ciência e tecnologia.

Segundo Oliveira (2020, p.1), o analfabetismo científico, “é a falta de conhecimentos mínimos sobre Ciência e Tecnologia e que implica diretamente no processamento crítico que vai de encontro com o objetivo do desenvolvimento cívico, este que é essencial para a formação de opinião e de informações.”

Entretanto, o estudo sobre a alfabetização científica serve de obstáculo do analfabetismo científico o que é muito bom para se criar uma cultura científica para descrição da adoção da postura científica. Nestes termos, fica claro que são vários aspectos a se trabalhar sobre a problemática do analfabetismo científico.

#### 1.1.1. ANALFABETISMO CIENTÍFICO E OS DILEMAS DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

É verdade que hoje é necessário um programa que articula a educação científica, podendo assim, ser construído vários sistemas de desenvolvimento acadêmico. No entanto, é preciso considerar que actualmente existem adaptações de teorias e métodos claros, assim, na academia é imprescindível para redução do analfabetismo científico como considera Oliveira e Pereira (2020).

Então, pode-se descrever que existe um desafio científico na promoção de padrões críticos, científicos e técnicos para o avanço da ciência, afastando-se assim da mera reprodução, das práticas pedagógicas e metodológicas que dão preferência a técnica de repetição e memorização. Na verdade, já algum esforço na produção científica e tecnológica no tocante a construção do conhecimento científico e que determinam a evolução de padrões críticos e éticos da sociedade em geral e principalmente da sociedade científica.

Diante dos padrões atuais de crescimento científico, é preciso apresentar o conhecimento científico de modos a desenvolver uma sociedade que saiba viver sobre críticas e questionamentos do conhecimento científico (Neri, 2018).

Hoje, denominam analfabetismo científico a expressão que tem um significado de falta de ideias de ciência, há pouco interesse em aprender as regras do conhecimento científico, podendo estar disponibilizado, mas os padrões de atuação afastam-se do ensino da ciência, permitindo aos jovens e crianças dificuldades de compreender o conhecimento científico básico, não adotando uma posição mais crítica. Mas,

deve-se saber que é imperativo de a globalização ter as habilidades para aprender sobre ciência e entendê-la, porque o planeta é dominado pelo acesso das informações disponíveis e também da análise que é a base do crescimento acadêmico.

Então, precisa-se divulgar e promover o conhecimento científico, porque é também um compromisso social, principalmente em termos de conhecimento científico. Mas, é necessário que se estabeleça critérios científicos, prioritariamente para construção de uma cultura científica para os jovens e para as crianças que são elementos basilares para a formação de uma consciência crítica em relação a ciência. Portanto, este crescimento da visão de ciência e tecnologia faz com que ocorra o desenvolvimento da tecnociência.

O analfabetismo científico é mesmo a falta de conhecimento científico básico, a falta de compreensão dos conceitos iniciais de ciência e dos aspectos intermédios do processo científico. Assim, é conhecida como incapacidade de compreender os termos científicos, podendo também ter dificuldades de interpretar dados, apresentar as evidências, posicionar-se criticamente em termos de ideias e pouca lógica nas informações científicas. Também, há dificuldade em compreender a ligação ciência e vida cotidiana, onde dificilmente não tem como tomar as decisões, conforme De Godoi Branco (2018).

O analfabetismo científico se manifesta de diversas formas, como a desconfiança em relação à ciência, a adesão a teorias conspiratórias, a negação de evidências empíricas, a falta de senso crítico e a vulnerabilidade a pseudociências e charlatanismo. Esse problema pode claramente limitar a capacidade de uma pessoa de participar efetivamente em discussões e decisões informadas sobre questões que envolvem ciência e tecnologia, como saúde, meio ambiente e políticas públicas relacionadas à ciência.

Portanto, existe sim uma problemática a ser desconstruída sobre o analfabetismo científico, porque afeta à educação formal, a

construção do pensamento crítico e a lógica da academia que é de fazer ciência para activação da cultura científica. Neste sentido, o analfabetismo científico é um entrave para ciência até àqueles que cursam o ensino superior ou até mesmo após graduação. Ainda, a reflexão estende-se aos estudantes universitários que apresentam um baixo nível de alfabetização científica, podendo comprometer a sua formação acadêmica e profissional, pois quem gradua-se e faz pós-graduação deve ter cultura científica.

### 1.1.2. CONSEQUÊNCIAS DO ANALFABETISMO CIENTÍFICO

Num momento de avanço científico, as consequências do analfabetismo científico são de números muito expressivos para o ensino superior o que é grave, quer para os indivíduos que participam das academias quanto para os resultados científicos na sociedade. Pois, para os indivíduos não garante uma formação acadêmica e profissional de qualidade gerando assim resultados desastrosos que impede o ser humano acompanhar as inovações e as dinâmicas do sector de trabalho. Na falta de uma cultura científica como tal, os indivíduos podem ser com muita facilidade manipulados por discursos quer do ponto de vista ideológico, quanto comercial, porque é muito fácil se apropriar da ignorância científica do ser humano.

No entanto, Oliveira e Pereira (2020) fazem perceber que são considerados como aspectos de consequências do analfabetismo científico, os elementos destacados na figura de número um, abaixo apresentada:

Figura 1 - Principais consequências do analfabetismo científico



Fonte: Pereira (2020), elaborado pelo autor.

Após apresentação das principais consequências do analfabetismo científico, a partir da figura acima, enfatiza-se que as mesmas não permitem o alcance das metas propostas, pois dirigem as ineficiências e ineficácias, pois não permitem que o desenvolvimento científico se concretize. Assim sendo, é necessário saber que as consequências do analfabetismo científico, podem transparecer, o seguinte:

1. Pouca ou falta de compreensão: quase todos conceitos remetem os Analfabetos científicos como sendo aqueles que apresentam inconsistência de compreensão para as terminologias científicas, dificuldade em interpretar dados, estabelecer relação lógicas de figuras e tabelas de diversos artigos científicos, bem como não há aplicabilidade do pensamento crítico e lógico.

2. Fraca capacidade de informação: as pessoas com baixa capacidade de literacia científica, são mais suscetíveis aos princípios das pseudociências, aceitam com facilidade as teorias da conspiração e informações não credíveis (falsas), pois têm alguma dificuldade em distinguir entre fontes de informação credíveis e não credíveis.

3. Dificuldades gritantes para inovar: os Analfabetos científico resistem ou hesitam adoptar novas práticas e ideias tecnológicas, não buscam práticas baseadas em evidências científicas, também persistem em acções de falta de posicionamento científico e que eleva o preconceito científico, resultante da dificuldade de compreensão ou confiança na ciência.

4. Raciocínio limitado: existe algumas limitações técnicas e científicas para aplicar o racionalismo lógico e criterioso.

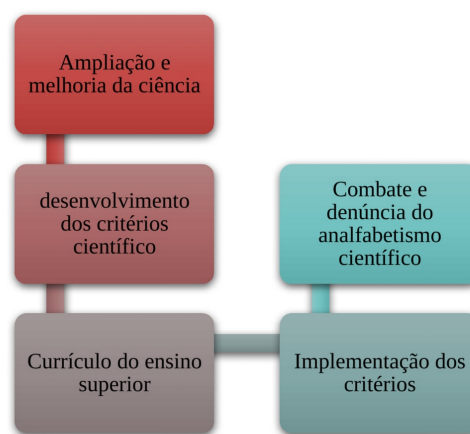
É necessário salientar, que estas consequências destacam a prática constante do conhecimento científico, porque é importante que se estabeleça regras para educação científica, a fim de serem desenvolvidos mecanismos de promoção da literacia científica, o que pode vir apresentar as ferramentas essenciais para cultura científica, concomitantemente o desenvolvimento da ciência do ponto de vista individual e coletivo.

### 1.1.3. CRITÉRIOS DE MELHORIA DO QUADRO DE ANALFABETISMO CIENTÍFICO

Hoje, é necessário estabelecer critérios para enfrentar o analfabetismo científico em todas dimensões de ensino, principalmente no ensino superior, para isso, é preciso um investimento constante em investigação científica, com intuito de estimular e valorizar a ciência com base nos princípios de bem-estar social e cultural, o que gera postura científica.

Assim sendo, vai abaixo algumas propostas que servem de critérios de melhoria do quadro de analfabetismo científico segundo Branco et al. (2020), esses são:

Figura 2 - Critérios de exclusão do analfabetismo científico



Fonte: Branco et al. (2020), elaborado pelo autor.

A interpretação da figura número dois, remete aos seguintes critérios:

1. Ampliação e melhoria do ensino de ciências em todas dimensões da educação, desde o primário até ao ensino graduado, buscando formar professores de qualidade e bem capacitados, também deve-se priorizar a distribuição dos materiais didáticos e a construção de infraestrutura adequados.

2. Desenvolvimento dos critérios de pesquisa científica, com destaque às universidades, o que fortalece a produção científica e estabelecer critérios de divulgação do conhecimento científico.

3. O currículo do ensino superior deve ter como base primária um currículo aberto para o debate estruturado, tendo no seu programa um número elevado de disciplinas que destacam a ciência como base do pensamento crítico e inovador, também deve acentuar-se em actividades

que ressaltam os aspectos tangíveis do conhecimento científico como os conceitos e os métodos científicos, assim a interdisciplinar e contextualização servirão de cultura científica.

4. A implementação dos critérios de extensão, investigação e inovação científica, devem ser desenvolvidas pela comunidade acadêmica com apoio da sociedade civil, permitindo assim a promoção do diálogo mais extensivo que prioriza a participação social, trazendo temas, fenômenos de abordagem e resolução de problemas científicos mais relevantes.

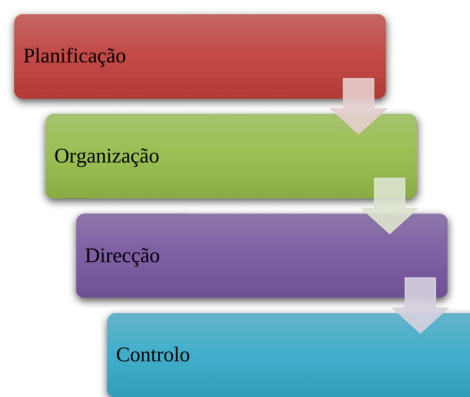
5. Devem ser combatidos e denunciados as concepções alternativas, as pseudociências e o a incontinência científica, evitando o aproveitamento ilícito por parte dos indivíduos, empresas que se aproveitam da ausência de conhecimento e da fraqueza intelectual das pessoas para comercializar produtos e serviços sem que haja uma comprovação científica.

Como se pode perceber nas ideias acima exposta, existem muitos critérios de melhoria do quadro de analfabetismo científico, pois abarca aspectos como alfabetização científica e conhecimento científico, esses elementos podem ser utilizados para o avanço da ciência.

#### 1.1.4. FORMAS DE COMBATER O ANALFABETISMO CIENTÍFICO

Como se descreveu no subtema anterior os critérios estão interligados às formas de combate do analfabetismo científico, pois, é necessário estabelecer as oportunidades estratégicas da inovação e da criatividade que devem ser os principais elementos de uma cultura científica, então, Neri (2018) faz perceber que são dois momentos das formas clássicas de combate do analfabetismo científico, a capacidade de pôr em prática o conhecimento científico, o primeiro momento é a chave do crescimento científico, sendo essas formas determinadas pela planificação dos resultados esperados, a organização para o crescimento do saber científico, a direção dos processos acadêmicos e o controle de todo sistema científico, como se pode ver a seguir:

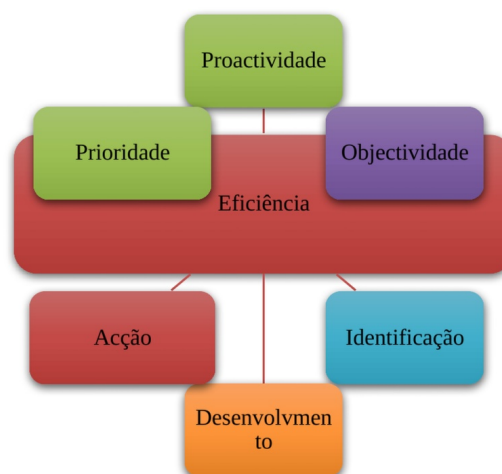
Figura 3 - Primeiro momento das formas clássicas



Fonte: Neri (2018) elaborado pelo autor.

Também, vai abaixo apresentado o segundo momento, segundo a lógica de Neri (2018):

Figura 4 - Segundo momento das formas clássicas



Fonte: Neri (2018) elaborado pelo autor.

Então, fica de fato entendido que:

1. Proactividade: sistematização de orientações sobre a evolução da ciência e da actividade consequente da cultura científica;
2. Objectividade: determinação de desafios e avanços, são objectivos que garantam o cumprimento da finalidade da ciência;
3. Prioridade: sistematização da hierarquização dos interesses e dos meios envolvidos no processo de desenvolvimento da ciência;
4. Eficiência: estabelecer acções de crescimento científico tendo em consideração os sistemas e os processos

da ciência e do conhecimento científico de modos que permita otimizar o efeito da actividade científica, minimizando o analfabetismo científico;

5. Identificação: distinção clara, quer no campo externo, quer no meio interno, da singularidade e centralidade da ciência;

6. Acção: princípios, métodos e padrões de aferição do grau de cumprimento do conhecimento científico, que permitem a materialização dos objectivos estratégicos da educação em investigação científica;

7. Desenvolvimento: consiste em transformar desafios em resultados científicos.

Como se viu, se considerar que qualquer actividade se centra na gestão do binómio efeito vs. esforço (proveitos científicos vs. dificuldades) e serem entendidos em sentido amplo e não apenas numa perspectiva de prazo intermédio, então, a elaboração de estratégias científicas ajudaram a contrapor o analfabetismo científico.

Em suma, é necessário garantir a segurança das informações através do conhecimento científico, assim evitar-se-á perda de dados cognitivos e auxiliar na tomada de decisão, obtendo assim uma cultura científica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, a problemática do analfabetismo científico à investigação científica é um impedimento para cultura científica, pode fazer retroceder as práticas de bem fazer ciência, por isso, viu-se que é necessário investir na optimização da ciência para que haja qualidade científica de modos a se investir no conhecimento científico das futuras gerações.

Com a criação de infraestruturas de ensino inovadores, também será notável a qualidade da investigação científica a curto, médio e longo, e com isto pode-se também existir vários segmentos de cultura científica. Ora, com mais infraestruturas de ensino superior, pode-se melhorar a forma de fazer ciência, mas antes devem ser desenvolvidas acções de exclusão do analfabetismo científico. Viu-se deste modo, que o governo angolano precisa gizar uma boa política no sentido de contribuir

positivamente para o futuro da ciência feita no território nacional.

Portanto, vale ressaltar que a extensão, a investigação e o ensino têm relação com postura científica que se pretende, onde admite-se a preocupação existente sobre as consequências do analfabetismo científico, que é uma problemática ainda presente no cenário científico angolano, daí a necessidade em transferir os resultados negativos da falta de cultura científica para uma postura científica credível. Também, ficou mais uma vez evidente que a ciência é a matriz de desenvolvimento social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, F. A pedagogia do afeto na Sala de aula. 2. ed. Recife: Prazer de ler, 2014.
- BECK, M. e Valente. Contas públicas têm déficit recorde. O Globo, Rio de Janeiro: Primeira Página, 2014.
- BRANCO, A. B. et al. O letramento científico na BNCC: possíveis desafios para sua prática. São Paulo: Revista Contemporânea de Educação, 2020.
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 7ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.
- DE GODOI BRANCO, A. B., et al. Alfabetização e letramento científico na BNCC e os desafios para uma educação científica e tecnológica. São Paulo: Revista Valor, 2018.
- DOLABELA, F. Empreendedorismo para crianças. Recife: Editora Construir, 2015.
- FILHO, J. M. C. História do Ensino Superior em Angola. Luanda: Line book, 2022.
- NERI, J. F. B. Analfabetismo científico dentro da escola. Bachelor's Thesis. Paraná: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2018.
- OLIVEIRA, W. S. e PEREIRA, M. G. Planetário itinerante e o combate ao analfabetismo científico. São Paulo: Anais da Jornada de Extensão da UEFS, 2020.
- VIGNOLI, F. H. e FUNCIA, F. R. Planejamento e orçamento público. Série Gestão Pública. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2024.



## MOTIVAÇÃO LABORAL COMO FACTOR DE PRODUTIVIDADE DOCENTE NO INSTITUTO TÉCNICO PRIVADO MARCIVAL

FELISBERTO DA CRUZ FÉLIX<sup>1</sup>

### RESUMO

A motivação e a satisfação dos colaboradores são elementos essenciais para o sucesso organizacional. Este estudo visa analisar a influência da Motivação na Produtividade laboral dos docentes, seguindo assim os critérios da motivação dos colaboradores dentro do contexto organizacional, com base nas principais teorias da motivação, contribuindo assim para um entendimento mais aprofundado das determinantes da motivação. Neste sentido, trata-se de um estudo quantitativo sobre a motivação laboral docente como fator de produtividade, onde, os objetivos centrou-se na pesquisa descritiva, exploratória e explicativa, tendo como procedimento a pesquisa bibliográfica apoiando com um campo de estudo. Neste contexto, a motivação docente é tida como um elemento primordial no desempenho de tarefas específicas que permitem a tónica vontade de execução independente de tarefas pré destinadas pela formação ou acordos laborais. Os docentes do campo de estudo se denfrontam com os desafios institucionais e sociais que abalam a sua prestação, desde a falta de recursos, atrasos salariais, incumprimentos de programas e políticas constrangedoras que necessitam de motivação face às dificuldades enfrentadas. Assim, os gestores de pessoas nas organizações escolares precisam periodicamente encontrarem políticas de incentivos motivacionais que facilitem a produtividade e maior alcance dos objetivos. Quanto aos resultados, observou-se que o Instituto Marcival, em particular adota o incentivo salarial periódico, prémios por alcance de objetivos e reconhecimento e promoção de categoria como fatores de motivação e produtividade docente como instrumento de motivação obtendo resultados satisfatórios, tal como responderam cerca de 56,25% da amostra que considerou os incentivos à produtividade.

**Palavras-Chave:** Desempenho; Motivação Laboral; Produtividade; Reconhecimento.

### INTRODUÇÃO

A motivação laboral tem sido um fator de produtividade em qualquer ambiente organizacional, pois, em grandes dimensões laborais determina o andamento da organização. Assim, de acordo com Pontes (2014, p.439), “a motivação (derivada do latim movere) é

entendida como uma tensão afetiva suscetível de desencadear uma atividade com vista a alcançar um determinado desejo/objetivo que pode surgir de uma necessidade,” isto é, um estado interno ao indivíduo, capaz de induzir à ação, com vista a alcançar resultados atrativos que visam a satisfação de uma necessidade .

<sup>1</sup>Mestrando no curso de Gestão de Recursos Humanos nas Organizações, pelo ISKA; Licenciado no Curso de Contabilidade Gestão, pelo ISPEKA; Contabilista da empresa Grupo ADRE FILHOS, LDA. Telef. 924377173 Email: [mivaldofelix@hotmail.com](mailto:mivaldofelix@hotmail.com)

Neste sentido, a motivação é uma força inata que nos impulsiona, tornando-nos capazes de alcançar os nossos objetivos. A motivação é baseada em emoções, em especial, no desejo por experiências emocionais positivas e, conseqüentemente, por evitar experiências negativas, onde a definição de positivo ou negativo varia de individuo para individuo e do seu estado psicológico no momento, independentemente de normas sociais. Para alcançar o potencial máximo dos recursos humanos de modo a maximizar o seu desempenho é essencial que os indivíduos se sintam motivados. A motivação dos colaboradores tem vindo a assumir uma importância crescente para as organizações.

É através de colaboradores motivados que as organizações conseguem obter altos níveis de desempenho e produtividade, através dos esforços coletivos destes que constituem a energia motriz para o alcance das metas organizacionais e dos resultados desejados, conforme faz saber Arsénio (2021). Neste sentido, a motivação dos colaboradores é essencial ao bom desempenho das organizações e, conseqüentemente, à sua sobrevivência. Colaboradores desmotivados não permitem que as organizações se desenvolvam e cresçam de forma sustentável. A motivação surge como uma forma de explicar o modo como os indivíduos agem numa organização. Ao longo do tempo foram surgindo várias teorias sobre motivação, no entanto, perceber como os indivíduos são motivados é um processo complexo.

#### PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

O Instituto Técnico Privado de Saúde é uma instituição de ensino vocacionada na apresentação e formação de profissionais técnicos na área da saúde nomeadamente. Enfermagem, Análises Clínicas, Estomatologia, Fisioterapia, saúde ambiental e Nutrição. Durante o semestre presente observou-se por meio de investigações pedagógicas a baixa assiduidade e cumprimento dos prazos dos expedientes dos processos interno que suscitou

interesse em perceber as razões para tais factos, uma vez inquirida denota-se que por relatos os profissionais docentes demonstravam um descontentamento e insatisfação em relação a determinados aspetos. Diante do exposto, colocou-se as seguintes perguntas de partida:

Qual é a influência da Motivação como fator para produtividade Docente no Instituto Técnico Privado de Saúde Marcival?

Será que a motivação laboral no Instituto Marcival é um fator confirmado de produtividade docente e ajuda na melhoria do desempenho e promove resultados positivos?

O modelo de motivação por compensação financeira dos professores é uma técnica de produtividade dos docentes?

O aumento da qualidade docente no instituto está relacionado a motivação docente na organização?

Diante das questões acima apresentadas elaborou-se as seguintes hipóteses de estudo:

H1. A motivação laboral no Instituto Marcival é fator confirmado de produtividade docente melhorando o desempenho e resultados.

H.2. O modelo de motivação por Compensação financeira dos professores é uma técnica de produtividade dos docentes.

H.3. O aumento da qualidade docente no Instituto está relacionado à motivação docente na Instituição.

#### OBJETIVOS DE ESTUDO

Analisar a influência da Motivação na Produtividade laboral dos Docentes no Instituto Técnico Privado de Saúde Marcival.

#### ESPECÍFICOS

1. Caracterizar a amostra dos Profissionais docentes de acordo a Idade, Género, Escolaridade e Tempo de Serviço;
2. Identificar os modelos de Motivação utilizados no Instituto Técnico Privado Marcival;
3. Enumerar as influências da motivação na Produtividade laboral.

## JUSTIFICATIVA DE ESTUDO

A motivação sendo elemento de produtividade laboral, destaca-se a escolha do tema pois os resultados de produção docente possuem em seu trecho a capacidade de influenciar no aumento da disposição e satisfação dos resultados organizacionais produzindo estímulo organizacionais e resultados animadores. Na profissão docente a Motivação influencia diretamente na satisfação das aspirações dos professores, estimula a pesquisa, favorece os aprendizados e melhora o sistema de desempenho dos processos pedagógicos, torna-se importante o presente estudo pois permitirá a elaboração de novas estratégias de motivação docente ou melhorar a performance dos modelos atuais de motivação.

## ALGUNS CONCEITOS

### a) **Motivação Laboral;**

Entendendo-se hoje, que a motivação labora, é um critério orgazacional para que haja proodutividade e desenvolvimento em termos de serviços institucionais, assim faz perceber Naeuge (2018).

A motivação laboral, deve servir de instrumento de desenvolvimento organizacional, pois, produz resultados de melhoria na prestação de serviços por parte dos colaboradores do sector laboral da instituição.

### b) **Produtividade;**

Entrelinhas, Graça (2025), em aprendizagem organizacional como garantia do desenvolvimento dos recursos humanos das empresas, faz perceber que a produtividade na verdade é um gerenciamento de competências organizacional.

Assim, pode-se afirmar que a produtividade é o desempenho obitado pela organização mediante os resultados positivos dos colaboradores.

### c) **Docente;**

Como explicam as teorias pedagógicas, docente é alguém que exerce função didáctica,

metodológica e pedagógica para o avanço do Sistema de Ensino (Panzo, 2018).

Para Silva (2020) a docência deve ser exercida com todos procedimentos pedagógicos, pois, é um ato de amor que requer precisão no processo didáctico.

Diante do exposto, percebe-se que o docente para lá de ser um profssional de grandes competências científicas, deve também possuir perícia pedagógica.

## TEORIAS MOTIVACIONAIS

De fato, as teorias motivacionais fizeram uma revolução em termos de produtividade laboral o que permitiu trazer grandes objectivos nas organizações, assim as teorias atuam hoje de elemento de melhoria e desenvolvimento organizacional.

## TEORIA DOS DOIS FATORES

Outra importante teoria da motivação é a Teoria dos Dois Fatores concebida por Herzberg em 1959 citado por Chiavenato (2016). A tentativa deste investigador em perceber a razão das necessidades, motivos e atitudes dos indivíduos no local de trabalho permitiu formular as suposições fundamentais para compreender o comportamento dos colaboradores através de dois tipos de fatores, descritos por Pontes (2014).

Como se pode perceber, os fatores higiénicos não motivam por si só, mas não estando presentes provocam insatisfação/desmotivação. Além destes fatores, devem-se considerar os fatores motivacionais, aqueles que realmente motivam. São exemplos de fatores motivacionais a realização, o reconhecimento, o trabalho em si, a responsabilidade e o progresso/desenvolvimento. Estes dois grupos de fatores são independentes (Arsenio, 2021).

Portanto, os fatores motivacionais são supostos causadores de satisfação, quando estão presentes, embora não sejam causadores de insatisfação quando estão ausentes.

## TEORIA X E Y

Douglas Macgregor citado Pontes (2014) propôs, na década de 1960, duas visões distintas de gestão de organizações: por um lado, uma teoria tradicional e mecanicista, designada de Teoria X; e por outro, uma teoria baseada nas concepções modernas a respeito do comportamento humano, designada de Teoria Y. Assim, enquanto a Teoria X está relacionada com as abordagens clássicas de administração, a Teoria Y está relacionada com a abordagem das relações humanas ou a abordagem sistêmica contingencial. Neste sentido, de acordo Chiavenato (2016) a Teoria X baseia-se na convicção de que o homem é indolente e preguiçoso por natureza, sem ambição, que privilegia os seus interesses pessoais e resiste à mudança, uma vez que ambiciona segurança e não correr riscos, sendo que, a esta teoria está associada um estilo de liderança autocrático. Nestes termos, os trabalhadores devem ser recompensados, punidos, coagidos e controlados através de incentivos

De acordo com Ribeiro (2016), a Teoria Y apresenta um estilo mais moderno e baseia-se na convicção de que o trabalho pode ser uma fonte de satisfação para o colaborador. Nestes casos, a aplicação do esforço físico ou mental no decorrer do trabalho é tão natural quanto se divertir ou descansar, pelo que o colaborador não é, por natureza, passivo ou resistente às necessidades da empresa. Nos casos de fuga à responsabilidade, falta de ambição e passividade estes são considerados como consequências da experiência insatisfatória de cada um e não uma característica humana.

Neste sentido, de acordo com Arsenio (2021), a motivação, o potencial de desenvolvimento, a capacidade de assumir responsabilidades e de dirigir o comportamento para os objetivos da empresa são fatores presentes nas pessoas. Cabe, assim, à gestão proporcionar condições para que as pessoas reconheçam e desenvolvam, por si mesmas, essas características.

## A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO PARA AS ORGANIZAÇÕES

Nos primórdios das relações de trabalho, o funcionário era visto como um mero custo aos cofres da empresa, considerado apenas como um integrante dos recursos necessários à obtenção dos lucros para as organizações. As dificuldades que os gestores têm hoje em relação aos seus funcionários são decorrentes da pouca importância dada aos mesmos e por isso, as estratégias de valorização das pessoas têm sido implantadas como uma alternativa de se adequarem às novas ordens impostas pela concorrência e pela competitividade, já que o diferencial está nos funcionários que articulam o processo. Para enfatizar a importância da motivação para as empresas que buscam um sistema de trabalho de alto desempenho, Freitas (2009)

## PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS

O presente artigo foi desenvolvido por meio de levantamento bibliográfico em livros, artigos científicos, revistas científicas e outras fontes, referente à conceituação de motivação, tipos de motivação, assim como a importância da motivação no ambiente organizacional e as teorias decorrentes do tema, assim como os fatores motivacionais discutidos pelos estudiosos da área. Com base nessa revisão bibliográfica, foi construído o arcabouço teórico que sustentou a pesquisa que foi realizada, seguida de um estudo de campo, referente aos fatores motivacionais identificados que influenciam os funcionários do Instituto Técnico Privado Marcival, seguindo com os critérios metodológicos de Da Silva & Menezes (2001).

## CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

A metodologia que foi adotada neste trabalho pode ser classificada como abordagem qualitativa e quantitativa, mas puramente descritiva, assim quanto aos objetivos tomou a forma de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Nesse sentido, Tamu (2023) comenta que: Pesquisa descritiva tem como objetivo

descrever um estudo determinado, e estabelecer a inter-relação entre fenômenos e a população (grupo social), usando variáveis, como forma de procurar descobrir a frequência com que os fatos acontecem no contexto pesquisado. A pesquisa bibliográfica foi baseada num levantamento dos estudos que foram escritos anteriormente, fundamentado e possibilitando a utilização de um procedimento técnico denominado pesquisa de campo. Assim, a pesquisa bibliográfica tem como objetivo encontrar respostas aos problemas formulados e o recurso é a consulta dos documentos bibliográficos.

A pesquisa de campo não deve ser confundida com a simples coleta de dados (este último tipo corresponde à segunda fase de qualquer pesquisa); é algo mais que isso, pois exige contar com controles adequados e objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser colocado.

A pesquisa também pode ser classificada como pesquisa qualitativa, pois descreve quais os fatores motivacionais que influenciam os funcionários da empresa foco do estudo, de acordo com os fatores motivacionais e higiênicos, e seguindo as teorias motivacionais. É também considerada quantitativa, pois os dados coletados são submetidos às técnicas estatísticas. Os dados que foram quantificados tiveram como objetivo “propor uma explicação de uma conceituação da realidade percebida ou observada.

## DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO

A população alvo deste trabalho foi composta pelos, localizada em Aracruz/Espírito Santo. Ressalta-se que a empresa conta com uma equipe de 26 funcionários distribuídos entre os diversos cargos, porém foram aplicados 18 questionários e somente 16 pessoas participaram do preenchimento dos questionários. Nesse sentido, a mostra foi de 16 participantes, sendo aleatória simples, mas representativa no estudo dirigido com uma percentagem de 62%.

## COLETA DOS DADOS

A técnica utilizada para a coleta de dados foi um questionário que foi preenchido de forma anônima, com questões fechadas e baseado nas seguintes teorias: Teoria dos Dois Fatores, a Teoria das Necessidades e a Teoria das Expectativas. Foi possível relacionar as questões higiênicas e motivacionais, seguindo uma seqüência lógica, considerando inicialmente as questões de identificação geral para traçar o perfil do público estudado, seguido de questões higiênicas, ou seja, aquelas ligadas ao ambiente e por fins questões motivacionais. Nessa seqüência, Tamu (2023, p. 36) afirma que “o questionário corresponde a uma técnica de coleta de dados utilizada em pesquisas de campo com caráter quantitativo”. Destaca-se que a principal motivação para elaboração do questionário foi o embasamento na revisão de literatura e na percepção de abertura do contexto da empresa estudada.

Tabela n°.01. Distribuição dos professores de acordo a faixa etária

Faixa etária	Fr	Fr %
18-23	2	12,5
23-26	2	12,5
26-29	1	6
30-35	7	44
35-38	2	12,5
38-42	1	6
Mais de 43 anos de Idade	1	6
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2025).

**Interpretação:** De acordo a faixa etária dos professores inquiridos, maior parte dos inquiridos possuem a faixa etária entre 30-35 anos de Idade correspondendo a 44 % da amostra.

**Interpretação:** De acordo ao gênero, a

Tabela n°.02. Distribuição dos professores de acordo ao Gênero

Gênero	Fr	Fr %
Masculino	11	69
Feminino	5	31
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2025).

maior parte dos professores inquiridos, são do gênero Masculino correspondendo a 69 % da amostra.

Tabela nº.03. Distribuição dos professores de acordo a escolaridade

Escolaridade	Fr	Fr %
Licenciatura	14	87
Pós-Graduação	2	13
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2025).

**Interpretação:** De acordo com a escolaridade, maior parte dos professores inquiridos, são do género Masculino correspondendo a 87 % da amostra.

Tabela nº.04. Distribuição dos professores de acordo ao Tempo de Serviço

Tempo de serviço	Fr	Fr %
1-5	3	18,75
5-10	9	56,25
10-15	2	12,5
15-20	1	6,25
Mais de 20 anos	1	6,25
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2025).

**Interpretação:** De acordo ao tempo de serviço, maior parte dos profissionais inquiridos, têm o tempo correspondendo dos 5-10 anos com cerca de 56,25 % de representação maioritariamente descrita.

Tabela nº.04. Distribuição dos professores de acordo ao Tempo de Serviço

Tempo de serviço	Fr	Fr %
1-5	3	18,75
5-10	9	56,25
10-15	2	12,5
15-20	1	6,25
Mais de 20 anos	1	6,25
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2025).

**Interpretação:** De acordo com o modelo funcional, uma maior significativa dos inquiridos, respondeu modelo extrínseco com 56,25 % da amostra.

Tabela nº.06. Distribuição dos professores de acordo aos benefícios da avaliação

Benefícios de Motivação	Fr	Fr %
Melhora dos processos	3	18,75
Incentivos à Produtividade	9	56,25
Valorização profissional	2	12,5
Melhora os resultados	1	6,25
Fomenta a superação	1	6,25
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2025).

**Interpretação:** De acordo aos benefícios da avaliação, a maior parte dos inquiridos, deu garantia de que o incentivos à produtividade tem maior impacto com cerca de 56,25% da amostra.

Como se viu, nas interpretações das tabelas todas questões de partidas foram devidamente respondidas, onde:

1. Qual é a influência da Motivação como fator para produtividade Docente no Instituto Técnico Privado de Saúde Marcival?

**R:** Ficou claro que é positiva e ajudana no desenvolvimento da empresa.

2. Será que a motivação laboral no Instituto Marcival é um fator confirmado de produtividade docente e ajuda na melhoria do desempenho e promove resultados positivos?

**R:** Confirmou-se que sim, porque ajuda na dinâmica da organização.

3. O modelo de motivação por compensação financeira dos professores é uma técnica de produtividade dos docentes?

**R:** Os inquiridos entendem que sim, o que permite maior satisfação e solidificação empresarial.

4. O aumento da qualidade docente no instituto está relacionado a motivação docente na organização?

**R:** Mais do que a metade dos inquiridos entendem que sim.

Relativamente, às hipóteses de estudo, foram confirmadas todas, onde

1. A motivação laboral no Instituto Marcival é fator confirmado de produtividade docente melhorando o desempenho e resultados.

2. O modelo de motivação por Compensação financeira dos professores é uma técnica de produtividade dos docentes.

3. O aumento da qualidade docente no Instituto está relacionado a motivação docente na Instituição.

Como se pode interpretar e de acordo com Panzo (2018), em “Extensão Universitária em Angola,” a educação deve encontrar e buscar sempre os seus pilares motivacionais para possuir maior e melhor produtividade laboral, o que facilmente pode permitir desenvolvimento profissional e académico.

Portanto, observou-se que a motivação laboral é um fator de produtividade docente no Instituto Técnico Privado Marcival, considerando assim que o desempenho de todos os trabalhadores, passa também pelo modelo motivacional.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação é hoje um elemento de desempenho nas organizações, principalmente para Instituição Marcival. O que tem garantido os resultados positivos dos funcionários.

Neste artigo científico, o estudo foi proposto através da análise da influência da Motivação na Produtividade laboral dos Docentes no Instituto Técnico Privado de Saúde Marcival, onde, caracterizou-se a amostra dos Profissionais docentes de acordo a Idade, Género, Escolaridade e Tempo de Serviço; identificou-se os modelos de Motivação utilizados no Instituto Técnico Privado Marcival; e enumerou-se as influências da motivação na Produtividade laboral. A partir disso, com a aplicação do questionário foi possível comprovar as duas hipóteses propostas no trabalho, foi alcançado o principal objectivo que era de compreender a importância das ferramentas da avaliação de desempenho como factor de gestão estratégicos nas organizações, tem um impacto positivo no desenvolvimento e aumento da produtividade, como também na melhoria dos serviços prestados pelos seus colaboradores.

Então, viu-se que a motivação extrínseca é uma ação de grande importância na gestão de recursos humanos, trazendo assim ganhos laborais e resultados positivos na avaliação de desempenho, satisfação dos profissionais e aperfeiçoamento laboral. Também verificou-se que a organização desenvolveu-se por conta do

desempenho de cada funcionário.

Entretanto, a motivação é considerada como uma ferramenta de desenvolvimento da organização, o que garante desempenho laboral, que é um elemento positivo, estimulando o profissionalismo organizacional.

Para concluir, é importante destacar que a motivação deve ser utilizada para as vantagens competitivas, visando o desempenho dos colaboradores e substancialmente o aumento dos resultados da organização para o alcance das metas e desenvolvimento laboral.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARSÉNIO, D. Gestão de recursos humanos: desafios do século XXI. 1ª ed. Luanda. Monográfica, 2021.
- CHIAVENATO, I. Desempenho humano nas empresas: como desenhar cargos e avaliar o desempenho para alcançar resultados. 7ª Edição. Rev. e atual. São Paulo. Manole, 2016.
- DA SILVA, E. L. & MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3ª ed. Florianópolis: Revisada e actualizada, 2001.
- FREITAS, L. C. Avaliação Educacional: Caminhando Pela Contramão. Metrópolis: Vozes, 2009.
- GRAÇA, E.C. Aprendizagem organizacional como garantia do desenvolvimento dos recursos humanos das empresas. São Paulo: 1ª Evolução, 2025.
- NAUEGE, M. Transição, Adaptação e sucesso académico. Porto: Universidade de Minho, 2018.
- PONTES, B. R. Avaliação de desempenho, métodos clássicos e contemporâneos, avaliação por objetivos, competências e equipas. São Paulo: LTDA, 2014.
- RIBEIRO, A. L. Teorias da administração. 3ª ed. São Paulo. Saraiva, 2016.
- PANZO, J. I. Extensão Universitária em Angola: Tendências, acções e projecções. Luanda. Mayamba, 2018.
- SILVA, A. A Organização do Tempo na Planificação e no Ensino dos Conteúdos Escolares. Universidade de Minho, p. 22, 2020.
- TAMU, K. Didáctica de Investigação Científica no Ensino Superior. 2ª. ed. Luanda: Capate, v. I, 2023.

## MODALIDADES DE ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: UMA PERSPECTIVA ENTRE O IDEAL E O REAL

FORTUNA NETO FIGUEIREDO VITANGUI<sup>1</sup>

### RESUMO

O ensino superior é o subsistema de educação escolarizada que tem a filosofia de fornecer qualidade profissional para a sociedade, as formas de actuação das instituições de ensino superior através do desenvolvimento de competências viradas para o mercado de trabalho e as suas instabilidades, são dependentes das modalidades de educação universitária adotadas por elas, onde cada instituição de ensino superior opta em se enquadrar num determinado contexto. O presente artigo é uma abordagem científica que destaca as modalidades de ensino superior em Angola. O objectivo principal desta pesquisa consiste em compreender a composição das modalidades de ensino superior no cenário universitário angolano. A pesquisa foi sustentada com um teor metodológico misto, com uma natureza aplicada, objectividade exploratória, procedimentos bibliográficos, com a técnica de análise de conteúdo perante aos instrumentos da pesquisa, inquérito e guião de entrevista. Por se tratar de uma pesquisa no contexto universitário, os participantes desse estudo foram gestores e docentes universitários em exercício de funções em Angola. Os resultados apontam que há pouco conhecimento dos docentes sobre as modalidades de ensino superior a luz da sua legislação. Foi sublinhada com grande destaque o tradicionalismo no ensino universitário angolano, sendo que a modalidade de ensino presencial é o único com estrutura actuante, deixando em modo inatividade as modalidades de ensino superior semi-presencial e a distância.

**Palavras-chave:** Educação Angolana; Modalidades de Ensino; Ensino Superior; Realidade Educativa.

### INTRODUÇÃO

A educação escolar é sem dúvida uma ferramenta de transformação digna para as pessoas, que por sua vez, torna-se num dos maiores requisitos para uma sociedade sã. Na esfera educativa escolar, o ensino superior destaca-se por ser um lapidador de arestas no sentido profissional, actuando de formas mais específicas e com um nível de conhecimento considerado do mais alto padrão em relação aos outros subsistemas de ensino.

A evolução da educação no subsistema de ensino superior conta muito com os anos de existência deste tipo de educação e de como os governos instrumentalizam aos olhos dos seus povos.

Em terras africanas, no que se refere ao contexto angolano, o ensino superior tem menos de um século de existência e é visto em dois ângulos. No primeiro ângulo, é visto como um instrumento de profissionalização, onde pessoas optam por construir uma carreira sólida, tornando-se especialistas na área de formação.

<sup>1</sup> Mestre em Docência Universitária pela Universidad Europea del Atlántico, Espanha. Licenciado em Ensino de Psicologia pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, ISCED, Angola. Professor da Escola Politécnica da ADPP, Zango 2, Angola. ORCID:<https://orcid.org/0009-0007-3104-9332>

Email: fortunavitangui@gmail.com

No segundo ângulo é visto como oportunidade de ampliação de conhecimentos, onde pessoas optam por adicionar formações para se capacitar melhor e garantir títulos em função disso.

Em Angola, sob orientação do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI) podemos encontrar dois sectores de funcionamento do ensino superior, o sector público e o sector privado, onde o sector privado tem a maior fatia em relação ao sector público, sendo que ambos apresentam um tradicionalismo e várias incongruência em muitos aspectos que seriam iguais, deixando assim a qualificação de excelência do ensino superior angolano questionável.

O tradicionalismo do ensino a nível superior é uma assunto actual que chama atenção de todos os países face a evolução educativa e as novas tendências da educação universitária, trazendo assim modalidades de ensino como opções para quem quer aderir.

As exigências internacionais para a qualidade educativa a nível superior tem influenciado muitos governos a optarem por dinâmicas mais modernas, de modo a deixar de lado o tradicionalismo, onde destaca-se a modalidade de ensino superior a distância. Neste panorama, para o caso de Angola, o seu contexto de modalidades de ensino superior e a sua forma de legislar com pouca atenção das condições óbvias, acabam por constituir um problema. Ainda constitui-se como problema o grau de conhecimento das leis que autorizam o funcionamento pleno do ensino superior por parte de quem nele trabalha, com destaque aos gestores e docentes universitários.

Diante dos argumentos apresentados, houve a necessidade da criação das seguintes perguntas de partida:

- Como está composto o cenário de modalidades de ensino superior em Angola a luz da sua legislação e efectivação?
- Qual é o grau de conhecimento dos gestores e docentes universitários sobre as modalidades de ensino superior legislada em Angola?

O objetivo principal desta pesquisa consiste em compreender a composição das modalidades de ensino superior no cenário universitário angolano, face a sua legislação. A pesquisa contou com um suporte metodológico misto (qualitativo/quantitativo), voltada a natureza aplicada, com a objectividade exploratória, procedimentos bibliográficos, com a técnica de análise de conteúdo na interpretação dos dados face aos instrumentos da pesquisa, o inquérito e o guião de entrevista.

A capital importância desta pesquisa situa-se no conhecimento científico-reflexivo da dimensão real das modalidades de ensino superior em Angola, a luz da sua legislação. Destaca-se neste fórum, os pontos cruciais da história do ensino superior angolano desde a sua génese até a actualidade.

## **CONTEXUALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA**

O ensino superior em Angola tem um pouco mais de meio século de existência, desde a sua criação, essa condição deve-se principalmente aos séculos de colonização portuguesa sobre o território angolano.

Segundo Santos (1970) citado por Naege e Eduardo (2022, p. 293) foi a partir de 1962, com base no decreto-lei nº 44530/62 de 21 de Agosto, que foram criados os Estudos Gerais Universitários de Angola, integrados na universidade portuguesa, com os cursos de Medicina, Engenharia, Veterinária, Agronomia, Silvicultura e Ciências Pedagógicas. A realidade vivida nessa época beneficiava o povo português, uma vez que a escolarização em Angola aos níveis de padrões formais veio por meio da colonização portuguesa.

Naege e Eduardo (2022, p. 294) salientam que, o Decreto-lei nº 48790 de 23 de dezembro de 1968 transformou os Estudos Gerais Universitários de Angola em Universidade de Luanda, e posterior distribuição geográfica seguida de cursos. (i) Luanda (Engenharias Mecânica, Geográfica, Civil, Eletrónica e Minas; Medicina, Matemática, Química e Biologia); (ii)

Nova Lisboa/Huambo (Agronomia, Silvicultura e Medicina Veterinária); e (iii) Sá da Bandeira/ Huíla (cursos de Letras, Ciências Pedagógicas, Matemática, Geografia, História e Filologia Românica). Também, em Luanda, foi autorizada a criação do Instituto Pio XII de Educação e Serviço Social, pela Igreja Católica (curso de Serviço Social). Como se pode ver, em 6 anos foi possível um crescimento expansivo do ensino universitário angolano, ainda que sobre domínio e benefício português, com o povo angolano em fase de conquista da sua independência.

Diante da proclamação da independência, salientam Naege e Eduardo (2022, p. 294) no âmbito da primeira reforma geral do sistema de ensino (1976), surgiu a Universidade de Angola, sob portaria nº 77-A/76 de 28 de Setembro que marcou uma nova era, permitindo o acesso a outras camadas dos angolanos. Francisco (2021, p. 41) considera que “a Universidade de Angola (UA), teve polos em três províncias: Luanda, a sua sede (com os cursos de Medicina, Ciências e Engenharias) Huambo (com os cursos de Agronomia e Veterinária) e Huíla (com os cursos de Letras, Geografia e Pedagogia)”. Isto indica que a independência de Angola foi fundamental para que a frequência do ensino superior beneficiasse mais angolanos do que antes, abrindo-se de várias restrições, que só beneficiava Portugal, deixando de fora muitos natos de Angola, como uma estratégia de dominação.

No estudo de Nguluve (2006, p. 146), é mencionado que em 1977 foi aprovada uma nova política educativa que visava satisfazer as necessidades de desenvolvimento do país, a mesma teve fundamentação nos princípios de igualdade de oportunidades, de gratuidade no acesso à escola e de continuidade dos estudos. Essa visão, tinha a educação como o principal foco de desenvolvimento de uma nação que acabava de ganhar a sua tão sonhada independência.

Sublinha-se que, em 1985, a universidade de Angola passou a chamar-se Universidade Agostinho Neto (UAN), em homenagem ao

primeiro presidente da República Popular de Angola.

De acordo com Canoquena, Rodriguez e Cabrera (2023, p. 204) em 1992, o ensino superior em Angola deixou de ser unicamente público. Entraram para o mercado de formação universitária e politécnica instituições privadas como a Universidade Católica de Angola. Segundo Paxe e Nguluve (2023, p. 242) neste período aprovaram-se leis que facilitam a entrada de operadores privados do mercado na educação, como o Decreto 21/91, lei que regula a abertura e funcionamento de estabelecimentos particulares. Podemos nos basear na pesquisa de Carvalho (2012) citada por Canoquena et al. (2023, p. 205) onde é mencionado que depois da Universidade Católica, o ensino superior privado segue-se com destaque em anos posteriores com a Universidade Jean Piaget e a Universidade Lusíada.

A actualidade nos remete a um crescimento estrondoso de instituições de ensino superior privadas, ocupando a maior fatia do bolo do ensino superior em Angola, evidenciando a quantidade e pouca qualidade face as novas dinâmica da educação universitária.

O desenvolvimento do ensino superior conta com várias acções do governo angolano, na sua perspectiva são as ideias para o rumo de qualidade que Angola merece. Neste cenário, deu-se a primazia da criação ou organização do ensino superior angolano por regiões académicas.

A criação das regiões académicas, segundo Kandingi (2016) citado por Paxe e Nguluve (2023, p. 252) deve-se a vários factores como: alargar a estrutura da rede do subsistema do ensino superior; ampliar as possibilidades de acesso (vagas) a este nível de ensino; garantir maior número de profissionais de nível superior, nacionais, ao mercado de trabalho; ampliar as possibilidades de desenvolvimento social e cultural. Os factores aqui apontados obrigaram ao cenário de acções para o desenvolvimento do ensino superior antes visto.

O percurso de desenvolvimento da educação universitária angolana, conta com muitos instrumentos jurídicos que traduzem o interesse complexo ao ensino superior angolano, dando em si a legalidade, quer para o sector público, assim como o privado. Segundo Canoquena et al. (2023, p. 206) isso permite observar dois focos legislativos: os processos de criação de cursos e os de funcionamento e gestão das instituições do ensino superior.

Actualmente o cenário da educação universitária em Angola conta com muitas instituições de ensino superior públicas e privadas, o que massifica por um lado a formação de quadros e por outro lado o grau de desafios do ensino superior angolano face ao contexto de várias localidades do país.

## **MODALIDADES DE ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA**

A expressão modalidade é uma palavra usada para indicar formas ou maneiras de executar uma actividade. No que se refere ao ensino superior, a modalidade consiste nas opções de execuções das actividades do ambiente e do processo de ensino-aprendizagem no contexto universitário.

Nos estudos de Paxe e Nguluve (2023, p. 235), mostra-se a ideia de que “a educação, a superior em particular, tem sido uma questão central nas políticas do Estado em Angola”, isso observa-se pela quantidade de leis produzidas para a actuação do ensino superior e na preocupação da formação de quadros para responder os desafios sociais locais.

O ensino universitário angolano tem uma variedade legislativa que autoriza nos dias de hoje, não apenas uma modalidade para a sua execução, a modalidade presencial, que predominou grandemente por largos anos a maneira tradicional de escolarização, isto porque as realidades desafiaram os sistemas de ensino a optarem por mudanças.

Nesta era, seguindo a caravana da educação universitária internacional, o ensino superior angolano conta legalmente com 3

modalidades de ensino superior que podemos mencionar: ensino presencial, a distância e semi-presencial.

## **ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL**

Não existe uma modalidade de ensino superior mais antiga do que a modalidade de ensino presencial, ela é a génese das modalidades de ensino, ela foi por séculos a única modalidades de ensino para muitíssimas realidades académicas e disto resultou em produções científicas úteis até a actualidade.

De acordo com Fundação Universitária Iberoamericana (FUNIBER, 2023a, p. 34) a educação presencial é a forma mais difundida e universal, ela é a representação que mais rapidamente emerge quando falamos de educação. A modalidade de ensino presencial, segundo Astudillo e Nogueira (2022, p. 3), geralmente ocorre em uma actividade dirigida pelo professor em uma interacção pessoa a pessoa, em um ambiente de vida sincrónico e de alta fidelidade. Isto indica que a modalidade de ensino presencial obriga que os seus elementos estejam no mesmo recinto físico, as instituições de ensino.

Na perspectiva de Bruscato e Baptista (2021, p. 5) para que a modalidade de ensino presencial possa ocorrer, é imprescindível apenas que alguém disposto a ensinar esteja no mesmo ambiente que alguém disposto a aprender. Apesar da distinção estabelecida entre professor e estudantes, a função que cada um desempenha no processo de ensino-aprendizagem pode variar dependendo do modelo pedagógico executado. Isso induz salientar que neste modelo o estudante não é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

No ensino presencial, com as novas dinâmicas da esfera educativa, segundo Ramos, Sousa e Alves (2013, p. 281) o professor está deixando de ser apenas transmissor de conteúdo, disciplinador e juiz da sala de aula para se tornar um orientador, consultor comportamental, instrutor e parceiro. Pode-se

afirmar que na versão educativa actual, o protagonismo do processo de ensino-aprendizagem recai no estudante, dando mais autonomia na construção e execução do seu aprender e saber.

### **ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA (E - LEARNING)**

A modalidade de ensino a distância, segundo Brasil (2008) citado em Borba e França (2023, p. 3548) “é a modalidade educacional na qual estudantes e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação (TIC)”. O que suscita que os intervenientes deste tipo de modelo de ensino tenham obrigatoriamente recursos inovadores que permitem a comunicação audiovisual, possibilitando assim a interação entre eles.

O ensino a distância tem vários pontos de vista, mas todos têm a mesma finalidade, dando a possibilidade de se compreender em mais de um ângulo. Neste sentido, podemos destacar os estudos de White (2003) e de FUNIBER (2023b) que nos proporcionam a compreensão em duas versões complementares.

Em White (2003, p. 14-15) percebe-se que o ensino a distância teve três fases: “(i) até 1960, essa modalidade era a base de correspondência por correio, (ii) a partir da década de 1960, passou-se a utilizar audiocassetes, videocassetes, telefone e televisão, (iii) desde as décadas de 1970 é caracterizada pelo uso do computador e da internet”. Em FUNIBER (2023b, p. 56) enfatiza-se que o ensino a distância tem um percurso de gerações envolvendo além do ensino por correspondência, o ensino multimídia e o ensino telemático.

Destaca-se em FUNIBER (2023b, p. 55) que “o ensino a distância nasceu especificamente nos anos 1970, a partir da disseminação das tecnologias da informação e comunicação (TIC)”. Isso indica que a tecnologia tornou-se num motor desta modalidade de ensino superior.

O surgimento da internet como instrumento de pesquisa de informação e facilitador na partilha e construção de conhecimento, tem vindo a alterar todo esse processo. Ora, foi neste âmbito que surgiu o termo e-learning. A palavra inglesa “learning” designa aprendizagem, e o termo “e” significa electrónico, o que resulta numa associação entre os meios que a internet disponibiliza e o processo de ensino ou formação que se pretende (Esteves, 2012, p. 6).

A modalidade de ensino a distância é concretizada unicamente por ferramentas chamadas plataformas educativas digitais, que segundo Lopes e Gomes (2020) citados por Borba e França (2023, p. 3550) “são programas que englobam diferentes tipos de ferramentas cujo papel é permitir que o ensino a distância seja exequível”. Essa perspectiva faz compreender que esta modalidade de ensino só é possível com o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC), através das valências que possui.

### **ENSINO SUPERIOR SEMI- PRESENCIAL (B - LEARNING)**

O ensino semi-presencial, também chamado de modelo b-learning, é uma modalidade de ensino misto, ela é uma junção da modalidade presencial com a modalidade a distância, esta junção torna o ensino híbrido.

Segundo Ramos et al. (2013, p. 275) este modelo de ensino converge dois modelos de ambiente de aprendizagem. Por um lado, tem-se o modelo tradicional de aprendizagem em sala de aula, utilizado há mais de um século e, por outro, o e-learning, um modelo de aprendizagem que ganha corpo e amplitude com o advento das novas tecnologias e ferramentas de comunicação. Essa junção de modalidades de ensino fornece uma alternativa de educação superior onde a modalidade presencial ou a distância não favorecem.

Duhaney, citado por Costa e Monteiro (2022, p. 6) defende a ideia de que a modalidade mista pode possibilitar ao estudante um dinamismo esperado, quando possibilita a junção de duas modalidades, presencial e a distância, utilizando recursos eletrônicos. Este modelo de ensino superior permite se caracterizar como um ambiente de ensino contínuo, uma vez que o ambiente de aprendizagem conta com recursos selectivos, de um lado para as aulas presenciais e de outro lado para as aulas à distância.

Bonk e Graham (2006) citados por Costa e Monteiro (2022, p. 8) destacam seis principais razões que colocam ensino semi-presencial em evidência, sendo: diversidade no enriquecimento pedagógico, facilidade de acesso aos conhecimentos, interação social, valorização dos interesses pessoais, a relação custo benefício e a facilidade de associada aos processos avaliativos (revisão). Essas valências são potencializadas pela junção de modalidades, tornando o ambiente de aprendizagem mais atrativo para quem nele está inserido.

Astudillo e Nogueira (2022, p. 2) dizem que esta modalidade é “uma tendência crescente entre as instituições de ensino superior e provavelmente já se está tornando uma norma em algumas instituições de ensino superior”. É possível perceber que nesta modalidade há uma variedade recursos que ajudam no seu progresso, tendo um suporte das tendências tecnológicas.

Na perspectiva de Ramos et al. (2013, p. 278), o b-learning se apoia nas teorias

construtivistas e interacionistas, pois todo o processo de ensino e aprendizagem é projectado e guiado pelos princípios da colaboração e interação entre os alunos, o professor e as tecnologias disponíveis em diferentes mídias e variados ambientes de aprendizagem. Nesse contexto, o conhecimento é construído coletivamente e não apenas individualmente.

As diferentes modalidades de ensino podem usar as metodologias activas que enquadram ao seu padrão, uma vez que cada modalidade apresenta características próprias e as metodologias activas também. É importante sublinhar que as modalidades de ensino diferem das metodologias, são elementos diferentes que complementam-se, sendo que é necessário fazer a escolha das metodologias activas tendo em conta a modalidade de ensino, bem como as condições que ela oferece.

## **A DIDÁTICA UNIVERSITÁRIA FOCADA NAS METODOLOGIAS ATIVAS**

Os professores do ensino universitário são propensos a aprender a ensinar, eles passam por uma formação que lhes garante a obtenção das competências necessárias para leccionar no ensino superior, esta formação é fundamentada e caracterizada como didáctica universitária.

Segundo Gil (2011, p. 1), o professor universitário necessita não apenas de conhecimentos sólidos na área em que pretende leccionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz. Além disso, o professor universitário precisa ter uma visão de mundo, de ser humano, de ciência e da educação compatível com as características de sua função. O argumento apresentado por Gil (2011), enquadra-se naquilo que é o objectivo primário da didáctica, que consiste na preparação completa do professor para que ele esteja pronto para os seus estudantes, assim como enfrentar dos desafios que venham a surgir no seu campo de trabalho.

Lucarelli (1999) citado por Filho, Novaes e Souza (2022, p.106) considera que a didáctica

do ensino superior estuda “o processo de ensino que um professor em relação à aprendizagem do estudante e com base em conteúdos científicos, tecnológicos ou artísticos, altamente especializados e orientados para a formação em uma profissão”. Nesta esfera de ideia, Cruz (2017, p. 674) faz saber que “ensinar requer uma variada e complexa articulação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas”. Isso mostra que a docência não é constituída por uma só ferramenta, mas um conjunto de utensílios cognitivos funcionais.

A didática universitária tem a missão de preparar o professor do subsistema de ensino superior em torno de saber o que ensinar, a quem ensinar, pra quê ensinar, porquê ensinar, como ensinar e quando ensinar. Todos estes itens apresentados direcionam o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, é necessário que o professor se forme e se transforme para ser um professor qualificado perante ao cenário actual da educação universitária.

A prática educativa propriamente dita no ensino superior, obedece critérios e mecanismos próprios, dentre eles estão as metodologias activas, que vai responder a questão como ensinar, onde vem a tona que métodos ou estratégias e quais meios e recursos ou ferramentas usar para que os estudantes atinjam os objectivos traçados pelo professor. Nesta base Cruz (2017, p. 677) alerta que “ensinar é um processo que requer escolhas adequadamente fundamentadas”, é preciso que o professor universitário se prepare bem para as aulas que vai leccionar, o ensino superior é exigente, tal como a sua didáctica.

### **OSCILAÇÕES NO RENDIMENTO ACADÉMICO DIANTE DAS METODOLOGIAS ATIVAS**

As formas de como se conduz o processo de ensino-aprendizagem vai ditando resultados que desafiam a realidade dos professores e dos estudantes, um destes desafios se centra nos altos e baixos rendimentos dos estudantes. Estes desafios que resultam em altos e baixos

rendimentos dos estudantes dependem de factores como a modalidade e a estratégias de ensino.

O rendimento dos estudantes em contexto universitário tende a apresentar uma oscilação quando se deixa o uso de metodologias passivas para o uso de metodologias activas, uma vez que se saí de uma aprendizagem pouco produtiva para uma mais produtiva. Bacich e Moran (2018, p. 80), consideram esses métodos como “alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas”. O uso das metodologias ativas fornece motivações para o aprendiz, deve-se levar em conta que no início é desafiador, mas depois alcance-se uma estabilidade, o que faz ter uma pequena oscilação no rendimento académico, tal como assinalam Oliveira, Melo e Rodriguez (2023, p. 4) “um dos maiores desafios para uma mudança na estratégia de ensino é a motivação do estudante e do professor”. A motivação é um elemento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, é o alicerce da aquisição, assimilação e execução de conhecimentos.

O rendimento académico no contexto universitário, segundo Júnior, Souza e Silva (2019, p. 131) deve consistir em aprender fazendo, dar opiniões e resolver situações de problemas, onde a aprendizagem se estabelece na relação em equipas de trabalho, cabe aos professores criarem condições para que a aprendizagem aconteça, facilitando a aprendizagem, ajudando o estudante a descobrir seus valores, opiniões e critérios favorecendo desenvolvimento pessoal e profissional. É fundamental que as condições na base metodológicas estejam criadas para que o estudante alcance patamares desejados referente ao rendimento académico.

As metodologias activas, de acordo com Moreira e Ribeiro (2016, p. 97) envolvem os estudantes e os engajam activamente em todos os processos de sua aprendizagem, trazem

benefícios como o protagonismo estudantil, a apreensão das informações mediadas, habilidades comunicacionais, habilidades de raciocínio avançadas, trabalho em equipe, motivação, novos recursos de aprendizagem e respeito aos vários estilos de aprendizagem. Pode-se sublinhar que é com as metodologias activas que o estudante desenvolve-se da melhor forma na esfera académica, ganhando mais habilidades e competências formativas.

### **O USO DAS TIC'S PARA UM MELHOR APRENDIZADO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) já existem a séculos e a sua implementação na educação vinha entrando de modo gradual, até que sentiu-se a necessidade de incorporar-lhe como elemento que faz parte dos recursos educacionais.

Vivemos em uma era digital, onde quase tudo é conectado às novas tecnologias e a educação superior não escapou de uma reforma com utensílios digitais que melhoram a qualidade deste subsistema de ensino. As TIC's fazem parte das instituições de ensino superior para muitas funções e uma delas recai nas questões metodológicas para uma melhor e eficaz aprendizagem.

Na compreensão de Alcantara (2020, p. 7) cada vez mais, os estudantes que chegam ao ensino superior são nativos e usuários cotidiano das ferramentas digitais. Além disso, requerem outros modos de aprender, pois o uso diário da tecnologia os tornou muito mais activos e dinâmicos na forma de se apropriar do conhecimento. Com a revolução tecnológica, a internet e o acesso facilitado as informações, se pode aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e na interação com pessoas distintas por meio de recursos digitais.

As metodologias inovadoras são necessárias “para inserir a escola nestes novos tempos, em que estudante possui uma outra trilha de ensino composta de diversos meios como vídeos, leituras, áudios, jogos, actividades

e outros materiais disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). No espaço da sala de aula ele ampliará e sedimentará seus conhecimentos na interacção com os colegas e o professor, sendo activo no seu processo de aprender” (Alcantara, 2020, p. 8). Desta forma os estudantes podem potencializar-se a sua medida e ao seu ritmo, determinando quando e onde pode engajar-se para a ampliação do seu conhecimento ou saber.

A evolução e revolução das TIC's obrigaram a educação superior a integrar-se na mesma dinâmica, uma vez que as instituições de ensino superior eram monótonas com metodologias conservadoras durante séculos. Houve a necessidade de adotar as TIC's para a actualização em novas dinâmicas de aprendizagem na era da internet, para que as instituições de ensino superior não sejam encaradas no descontexto da sociedade como “um mundo off-line em um mundo on-line” (Júnior et al., 2019, p. 141). Diante do contexto actual, as instituições de ensino superior devem ser grandes consumidoras das TIC's, usando muitas ferramentas digitais para a implementação de metodologias activas.

Oliveira et al. (2023, p.3) salientam que a maioria dos relatos com experiências na aplicação das metodologias activas está associada às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)”, com isso destaca-se que os recursos tecnológicos que servem para aplicar os mecanismos e estratégias das metodologias activas torna a experiência mais dinâmica e qualificatória.

Pode-se entender em Júnior et al. (2019, p. 71) que o novo cenário educacional das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) devem ser utilizadas como um recurso ou ferramenta para educar, como uma estratégia de gestão do conhecimento, que contemple aspectos antes não avaliados na busca pela qualidade educacional. Isso induz a percepção da educação universitária em optar pela tecnologia para pontecializar a sua qualificação formativa.

As instituições de ensino superior devem capacitar os seus professores para saberem lidar com a realidade tecnológica no ensino universitário e com isso estarem em sincronização com as ferramentas digitais vinculadas as universidades. Com a capacitação de professores diante das TIC's para metodologias activas, os professores a altura das habilidades dos seus estudantes, uma vez que observado por Junior et al. (2019, p. 69) que "os novos estudantes possuem uma maior habilidade com as novas tecnologias, enquanto parte dos docentes diante desse facto ainda são reticentes ao uso das TIC's". O exercício da docência universitária exige actualização tecnológica, uma vez que o ensino superior expressa fortemente a inovação científica.

A possibilidade de relacionar as TIC's às metodologias activas proporciona uma vivacidade as aulas do ensino superior auxiliando no preparo de futuros profissionais para o trabalho na sociedade da actualidade que é repleta de conexões, redes e tecnologia. As actividades escolares ganham um novo formato para a realização de actividades, entrega de trabalhos e até mesmo a avaliação. As metodologias activas desconstruem o perfil do professor conservador, transmissor de conteúdos, e exige novas atitudes e conhecimentos. Em contrapartida, os estudantes tornam-se partícipes do processo de aprendizagem, desenvolvem sua autonomia e a autoaprendizagem (Souza e Morales, 2015, citado por Júnior et al., 2019, p. 73). A revolução tecnológica trouxe também a revolução de modalidades, métodos e recursos de ensino na educação universitária.

De acordo com Júnior et al. (2019, p. 74) utilizando metodologias activas e as TIC's, o docente pode organizar o processo, de modo a permitir e incentivar a cooperação dos discentes no ambiente pedagógico, entre os mais e menos avançados, entre os que têm maior afinidade com certas disciplinas e os que têm para outros conhecimentos. Neste sentido, o professor se tornará um organizador nas diferentes situações de aprendizagem, formando uma rede de

comunicações na problematização e na busca de soluções, um elo essencial para a formação de competências e habilidades que são necessárias a serem alcançadas.

A utilização de recursos com tecnologias na educação universitária, não implica que em todas as aulas e em todas as matérias se usam recursos tecnológicos em sala de aulas. É necessário lembrar que o uso de alguma estratégia ou de algum método de ensino devem corresponder com o tipo de aula e consequentemente ligado aos objectivos da aula, na unidade e do programa.

## METODOLOGIA DO ESTUDO

O teor de abordagem desta pesquisa está enquadrada na abordagem mista, que segundo Siena, Braga, Oliveira e Carvalho (2024, p. 56) combina o teor quantitativo e qualitativo em uma mesma investigação, considerando uma variedade de formas. Oferece uma alternativa a casos de problemas de pesquisa complexas, onde a utilização do método quantitativo ou qualitativo, de forma isolado, não darão conta de entregar o objectivo proposto para a pesquisa. A necessidade da escolha desta abordagem deu-se pelo facto de ser notada a insuficiência de eficácia no campo de pesquisa com uma abordagem do fórum quantitativo ou qualitativo.

O enfoque metodológico de uma pesquisa não é composta apenas por um elemento, uma vez que a palavra metodologia indica uma variedade de métodos, com isso mostra-se aqui a composição de outros elementos (ver quadro 1).

Quadro 1 - Aspectos metodológicos do estudo.

Abordagem	Natureza	Objectividade	Procedimentos	Técnica
Mista	Aplicada	Exploratória	Bibliograficos	Análise de conteúdo

Fonte: autor (2025).

A população deste estudo abarca a extensão territorial de Angola, sendo que a amostra foi feita em bola de neve, utilizando a ferramenta tecnológica WhatsApp como meio de chegar aos participantes, garantindo assim a execução e resolução da colecta de dados por meio do inquérito e da entrevista.

Por se tratar de uma pesquisa no contexto universitário, os participantes desse estudo foram gestores de instituições de ensino superior em exercício em Angola (presidentes e adjuntos) e docentes universitários (ver quadro 2)

Quadro 2 - Participantes do estudo

Participantes (P)	Por entrevista	Por inquerito	Generalidade
Gestores de IES	6	14	20
Docentes	10	70	80
Total	16	84	100

Fonte: autor (2025).

Diante da variedade de estratégias de colecta de dados da abordagem mista, optamos pela estratégia incorporada concomitante, que segundo Siena et al. (2024, p. 58) o pesquisador colecta e trata os dados qualitativos e quantitativos ao mesmo tempo, escolhendo um método principal e outro auxiliar. Nesta senda de ideias, optamos por colocar a abordagem qualitativa como a principal (com os instrumentos de recolha de dados como a entrevista e a observação) e a abordagem quantitativa como auxiliar (com o inquérito como instrumento de colecta de dados). Esta escolha dá-se pelo facto do método qualitativo dar oportunidade de explorar o campo com perguntas abertas.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta secção da pesquisa, permite conhecer o que realmente mostra a pesquisa que fizemos, evidenciando cada ponto que identifica o estudo realizado. Nestes moldes, separamos em dois eixos, olhando para os instrumentos de pesquisa aplicados: resultados do inquérito e resultado das entrevistas, garantindo a compreensão dos resultados obtidos no campo pesquisado.

### RESULTADOS DO INQUÉRITO

O ensino superior em Angola tem sido gerido por um governo que considera essa educação universitária como a mais ideal para o seu povo.

O inquérito aplicado neste estudo foi construído com 7 questões desdobradas das perguntas de partida, culminando com principal objectivo proposto na pesquisa. Os resultados apontam como descrito no quadro 3.

Quadro 3 - Resultado globalizado do inquerito

Questões do inquerito	Opções	P	%
1. Na sua opinião, quais são as modalidades de ensino superior que vigora em Angola?	a) presencial.	60	71,4
	b) semi-presencial.	0	0
	c) a distância.	0	0
	d) todas as opções.	24	28,6
2. Conhece as leis (decretos) que regulam alguma modalidade de ensino superior em Angola?	a) conheço completamente.	21	25
	b) conheço ligeiramente.	14	16,7
	c) desconheço maior parte.	34	40,5
	d) desconheço totalmente.	15	17,8
3. As instituições de ensino superior em Angola efectuem o ensino superior em mais de uma modalidade de ensino?	a) todas.	0	0
	b) a maioria.	1	1,2
	c) a minoria.	5	6
	d) nenhuma.	78	92,8
4. Já fez alguma formação superior ou teve a intenção de fazê-la a distância, estando em Angola?	a) sim.	43	51,2
	b) não.	11	13
	c) já tive a intenção.	20	23,8
	d) nunca tive a intenção.	10	12
5. O ensino superior a distância fornecido pelas organizações estrangeiras com validação angolana é destinado para que nível?	a) licenciatura.	0	0
	b) mestrado.	0	0
	c) doutoramento.	2	2,4
	d) todas as opções.	82	97,6
6. As metodologias de ensino no contexto universitário em Angola é mais tradicional do que inovadora?	a) é mais tradicional.	77	91,6
	b) é híbrida (mista).	4	4,8
	c) é mais inovadora.	0	0
	d) é menos inovadora.	3	3,6
7. Considera que as tecnologias de informação e comunicação ditam mudanças de metodologias no ensino superior?	a) concordo plenamente.	43	51,2
	b) concordo ligeiramente.	31	36,9
	c) discordo plenamente.	1	1,2
	d) discordo ligeiramente.	9	10,7
Totalidade por secção		84	100%

Fonte: autor (2025).

O campo de pesquisa mostrou na base da primeira questão que 71,4% dos inqueridos acreditam que o ensino superior em Angola é apenas vigente na modalidade presencial, mas 28,6% mostraram saberem que em Angola vigora três modalidades de ensino: presencial, semi-presencial e a distância. Essa realidade estatística traduz que maior parte das pessoas que exercem a docência universitária em Angola, não conhecem na sua totalidade as modalidades de ensino superior legal nesse subsistema de ensino.

No que concerne a segunda questão, onde faz-se saber o grau de conhecimento sobre as leis que regem as modalidades de ensino superior em Angola, podemos verificar que 25% conhecem completamente, 16,7% conhecem ligeiramente, 40,5% desconhecem maior parte e 17,8% desconhecem completamente. Diante disso, é possível perceber que maior parte dos docentes universitários desconhecem as leis que autorizam o ensino superior no país.

Diante da terceira questão, onde se questiona se as instituições de ensino superior em Angola têm em sua actuação mais de uma modalidade de ensino, constatamos que 1,2%

dos inqueridos acreditam que maior parte do ensino superior angolano tem mais de uma modalidade de ensino actuante, ao passo que 6% considera que esse cenário é visto na minoria das instituições de ensino superior e 92,8% acredita que em Angola não existe mais de uma modalidade de ensino actuante no contexto universitário.

Relativamente a quarta questão, sobre a frequência de alguma formação superior mesmo estando em Angola, 51,2% responderam que sim, 13% responderam que não, 23,8% responderam que já tiveram a intenção e 12% responderam que nunca tiveram a intenção. Esses dados levam-nos a entender que maior parte dos inqueridos tiveram de recorrer ao estudo a distância e outros mostram essa intenção.

O cenário da quinta questão, sobre os níveis de formação superior válidos em Angola mas fornecidas pelas organizações estrangeiras, 2,4% apontou apenas para o doutoramento, ao passo que 97,4% apontam para licenciatura, mestrado e doutoramento.

No que diz respeito a sexta questão, sobre as metodologias de ensino no contexto universitário em Angola, 91,6% indicam que as metodologias usadas no ensino universitário angolano são inclinadas para a vertente tradicional, 4,8% indicam para vertente híbrida e 3,6% indicam que é menos inovadora.

Referente a sétima questão, sobre a influência das tecnologias de informação e comunicação ditarem mudanças metodológicas, 51,2% concordam completamente, 36,9% concordam ligeiramente, 1,2% discordam completamente e 10,7% discordam ligeiramente. Diante destes dados, faz-se entender que o cenário tecnológico voltado para a vertente educacional impulsiona a novas estratégias de ensino.

## RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram feitas com um guia com questões semelhante ao inquérito, de modo aberto, para verificar se obtemos um resultado que desvia-se do inquérito ou não.

- Quando entrevistados sobre as modalidades de ensino superior que vigoram em Angola, os gestores das instituições de ensino superior e alguns docentes são de opinião que existem três modalidades taxadas por lei, a modalidade presencial, semi-presencial e a distância. Grande parte dos docentes, apontaram apenas a modalidade presencial, como a uma realidade no contexto universitário angolano.

O cenário da educação superior em Angola, a base das leis que a regem, obteve mudanças em 2020, uma vez que neste ano, segundo Canoquena et al. (2023, p. 206) foi aprovado o Decreto Presidencial n.º 59/20 de 3 de Março (Regulamento das Modalidades de Ensino a Distância e Semi-presencial no Subsistema de Ensino Superior). A referente lei altera assim o quadro de modalidade de formação superior em Angola, saindo apenas da modalidade de ensino presencial, passando também para as modalidades semi-presencial e a distância.

- Quando entrevistados sobre o conhecimento de leis que regulamentam as modalidades de ensino superior em Angola, todos os participantes mostraram ter conhecimento da lei que autoriza a criação e funcionamento de uma instituição de ensino superior em Angola, mas grande parte dos docentes não conheciam outras leis além desta.

O ensino superior em qualquer parte do mundo é regulamentado por vários instrumentos jurídicos. Considera-se uma gravidade a falta de cultura jurídica dos actuais docentes universitários, é imprescindível conhecer bem as leis que regem em torno deste ofício.

O status social que a docência universitária abrange, exige um grau de conhecimento amplo em quase tudo e as questões jurídicas não ficam de fora. Referente a este quesito, aborda-se em Nader (2014, p. 37) que devemos ter noções essenciais à formação de uma consciência jurídica, além de descortinar os horizontes do Direito pelo estudo dos conceitos jurídicos fundamentais, permitindo o desenvolvimento do raciocínio jurídico. Com isso,

entendemos que é uma obrigação para a docência universitária conhecer questões bases ao direito, sobretudo, as questões das leis que a norteiam o exercício do ensino superior.

- Quando entrevistados sobre as instituições de ensino superior em Angola que leccionam em mais de uma modalidade de ensino, nenhum participante do estudo foi capaz de apontar para alguma instituição de ensino superior em Angola que possui essa valência.

A monotonia académica acaba por deixar o cenário da educação superior angolana em um lugar que já começa a preocupar, mostram-se claramente que há intenções boas quanto a execução das outras modalidades de ensino superior em Angola, mas a realidade dessas boas intenções ainda estão em acções que concretizam uma realidade oposta da estagnação de ensino superior que se vive em Angola.

Buse (2024, p. 2) sublinha que a necessidade de actualização das práticas pedagógicas para atender a novas demandas, novos contextos e aos estudantes do mundo de hoje é real, constante e urgente. Com isso, somos remetidos em (re) pensar em novos horizontes para o ensino superior, observando mais modalidades na realidade angolana referente ao ensino superior.

- Quando entrevistados sobre o conhecimento dos níveis de formação de instituições de ensino superior estrangeiras válidas para Angola, alguns identificaram o mestrado e doutorado, ao passo que outros identificaram a licenciatura, além do mestrado e do doutoramento.

Em Angola, o reconhecimento de formações académicas a nível nacional e estrangeiro, está a cargo do Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES), que é um órgão governamental, o braço avaliativo e qualificatório do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação.

- Quando entrevistados sobre a qualidade do ensino superior em Angola para

ditar o sucesso ou o insucesso das suas modalidades de ensino, os gestores de instituições de ensino superior e os docentes partilham da mesma opinião que consiste na baixa qualificação com os padrões internacionais, sendo que esta faz com que o ensino superior presencial e tradicional seja o mais vigente em Angola.

A qualidade de ensino superior passa por um conjunto de factores identificados que devem atender as questões globais e locais. Naege e Eduardo (2022, p. 302) consideram que um dos desafios da educação, em geral e, particular do ensino superior, a elevação da qualidade do ensino, torna-se necessário que sejam definidos parâmetros de qualidade para que as instituições públicas e privadas gozem de maior prestígio de modo que os seus estudantes se tornem em profissionais mais competentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos numa era evolutiva onde até os aspectos educacionais da escolarização não resistiram às mudanças, quem opta em não evoluir fica sujeito a um desajuste de contexto na esfera educativa.

Os novos cenários contextuais da educação nos mostram que existe uma variedade de execução às práticas didáctico-pedagógicas no seio das instituições escolares, as chamadas modalidades de ensino.

As modalidades de ensino a nível da educação universitária, tem mostrado várias faces de metamorfose, por ser um subsistema de ensino que forma quadros a nível superior.

Esta pesquisa buscou compreender a composição das modalidades de ensino superior no cenário universitário angolano, olhando para o seu contexto de exercício da Docência. Nesta senda, foi possível aferir que o contexto da educação superior angolana, face as exigências internacionais e a pressão da última pandemia vivida (COVID-19), aprovou a lei 59/20 de 3 de Março que autoriza as modalidades de ensino semi-presencial e a distância, na base da

legalidade do seu subsistema de ensino superior. Essa lei é pouco conhecida pelos docentes universitários, o que faz entender que há uma grande parte dos docentes universitários que têm pouco domínio das leis que regem a sua profissão.

A legislação que autoriza as modalidades de ensino superior semi-presencial e a distância em solo angolano, é a mesma que dá crédito aos estudos realizados nestas modalidades em instituições estrangeiras, desde que estes estudos estejam reconhecidos nos países onde pertencem as instituições de ensino superior em causa.

A falta de instrumentalização adequada, dado o contexto angolano, deixa patente que o ensino superior nesta parte do território africano, tem a modalidade de ensino presencial em pleno funcionamento e as modalidades semi-presencial e a distância totalmente adormecidas.

Sublinha-se neste estudo, que o pleno funcionamento da modalidade de ensino superior presencial, é sustentada em quase na sua totalidade por metodologias tradicionais. Esse paradigma só mudará quando forem criadas todas as condições para a execução real das modalidades de ensino superior semi-presencial e a distância, uma vez que essas modalidades exigem metodologias activas e tecnológicas.

## REFERÊNCIAS

ALCANTARA, E. F. S. (Org.). Inovação e renovação académica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas activas. Rio de Janeiro: Ferp, 2020.

ASTUDILLO, M. V. e NOGUEIRA, V. S. Blended Learning: modelos pedagógicos para o ensino superior. Roteiro Joaçaba, v. 47, p. 1-25, 2022.

BACICH, L. e MORAN, J. (Orgs.). Metodologias activas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2018.

BORBA, M. V. e FRANÇA, I. S. Educação a distância e plataforma digitais. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 11, p. 3547-3561, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i11.12447>. Acessado em: 10 de Novembro de 2025.

BUSE, B. C. As metodologias activas na educação como meio de oportunizar uma aprendizagem significativa e o papel do professor nesse processo. Kur'yt'yba - Revista Multidisciplinar De Educação e Ciência, v. 15, n. 2, p. 1-9, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11100077>. Acessado em: 5 de Novembro de 2025.

BRSUCATO, A. M. e BAPTISTA J. Modalidades de

ensino nas universidades brasileiras e portuguesas: um estudo de caso sobre a percepção de alunos e professores em tempos de Covid-19. Revista Brasileira de Educação, v. 26, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260035>. Acessado em: 4 de Novembro de 2025.

CANOQUENA, J.; RODRIGUEZ, M. e CABRERA, Y. Conformidade legal no ensino superior em Angola: criação de um instrumento de gestão das obrigações legais. Sapientiae, v. 8, n. 2, p. 203-226, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.37293/sapientiae.82.03>. Acessado em 12 de Agosto de 2025.

COSTA, R. e MONTEIRO, A. Aprendizagem ao longo da vida: percepções sobre o b-learning na formação pedagógica inicial de formadores. Revista de Educação a Distância e Elearning, v. 5, p. 2-21, 2022.

CRUZ, G. B. Didáctica e docência no ensino superior. Revista brasileira de estudos pedagógicos, v. 98 n. 250, p. 672-689, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931>. Acessado em: 4 de Novembro de 2025.

ESTEVES, C. M. A. O b-learning como modalidade válida de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico: Estudo de caso com uma turma do 3º Ano de escolaridade. [Dissertação de Mestrado em TIC na educação e formação]. Instituto Politécnico de Bragança, 2012.

FILHO, H. G. G.; NOVAES, V. G. S. e SOUZA, I. C. (2022). Ensino e didáctica em nível superior: definições e comentários. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 8, n. 8, p. 106-109, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.51891/rease.v8i8.6634>. Acessado em: 20 de Outubro de 2025.

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA IBEROAMERICANA. Modalidades de educacionais o contexto universitário: presencial, semi-presencial e a distância. Santander: FUNIBER, 2023a.

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA IBEROAMERICANA. Modelos educacionais para o ensino superior. Santander: FUNIBER, 2023b.

FRANCISCO, I. C. Aspectos da política de formação de professores universitários em Angola. [dissertação de mestrado em educação]. Universidade Estadual Paulista, 2021.

GIL, A. C. Didáctica do ensino superior (6ª reimpr.). São Paulo: Atlas, 2011.

JÚNIOR, J. M. A.; SOUZA, L. P. e SILVA, N. L. C. (Orgs.). Metodologias activas: práticas pedagógicas na contem poraneidade. São Paulo: Inovar, 2019.

MOREIRA, J.; RIBEIRO, B. Prática pedagógica baseada em metodologia activa: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. Periódico Científico Outras Palavras, v. 12, n. 2, p. 93-114, 2016.

NADER, P. Introdução ao estudo do direito. 36ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

NAUEGE, M. e EDUARDO, A. A. O desenvolvimento do ensino superior em Angola: implicações da diversidade das suas instituições. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras, v.2, n. especial II, p. 290-306, 2022.

---

NGULUVE, A. K. Política Educacional Angolana (1976-2005): Organização, Desenvolvimento e Perspetivas. [Dissertação de mestrado não publicada] Universidade de São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, F. S. G.; MELO, Y. A. e RODRIGUEZ, M. V. R. Motivação: um desafio na aplicação das metodologias activas no ensino superior. Avaliação: revista da avaliação da educação superior, v. 28, p. 1-19, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772023000100004>. Acessado em 5 de Agosto de 2025.

PAXE, I. P. V. e NGULUVE, A. K. Ensino superior angolano: educação como bem público face ao mercado. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 37, n. 79, p. 235-266, 2023. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v37n79a2023-65841>. Acessado em 12 de Agosto de 2025.

RAMOS, T. L.; SOUSA, R. P. L. e ALVES, J. B. M. Sistemas de b-learning e sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem. International Conference on Interactive Computer aided Blended Learning, 2013.

SIENA, O.; BRAGA, A. A.; OLIVEIRA, C. M. e CARVALHO, E. M. Metodologia da pesquisa científica e elementos para elaboração e apresentação de trabalhos académicos. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2024.

WHITE, C. Language Learning in Distance Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

## EXPRESSÃO, CRIATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

INGRID DA SILVA CAVALCANTE DE PAULA<sup>1</sup>

### RESUMO

O letramento na Educação Infantil constitui um processo fundamental para o desenvolvimento integral da criança, ao possibilitar o contato significativo com as práticas sociais de linguagem desde a primeira infância. Nessa etapa da educação básica, o letramento não se restringe à aprendizagem do sistema de escrita, mas envolve a construção de sentidos por meio da oralidade, da escuta, da leitura e da interação com múltiplas linguagens presentes no cotidiano infantil. Este artigo caracteriza-se como um estudo de natureza teórica, fundamentado em revisão bibliográfica e análise documental, sem abordagem empírica, tendo como base autores contemporâneos que discutem o letramento na Educação Infantil e documentos normativos que orientam essa etapa educacional. A discussão é desenvolvida à luz do Currículo da Cidade da Educação Infantil, da Prefeitura de São Paulo, que reconhece a criança como sujeito de direitos e orienta práticas pedagógicas pautadas nas interações, nas brincadeiras e nos campos de experiências. O texto analisa o letramento como prática social, destacando o papel da mediação docente e da organização de ambientes educativos que favoreçam experiências significativas de linguagem, respeitando os tempos e as singularidades das crianças. Conclui-se que o letramento, compreendido nessa perspectiva, contribui para a formação de sujeitos participativos e para a consolidação de práticas pedagógicas coerentes com os princípios da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Currículo da Cidade; Educação Infantil; Letramento; Práticas Pedagógicas.

### INTRODUÇÃO

As múltiplas linguagens têm se destacado como um dos pilares fundamentais da Educação Infantil, sobretudo em uma perspectiva que compreende a criança como sujeito ativo, criativo e capaz de produzir sentidos sobre o mundo. A BNCC reforça essa visão ao reconhecer que as crianças aprendem por meio de diferentes formas de expressão, como corpo, música, artes visuais, gestos, fala, brincadeiras e tecnologias, cada uma contribuindo para o desenvolvimento integral.

Nesse cenário, a ampliação das experiências expressivas permite que a criança explore, comunique e elabore seus pensamentos, sentimentos e interpretações, construindo conhecimentos de forma sensível e significativa.

Além disso, a abordagem das múltiplas linguagens se articula com concepções pedagógicas contemporâneas, que valorizam a escuta ativa, a experimentação e o protagonismo infantil. O uso de linguagens expressivas nos ambientes educativos favorece a participação

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia; Licenciatura Plena e Administração Escolar e Habilitação em Educação Infantil pela Universidade do Grande ABC, UNIABC. Pós-Graduada em Gestão de Pessoas pela Universidade UNIABC. Pós-Graduada em Gestão Escolar pela FABRANGE. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

das crianças, amplia repertórios culturais e estimula a criação de vínculos entre pares e professores. Dessa forma, compreender como essas linguagens se manifestam e de que maneira podem ser integradas à prática docente torna-se essencial para aprimorar a qualidade da educação ofertada na primeira infância.

Apesar dos avanços teóricos e normativos, ainda existem desafios a serem enfrentados para que as múltiplas linguagens sejam incorporadas de modo efetivo nas instituições de Educação Infantil. Entre eles, destacam-se a formação insuficiente de muitos professores, a falta de materiais diversificados, a organização limitada dos espaços e a predominância de práticas tradicionais que reduzem as possibilidades de expressão infantil. Esses obstáculos dificultam a construção de ambientes ricos em experiências, restringindo o potencial criativo e investigativo das crianças.

A escolha deste tema se justifica pela necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito de direitos, capaz de produzir conhecimentos a partir de diferentes linguagens. Investigar essa temática contribui para ampliar o debate sobre a qualidade da Educação Infantil, destacando a importância de uma abordagem que valorize a sensibilidade, a criatividade e a expressão infantil. Além disso, o estudo busca dialogar com orientações curriculares nacionais e com pesquisas contemporâneas, reforçando a relevância social e educacional desse campo.

Do ponto de vista metodológico, o presente estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter teórico e documental, fundamentada em revisão bibliográfica e análise de documentos normativos. A seleção das obras considerou produções acadêmicas de autores reconhecidos na área da Educação e do letramento, bem como documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no contexto brasileiro, com ênfase em publicações nacionais e internacionais divulgadas entre os anos de 2007 e 2021, sem desconsiderar obras clássicas pertinentes ao tema.

A análise do material selecionado foi realizada por meio de leitura analítica e interpretativa, buscando identificar convergências conceituais e contribuições teóricas relevantes para a compreensão do letramento na Educação Infantil. As categorias interpretativas que orientaram a análise foram: letramento como prática social; mediação docente; organização de ambientes alfabetizadores; e articulação entre letramento e campos de experiências, conforme as diretrizes do Currículo da Cidade da Educação Infantil.

O objetivo geral deste trabalho é analisar como as múltiplas linguagens são integradas às práticas pedagógicas da Educação Infantil e de que maneira contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar quais linguagens expressivas são mais utilizadas nas instituições; investigar a relação entre expressão artística e desenvolvimento infantil; analisar o papel do professor na mediação dessas linguagens; e discutir as contribuições da BNCC para a valorização das múltiplas formas de expressão na primeira infância.

## **AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A concepção de múltiplas linguagens na Educação Infantil tem ganhado destaque nas últimas décadas, sobretudo a partir de abordagens pedagógicas que reconhecem a criança como protagonista e produtora de cultura. Segundo Edwards, Gandini e Forman (2016), as crianças constroem conhecimento por meio de diferentes formas de expressão, e cabe à escola oferecer contextos que ampliem tais possibilidades. Nessa perspectiva, as linguagens não se limitam à oralidade, mas incluem o corpo, os gestos, as artes, a música, a brincadeira e até mesmo as tecnologias digitais emergentes.

A noção de múltiplas linguagens aparece de forma consistente nas propostas inspiradas na abordagem de Reggio Emilia, que compreende a criança como “portadora de cem linguagens” (MALAGUZZI, 2016). Esse princípio

valoriza a pluralidade de modos pelos quais as crianças pensam, comunicam e interpretam o mundo. Assim, a prática pedagógica deve favorecer a expressão artística, sensorial e investigativa, considerando que cada linguagem contribui de maneira singular para o desenvolvimento infantil.

Do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, autores como Vygotsky (2007) evidenciam que a linguagem é constitutiva do pensamento e da aprendizagem. Entretanto, Vygotsky também reconhece a importância dos signos não verbais na mediação das relações sociais. Esse entendimento amplia a visão sobre o papel das linguagens expressivas no processo educativo, indicando que a aprendizagem ocorre a partir de múltiplos sistemas simbólicos, e não somente da linguagem verbal.

A arte é uma das linguagens mais potentes no contexto da Educação Infantil. Para Barbosa (2019), as práticas artísticas permitem que as crianças desenvolvam sensibilidade estética, imaginação e capacidade de comunicação, favorecendo processos cognitivos e emocionais complexos. O desenho, por exemplo, é mais do que uma representação gráfica; é uma forma de pensar e organizar experiências, possibilitando que a criança elabore significados e narrativas próprias.

A música também ocupa papel central na constituição das múltiplas linguagens. Pesquisas de Ilari (2020) mostram que a musicalização favorece a percepção auditiva, a memória, a socialização e o desenvolvimento emocional. Ao vivenciar práticas musicais, as crianças ampliam suas possibilidades expressivas e integram corpo, voz e movimento, construindo aprendizagens significativas.

O movimento corporal é igualmente essencial para o desenvolvimento infantil. Para Le Boulch (2017), a psicomotricidade contribui para que as crianças explorem o espaço, reconheçam limites corporais e aprimorem a coordenação motora. As experiências corporais, quando planejadas pedagogicamente, constituem poderosas linguagens que favorecem

a autonomia e a expressão emocional.

A literatura infantil, por sua vez, desempenha papel estruturante na ampliação das linguagens. De acordo com Abramovich (2016), o contato com narrativas e textos literários possibilita o desenvolvimento da imaginação, do vocabulário e da compreensão simbólica. Além disso, a leitura compartilhada estimula a escuta, a comunicação e o vínculo afetivo entre criança e professor.

Com o avanço das tecnologias, novas linguagens passaram a integrar o cotidiano das instituições de Educação Infantil. Segundo Buckingham (2019), as mídias digitais, quando utilizadas de modo crítico e planejado, podem ampliar repertórios expressivos e favorecer a autoria infantil. A interação com imagens, sons e recursos multimídia possibilita que as crianças experimentem formas contemporâneas de comunicação e criação.

Nesse cenário, o papel do professor torna-se fundamental como mediador das experiências expressivas. Para Oliveira (2021), o docente precisa planejar situações de aprendizagem que valorizem a diversidade das linguagens e respeitem os tempos e modos de expressão das crianças. A mediação sensível e intencional contribui para a construção de ambientes nos quais a expressão infantil é reconhecida e legitimada.

A BNCC (BRASIL, 2017) reforça a importância das múltiplas linguagens ao estabelecer que a Educação Infantil deve promover experiências nas quais as crianças possam se expressar por diferentes meios e linguagens. O documento amplia o compromisso das instituições com práticas que valorizem o corpo, a arte, o movimento, a fala, a escrita emergente, a música e as tecnologias, reconhecendo a criança como sujeito competente e criador.

Nesse contexto, os espaços educativos desempenham papel decisivo. Gandini (2016) destaca que ambientes esteticamente organizados, ricos em materiais e inspiradores

ampliam as possibilidades de investigação e expressão. O espaço, assim como o professor e as crianças, atua como um “terceiro educador”, contribuindo para a construção de experiências sensoriais, artísticas e cognitivas variadas.

Os materiais pedagógicos também influenciam diretamente a expressividade infantil. Segundo Horn (2018), materiais diversificados, como argila, tintas, tecidos, instrumentos musicais e elementos naturais, estimulam a criatividade e permitem que as crianças experimentem processo e não apenas produto. A manipulação desses recursos favorece descobertas, hipóteses e novas formas de comunicação.

A documentação pedagógica emerge como uma linguagem que conecta criança, professor e família. Rinaldi (2017) afirma que registrar processos, falas, produções e interações não é apenas uma prática avaliativa, mas uma forma de dar visibilidade à aprendizagem e às múltiplas linguagens. A documentação permite refletir sobre as práticas e compreender de que modo a criança constrói sentidos.

A interação entre pares também constitui uma linguagem potente. Para Corsaro (2018), as crianças produzem culturas de pares, inventam jogos e constroem significados coletivamente. Essas interações são fundamentais para o desenvolvimento social e comunicativo, demonstrando que as linguagens emergem de relações e práticas compartilhadas.

Do ponto de vista da inclusão, as múltiplas linguagens oferecem oportunidades para que todas as crianças participem das experiências pedagógicas. De acordo com Mantoan (2015), práticas expressivas favorecem a inclusão de crianças com deficiência, pois ampliam possibilidades de comunicação e participação. As linguagens permitem que cada criança revele suas potencialidades, respeitando ritmos e singularidades.

Apesar de sua relevância, ainda há desafios para consolidar a abordagem das

múltiplas linguagens na Educação Infantil. Oliveira (2021) destaca a necessidade de formação continuada para os professores, a falta de recursos materiais em algumas instituições e a persistência de práticas tradicionais pouco integradoras. Esses desafios indicam a urgência de políticas que fortaleçam a educação integral na primeira infância.

A formação docente aparece como um dos pontos centrais para superar esses obstáculos. Nóvoa (2017) argumenta que práticas transformadoras exigem professores reflexivos, capazes de analisar seu trabalho e construir conhecimentos a partir da experiência. Para que as múltiplas linguagens sejam respeitadas, é fundamental que os docentes compreendam seus fundamentos e ampliem repertórios pedagógicos.

Outro aspecto relevante refere-se à participação das famílias no processo educativo. Para Wallon (2018), as experiências expressivas ganham força quando dialogam com o contexto familiar, fortalecendo vínculos e ampliando o sentido das aprendizagens. A parceria entre escola e família contribui para que as crianças vivenciem múltiplas linguagens dentro e fora da instituição.

Por fim, pode-se afirmar que as múltiplas linguagens constituem um eixo estruturante para a Educação Infantil contemporânea. Autores como Malaguzzi, Barbosa e Ilari demonstram que a expressão infantil é um direito e uma necessidade para o desenvolvimento pleno. Ao reconhecer a potência das linguagens, a escola se compromete com práticas mais inclusivas, sensíveis e criativas, capazes de valorizar a infância em sua totalidade.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MEDIAÇÃO DOCENTE NAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS**

A compreensão das múltiplas linguagens na Educação Infantil exige uma análise aprofundada das práticas pedagógicas que dão suporte ao desenvolvimento expressivo das crianças. Segundo Barbosa e Oliveira (2020), a prática docente precisa ser intencional, sensível

e fundamentada em concepções que valorizem a criança como sujeito social e cultural. Essa intencionalidade orienta o planejamento das atividades e garante que as experiências expressivas não ocorram de forma aleatória, mas como parte estruturante do processo educativo.

Uma prática pedagógica alinhada às múltiplas linguagens implica reconhecer que cada forma de expressão possui valor cognitivo e emocional. Para Martins e Picoli (2021), linguagens como o movimento, o desenho e a música não servem apenas como apoio para outras aprendizagens, mas constituem conhecimentos em si mesmas. Dessa forma, o professor precisa diversificar as propostas, oferecendo oportunidades para que as crianças explorem materiais, espaços e interações.

O planejamento ocupa papel central no trabalho pedagógico, pois é ele que organiza as experiências diárias. De acordo com Zabalza (2018), planejar significa antecipar objetivos, prever recursos e refletir sobre os interesses das crianças. Assim, o planejamento deve contemplar momentos individuais e coletivos, atividades dirigidas e situações de livre exploração, de modo que as múltiplas linguagens se manifestem em diferentes contextos.

A organização dos espaços é outro elemento determinante. Gandini (2016) destaca que ambientes acolhedores, esteticamente cuidados e ricos em materiais favorecem a curiosidade e estimulam a criatividade. A disposição dos objetos, a acessibilidade dos materiais e a autonomia das crianças em escolher atividades são fatores que ampliam as possibilidades expressivas.

Nessa perspectiva, o espaço externo também assume importância fundamental. Carvalho (2020) afirma que o contato com a natureza e com ambientes ao ar livre estimula experiências sensoriais e simbólicas singulares. Elementos naturais como folhas, pedras, areia e água tornam-se materiais expressivos e possibilitam que as crianças explorem texturas, temperaturas e movimentos.

A mediação docente é elemento estruturante na relação entre criança e linguagem. Vygotsky (2007) já destacava que a aprendizagem acontece por meio da interação social, e o professor, como mediador, desempenha papel essencial na ampliação das capacidades expressivas. Essa mediação não significa conduzir rigidamente as ações infantis, mas oferecer apoio, incentivo e novos desafios.

Segundo Oliveira (2021), professores que atuam como mediadores eficazes observam atentamente as ações infantis, interpretam suas intenções e oferecem materiais e perguntas que estimulem a reflexão. Essa postura dialoga com a pedagogia da escuta proposta por Rinaldi (2017), que valoriza o olhar atento e a escuta sensível do educador como formas de compreender os processos de aprendizagem.

A brincadeira é uma das principais vias de expressão na infância. Kishimoto (2019) afirma que o brincar favorece a construção de conhecimentos, a interação entre pares e a expressão de sentimentos. Por meio das brincadeiras simbólicas, as crianças representam situações do cotidiano, elaboram conflitos e desenvolvem imaginação. Cabe ao professor garantir que o brincar seja estruturante no cotidiano da instituição.

Outra prática essencial envolve a oferta de materiais não estruturados. Horn (2018) destaca que materiais como caixas, panos, rolos, galhos e objetos reutilizados permitem inventividade, pois não possuem função pré-definida. Esses materiais ampliam as possibilidades de criação e estimulam o pensamento divergente, fortalecendo as múltiplas linguagens.

As práticas artísticas precisam ser compreendidas como processos, e não como produtos finais. Barbosa (2019) critica abordagens que priorizam moldes ou atividades repetitivas, pois elas limitam a expressão individual. Ao privilegiar o processo criativo, o professor valoriza as escolhas da criança, sua autonomia e sua capacidade de construir significados próprios.

A literatura infantil continua sendo uma linguagem potente nas práticas pedagógicas. Abramovich (2016) ressalta que a leitura compartilhada permite que as crianças acessem diferentes narrativas, desenvolvam linguagem oral e ampliem repertórios culturais. O professor, como mediador, cria pontes entre as histórias e a realidade das crianças, favorecendo a construção de sentidos.

A música pode ser inserida no cotidiano não apenas por meio de canções prontas, mas a partir da exploração sonora. Ilari (2020) aponta que experiências musicais diversificadas desenvolvem percepção, ritmo e criatividade. Tamborins, chocalhos, objetos cotidianos e até o próprio corpo tornam-se instrumentos para a criação musical.

O registro das experiências é parte fundamental das práticas pedagógicas. Segundo Rinaldi (2017), a documentação pedagógica dá visibilidade ao pensamento da criança e torna o processo educativo transparente. Fotos, produções, falas e vídeos permitem ao professor refletir sobre sua prática e compreender como as múltiplas linguagens se manifestam no cotidiano.

Além disso, a documentação promove diálogo com as famílias. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) afirmam que compartilhar registros fortalece vínculos e valoriza a participação da família no processo educativo. Ao visualizar as produções e vivências das crianças, as famílias compreendem melhor o papel das linguagens na aprendizagem.

A inclusão é uma dimensão fundamental nas práticas pedagógicas. Mantoan (2015) defende que ambientes inclusivos devem oferecer diferentes possibilidades expressivas, permitindo que todas as crianças participem, independentemente de suas condições ou necessidades. As múltiplas linguagens favorecem a comunicação e ampliam as formas de interação, contribuindo para o desenvolvimento de crianças com deficiência.

A avaliação na Educação Infantil deve considerar a complexidade dos processos

expressivos. Hoffmann (2020) ressalta que a avaliação formativa e contínua permite reconhecer avanços, potencialidades e desafios das crianças. A observação sensível, combinada à documentação, possibilita que o professor compreenda o percurso de cada criança nas diferentes linguagens.

Por fim, é importante que as práticas pedagógicas sejam constantemente revisadas e aprimoradas. Nóvoa (2017) afirma que docentes reflexivos constroem aprendizagens ao analisar sua prática, compartilhar experiências e pesquisar o cotidiano. Esse movimento é fundamental para garantir que as múltiplas linguagens sejam vivenciadas de maneira plena, significativa e alinhada aos direitos de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste estudo evidenciam que as múltiplas linguagens constituem um eixo fundamental para a construção de práticas pedagógicas significativas na Educação Infantil. Compreender a criança como sujeito de direitos, potente e produtora de cultura implica reconhecer que ela aprende, comunica e interpreta o mundo por meio de diferentes formas de expressão. Linguagens como a arte, a música, o movimento, a brincadeira, a oralidade e as tecnologias digitais revelam-se essenciais para o desenvolvimento integral, permitindo que as crianças experimentem, investiguem e construam sentidos de maneira ativa e criativa.

Os estudos analisados apontam que a valorização das múltiplas linguagens depende de práticas pedagógicas intencionais, de ambientes bem organizados e de uma mediação docente sensível e qualificada. O papel do professor aparece como elemento decisivo na promoção de experiências expressivas, uma vez que sua atuação envolve observar, escutar, propor desafios e garantir condições para que as crianças se manifestem de diferentes maneiras. Da mesma forma, espaços esteticamente organizados, materiais diversificados e tempos

flexíveis ampliam o repertório infantil e favorecem a autonomia.

Constatou-se também que a documentação pedagógica, a inclusão e o diálogo com as famílias constituem dimensões indispensáveis para fortalecer o trabalho com múltiplas linguagens. A documentação permite tornar visíveis os processos de aprendizagem; a inclusão assegura que todas as crianças tenham oportunidades reais de participação; e a parceria com as famílias amplia o sentido das experiências vividas. Assim, a prática pedagógica se aproxima de uma perspectiva integral, que valoriza a singularidade e o protagonismo infantil.

Apesar dos avanços, permanecem desafios significativos, como lacunas na formação docente, limitações estruturais das instituições e a persistência de práticas tradicionais pouco dialógicas. Esses obstáculos reforçam a necessidade de investimento contínuo na formação dos professores, no acesso a materiais diversificados e na construção de políticas públicas que reconheçam a importância das múltiplas linguagens para a qualidade da Educação Infantil.

Conclui-se, portanto, que trabalhar com múltiplas linguagens não é apenas uma escolha metodológica, mas um compromisso ético com a infância. Ao promover experiências diversas, expressivas e sensíveis, a Educação Infantil cumpre seu papel de garantir o desenvolvimento integral das crianças, assegurando-lhes condições para explorar, criar e se relacionar com o mundo a partir de suas próprias formas de expressão.

Assim, reafirma-se a importância de práticas pedagógicas que respeitem a pluralidade da infância e contribuam para a construção de ambientes educativos mais humanos, inclusivos e culturalmente ricos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: leitura, linguagem e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2016.  
BARBOSA, A. A. Linguagens expressivas na Educação Infantil: arte, movimento e imaginação. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

BARBOSA, A. A.; OLIVEIRA, M. P. Mediação docente e práticas pedagógicas na Educação Infantil. *Educação & Sociedade*, v. 41, n. 150, p. 1-19, 2020.  
BUCKINGHAM, D. Educar na era digital: mídia, tecnologia e aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2019.  
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.  
CARVALHO, E. et al. Espaços educativos e contato com a natureza na primeira infância. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. 1-15, 2020.  
CORSARO, W. A. Sociedades infantis: cultura de pares e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2018.  
EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. The hundred languages of children: the Reggio Emilia experience in transformation. 3. ed. Santa Barbara: Praeger, 2016.  
FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Famílias e documentação pedagógica: parcerias na Educação Infantil. Porto: Porto Editora, 2019.  
GANDINI, L. O espaço como terceiro educador. São Paulo: Senac, 2016.  
HORN, M. Materiais pedagógicos e criatividade infantil: o uso de objetos não estruturados. *Educação Infantil em Foco*, v. 12, n. 3, p. 45-60, 2018.  
HOFFMANN, F. Avaliação na Educação Infantil: desafios e possibilidades. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 46, n. 2, p. 1-17, 2020.  
ILARI, B. Musicalização e desenvolvimento infantil: novas perspectivas. São Paulo: Plural, 2020.  
KISHIMOTO, T. M. Psicologia do brincar e educação infantil. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2019.  
LE BOULCH, J. Psicogênese e educação psicomotora. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.  
MALAGUZZI, L. The hundred languages of children: a Reggio Emilia perspective. Londres: Ablex, 2016.  
MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 15. ed. São Paulo: Moderna, 2015.  
MARTINS, P.; PICOLI, M. Linguagens expressivas e práticas pedagógicas na primeira infância. *Revista Educação & Cultura*, v. 37, n. 4, p. 78-94, 2021.  
NÓVOA, A. Formação de professores e prática reflexiva. Porto: Porto Editora, 2017.  
OLIVEIRA, M. P. O papel do professor na Educação Infantil: mediação e práticas pedagógicas. *Revista Educação Infantil*, v. 14, n. 2, p. 33-50, 2021.  
RINALDI, C. In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning. Londres: Routledge, 2017.  
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.  
WALLON, H. Psicologia e Educação da criança. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.  
ZABALZA, M. A. Planejamento e organização didática. Porto Alegre: Artmed, 2018.



## EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

JOICE DE ANDRADE SILVA<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo discute o racismo na Educação Infantil e a importância da pedagogia antirracista para a equidade. A pesquisa baseia-se em revisão bibliográfica, de natureza qualitativa, contemplando autores que abordam a história do racismo no Brasil, o mito da democracia racial, as desigualdades estruturais e os desafios enfrentados pela escola e pelos docentes na promoção da diversidade. Discute-se a necessidade de formação inicial e continuada de professores, capacitando-os para lidar de forma crítica e consciente com a diversidade étnico-racial e implementar estratégias pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural. São destacadas práticas como a utilização de materiais didáticos representativos, atividades lúdicas, rodas de conversa e projetos que envolvam a comunidade escolar. Como resultado do estudo, ficou evidenciado que a Educação Infantil desempenha papel central na construção da cidadania, na formação de valores éticos e na promoção da justiça social.

**Palavras-chave:** Educação Antirracista; Formação Docente; Inclusão; Racismo.

### INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel relevante na formação integral das crianças, abrangendo dimensões cognitivas, sociais, emocionais e éticas. Nesse contexto inicial da escolarização, são construídos valores, atitudes e percepções sobre o outro, tornando-se um espaço privilegiado para a promoção do respeito à diversidade e da convivência democrática. Melo e Ribeiro (2019) destacam que a Educação Infantil deve considerar as crianças como sujeitos ativos no processo educativo, reconhecendo suas experiências, identidades e modos de aprender.

No Brasil, as desigualdades educacionais manifestam-se desde a primeira infância e estão

relacionadas a processos históricos e sociais marcados pelo racismo estrutural. A noção de “raça”, embora não possua base biológica, foi socialmente construída como mecanismo de hierarquização e exclusão. Conforme esclarece Gorman (2016), não há distinções genéticas que sustentem a existência de raças humanas, contudo, essa categorização foi historicamente utilizada para legitimar privilégios e desigualdades. Souza (2023) aponta que tais processos resultaram na consolidação do chamado privilégio branco, que se expressa em vantagens sociais naturalizadas.

A trajetória histórica brasileira, marcada pela colonização, pela escravidão e pelas políticas de branqueamento, contribuiu para a manutenção de desigualdades raciais mesmo

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos, UNG; Graduada em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos, UNIMES; Pós Graduada em Educação Multicultural e em Educação com Ênfase em Bullying pela Faculdade Campos Eliseos, FCE; Pós Graduada em Atendimento Educacional Especializado - AEE pela Faculdade Abrange, ABC FABRANGE; Estudante de Direito pela Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL; Professora de Educação Infantil, PEI; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

após a abolição formal da escravidão. Munanga (1996) analisa que o mito da democracia racial operou como um discurso que obscureceu conflitos e desigualdades, dificultando o reconhecimento das populações negras como sujeitos de direitos. Nesse sentido, Mbembe (2018) evidencia que a raça ocupa lugar central nas estruturas de poder, influenciando a organização social e as formas de dominação.

Diante desse cenário, a Educação Infantil assume papel estratégico na problematização das desigualdades raciais e na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade. A educação antirracista, conforme argumenta Gorman (2016), contribui para que crianças desenvolvam formas mais críticas e conscientes de se relacionar em contextos marcados pela diversidade. Introduzir tais práticas desde os primeiros anos pode favorecer a construção da autoestima, especialmente das crianças negras, e ampliar a compreensão das diferenças como elemento constitutivo da sociedade.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar o racismo na Educação Infantil brasileira, discutindo suas manifestações estruturais e institucionais, bem como apontar estratégias pedagógicas voltadas à promoção da inclusão, da representatividade e da equidade racial. Por meio de uma revisão bibliográfica, busca-se compreender como a formação docente, os materiais pedagógicos e as políticas públicas podem contribuir para a construção de práticas educativas alinhadas a uma perspectiva crítica e intercultural, conforme defendido por Melo e Ribeiro (2019).

## **METODOLOGIA**

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. Essa abordagem permite analisar criticamente produções acadêmicas e documentos que discutem o racismo na Educação Infantil e as possibilidades de implementação de uma educação antirracista. Segundo Minayo (2012), a

pesquisa qualitativa possibilita a compreensão de fenômenos sociais considerando seus contextos históricos, culturais e simbólicos.

A revisão bibliográfica contemplou livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais que abordam o racismo estrutural e institucional no Brasil, a educação antirracista, a formação docente e as práticas pedagógicas voltadas à infância. Foram priorizadas produções de autores reconhecidos no campo das relações étnico-raciais e da educação, como Munanga (1996), Gomes (2005), Candau (2008), Gorman (2016), Mbembe (2018) e Theodoro (2022), bem como legislações educacionais relevantes, a exemplo da Lei nº 10.639/2003.

O levantamento das fontes foi realizado em bases de dados acadêmicas, como SciELO, Google Acadêmico e repositórios institucionais de universidades brasileiras. Após a seleção, os textos foram analisados de forma sistemática, buscando identificar contribuições teóricas, convergências conceituais e diferentes perspectivas acerca das manifestações do racismo na educação e das estratégias de enfrentamento no contexto da Educação Infantil.

A análise dos materiais seguiu uma organização temática, considerando quatro eixos principais: (1) a contextualização histórica do racismo no Brasil; (2) o racismo estrutural e institucional na educação; (3) os desafios relacionados à formação docente; e (4) as práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil. Essa sistematização permitiu articular os diferentes aportes teóricos e compreender o papel da escola e do professor na promoção de uma educação comprometida com a equidade racial.

Por tratar-se de um estudo teórico, não houve coleta de dados empíricos. O trabalho consistiu na interpretação crítica das produções selecionadas, respeitando os princípios éticos da pesquisa acadêmica, com a adequada citação das fontes utilizadas. Dessa forma, a metodologia adotada possibilita discutir o tema a partir de uma perspectiva analítica e fundamentada,

contribuindo para o debate sobre a educação antirracista na primeira infância.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO RACISMO NO BRASIL**

O racismo no Brasil possui raízes históricas profundas, desde o período colonial até os dias atuais, configurando-se como uma estrutura de desigualdade que atravessa dimensões econômicas, sociais e culturais. Desde a chegada dos colonizadores europeus, a população africana e os povos indígenas foram submetidos a processos de exploração, violência e desumanização. Eurico (2020) ressalta que “a forma como a classe dominante europeia concebe os povos africanos e os povos originários, acerca de um modo de ser fetichizado, com culturas e valores morais e/ou religiosos primitivos e animais, constrói as bases que justificam sua dominação” (EURICO, 2020, p.20), evidenciando como a construção social da inferioridade racial foi utilizada para legitimar a escravidão.

A escravidão, que perdurou por mais de trezentos anos no território brasileiro, estabeleceu uma hierarquia racial rígida, consolidando o conceito de “raça” como instrumento de controle social. Segundo Mbembe (2018, p.27), “[...] a humanidade do escravo aparece como uma sombra personificada”, sendo o escravo visto apenas como propriedade do senhor. Durante o período colonial, as justificativas religiosas, econômicas e científicas serviram para naturalizar a exploração e a segregação. Eurico (2020) ainda afirma que “a forma como esse grupo é inserido na sociedade brasileira, sem proteção social, sem acesso qualificado à moradia, educação, saúde, trabalho formal, cultura, esporte, lazer entre outros, é emblemática e expõe as feridas de uma sociedade racista” (EURICO, 2020, p.23).

No século XIX, surgem as primeiras tentativas de legitimar cientificamente o racismo, com o chamado “racismo científico”. Santos (2002, p.49) explica que “as raças que dividem a humanidade de forma irreversível

sobrepõem-se à igualdade dos cidadãos nas cidades”, enquanto Munanga (1988 apud Jango, 2017, p.18) observa que “o racismo científico foi, de certo modo, institucionalizado com a fundação em Paris, em 1859, da Sociedade de Antropologia”. Essa ideologia sustentava que a população negra seria biologicamente inferior, legitimando a exclusão social e a marginalização de direitos.

Mesmo após a abolição da escravatura em 1888, por meio da Lei Áurea, a população negra permaneceu estruturalmente excluída da cidadania plena. Eurico (2020) aponta que “no Brasil, ao contrário da segregação racial oficial, o que se identifica com frequência são outros modos de segregação, como a segregação no espaço urbano, o encarceramento em massa [...] e o processo de deslocamento forçado dentro do próprio território, em virtude da luta pela posse da terra” (EURICO, 2020, p.50-52), em outras palavras, a autora quer mostrar que, embora o Brasil não tenha uma segregação legal formal hoje, existem mecanismos sociais, econômicos e políticos que mantêm a exclusão racial de forma estruturada e cotidiana.

O século XX trouxe o mito da democracia racial, que mascarava as desigualdades profundas ao afirmar que o Brasil seria uma sociedade miscigenada e sem conflitos raciais. Munanga (1996) esclarece que “a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular – dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos” (MUNANGA, 1996, p.216). Ao perpetuar esse mito, reforçam-se estereótipos que impactam negativamente o reconhecimento de direitos, dificultando processos de construção de uma sociedade mais equitativa.

Entender a trajetória histórica do racismo no Brasil é essencial para compreender suas manifestações contemporâneas na Educação Infantil. Theodoro (2022, p.18) enfatiza que sociedades racialmente desiguais produzem

assimetrias em diversas áreas, como mercado de trabalho, educação e acesso a serviços públicos, estabelecendo mecanismos que preservam o status quo e dificultam a mobilização dos grupos discriminados.

## **RACISMO ESTRUTURAL E INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO**

O racismo na educação do Brasil evidencia, de forma estrutural e institucional, as desigualdades históricas da sociedade. Rosemberg (2014) observa que “as desigualdades observadas entre brancos e negros no acesso a bens sociais se deve ao racismo constitutivo da sociedade brasileira que opera, simultaneamente, nos planos material e simbólico” (ROSEMBERG, 2014, p.750), ou seja, no plano simbólico, o racismo se expressa através de preconceitos, estereótipos e representações negativas, frequentemente reproduzidos no cotidiano escolar por meio de conteúdos descontextualizados ou ausentes sobre a história e a cultura afro-brasileira, já no plano material, observa-se que o acesso a materiais, infraestrutura e oportunidades de aprendizagem ocorre de forma desigual entre diferentes grupos sociais, o que perpetua a exclusão histórica de grupos mais vulneráveis na escola e na sociedade.

A Educação Infantil tem papel fundamental na formação da percepção de mundo das crianças, influenciando diretamente sua identidade e autoestima. Gomes (2005, p.146) alerta que muitos educadores ainda acreditam que discutir relações raciais não é tarefa da escola, mas sim de militantes políticos, sociólogos ou antropólogos.

A reprodução do racismo nas escolas também está relacionada ao currículo e ao material pedagógico. A falta de representatividade de crianças, culturas e histórias afro-brasileiras nos livros, brinquedos e atividades impede que crianças negras se vejam como protagonistas de sua própria história. Candau (2008) defende que “a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas

situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais” (CANDAU, 2008, p.54), mas deve envolver todos os atores educacionais de forma contínua e sistemática.

Por meio da educação antirracista, crianças e jovens aprendem a conviver com a diversidade e a usar as diferenças como oportunidade de desenvolvimento. Gorman (2016) destaca que “a educação antirracista capacita crianças e jovens a se engajarem em um mundo cada vez mais diversificado e globalizado, onde as pessoas podem ser unidas por sua humanidade comum e aprimoradas por sua diversidade” (GORMAN, 2016, p.1).

O racismo estrutural se mantém por vias sutis, porém fortes, que consolidam e perpetuam privilégios e desigualdades. Theodoro (2022, p.19-20) aponta que a branquitude se configura como um padrão social que define estética, valores e cultura, invisibilizando e desvalorizando a diversidade. Exclusão persistente: a urgência da intervenção pedagógica e da capacitação docente.

A Educação Infantil, por estar no início da trajetória escolar, oferece oportunidade singular de combater preconceitos e fortalecer valores de justiça, equidade e cidadania desde os primeiros anos de vida.

## **FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS PEDAGÓGICOS**

A formação docente é um elemento central no enfrentamento do racismo e na promoção da educação antirracista na Educação Infantil. Os estudos mostram que diversos docentes enfrentam dificuldades para trabalhar com questões raciais, seja devido à carência de formação especializada, seja pelas limitações presentes nos materiais e estratégias pedagógicas disponíveis. Mantoan (2003) ressalta que “todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de

ensino adequadas às diferenças” (MANTOAN ,2003, p.24).

A formação continuada, somada à inicial, constitui um requisito essencial. Theodoro (2022) enfatiza que “desde os anos de 1980, e com o fim da ditadura, o movimento negro vem se fortalecendo, acumulando musculatura, organizando-se por todo o Brasil” (THEODORO ,2022, p.22), evidenciando a necessidade de aproximar a escola de movimentos sociais e pesquisadores especializados em questões raciais. Por meio dessa aproximação, os docentes podem acessar conteúdos recentes, utilizar ferramentas pedagógicas diversificadas e implementar práticas antirracistas adaptadas à realidade da Educação Infantil.

De acordo com Oliveira, Brito e Silva (2012), a formação de professores(as) deve abordar de maneira profunda questões históricas, sociais, políticas e econômicas relacionadas à raça, para promover práticas educativas democráticas e afirmativas.

Ao se propor a formação de professores(as) como a melhor alternativa para a mudança de mentalidades e construção de práticas democráticas e afirmativas sobre a diversidade étnico-racial na educação escolar, é preciso considerar que essa formação deverá tocar com radicalidade em questões arraigadas na conformação histórica, social, política e econômica do nosso país, problematizando o lugar da raça e da questão racial nesse contexto. (Oliveira; Brito; Silva, 2012, p. 357).

Gomes (2005, p.146) alerta que muitos educadores ainda entendem que a abordagem de relações raciais não é tarefa da escola, o que revela uma lacuna significativa na formação docente. Candau (2008, p.54) complementa que a educação intercultural deve ser um enfoque global, envolvendo todos os atores educativos e não apenas momentos isolados ou grupos específicos.

A formação docente voltada para uma perspectiva antirracista envolve processos de reflexão crítica e o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade. Gorman (2016, p.1) reforça que “a educação

antirracista capacita crianças e jovens a se engajarem em um mundo cada vez mais diversificado e globalizado, onde as pessoas podem ser unidas por sua humanidade comum e aprimoradas por sua diversidade” (GORMAN ,2016, p.1). Isso exige planejamento intencional, materiais inclusivos, observação das interações e parceria com a comunidade.

Portanto, formar docentes não se limita a atender exigências formais, mas constitui um processo permanente de desenvolvimento profissional e de compromisso ético.

### **ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Implementar práticas antirracistas na Educação Infantil requer planejamento, intencionalidade pedagógica e uso de estratégias que promovam a valorização da diversidade, a reflexão crítica e a inclusão. Durante a infância, constrói-se a identidade, fortalece-se a autoestima e desenvolve-se a percepção de justiça, tornando a escola um espaço central para formar cidadãos conscientes e éticos.

Segundo Cavalleiro (2001, p.158), uma prática pedagógica antirracista deve contemplar os seguintes princípios:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.
5. Ensino às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplam a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.
7. Pensa meios e formas para educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do auto-

conceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados. (Cavalleiro, 2001, p. 158).

Integrar conteúdos culturais diversos ao currículo é uma estratégia central. Candau (2008) enfatiza que “a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais” (CANDAU, 2008, p.54), devendo abranger todas as crianças e ser integrada às práticas diárias. Inclui-se nessa prática a leitura de histórias com protagonistas negros e indígenas, atividades musicais e de dança que valorizem culturas diversas e a utilização de recursos pedagógicos que reflitam a diversidade étnico-racial.

Gorman (2016) destaca que “a educação antirracista capacita crianças e jovens a se engajarem em um mundo cada vez mais diversificado e globalizado, onde as pessoas podem ser unidas por sua humanidade comum e aprimoradas por sua diversidade” (GORMAN, 2016, p.1). Discutir direitos humanos em rodas de conversa e dramatizações permite às crianças compreenderem a importância da solidariedade e desconstruir preconceitos internalizados.

A parceria entre a escola, a família e comunidade é extremamente importante no processo de uma educação antirracista, pois juntos podem garantir que seja combatido o racismo dentro e fora da escola.

Conforme destacam Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010), é fundamental que a instituição escolar não oculte o racismo, mas crie espaços permanentes para reflexão e superação de estereótipos e discriminações.

O que as pesquisas sugerem como uma ferramenta de combate ao racismo é que tal questão não continue sendo ocultada na instituição escolar, devendo possibilitar um espaço permanente para a discussão e reflexão de posturas racistas e preconceituosas, visando a superação de estereótipos, estigmas e discriminações contra os negros que estão presentes no ambiente escolar. (Abramowicz; Oliveira; Rodrigues, 2010, p. 86).

Theodoro (2022) reforça que “desde os anos de 1980, o movimento negro vem se fortalecendo [...] evidenciando a necessidade de aproximar a escola de movimentos sociais e pesquisadores especializados em questões raciais” (THEODORO, 2022, p.22).

Gomes (2005, p.146) alerta que muitos educadores ainda acreditam que discutir relações raciais não é tarefa da escola, evidenciando lacunas na formação. A perspectiva antirracista implica a revisão de normas, atitudes e práticas institucionais no contexto escolar. O racismo se esconde tanto em gestos visíveis quanto nas sutilezas das microagressões, estereótipos e exclusões simbólicas. Candau (2008, p.18) destaca que o multiculturalismo nasce das lutas dos grupos discriminados, sendo essencial que a escola seja um espaço de produção de cultura crítica e de resistência às desigualdades. Trabalhar essas questões na Educação Infantil é promover, desde cedo, a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Em síntese, estratégias antirracistas na Educação Infantil envolvem a integração de conteúdos diversos, o desenvolvimento do pensamento crítico, a participação da comunidade, a formação docente contínua e a revisão de práticas institucionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mostrou que o racismo ainda está presente na sociedade e na escola, influenciando a vida das crianças desde cedo. A Educação Infantil configura-se como etapa primordial na formação de indivíduos críticos, conscientes e capazes de atuar em uma sociedade diversa, por ser a base da formação humana, tem papel fundamental na construção de valores como respeito, empatia e igualdade, a escola exerce papel central na construção da identidade, da autoestima e do senso de justiça, preparando crianças para compreender e valorizar a diversidade cultural e racial.

O racismo historicamente estruturado na sociedade brasileira, impacta diretamente o processo educativo. A análise histórica e estrutural do racismo no Brasil evidencia que as desigualdades presentes na Educação Infantil refletem processos sociais e culturais profundamente enraizados, que perpetuam privilégios e marginalizam crianças negras e indígenas.

Nesse sentido, os estudos analisados indicam a relevância da incorporação de princípios da educação antirracista nas práticas pedagógicas cotidianas, através de projetos, debates, em produções realizadas pelas crianças, na presença da literatura preta nas salas de aula, valorizando e respeitando essa rica diversidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane C. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CANDAUI, Vera Maria. Educação intercultural e multiculturalismo. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

EURICO, Márcia Campos. Racismo na infância. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação, cultura e diversidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GORMAN, Gavin. Promovendo e desenvolvendo a igualdade racial e antirracista na educação: uma visão geral. [S.l.]: Forman, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Interculturalidade e Educação Infantil: reflexões sobre diferenças culturais na infância. Conjectura: Filosofia e Educação, Caxias do Sul, v. 24, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php>. Acesso em: 13 set. 2025.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silencioso. In: SCHWARCZ, Lília Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (org.). Raça e diversidade. São Paulo: EDUSP, 1996.

MUNANGA, Kabengele. Construção da identidade negra: diversidade de contextos e problemas ideológicos. In: Religião, política, identidade. São Paulo: EDUC, 1988.

OLIVEIRA, Elânia de; BRITO, José Eustáquio; SILVA, Natalino Neves. Região Sudeste. In: GOMES, Nilma Lino (org.). Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº

10.639/2003. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

ROSEMBERG, Luciana. Desigualdades raciais e sociais no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 57, p. 745-764, 2014.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Racismo científico e sociedade brasileira. São Paulo: Educ, 2002.

SOUZA, Livia B. P. A importância da educação antirracista na Educação Infantil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 6, p. 1-12, 2023.

THEODORO, Ana. Racismo e políticas educacionais no Brasil. São Paulo: Cortez, 2022.

## MINI HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FOTOGRAFIA E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTOS DE NARRATIVA E APRENDIZAGEM

LEANDRO DE ALMEIDA OLIVEIRA<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo analisa a utilização de mini histórias, da fotografia e da documentação pedagógica como práticas articuladas na Educação Infantil, compreendidas como estratégias de observação, registro e interpretação das experiências infantis. O estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, apoiada em observações do cotidiano escolar, registros fotográficos e análise de narrativas produzidas por educadores. As mini histórias são entendidas como narrativas curtas que possibilitam interpretar experiências, sentimentos e aprendizagens das crianças (Fochi, 2019a). A fotografia é abordada como recurso de documentação e expressão estética, ampliando a visibilidade das vivências infantis e favorecendo múltiplas leituras. A documentação pedagógica organiza e sistematiza esses registros, contribuindo para a reflexão docente e para a comunicação com as famílias e a comunidade escolar. A análise desenvolvida aponta que a articulação dessas práticas pode favorecer a expressão das múltiplas linguagens infantis, o protagonismo das crianças e o fortalecimento da mediação pedagógica, ressaltando o valor da escuta sensível e da narrativa no contexto da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Expressão infantil; Mini histórias; Observação; Registro.

### MINI HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreender a infância na Educação Infantil exige um olhar atento para as múltiplas formas de expressão e significação que as crianças desenvolvem no cotidiano escolar. As crianças não se limitam a experienciar situações, mas ressignificam-nas em produções culturais, simbólicas e afetivas, elaborando compreensões sobre si e sobre o mundo. Surge, assim, a necessidade de trilhas pedagógicas que capturem a essência das vivências e possibilitem ao educador enxergar além do aparente. As mini histórias se apresentam como uma dessas estratégias, permitindo que acontecimentos

aparentemente comuns sejam registrados, narrados e analisados, transformando fragmentos do cotidiano em oportunidades de aprendizagem (Fochi, 2019a).

As mini histórias evidenciam-se como recurso capaz de revelar dimensões da infância que, em muitos casos, permanecem invisíveis. Por meio delas, o educador pode interpretar gestos, sentimentos e descobertas das crianças, elaborando registros que valorizam o sujeito e seu meio sociocultural. Segundo Fochi (2019b, p.231), "a partir de uma breve narrativa imagética e textual, o adulto interpreta esses observáveis de modo a tornar visíveis as

<sup>1</sup> Graduado em História e Pedagogia. Pós-graduação em Formação e Profissão Docente. Professor de História, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, SEDUC. Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

rapsódias da vida cotidiana”, evidenciando que cada episódio, por menor que seja, possui significado pedagógico e social.

Integrada às mini histórias, a fotografia amplia a capacidade de registro, dando destaque a acontecimentos significativos da vida das crianças. A fotografia não se limita ao registro do momento, mas constitui um recurso estético e analítico que amplia a compreensão das vivências infantis.

A documentação pedagógica complementa esse processo, organizando e sistematizando os registros de modo a potencializar a reflexão docente e a comunicação com famílias e comunidade escolar. Galvani (2016, p.53) aponta que ela “é poder enxergar visualmente o que os educadores selecionam como valioso, a voz que dão às crianças”, destacando a função da documentação como ferramenta que torna visível o aprendizado e a experiência das crianças, além de fortalecer a identidade das instituições e a legitimidade do trabalho pedagógico.

Ao articular mini histórias, fotografia e documentação pedagógica, o educador consegue construir uma narrativa mais completa, que integra observação, análise e reflexão sobre o cotidiano infantil. Essa união promove uma infância em que a linguagem ganha força, a criatividade ganha asas e a singularidade de cada criança encontra reconhecimento. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 13) destaca que “[...] quando o grupo a aceita em sua diferença está aceitando-a também em sua semelhança, pois, embora com recursos diferenciados, possui, como qualquer criança, competências próprias para integrar com o meio”, reforçando a importância de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a pluralidade de experiências.

Portanto, este estudo busca investigar como a construção de mini histórias, apoiada pela fotografia e pela documentação pedagógica, contribui para a expressão infantil, a construção de significados e o fortalecimento da reflexão pedagógica, evidenciando a voz da

criança e transformando o cotidiano escolar em fonte de conhecimento e aprendizagem. A pesquisa, de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, utiliza observações sistemáticas, registros fotográficos e análise de narrativas, permitindo compreender como essas práticas se articulam no dia a dia da Educação Infantil.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, exploratório e descritivo, fundamentado na observação e na análise de práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar a compreensão profunda dos fenômenos educativos a partir de seus significados e contextos, valorizando as experiências, expressões e interações das crianças (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O caráter exploratório justifica-se pela intenção de investigar de forma sensível e interpretativa como a utilização das mini histórias, da fotografia e da documentação pedagógica se articulam como instrumentos de narrativa e aprendizagem no cotidiano escolar.

A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição pública de Educação Infantil, em turmas de crianças de 4 a 5 anos de idade, durante o período letivo. Participaram do estudo as professoras responsáveis pelas turmas e as próprias crianças, que tiveram suas experiências observadas e registradas com o devido consentimento institucional e familiar. O espaço foi escolhido por apresentar uma prática pedagógica pautada na observação e na escuta das crianças, o que favoreceu a integração das ferramentas investigadas.

Os procedimentos metodológicos compreenderam a observação participante, os registros fotográficos e a produção de mini histórias a partir de episódios significativos do cotidiano infantil. As observações foram realizadas em diferentes momentos das rotinas — brincadeiras livres, atividades dirigidas e interações espontâneas — buscando captar expressões, gestos e situações que revelassem

aprendizagens e formas de comunicação das crianças. As fotografias foram utilizadas como recurso de registro e de análise estética, auxiliando na construção das narrativas visuais e na interpretação dos acontecimentos observados.

As mini histórias foram elaboradas pelas educadoras a partir dos registros e das fotografias, integrando imagem e texto em breves narrativas que expressam o olhar pedagógico sobre as experiências infantis. Esses materiais foram organizados por meio da documentação pedagógica, que funcionou como instrumento de sistematização e reflexão, permitindo que os registros fossem revisitados e analisados de modo coletivo. A documentação foi utilizada não apenas como produto final, mas como processo contínuo de investigação e formação docente.

A análise dos dados seguiu uma perspectiva interpretativa e reflexiva, fundamentada em autores que discutem a escuta sensível, a narrativa e a documentação na Educação Infantil, como Fochi (2019), Rinaldi (2012), Ostetto (2015) e Galvani (2016). A partir da leitura das mini histórias, das fotografias e dos registros de observação, foram identificados eixos temáticos que expressam as formas pelas quais as crianças constroem significados e manifestam suas linguagens por meio das práticas pedagógicas analisadas.

O estudo respeitou os princípios éticos da pesquisa com crianças, garantindo o anonimato dos participantes e a utilização das imagens apenas com autorização prévia dos responsáveis legais. Todo o processo foi orientado pela compreensão da criança como sujeito de direitos e produtora de cultura, reafirmando o compromisso ético e político da Educação Infantil com a valorização da infância e de suas múltiplas linguagens.

### **MINI HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA**

As mini histórias constituem narrativas curtas que interpretam fragmentos do cotidiano

escolar, transformando experiências aparentemente simples em material pedagógico rico e significativo. Fochi (2019a,p.17) destaca que “é exatamente na busca por formas de comunicação mais sensíveis ao mundo das crianças que surgem as mini histórias”, evidenciando seu papel central na construção de conhecimento sobre a infância.

A elaboração de mini histórias vai além do simples registro de fatos, envolvendo interpretação, análise e reflexão, articulando experiências cotidianas às dimensões pedagógica e social. Fochi (2019a, p. 23) ressalta que, ao narrarmos sobre as crianças que protagonizam as histórias, “também estamos falando sobre a infância enquanto uma categoria geracional e, portanto, que é histórica e socialmente construída”. A análise mostra que, ao registrar eventos, as mini histórias também evidenciam como se constrói o entendimento da infância em contextos socioculturais particulares.

As mini histórias promovem ainda a valorização da criatividade e da imaginação das crianças. Borba (2006, p. 37) enfatiza que a criança “incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros – adultos e crianças – mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura”. Assim, narrar o cotidiano por meio de mini histórias permite reconhecer a agência infantil e o protagonismo das crianças em suas próprias aprendizagens.

Outro aspecto importante das mini histórias é a capacidade de aproximar observação, interpretação e documentação pedagógica. Ostetto (2015, p. 203) ressalta que “a documentação é, pois, um meio que contribui para ampliação da compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças; é ferramenta para que os educadores observem, registrem, pensem e comuniquem os acontecimentos cotidianos”.

Além de aproximar educadores, crianças e famílias, as mini histórias tornam visível a aprendizagem que se desenvolve no dia a dia, muitas vezes sem alarde. Rinaldi (2012, p. 206) observa que, graças à documentação, “cada criança, cada pedagogo e cada instituição podem conseguir uma voz pública e uma identidade visível”. Dessa maneira, ao registrar mini histórias, evidencia-se o cotidiano da escola e valida-se a experiência de todos os envolvidos, criando oportunidades de reflexão conjunta.

Por fim, a elaboração de mini histórias favorece o desenvolvimento da linguagem, da criatividade artística e do pensamento crítico infantil, possibilitando às crianças interpretar, representar e compartilhar suas vivências. Por meio da articulação entre observação cuidadosa, interpretação pedagógica e registro consistente, as mini histórias fortalecem a construção de uma Educação Infantil reflexiva e inclusiva.

## **A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA**

A fotografia, no campo educacional, ultrapassa a função de simples registro visual. Quando empregada com propósito e criticidade, torna-se instrumento relevante para observar, interpretar e comunicar dados ou experiências. No contexto da Educação Infantil, ela permite capturar os gestos, olhares e expressões das crianças, revelando aspectos sutis de suas experiências de aprendizagem. Essa potência da fotografia está diretamente relacionada à sua capacidade de narrar histórias visuais que complementam e ampliam as mini histórias escritas pelos educadores.

No entanto, é importante compreender que a fotografia nunca é neutra. Cada imagem resulta de escolhas intencionais do olhar do educador, que seleciona ângulos, momentos e enquadramentos. Vial (2014, p. 32) reforça essa ideia ao afirmar que a documentação fotográfica “não é neutra, pois está carregada de significados e escolhas por aquele que a utiliza para a produção da imagem”. Isso significa que o ato de fotografar já envolve uma interpretação,

tornando a imagem não apenas um registro, mas um texto visual repleto de sentidos.

A fotografia também possui uma dimensão estética, que se soma ao seu valor documental. Flusser (2011) destaca que a fotografia é uma forma de linguagem que, ao mesmo tempo em que representa a realidade, a recria a partir das escolhas do fotógrafo. No contexto da escola, evidencia-se o cotidiano infantil, transformando gestos discretos em oportunidades de aprendizagem relevantes.

Essa dimensão estética dialoga diretamente com a construção das mini histórias, já que ambas as práticas buscam valorizar a singularidade da infância. Ferreira (2013, p. 56) aponta que “a fotografia não apenas documenta, mas também cria novas formas de olhar e interpretar o mundo”, reforçando seu papel como mediadora entre a experiência vivida e a reflexão pedagógica. A integração de imagens e textos por meio de mini histórias possibilita ao educador criar registros que oferecem múltiplas leituras do cotidiano infantil.

Além de enriquecer a reflexão pedagógica, a fotografia contribui para estreitar a comunicação entre educadores, famílias e comunidade escolar. Compartilhar fotografias do cotidiano infantil, junto a mini histórias, constitui prática que evidencia aprendizagens e aproxima famílias do desenvolvimento das crianças. Como destaca Ostetto (2017), a fotografia na documentação pedagógica amplia a circulação da experiência escolar, tornando-a pública e acessível, o que valoriza a criança e legitima o trabalho docente.

Outro ponto relevante é a capacidade da fotografia de provocar diálogos dentro da própria equipe pedagógica. A análise conjunta das fotografias abre espaço para diferentes leituras e para identificar o que precisa ser aprendido ou apoiado. Essa prática favorece a construção de uma cultura de escuta e reflexão compartilhada, que enriquece o planejamento pedagógico e fortalece a identidade da instituição.

Portanto, ao ser integrada às mini histórias, a fotografia se torna um recurso que não apenas registra, mas interpreta, comunica e ressignifica o cotidiano infantil. Seu valor reside em evidenciar as experiências infantis, ampliando a percepção do educador e favorecendo uma Educação Infantil reflexiva e centrada na criança.

### **DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO FERRAMENTA DE REFLEXÃO E COMUNICAÇÃO**

A documentação pedagógica é um recurso central para a Educação Infantil, pois permite que o cotidiano da criança seja visibilizado, analisado e interpretado a partir de registros intencionais. Trata-se de um processo que vai além da simples coleta de informações: documentar implica observar, selecionar e organizar experiências que revelam aprendizagens, interações e significados produzidos pelas crianças.

O valor da documentação pedagógica está em abrir os olhos do educador para as riquezas do cotidiano escolar. Ao selecionar o que registrar e como organizar essas informações, o professor também revela suas concepções sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento. Galvani (2016, p. 26) afirma que a documentação “é poder enxergar visualmente o que os educadores selecionam como valioso, a voz que dão às crianças”, evidenciando que esse processo está carregado de intencionalidade pedagógica e de escolhas interpretativas. Assim, documentar não é apenas registrar, mas também atribuir sentido ao que foi observado.

Outro aspecto fundamental da documentação pedagógica é sua função comunicativa. Ao tornar públicas as experiências das crianças por meio de painéis, portfólios, relatórios ou exposições, o educador fortalece a relação com as famílias e com a comunidade escolar. O que ocorre dentro da sala de aula, assim, não se restringe ao ambiente escolar, mas passa a ser valorizado social e culturalmente, consolidando o reconhecimento das práticas pedagógicas.

A atuação da documentação pedagógica articula experiências escolares e conhecimentos teóricos, fomentando um ciclo permanente de análise, reflexão e aprimoramento das práticas educativas.

Conforme destaca Vial (2014), a documentação assume um caráter interpretativo, pois não apenas apresenta fatos, mas traduz concepções de infância, aprendizagem e cultura.

Ao ser integrada às mini histórias e à fotografia, a documentação pedagógica adquire ainda maior potência. Enquanto as mini histórias narram os fragmentos do cotidiano e a fotografia confere visibilidade estética a esses momentos, a documentação organiza e sistematiza esses elementos em um processo que favorece a análise, a comunicação e a construção de memória institucional. Assim, o ciclo se completa: o registro gera narrativa, a narrativa ganha imagem e ambos, ao serem documentados, tornam-se fonte de reflexão e comunicação.

Portanto, a documentação pedagógica não deve ser entendida apenas como um recurso burocrático ou avaliativo, mas como um dispositivo político e pedagógico que torna visível a criança, o educador e a própria instituição. Ao assumir tal função, a prática pedagógica legitima o tempo presente da infância, considerando suas experiências como conhecimento e manifestações culturais autênticas

### **INTEGRAÇÃO DAS PRÁTICAS: MINI HISTÓRIAS, FOTOGRAFIA E DOCUMENTAÇÃO**

Pensar nas mini histórias, na fotografia e na documentação pedagógica como práticas isoladas é possível, mas é na sua integração que se revela todo o potencial pedagógico dessas ferramentas. Essa integração possibilita ao educador assumir o papel de observador atento, narrador sensível e mediador reflexivo.

As mini histórias oferecem a base narrativa: fragmentos breves que dão significado às experiências infantis, transformando

episódios cotidianos em material pedagógico. A fotografia acrescenta uma dimensão estética e visual, tornando visíveis expressões, gestos e interações que complementam o relato textual. A documentação pedagógica, por sua vez, organiza esses registros em um processo que favorece tanto a reflexão docente quanto a comunicação com as famílias e a comunidade escolar. Assim, cada prática desempenha um papel singular, mas interdependente, no processo educativo.

Essa complementaridade pode ser exemplificada na construção de painéis de aprendizagem. Ao reunir fotografias de momentos significativos com mini histórias que narram as descobertas das crianças, e organizá-las em um processo de documentação pedagógica, o educador não apenas dá visibilidade ao cotidiano, mas também cria um material reflexivo e comunicativo. Como aponta Rinaldi (2016), a documentação deve ser entendida como uma forma de tornar visível o pensamento das crianças, não apenas um registro passivo, mas um recurso que gera diálogo e novas aprendizagens.

A combinação dessas práticas favorece a escuta sensível e o reconhecimento da voz infantil como elemento central no processo educativo. Fochi (2019a) ressalta que, ao narrarmos sobre as crianças nas mini histórias, estamos também narrando sobre a infância como categoria histórica e socialmente construída. Quando esse relato é enriquecido pela fotografia e sistematizado pela documentação pedagógica, ele se transforma em um testemunho da experiência infantil, conferindo legitimidade e reconhecimento às múltiplas linguagens da criança.

O impacto dessa integração na formação docente reside na capacidade de transformar registros cotidianos em oportunidades de reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas. Ostetto (2015) lembra que esse processo amplia a compreensão sobre as crianças e suas teorias, transformando a documentação em ferramenta formativa para os educadores.

Por fim, a integração de mini histórias, fotografia e documentação pedagógica constitui

um instrumento valioso para a construção da memória coletiva da escola. Ao preservar experiências, tais registros produzem narrativas institucionais que consolidam a identidade da escola e legitimam sua atuação pedagógica perante a comunidade. Como afirma Galvani (2016), a documentação torna visível aquilo que é considerado valioso, revelando as escolhas pedagógicas e as concepções de infância que orientam o trabalho educativo.

Assim, a integração dessas práticas não é apenas uma questão metodológica, mas uma postura ética e política diante da infância. É o reconhecimento de que cada gesto, palavra e expressão da criança merece ser visto, narrado e valorizado, compondo um mosaico de experiências que dá sentido à aprendizagem e reforça a importância da Educação Infantil como espaço de produção de cultura e conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a integração entre mini histórias, fotografia e documentação pedagógica constitui uma prática potente na Educação Infantil, capaz de dar visibilidade à infância e valorizar as múltiplas linguagens das crianças. Quando articulados, esses instrumentos não se limitam a registrar momentos; eles contam histórias que iluminam o aprendizado, os significados e a cultura que floresce no dia a dia das crianças.

As mini histórias, em sua simplicidade e profundidade, oferecem uma forma de narrar o extraordinário contido no ordinário, transformando episódios aparentemente comuns em momentos pedagógicos significativos. A fotografia, por sua vez, amplia o olhar, captando nuances que as palavras muitas vezes não alcançam, e trazendo à tona gestos, expressões e interações que enriquecem a compreensão da experiência infantil. Já a documentação pedagógica organiza e sistematiza esses registros, permitindo que se tornem instrumentos de reflexão docente, de comunicação com as famílias e de fortalecimento da identidade institucional.

A prática evidencia que uma Educação Infantil reflexiva e inclusiva se fortalece quando a observação, o registro e a interpretação caminham juntos, sensível, porque reconhece e valoriza cada expressão da criança como manifestação legítima de sua cultura e de sua subjetividade. Reflexivo, porque promove a revisão dos registros docentes e a reflexão sobre as estratégias pedagógicas adotadas à luz das vivências infantis. Democrático, porque amplia o diálogo entre escola, família e comunidade, tornando visível e socialmente reconhecido o trabalho desenvolvido no contexto da Educação Infantil.

Portanto, as práticas aqui analisadas não devem ser compreendidas como recursos acessórios ou meramente estéticos, mas como escolhas pedagógicas e políticas que afirmam a infância como tempo presente e produtor de cultura. Ao dar voz e visibilidade às crianças por meio das mini histórias, das fotografias e da documentação, os educadores reafirmam o compromisso com uma educação que respeita, escuta e aprende com as crianças.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BORBA, Angela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: MEC/SEF. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- FERREIRA, L. H. Estética, identidade e fotografia: narrativas de si mesmo. In: Eu retrato, tu retratas: conjugações entre Fotografia, Educação e Arte. 1 ed. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2013.
- FLUSSER, V. Filosofia da Caixa Preta. Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Anna Blume, 2011.
- FOCHI, Paulo. Mini histórias: narrativas do cotidiano na Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2019a.
- FOCHI, Paulo Sergio. A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI. Doutorado em Educação. Área: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019b.
- GALVANI, Vanessa Marques. Documentação pedagógica: a escuta sensível e os registros na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2016.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil: saberes e fazeres da docência. Campinas: Papyrus, 2015.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Registros na

educação infantil: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papyrus, 2017.

RINALDI, Carla. In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning. London: Routledge, 2012.

RINALDI, Carla. Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners. Reggio Children, 2016.

VIAL, Maria Cecília. A documentação pedagógica e os processos de aprendizagem. Porto Alegre: Mediação, 2014.



## PROTAGONISMO, INTERAÇÕES E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO À LUZ DA BNCC

LUCIANE DE JESUS MINEIRO DE LIMA<sup>1</sup>

### RESUMO

O ensino de História vive, hoje, uma ondulação transformadora. Cada vez mais, desloca-se de um modelo centrado na transmissão de fatos para outro, vivo e pulsante, que reconhece o aluno como sujeito histórico e protagonista do próprio aprender. Este artigo propõe refletir sobre esse movimento contemporâneo, discutindo como a BNCC contribui para romper o paradigma da História como simples acúmulo cronológico e estimular a construção do conhecimento histórico por meio da escuta, da mediação docente e das experiências vividas. Articulando referenciais como Candau (2012), Freire (1987), Martins (1995) e os pressupostos da BNCC (2019), analisa-se como o planejamento das aulas de História no Ensino Fundamental II pode favorecer interações significativas, narrativas próprias e leituras críticas do mundo. Conclui-se que aprender História com voz e vez implica construir espaços democráticos em que alunos assumam postura investigativa, interpretativa e criadora, condição essencial para o exercício pleno da cidadania.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; BNCC; Ensino Fundamental II; História; Protagonismo.

### INTRODUÇÃO: APRENDER HISTÓRIA COM VOZ E VEZ

O ensino de História exige dos professores atenção constante à escuta dos alunos, especialmente no Ensino Fundamental II, fase marcada por características e necessidades próprias. Para que a escuta seja ativa, o docente deve compreender desejos, inquietações e modos de aprender desse público, garantindo que o aluno não ocupe apenas o papel de espectador, mas de sujeito do processo.

A BNCC (2019) incentiva práticas em que professores e estudantes são coautores das aprendizagens. Assim, este artigo promove uma revisão bibliográfica sobre protagonismo no

Ensino de História, dialogando com autores como Arendt (1993), Ferretti (2004), Freitas (2007) e outros que defendem a atitude historiadora dos alunos diante dos conteúdos estudados.

Ensinar História no Ensino Fundamental II é entrar num território feito de inquietações, descobertas e identidades em construção. Os adolescentes que preenchem as salas de aula carregam consigo desejos, dúvidas, crenças e modos próprios de enxergar o mundo, elementos que precisam ser percebidos, acolhidos e integrados ao ensino.

Neste cenário, o professor não é o guardião solitário de datas e fatos, mas

<sup>1</sup> Graduada em Geografia e Pedagogia; Pós-graduada em Educação Ambiental, Formação de Docentes para o Ensino Superior e Letramento; Especialista em Ludopedagogia; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

mediador de experiências, tecelão de sentidos, aquele que escuta com atenção para planejar com intenção. A BNCC (2019) reforça esse movimento ao conceber professores e alunos como sujeitos do processo educativo, capazes de construir juntos o conhecimento histórico, e não apenas reproduzi-lo.

Ao dialogar com autores como Candau (2012), Freire (1987), Martins (1995), Oliveira-Formosinho (2007) e Bittencourt (2004), este artigo analisa como o protagonismo discente pode transformar o ensino de História e contribuir para formar sujeitos críticos, curiosos e conscientes do seu papel no tempo e no espaço.

Ensinar História no Ensino Fundamental II é lidar com o tempo, suas marcas, suas ausências, suas disputas. Como lembra Arendt (1993, p. 112), compreender o mundo é uma tarefa que exige constante reflexão, porque “o sentido nunca está definitivamente dado, mas precisa ser incessantemente reconstruído”. Assim acontece com a História escolar: ela se reinventa conforme os sujeitos aprendem, dialogam e interpretam.

A BNCC (2018) reforça o papel da escola como espaço de formação integral, destacando que o estudante é sujeito histórico, cultural e social. Essa perspectiva dialoga com Freire (2006), para quem ensinar exige reconhecer o educando como ser inacabado, curioso e criador de sentidos. O protagonismo discente, portanto, se torna eixo estruturante.

Assim, aprender História com voz e vez é compreender que cada aluno carrega em si um pequeno historiador: um observador do cotidiano, um leitor de narrativas, um criador de memórias.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa apresentada neste artigo caracteriza-se como de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica e analítico-interpretativa, fundamentada nos pressupostos teóricos de autores clássicos e contemporâneos do campo da historiografia, da educação e das ciências humanas. Optou-se por essa abordagem

por compreender que o ensino de História envolve processos subjetivos, simbólicos e sociais que não podem ser apreendidos por meio de análises quantitativas, exigindo, portanto, uma investigação que valorize sentidos, interpretações e experiências vividas.

A investigação teve como eixo central a análise de documentos oficiais que orientam o ensino de História na Educação Básica, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) (BRASIL, 2010) e o documento Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (BRASIL, 2012). Esses documentos foram examinados a partir de uma leitura crítica, buscando identificar concepções de currículo, aprendizagem, protagonismo discente e formação integral, bem como suas implicações para o planejamento e a prática pedagógica no Ensino Fundamental II.

Paralelamente à análise documental, realizou-se uma revisão bibliográfica de obras e artigos que discutem o ensino de História, o currículo, a interação em sala de aula e o protagonismo dos estudantes. Essa revisão incluiu autores como Bittencourt (1998; 2004), Menezes (1998), Rego (1995), Martins (1993), Candau (2006), Freire (2006), Arendt (1993) e Ferretti et al. (2004), cujas contribuições permitiram ampliar o olhar sobre a relação entre práticas pedagógicas, construção do conhecimento histórico e formação cidadã.

A pesquisa também se apoia na análise crítica de práticas escolares observadas em turmas do Ensino Fundamental II, especialmente no que se refere às interações em sala de aula, às atividades investigativas, às propostas de trabalho com fontes históricas, às práticas de leitura e produção de narrativas e às experiências vividas pelos estudantes no processo de construção do conhecimento histórico. Embora não se trate de uma pesquisa empírica de caráter etnográfico, essas observações contribuíram para estabelecer

diálogos entre a teoria estudada e o cotidiano escolar, fortalecendo o caráter reflexivo e contextualizado da análise.

Essas práticas foram examinadas à luz de referenciais teóricos que compreendem o ensino como processo mediado e dialógico. Bittencourt (2004) destaca que o ensino de História deve favorecer análises, problematizações e interpretações, enquanto Menezes (1998) ressalta a importância da memória, dos documentos e da cultura material como elementos fundamentais para a compreensão histórica. A perspectiva socio-histórica de Vygotsky, apresentada por Martins (1993) e Rego (1995), contribui ao afirmar que o conhecimento se constrói nas relações sociais e na interação entre sujeitos, mediada pela linguagem e pela cultura.

A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se, ainda, pela compreensão de que o desenvolvimento humano e a aprendizagem são processos históricos e culturais. Como afirma Freitas (2007), compreender tais processos exige considerar as dimensões simbólicas, afetivas e interacionais da experiência educativa. Nesse sentido, o ensino de História não se reduz à transmissão de informações, mas configura-se como um processo interpretativo, no qual os estudantes são convidados a atribuir sentidos ao passado a partir de suas experiências e de sua inserção social.

Por fim, a metodologia adotada buscou articular teoria e prática, reconhecendo que o conhecimento pedagógico se constrói no diálogo entre referenciais teóricos e experiências concretas da sala de aula. Assim, assume-se a compreensão de que “o conhecimento se constitui nas relações sociais, e não fora delas” (REGO, 1995, p. 37), reafirmando a centralidade das interações, da mediação docente e do protagonismo discente no ensino de História no Ensino Fundamental II.

### **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA NA BNCC: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INTERAÇÕES E EXPERIÊNCIAS**

As competências destacam compreensão crítica do tempo histórico, uso de fontes, análise

de relações de poder, elaboração de argumentos, leitura de múltiplas perspectivas, uso ético das tecnologias e compreensão da diversidade, todas fortemente associadas à formação cidadã.

Menezes (1998) enfatiza que o ensino de História deve provocar reflexão, investigação e diálogo com o tempo presente, função essencial do professor enquanto mediador.

Planejar com intencionalidade significa escutar os alunos, considerar seus contextos, propor experiências reais e produzir aprendizagens significativas. Narrativas, vivências e projetos enriquecem o currículo e garantem que os estudantes não sejam reprodutores, mas autores das próprias interpretações sobre o mundo.

A BNCC organiza o currículo escolar a partir de uma concepção integral de educação, que vê o aluno como ser histórico, cultural e social. Isso significa reconhecer suas vivências, curiosidades, linguagens e repertórios como matéria viva do aprendizado. A BNCC (2018) orienta o ensino de História pelas lentes do pensamento histórico, valorizando habilidades de análise, síntese, argumentação e compreensão temporal. Essas competências dialogam com Bittencourt (1998), que defende que a leitura de documentos é central para o ensino de História, pois permite ao aluno “construir as próprias interpretações a partir de vestígios do passado” (p. 22).

No ensino de História, essa perspectiva rompe com a abordagem conteudista tradicional e convida o professor a planejar aulas que:

- integrem saberes e experiências
- valorizem múltiplos modos de narrar e interpretar o mundo;
- provoquem análises comparativas entre tempos e culturas;
- promovam o diálogo intercultural e a valorização da diversidade;
- desenvolvam habilidades de investigação, argumentação e uso crítico da informação.

Candau (2012) ilumina esse percurso ao discutir interculturalidade e culturas híbridas

como dimensões fundamentais da vida social. A História escolar, assim, não trata apenas de “o que aconteceu”, mas de “como diferentes sujeitos viveram, interpretaram, resistiram e ressignificaram o mundo”.

## O CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL II E A BNCC

A BNCC apresenta orientações sobre como educadores podem planejar situações que ampliem experiências e aprendizagens. O documento enfatiza que os saberes, curiosidades e manifestações dos alunos devem ser considerados na organização curricular.

Conceitos como cultura, interculturalidade e culturas híbridas são valorizados, pois permitem analisar como grupos sociais interagem, transformam-se e constroem identidades. Candau (2012) destaca que essas relações constituem processos históricos dinâmicos e contínuos.

A interdisciplinaridade também é apontada como ferramenta essencial, articulando diferentes campos do conhecimento em torno de objetos complexos, como demonstra Bittencourt (2004) ao discutir a História Ambiental.

A proposta curricular da BNCC para o Ensino Fundamental II busca garantir que os estudantes:

- desenvolvam formação integral;
- atuem com criticidade e autonomia;
- reconheçam-se como sujeitos históricos;
- compreendam processos temporais;
- analisem fatos, fontes e referências diversas;
- reconheçam a interculturalidade e as culturas híbridas;
- estabeleçam relações entre áreas do saber;
- usufruam das tecnologias de forma crítica.

Candau (2012) reforça que alunos são sujeitos de direitos, sendo fundamental proporcionar experiências pedagógicas pautadas na participação, democracia, diversidade e convivência social.

Para ela, as aulas de História podem:

1. reconhecer que os alunos aprendem por meio de práticas cotidianas;
2. valorizar experiências vividas na escola;
3. oferecer indicadores úteis ao planejamento pedagógico.

A sala de aula é, portanto, espaço de experiências que potencializam o protagonismo. O planejamento docente deve articular saberes prévios, mediação, diálogo e intencionalidade pedagógica. A aprendizagem histórica, assim, deixa de ser memorização de fatos e passa a ser construção crítica e identitária.

Autores como Oliveira-Formosinho (2007) reforçam que ainda há professores que ignoram a voz dos estudantes, planejando sem considerar suas contribuições. A prática pedagógica precisa, portanto, envolver participação ativa, escuta e colaboração.

A diversidade cultural e as múltiplas identidades também devem ser contempladas, garantindo que todos os grupos estejam representados — conforme orientam a LDB (1996), os PCN (1995) e a BNCC (2019).

Menezes (1998) lembra que o ensino de História deve envolver diferentes fontes e linguagens, transformando objetos históricos em instrumentos de investigação e memória. A História ensinada deve dialogar com o tempo presente, permitindo que estudantes reflitam, questionem e compreendam como explicações são construídas — e continuamente reconstruídas.

O currículo vivo, portanto, ganha contornos de narrativa: aquilo que se narra, transforma. Aquilo que se escuta, inspira. O protagonismo docente e discente se entrelaçam, e o planejamento intencional torna-se chave para aprendizagens significativas.

Segundo Arendt (1993), lidar com o mundo é tarefa estética e ética, construída ao longo da vida e jamais concluída — perspectiva que se encaixa perfeitamente no ensino de História voltado à autonomia de pensamento.

## INTERDISCIPLINARIDADE: O ENCONTRO ENTRE SABERES

A Base Nacional Comum Curricular valoriza a interdisciplinaridade como princípio organizador do currículo e como estratégia fundamental para o aprofundamento da compreensão de objetos de estudo complexos. No ensino de História, essa perspectiva possibilita romper com a fragmentação do conhecimento e favorece uma leitura mais ampla e integrada da realidade, na qual os fenômenos históricos são compreendidos em sua articulação com dimensões sociais, culturais, econômicas, ambientais e simbólicas.

A história ambiental, por exemplo, configura-se como um campo fértil para o diálogo interdisciplinar, ao articular ações humanas, natureza e cultura em uma perspectiva histórica ampliada. Ao abordar temas como uso dos recursos naturais, transformações das paisagens, conflitos socioambientais e relações de poder envolvidas nesses processos, o ensino de História aproxima-se de áreas como Geografia, Ciências, Arte e até Matemática, possibilitando análises mais profundas e contextualizadas. Nesse sentido, o conhecimento histórico deixa de ser isolado e passa a integrar uma rede de saberes que se complementam e se tensionam mutuamente.

A BNCC (BRASIL, 2018) organiza o currículo como um processo contínuo de desenvolvimento, valorizando as experiências dos estudantes, as diferentes linguagens e as múltiplas formas de narrativa. Essa concepção rompe com a lógica conteudista e linear e reconhece que aprender envolve interpretar o mundo a partir de distintos olhares, tempos e espaços. No ensino de História, tal orientação amplia as possibilidades pedagógicas ao permitir que os estudantes expressem suas compreensões por meio de textos, imagens, mapas, produções artísticas, registros audiovisuais e narrativas orais, fortalecendo a construção de sentidos.

Essa compreensão dialoga diretamente com Candau (2006), ao afirmar que a escola

precisa “abrir-se à diversidade cultural e às múltiplas vozes do cotidiano”, reconhecendo as diferenças não como obstáculo, mas como potência educativa. Para a autora, a perspectiva intercultural contribui para que o currículo se torne espaço de diálogo, negociação e reconhecimento das identidades presentes no contexto escolar. No ensino de História, isso implica considerar as diferentes memórias, narrativas e pertencimentos dos estudantes, valorizando saberes que historicamente foram silenciados ou marginalizados.

Bittencourt (2004) reforça que a História escolar não deve reduzir-se à memorização de fatos ou à simples organização cronológica dos acontecimentos. Para a autora, o ensino de História precisa favorecer análises, comparações e interpretações, estimulando o estudante a “perceber-se como parte do processo histórico e social” (BITTENCOURT, 2004, p. 51). A interdisciplinaridade, nesse contexto, amplia o repertório interpretativo dos alunos e possibilita compreender a História como construção humana, marcada por disputas, interesses e múltiplas leituras.

Ao articular diferentes áreas do conhecimento, o ensino interdisciplinar contribui para que os estudantes desenvolvam habilidades investigativas, analíticas e críticas. Problematizar um acontecimento histórico à luz de dados geográficos, científicos ou artísticos permite compreender sua complexidade e seus desdobramentos no presente. Assim, o conhecimento histórico ganha sentido social e torna-se ferramenta para a leitura crítica da realidade contemporânea.

A perspectiva socio-histórica de Vygotsky, apresentada por Martins (1993) e Rego (1995), reforça que o conhecimento se constrói nas relações sociais e na interação entre sujeitos. Segundo Rego (1995, p. 84), aprender é “apropriar-se de modos culturais de pensar, sentir e agir”, processo mediado pela linguagem e pelas interações com o outro. Essa concepção evidencia que a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas se dá em contextos culturais

específicos, nos quais os saberes circulam, se transformam e se ressignificam.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade fortalece a mediação pedagógica, ao ampliar as possibilidades de interação e de construção coletiva do conhecimento. O professor assume o papel de mediador intencional, organizando situações de aprendizagem que favoreçam o diálogo entre áreas, a troca de saberes entre os estudantes e a problematização dos conteúdos históricos. Tal postura contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a complexidade do mundo em que vivem.

Assim, o encontro entre saberes não se limita à justaposição de conteúdos, mas constitui um movimento pedagógico que integra experiências, linguagens e perspectivas. Ao trabalhar de forma interdisciplinar, o ensino de História reafirma seu compromisso com a formação integral, promovendo aprendizagens significativas e socialmente referenciadas, nas quais os estudantes se reconhecem como sujeitos históricos ativos, participantes e responsáveis pela construção do conhecimento.

### **FORMAÇÃO INTEGRAL E PROTAGONISMO**

Pensar o ensino de História à luz da formação integral implica compreender o estudante não como mero receptor de conteúdos, mas como sujeito histórico em permanente processo de construção de sentidos. Nesse horizonte, o protagonismo emerge não como um recurso metodológico pontual, mas como princípio ético, político e pedagógico que orienta as práticas educativas comprometidas com a emancipação humana.

Paulo Freire (2006) lembra que não há educação sem diálogo, pois “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 79). Essa afirmação desloca o foco do ensino para a relação, para o encontro entre sujeitos que aprendem e ensinam simultaneamente. Assim, protagonismo não

pode ser reduzido à ideia de participação superficial ou cumprimento de tarefas; trata-se de agir com consciência histórica, questionar narrativas estabelecidas e ressignificar o conhecimento a partir da própria experiência.

No campo da educação escolar, Ferretti (2004) analisa o protagonismo juvenil como condição essencial para o desenvolvimento crítico e para a construção da cidadania. Segundo a autora, a participação ativa dos estudantes na vida escolar fortalece o sentimento de pertencimento e amplia as possibilidades de leitura crítica da realidade. Tal protagonismo se consolida quando a escola rompe com práticas meramente transmissivas e cria espaços para investigação, debate e tomada de decisões coletivas, favorecendo a autoria e a autonomia intelectual.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as contribuições de Oliveira-Formosinho (1987), que critica os currículos rígidos e homogeneizantes, denominando-os de “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (p. 17). Para a autora, tal modelo desconsidera as singularidades dos sujeitos, seus ritmos, percursos, histórias e modos de aprender. No ensino de História, essa crítica é particularmente relevante, pois o conhecimento histórico se constrói na relação entre o vivido e o interpretado, entre o passado estudado e o presente experienciado pelos estudantes.

Ao reconhecer o estudante como sujeito singular e histórico, a escola amplia sua função social, contribuindo para uma formação integral que articula dimensões cognitivas, sociais, culturais, éticas e políticas. Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que o ensino de História no Ensino Fundamental II favoreça o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da responsabilidade, estimulando os estudantes a se reconhecerem como sujeitos históricos capazes de compreender movimentos, permanências e rupturas no tempo.

De acordo com a BNCC, aprender História envolve lidar com diferentes fontes e linguagens, analisar a diversidade sociocultural

do Brasil e do mundo e participar ativamente de projetos e decisões coletivas. Essas orientações reafirmam que o conhecimento histórico não se limita à memorização de datas e fatos, mas se constitui como prática social, interpretativa e investigativa. Aprender História, nesse sentido, é aprender a viver em sociedade, compreender conflitos, negociar sentidos e posicionar-se criticamente diante da realidade.

Ser protagonista, portanto, ultrapassa a ideia de “participar”. Implica agir, interpretar, criar, questionar e reconstruir sentidos. No pensamento freireano, o sujeito aprende quando se reconhece no processo educativo, quando percebe que sua voz importa e que sua leitura de mundo é legítima (FREIRE, 1987). Esse reconhecimento fortalece vínculos, amplia o engajamento e favorece aprendizagens mais significativas e duradouras.

Quadros e Barbosa (2017) reforçam que a aprendizagem exige tempo, qualidade das interações e respeito aos diferentes ritmos e modos de ser. Para os autores, nada deve ser apressado ou imposto, pois o conhecimento se constrói na relação, na escuta e na experiência compartilhada. Essa compreensão é fundamental para o ensino de História, que demanda reflexão, comparação de versões e elaboração de narrativas próprias.

Oliveira-Formosinho (2007) amplia essa discussão ao afirmar que muitos professores ainda planejam suas aulas sem considerar aquilo que os estudantes trazem como saberes prévios, experiências e inquietações. Um planejamento verdadeiramente dialógico, segundo a autora, precisa nascer da escuta sensível e transformar-se em projeto coletivo, no qual professores e alunos constroem juntos os caminhos da aprendizagem.

Nas aulas de História, o protagonismo se manifesta quando os estudantes levantam hipóteses, analisam diferentes versões dos fatos, reconhecem interesses e disputas presentes nas narrativas históricas, narram suas próprias experiências, situam-se no tempo e no espaço e produzem interpretações autorais. O trabalho

com imagens, objetos, mapas, documentos e relatos orais amplia as possibilidades de leitura do passado e fortalece a compreensão da História como construção humana, marcada por conflitos, silêncios e escolhas.

É nesse movimento que a História deixa de ser distante e abstrata e ganha carne, cor, gesto e sentido. Ao assumir o protagonismo no processo de aprendizagem, o estudante compreende que a História não está apenas nos livros, mas também em sua vida, em sua comunidade e em suas práticas cotidianas. Assim, formar sujeitos protagonistas é formar cidadãos capazes de interpretar o mundo, intervir nele e transformá-lo de maneira ética e consciente.

## **FONTES HISTÓRICAS, NARRATIVAS E MEDIAÇÃO DOCENTE**

A BNCC propõe competências que formam a espinha dorsal do ensino de História no Fundamental II. Entre elas, destacam-se:

- compreender acontecimentos históricos e relações de poder;
- interpretar referências temporais e espaciais;
- analisar documentos e narrativas com criticidade;
- reconhecer múltiplas interpretações sobre um mesmo fato;
- compreender migrações, deslocamentos e conflitos;
- problematizar conceitos da produção historiográfica;
- utilizar tecnologias digitais com consciência e ética.

Cada uma dessas competências aponta para a formação cidadã e para a necessidade de desenvolver um pensamento histórico situado no presente, dialogando com os desafios e demandas contemporâneas.

Menezes (1998) defende que a História ensinada deve dialogar com o tempo presente e com as experiências dos estudantes. O uso de documentos, objetos, fotografias, músicas, jornais e outros vestígios da memória humana transforma a aula em laboratório de

investigação. Ela afirma que documentos, objetos e memórias são portais para compreender o tempo vivido, pois constituem “modos de presença do passado no presente” (p. 92). Assim, analisar fontes históricas não significa apenas identificar fatos, mas interpretar significados.

Freitas (2007) destaca que o conhecimento se forma na interação, e não na repetição, reforçando que a mediação docente possui “papel estruturante nos processos de significação” (p. 46).

Assim, o professor:

- cria percursos investigativos;
- estimula perguntas;
- provoca interpretações;
- media debates;
- articula passado e presente;
- favorece narrativas autorais dos alunos.

O aluno deixa de ser repetidor de acontecimentos e passa a ser autor de leituras e sentidos — condição essencial ao protagonismo.

### **O CURRÍCULO VIVO: NARRAR, ESCUTAR, TRANSFORMAR**

As narrativas têm papel formador no currículo de História. Narrar é dar vida à experiência; é reorganizar o vivido; é construir sentido. Escutar é acolher o outro e ampliar a própria compreensão de mundo.

A BNCC propõe que as aulas de História sejam organizadas a partir de situações reais, projetos investigativos e experiências que façam sentido para o grupo. Narrativas pessoais, coletivas, históricas tornam-se então matéria-prima para a construção de um currículo vivo, sensível e significativo.

Como lembra Hannah Arendt (1993), compreender o mundo é movimento contínuo, algo que acompanha o sujeito da infância à velhice, sem jamais terminar.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Aprender História com voz e vez implica reconhecer que os estudantes do Ensino

Fundamental II são sujeitos históricos completos, constituídos por corpo, mente, emoção, desejo, memória, cultura e pertencimento. Trata-se de compreender que o processo de aprendizagem histórica não se limita à assimilação de conteúdos, mas envolve a construção de sentidos, a formação da consciência histórica e o desenvolvimento da capacidade de interpretar o mundo em sua complexidade.

Nesse sentido, o protagonismo discente não pode ser compreendido como elemento acessório ou como estratégia pontual, mas como princípio estruturante do ensino de História. Quando os estudantes participam ativamente da construção do conhecimento, investigando fontes, formulando hipóteses, debatendo interpretações e produzindo narrativas próprias, a aprendizagem torna-se significativa, crítica e socialmente referenciada. Tal perspectiva encontra respaldo tanto na BNCC (BRASIL, 2018), ao enfatizar o desenvolvimento de competências relacionadas à autonomia e à participação, quanto nas reflexões de autores como Freire (2006) e Bittencourt (2004), que defendem uma educação histórica comprometida com a formação cidadã.

Valorizar a escuta, o diálogo e a mediação docente configura-se, portanto, como condição essencial para a construção de experiências educativas significativas. O professor de História, nesse contexto, assume o papel de mediador do conhecimento, organizando situações de aprendizagem que favoreçam o encontro entre saberes escolares e saberes sociais, entre passado e presente, entre experiências individuais e memórias coletivas. A mediação pedagógica, longe de neutralizar o conteúdo, potencializa a reflexão crítica e amplia as possibilidades de leitura do mundo.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que um currículo vivo, dialógico e interdisciplinar contribui para romper com práticas pedagógicas centradas na transmissão de informações e no acúmulo cronológico de fatos. Conforme argumenta Oliveira-Formosinho (1987), rejeitar um currículo “pronto-a-vestir de tamanho único”

significa reconhecer os estudantes como sujeitos singulares, com trajetórias, tempos e modos de aprender distintos. No ensino de História, essa postura favorece o reconhecimento das múltiplas narrativas históricas e a valorização das diversidades culturais presentes no espaço escolar.

O compromisso com a formação integral também implica compreender a História como campo de disputas, memórias e interpretações. Ao trabalhar com diferentes fontes, linguagens e perspectivas, os estudantes são convidados a analisar os processos históricos de forma crítica, reconhecendo continuidades, rupturas e permanências. Essa abordagem dialoga com a perspectiva socio-histórica de Vygotsky, apresentada por Martins (1993) e Rego (1995), ao afirmar que o conhecimento se constrói nas relações sociais e nas interações mediadas pela linguagem.

O professor de História, quando se compromete com esse caminho formativo, não entrega respostas prontas. Ele abre janelas, provoca perguntas, desperta olhares atentos e acende curiosidades investigativas. Nesse movimento, os estudantes tornam-se viajantes do tempo, capazes de compreender o passado, interpretar o presente e imaginar futuros possíveis. Afinal, a História não é apenas o que aconteceu, mas aquilo que fazemos dela e aquilo que ela faz de nós enquanto sujeitos sociais.

Com base nos autores estudados e nas reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo, conclui-se que aprender História com voz e vez significa construir um ambiente educativo democrático, no qual os estudantes possam investigar, narrar, analisar e criar sentidos históricos. Como afirma Arendt (1993), compreender é sempre um começo, nunca um fim. Ensinar História, portanto, é abrir caminhos para que os jovens iniciem permanentemente processos de compreensão sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Por fim, reafirma-se que a História ensinada de forma dialógica, humanizada e contextualizada contribui para a formação de

sujeitos críticos e participativos, capazes de exercer a cidadania de maneira consciente. Como anuncia Freire (2006), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p. 29). Assim, ensinar História é, sobretudo, ajudar cada estudante a ler o mundo com olhos de pertencimento, criticidade e esperança, condição indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. A dignidade da política: ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- CANDAU, Vera Maria (org.). Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar Lúcia Mendes; TARTUCE, Gisela Lobo B. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411–423, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22511.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares. Braga: Universidade do Minho, 1987.
- MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. São Paulo: Ática, 1993.
- MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 89–104, jul. 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2067>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.





## POSSIBILIDADES E RESISTÊNCIAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA #TAMOJUNTO NA ZONA LESTE PAULISTANA: ENTRE TENSÕES E ENGAJAMENTOS

MARCELO CUNHA<sup>1</sup>

### RESUMO

No cotidiano escolar, ações preventivas apresentam maior efetividade quando dialogam com realidades locais, identidades e dinâmicas socioculturais do território. Nesse contexto, a pesquisa analisa resistências e potencialidades relacionadas à implementação do Programa #Tamojunto – Terceira Edição em escolas públicas da Zona Leste Paulista em São Mateus, a partir de dados levantados pela Diretoria de Ensino de São Mateus, utilizando análise de conteúdo conforme Bardin (2016), com foco nos sentidos atribuídos pelas unidades escolares às diretrizes formativas e operacionais do programa. Os achados indicam que, embora o #Tamojunto apresente diretrizes relevantes, baseadas no desenvolvimento de habilidades sociais, influência social e fomento ao protagonismo de estudantes e da rede de proteção, sua execução demanda formação continuada, reorganização do tempo institucional e articulação intersetorial permanente. Foram identificados tensionamentos relacionados à rotina curricular, sobrecarga de projetos e limites operacionais, o que pode comprometer a adesão plena. Entretanto, quando há abertura ao diálogo, escuta ativa e valorização da participação estudantil, surgem possibilidades efetivas de fortalecimento das ações preventivas. Conclui-se que a eficácia do programa está condicionada à construção compartilhada, situada e colaborativa, reconhecendo a prevenção como processo complexo, contínuo, interdisciplinar e integrado ao território.

**Palavras-chave:** Adolescência; Cultura escolar; Prevenção; Resistência; #Tamojunto.

### INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de múltiplas culturas, saberes e práticas. A implementação de programas preventivos, como o #Tamojunto – Terceira Edição, propõe um diálogo entre educação e saúde na promoção de habilidades sociais e na prevenção ao uso problemático de substâncias lícitas e ilícitas. Entretanto, o sucesso dessas iniciativas depende, entre outros fatores, do modo como elas são recebidas pelas culturas

escolares presentes nas unidades de ensino, ações que serão reinterpretadas e aplicadas no cotidiano escolar.

Neste contexto, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as resistências e possibilidades que emergem na implementação do Programa #Tamojunto nas escolas públicas paulistanas, especificamente na região do bairro de São Mateus, considerando as características da cultura escolar e os desafios intersetoriais

<sup>1</sup> Graduado em Licenciatura Plena em Ciências e Química pela Faculdade de São Bernardo do Campo, FASB e em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL. Possui Mestrado em Ensino e História da Ciência pela Universidade Federal do ABC, UFABC. Interlocutor dos Programas de Prevenção na Diretoria Regional de Ensino de São Mateus, DRE SM. Professor de Ensino Fundamental II e Ensino Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

que permeiam as ações preventivas. A discussão sobre os problemas associados ao uso de substâncias entre adolescentes demanda uma abordagem integrada entre os setores de educação e saúde.

O Programa #Tamojunto, implementado pela Prefeitura de São Paulo, é uma iniciativa que visa promover habilidades para a vida e prevenir comportamentos de risco e problemas associados ao uso de substâncias. O Programa #Tamojunto – Terceira Edição, versão brasileira adaptada do programa europeu Unplugged, apresenta, conforme o Guia do Componente Escolar: Prevenção na Escola (BRASIL, 2013, p. 7), um conjunto estruturado de ações voltadas à prevenção do uso de álcool, tabaco e outras drogas entre adolescentes em ambiente escolar.

Dentre as principais ações previstas, destacam-se a formação e habilitação de professores, profissionais da saúde e gestores escolares, a aplicação de 12 aulas temáticas, a realização de 3 oficinas com pais e responsáveis, o uso de materiais pedagógicos interativos e a integração intersetorial com o campo da saúde. O programa exige que professores, profissionais da saúde e gestores educacionais participem de uma capacitação específica, com carga horária aproximada de 16 a 20 horas, a fim de conduzir as atividades propostas de maneira dialógica e participativa, estimulando reflexões críticas sobre o comportamento e as escolhas dos adolescentes.

As doze aulas do programa estão organizadas em três eixos centrais: (I) o desenvolvimento de habilidades de vida — como tomada de decisão, resolução de problemas, comunicação, empatia e manejo de emoções; (II) a compreensão das influências sociais globais, com ênfase nas pressões de grupo, normas culturais e influência da mídia ; e (III) o conhecimento sobre drogas e seus efeitos sobre a saúde e a vida social. Além das atividades escolares, o programa prevê três oficinas dirigidas a pais e responsáveis, com o objetivo de fortalecer vínculos familiares, aprimorar estratégias educativas e fomentar o diálogo

entre família, escola e serviços de saúde. A metodologia pedagógica preza pela interatividade, pelo trabalho em grupo e pela participação ativa dos estudantes, utilizando materiais como o Caderno do Educando e jogos interativos. O público-alvo prioritário são adolescentes de 13 a 14 anos, matriculados no Ensino Fundamental II, especialmente no 8º ano, considerando que essa faixa etária marca o início da experimentação de substâncias. O programa também enfatiza a necessidade de monitoramento e avaliação contínua das ações, garantindo coerência entre os objetivos pedagógicos e os resultados esperados no campo da prevenção.

No entanto, sua efetivação encontra desafios relacionados à cultura escolar, à adesão dos gestores educacionais e à integração intersetorial. Refletir sobre essas dimensões é fundamental para aprimorar as políticas públicas e promover uma educação comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A prevenção aos problemas relativos ao uso de substâncias psicoativas não pode ser reduzida a intervenções pontuais, informativas ou centradas exclusivamente em aspectos cognitivos. Programas preventivos sustentados pelas Ciências da Educação, da Prevenção e da Saúde apontam que o desenvolvimento de habilidades sociais — tais como tomada de decisão, comunicação assertiva, autocontrole emocional, resolução de conflitos e pensamento crítico — constitui um eixo estratégico para a formação de adolescentes e jovens em contextos de vulnerabilidade psicossocial. Contudo, para que tais habilidades sejam efetivamente construídas e ressignificadas na prática social, torna-se imprescindível uma abordagem interdisciplinar e, portanto, intersetorial, envolvendo escola, saúde, assistência social, família, comunidade e políticas públicas permanentes.

Nessa perspectiva, a prevenção não pode ser compreendida como um processo linear e isolado, mas como fenômeno multifacetado que

exige articulação entre diversas áreas do conhecimento e instituições. Edgar Morin, ao refletir sobre a complexidade e as limitações do pensamento fragmentado, enfatiza a necessidade de superar a lógica reducionista:

“O conhecimento das partes não basta para conhecer o todo, e o conhecimento do todo não basta para conhecer as partes. O conhecimento deve ser, ao mesmo tempo, global e contextual, considerando o ser humano em sua multidimensionalidade” (MORIN, 2015, p. 67).

Assim, programas de prevenção ao uso abusivo de substâncias devem considerar que a vulnerabilidade não é resultado único de fatores individuais, mas de interações entre dimensões biopsicossociais, culturais, econômicas e territoriais. Nesse sentido, pensar em habilidades sociais implica reconhecer que formação humana integral exige um processo educativo contínuo, dialógico e em rede, ultrapassando fronteiras disciplinares e institucionais. Tal compreensão converge com a proposta da promoção de saúde, que afirma a importância das redes intersetoriais como elemento indispensável para reduzir riscos e potencializar recursos protetivos comunitários (BRASIL, 2017, p. 6). Dessa forma, políticas, programas e práticas de prevenção devem ser idealizados e implementados sob o paradigma da complexidade, articulando saberes, setores e sujeitos de maneira cooperativa, contextualizada e sistemática, assegurando que o desenvolvimento de habilidades sociais seja um processo compartilhado e não uma responsabilidade restrita à escola e a sua cultura.

A cultura escolar pode ser compreendida como um conjunto de práticas, discursos, regras e rotinas que dão forma ao cotidiano da instituição educativa. Nesse sentido, tanto Michel de Certeau, Antônio Nóvoa quanto Pierre Bourdieu contribuem para a compreensão da escola como um campo em constante disputa, tensionado entre normas institucionais e práticas de resistência dos sujeitos.

Certeau (1994) propõe uma distinção entre estratégias e táticas, fundamental para

pensar o cotidiano escolar. As estratégias correspondem às ações estruturadas por instituições, que buscam organizar e controlar o espaço social. Já as táticas são formas criativas de resistência utilizadas pelos sujeitos que não detêm o poder institucional. Como afirma o autor:

“As táticas, ao contrário das estratégias, são ações calculadas por sujeitos que não possuem um lugar próprio, mas que buscam, a partir das circunstâncias, aproveitar brechas para afirmar sua presença” (CERTEAU, 1994, p. 102).

Nesse sentido, o cotidiano escolar não deve ser visto como um espaço totalmente determinado. Os sujeitos — professoras (es), estudantes e demais trabalhadoras(es) da escola — inventam usos, reapropriam normas e criam formas de atuação que escapam ao controle institucional.

Antônio Nóvoa (1992) reforça essa dimensão histórico-cultural da escola ao afirmar que ela se constitui como um espaço de memória e identidade docente. Para o autor, o professor não é apenas executor de políticas públicas, mas produtor de cultura profissional. Em suas palavras:

“A cultura escolar não é simplesmente um conjunto de práticas prescritas, mas um processo contínuo de construção identitária, negociada entre saberes, experiências e histórias de vida” (NÓVOA, 1992, p. 17).

Assim, a resistência, nesse contexto, está ligada à autonomia docente e à capacidade de construir sentidos próprios para o trabalho pedagógico.

Pierre Bourdieu (1998), entretanto, contribui com uma leitura mais estrutural da escola, destacando seu papel na reprodução das desigualdades sociais. Para ele, a escola legitima a cultura dominante, naturalizando diferenças que são produzidas historicamente. Como escreve:

“A escola tende a transformar diferenças sociais em diferenças escolares e, assim, a legitimar desigualdades ao apresentá-las como diferenças de mérito” (BOURDIEU, 1998, p. 41).

No entanto, longe de negar a possibilidade de resistência, Bourdieu reconhece que há contradições e disputas internas nos campos sociais. O espaço escolar, portanto, não é homogêneo; é campo de luta simbólica. Nesse ponto, o diálogo com Certeau é particularmente frutífero. Se Bourdieu mostra como a escola contribui para a reprodução da ordem social, Certeau evidencia que os sujeitos não são passivos e podem reapropriar-se dos discursos que lhes são impostos. A resistência existe no cotidiano, “nas pequenas invenções que perturbam a ordem prescrita” (CERTEAU, 1994, p. 115).

Portanto, a cultura escolar deve ser entendida como um processo dinâmico, onde estruturas e resistências coexistem. A escola é, ao mesmo tempo, espaço de reprodução e de produção de novas formas de existir. Reconhecer essa tensão é fundamental para pensar práticas educativas emancipadoras, programas de promoção da saúde e de prevenção, assim como todas as intervenções educacionais estão no contexto das arenas de disputas das culturas escolares.

A escola aparece, na literatura sobre promoção da saúde e prevenção de riscos, como um locus privilegiado de intervenção para ações preventivas destinadas a crianças e adolescentes. Políticas públicas intersetoriais — articulando os setores de Educação, Saúde e Assistência Social — vêm sendo formuladas para incorporar práticas de promoção da saúde, identificação precoce de fatores de risco e desenvolvimento de habilidades socioemocionais capazes de reduzir a vulnerabilidade ao uso de álcool, tabaco e outras substâncias (BRASIL, 2009).

No plano teórico e prático, os programas de prevenção com maior evidência de eficácia geralmente combinam três elementos: (a) foco em habilidades para a vida (life skills); (b) trabalho com normas sociais e influências grupais (modelo de influência social) ; e (c) envolvimento da família e da comunidade. O Guia do Programa #Tamojunto — adaptação brasileira

do programa europeu Unplugged — sintetiza esses princípios ao justificar a escola como “espaço potencial” para prevenção e ao explicitar a base teórica que fundamenta sua metodologia (habilidades de vida + influência social). Em palavras do próprio guia:

“A instituição escolar é destacada como um espaço potencial para idealizar e realizar a prevenção.” (BRASIL, 2013, p. 5).

De modo ainda mais detalhado, o documento delinea o núcleo conceitual do programa e a ênfase na interatividade e no Modelo de Influência Social Global:

“Pesquisadores e profissionais da área concluíram que algumas características determinam a eficácia de programas desenvolvidos em escolas. Essas características são: modelo de influência social global, trabalho com habilidades de vida, foco em normas, e intervenções na família [...]” (BRASIL, 2013, p. 9) .

Esses elementos teóricos vêm sendo incorporados na agenda pública nacional por meio de instrumentos como o Programa Saúde na Escola (PSE), que formaliza a cooperação entre os Ministérios da Saúde e da Educação e recomenda a realização de ações preventivas integradas nas unidades escolares, com avaliações clínicas e psicossociais, e estratégias educacionais sobre prevenção do uso de drogas. O Caderno do PSE explicita essa intersetorialidade e a ideia de que a escola deve ser interlocutora ativa das ações de promoção da saúde:

“O Programa Saúde na Escola (PSE), instituído por Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, resulta do trabalho integrado entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação.” (BRASIL, 2009, p. 11).

No nível municipal, a Cidade de São Paulo tem avançado em acordos e programas para levar metodologias baseadas em evidência às escolas. Iniciativas recentes preveem a implementação de programas validados (como o #Tamojunto) e de metodologias do tipo Elos — iniciativas voltadas ao fortalecimento de vínculos e prevenção — em redes municipais de ensino, em articulação com a Secretaria Municipal de

Educação e com os órgãos de saúde e de políticas sobre drogas. Essas ações têm sido formalizadas em termos de acordos e programações locais para ampliar a escala das intervenções consideradas promissoras (SÃO PAULO, 2024).

A literatura crítica sobre políticas e práticas de prevenção ao uso de substâncias em ambientes escolares tem evidenciado limites consideráveis em relação à sua eficácia, especialmente quando aplicadas em larga escala. Pesquisas independentes indicam que programas amplamente difundidos no Brasil, como o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) — inspirado no programa norte-americano DARE (Drug Abuse Resistance Education), criado em 1983 em Los Angeles (EUA) — apresentam desafios significativos em sua efetividade. No contexto brasileiro, as ações do programa são conduzidas pelas Polícias Militares e, frequentemente, não produzem os resultados esperados quando sua implementação se apoia predominantemente em discursos moralizantes, em detrimento de processos pedagógicos reflexivos e emancipatórios.

Nesse sentido, Silva e Gimenez-Paschoal (2010) destacam que, apesar da ampla adoção do PROERD em diversas redes de ensino, “são escassas as publicações, sobretudo no Brasil, e há divergências entre os resultados que avaliaram o PROERD” (SILVA; GIMENIZ-PASCHOAL, 2010, p. 105), o que fragiliza a sustentação empírica de sua efetividade. Essa constatação reforça a necessidade de que políticas de prevenção escolar se fundamentem em práticas educativas contextualizadas, críticas e intersetoriais, capazes de promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a construção de uma cultura de prevenção pautada em valores democráticos e dialógicos.

Além disso, muitos programas de prevenção, quando focalizados excessivamente na substância (a droga) e não nos sujeitos que vivem em contextos socioculturais complexos, tendem a reduzir a questão ao âmbito da escolha individual, ignorando fatores estruturais como

desigualdade, ambientes familiares adversos e vulnerabilidades territoriais.

Conforme destacam os autores, a interpretação simplificadora que associa o consumo de drogas “a um problema exclusivamente comportamental, desvinculado da realidade social dos estudantes, limita a compreensão crítica e coletiva do fenômeno” (SILVA; GIMENIZ-PASCHOAL, 2010, p. 108).

Em muitos casos, o PROERD reproduz práticas centradas na transmissão de informações e em apelos de obediência, o que pode afastar a juventude em vez de engajá-la em processos reflexivos. Tal dinâmica é marcada por uma estratégia comunicativa vertical e pouco dialógica. Nesse sentido, os autores afirmam:

“A atuação do instrutor, majoritariamente policial, pode reforçar uma lógica disciplinar em vez de promover um espaço educativo de escuta e construção coletiva de sentidos. Assim, o programa corre o risco de orientar-se mais para o controle do comportamento do que para o desenvolvimento da autonomia crítica.” (SILVA; GIMENIZ-PASCHOAL, 2010, p. 110).

Esse modelo pode gerar um “efeito de proteção simbólica”, no qual a presença do programa dá impressão de cuidado e prevenção, ainda que não produza mudanças consistentes nas trajetórias de risco. Como sintetizam os autores:

Conclui-se que é preciso ampliar a realização e, sobretudo, a divulgação de pesquisas que investiguem o desenvolvimento e os resultados do programa, para que sua continuidade ou reformulação se baseie em evidências e não apenas em sua popularidade institucional. (SILVA; GIMENIZ-PASCHOAL, 2010, p. 112).

Dessa forma, torna-se indispensável que políticas de prevenção escolar adotem fundamentação teórica sólida, monitoramento contínuo, formação permanente de educadores e abordagens que priorizem a escuta, a participação juvenil e a atenção aos determinantes sociais do uso de substância. É nesse contexto, almejando atender essas expectativas é que o Programa #Tamojunto

entra em cena, visando oferecer ações baseadas em evidências, centradas em uma discussão humanizada sobre os problemas associadas ao uso de substâncias, propondo mudanças de paradigmas na prevenção junto às comunidades escolares.

A implementação efetiva demanda, portanto, um conjunto de políticas e práticas complementares: (1) seleção e formação de professores para aplicar atividades curriculares e extracurriculares baseadas em evidência; (2) integração entre escola e serviços locais de saúde (PSE, Atenção Básica e Núcleo de Apoio Familiar (NASF) para identificação e encaminhamento de alunos em risco; (3) envolvimento dos responsáveis e da comunidade; (4) monitoramento e avaliação contínua dos resultados; e (5) ajuste local das estratégias segundo avaliação de processo. Esses componentes constituem o núcleo de uma política pública robusta de prevenção em ambiente escolar e são compatíveis com as recomendações nacionais e com as experiências de implementação em contextos municipais como São Paulo.” (BRASIL, 2009, p. 9).

Em síntese, políticas públicas de prevenção ao uso de substâncias no ambiente escolar devem ser concebidas como políticas intersetoriais, baseadas em evidências e adaptáveis ao contexto local. A experiência brasileira recente — com programas como #Tamojunto e com a operacionalização do PSE nas escolas — indica um caminho promissor, desde que acompanhado de formação adequada, avaliação rigorosa e articulação efetiva entre Educação, Saúde e demais atores da rede de proteção (BRASIL, 2013, p. 9).

A compreensão da educação como política pública transformadora pressupõe reconhecer a escola como espaço de produção de sentidos, formação crítica e fortalecimento da cidadania. Nesse sentido, a educação não pode ser reduzida a um processo de transmissão de conteúdos, mas deve constituir-se como prática social capaz de promover autonomia, diálogo e participação coletiva. Conforme afirma Paulo

Freire (1996), a ação educativa deve ser orientada para a emancipação humana e para a construção de sujeitos críticos e historicamente situados:

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 47).

Ao reconhecer a educação como prática social e política, amplia-se também a compreensão da prevenção no contexto escolar, não como mera ação pontual ou de caráter moralizante, mas como estratégia de promoção da vida, considerando as múltiplas dimensões que constituem os sujeitos. Essa perspectiva requer metodologias participativas, sensíveis às realidades locais, em consonância com o pensamento de Minayo (2008), para quem as políticas públicas devem dialogar com o território, suas historicidades e formas de organização social:

“O conhecimento produzido nas ciências sociais só pode ser compreendido em articulação com as condições concretas de vida dos sujeitos.” (MINAYO, 2008, p. 32).

A interseção entre saúde e educação, nesse contexto, torna-se fundamental. Políticas integradas, como o Programa Saúde na Escola (PSE), reforçam a importância da abordagem intersetorial como estratégia para a promoção da saúde e prevenção de agravos entre crianças, adolescentes e jovens. De acordo com o Ministério da Saúde:

“A promoção da saúde no ambiente escolar deve considerar o contexto de vida da comunidade, suas redes de apoio e a participação ativa dos sujeitos na construção de práticas de cuidado.” (BRASIL, Ministério da Saúde, 2009, p. 15).

Do mesmo modo, documentos orientadores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo têm enfatizado a centralidade da escola como espaço de proteção social, no qual ações pedagógicas e socioemocionais articulam-se ao cuidado integral, ao desenvolvimento de habilidades para a vida e ao fortalecimento de vínculos comunitários. Assim, pensar a educação como

política pública transformadora implica reconhecer sua interface com a saúde, compreendendo que processos formativos e processos de cuidado são indissociáveis.

Desse modo, políticas de prevenção no ambiente escolar, quando fundamentadas em perspectivas dialógicas, participativas e territorializadas, podem promover mudanças estruturais no modo como a sociedade compreende e enfrenta desigualdades, vulnerabilidades e experiências juvenis. A integração entre educação e saúde, portanto, não representa apenas uma diretriz administrativa, mas uma estratégia ética e política de afirmação da vida, da dignidade e do direito à cidadania plena.

Nesse processo dialógico, é fundamental, para a efetivação do Programa #Tamojunto, estabelecer um espaço contínuo de conversação com os educadores, uma vez que sua ausência pode comprometer de maneira significativa o êxito das ações propostas.

O diálogo qualificado, reflexivo, com os profissionais da educação e da saúde, bem como com os adolescentes e seus familiares, não apenas favorece a compreensão compartilhada dos pressupostos do programa, como também potencializa a construção coletiva de estratégias pedagógicas sensíveis às realidades escolares e territoriais.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Essa pesquisa tem por objetivo realizar uma análise reflexiva, tendo como referência a implementação do Programa #Tamojunto – Terceira Edição no território do bairro de São Mateus, na cidade de São Paulo, ao longo do ano de 2025.

O escopo do estudo inclui a observação sistemática dos apontamentos registrados nos relatórios de visitas técnicas realizadas nas unidades escolares participantes, bem como nos encontros de divulgação e articulação intersetorial vinculados ao programa (SÃO PAULO, 2025).

A partir desses registros, busca-se identificar como os princípios metodológicos do #Tamojunto vêm sendo traduzidos em práticas concretas no cotidiano escolar, considerando os contextos socioculturais específicos, com especial atenção às culturas escolares, os desafios institucionais e as dinâmicas de cooperação entre escola, serviços de saúde e comunidade.

A análise fundamenta-se na compreensão de que programas de prevenção lidam com situações complexas, quando situados em territórios marcados por vulnerabilidades sociais e desigualdades históricas, adquirem nuances próprias, ampliando sua complexidade, exigindo abordagens que valorizem a escuta, o diálogo e o reconhecimento das identidades juvenis.

Nesse sentido, os relatórios técnicos constituem fontes documentais essenciais, pois registram não apenas a execução das ações, mas também percepções, tensões, negociações e adaptações realizadas pelas equipes envolvidas. Conforme indica o documento-base de acompanhamento das ações no território:

“A efetividade do Programa #Tamojunto depende da capacidade de articulação entre diferentes atores institucionais e da sensibilidade para compreender os modos como adolescentes e famílias significam as experiências escolares e comunitárias. Os registros de campo apontam que a construção de vínculos é elemento estruturante das ações preventivas” (SÃO PAULO, 2025, p. 14).

Desse modo, a pesquisa propõe, mais do que descrever atividades, interpretar sentidos atribuídos ao programa no território, revelando como a intersetorialidade e a participação comunitária podem fortalecer práticas de promoção da saúde e prevenção de problemas associados ao uso de substâncias entre adolescentes.

De que forma as culturas escolares influenciam a implementação do Programa #Tamojunto – Terceira Edição no contexto das unidades de ensino públicas municipais na região de São Mateus, na cidade de São Paulo,

especialmente no que se refere às resistências e às possibilidades de consolidação de práticas preventivas ao uso problemático de substâncias? Essa é questão que norteia essa pesquisa.

Assim, ao interpretar os sentidos atribuídos ao programa no território, o estudo busca analisar, de forma crítica, as resistências e possibilidades emergentes na implementação do Programa #Tamojunto – Terceira Edição, considerando como a cultura escolar influencia, tensiona e, por vezes, potencializa as práticas intersetoriais de promoção da saúde e prevenção ao uso problemático de substâncias entre adolescentes.

O que propomos aqui é a discussão de estratégias que potencializam a efetividade e a sustentabilidade do #Tamojunto nas escolas. Discussão essa, que pode ser ampliada em outras pesquisas, em outros contextos e outros territórios.

Trata-se de um estudo qualitativo e documental, de natureza bibliográfica e analítica, sem envolvimento de dados pessoais, no campo da educação, apoiada na análise de conteúdo, segundo BARDIN, 2016.

Uma pesquisa qualitativa e documental em educação busca compreender fenômenos educativos por meio da análise de documentos — como legislações, relatórios, projetos pedagógicos, registros institucionais e materiais produzidos no cotidiano escolar.

Nessa abordagem, o foco não está em quantificar dados, mas em interpretar significados, analisar discursos e compreender como práticas e políticas educacionais se materializam nos documentos. Esse tipo de pesquisa valoriza o contexto, as intenções e as relações que atravessam os materiais analisados, permitindo investigar criticamente políticas públicas, práticas curriculares e processos pedagógicos.

Assim, o pesquisador procura compreender a realidade educacional de modo amplo, atento às nuances e à complexidade do

fenômeno estudado. Nessa direção, Bogdan e Biklen afirmam que:

“Os investigadores qualitativos procuram compreender os fenômenos em toda a sua complexidade, interpretando significados, contextos e relações, em vez de reduzir a realidade a variáveis mensuráveis.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 37).

A pesquisa qualitativa documental, portanto, constitui um caminho metodológico potente para aprofundar a compreensão dos processos educativos, revelando dimensões que não seriam perceptíveis em abordagens puramente quantitativas.

A análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2016), constitui um procedimento rigoroso e sistemático que dialoga diretamente com a perspectiva da pesquisa qualitativa documental. Enquanto esta última permite aprofundar a compreensão dos processos educativos a partir de materiais já produzidos — como relatórios, planos, legislações, projetos pedagógicos e registros institucionais —, a análise de conteúdo oferece o instrumental necessário para organizar, tratar e interpretar essas informações de modo crítico e fundamentado. Assim, ambos os enfoques se complementam ao buscar significados, tensões, regularidades e contradições presentes nos textos que circulam no contexto educacional.

Segundo Bardin, a análise de conteúdo envolve um conjunto de operações que visa ultrapassar a leitura superficial dos documentos, permitindo ao pesquisador identificar sentidos latentes e explícitos. A autora afirma:

“A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 37).

Essa técnica se desenvolve em três grandes fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados com a interpretação. Na pré-análise, o pesquisador realiza a seleção do corpus, formula hipóteses e organiza o material; na fase de exploração, procede à codificação e categorização; e,

finalmente, busca-se interpretar e inferir significados mais amplos a partir das categorias construídas. Bardin esclarece ainda que:

“A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo gênero, com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 147).

Dessa forma, a análise de conteúdo torna-se central para pesquisas qualitativas documentais porque amplia a capacidade interpretativa do pesquisador, permitindo que os documentos não sejam tratados apenas como registros administrativos, mas como produções simbólicas que expressam políticas, concepções pedagógicas, disputas de sentido e práticas institucionais. Assim, ao dialogar com a perspectiva de que a pesquisa qualitativa documental constitui um caminho metodológico potente para aprofundar a compreensão dos processos educativos, a análise de conteúdo se apresenta como uma ferramenta que potencializa essa compreensão, revelando nuances e dimensões que dificilmente seriam percebidas por abordagens exclusivamente quantitativas. A combinação dessas perspectivas, portanto, fortalece a produção de conhecimento crítico e situado na área da educação.

O documento analisado neste estudo é o **Relatório de Visitas Técnicas: Implementação do Programa #Tamojunto – Terceira Edição no Território de São Mateus**, elaborado conjuntamente pela Secretaria Municipal de Educação e pela Secretaria Municipal da Saúde (SÃO PAULO, 2025).

Trata-se de um instrumento institucional que sistematiza informações coletadas em campo pelas equipes intersetoriais responsáveis pelo acompanhamento da execução do programa no território. Seu conteúdo abrange registros de visitas às unidades escolares e de saúde, observações sobre as condições estruturais e operacionais, identificação de desafios locais, mapeamento das ações realizadas e análise das estratégias implementadas para o fortalecimento da prevenção ao uso de álcool e outras drogas entre adolescentes.

A natureza desse relatório confere-lhe um papel central na gestão da implementação do Programa #Tamojunto – Terceira Edição, uma vez que possibilita o monitoramento contínuo das ações planejadas e a avaliação do grau de aderência das unidades às diretrizes intersetoriais propostas. Ao reunir dados sobre processos, práticas e contextos, o documento permite aos gestores identificarem avanços, lacunas e necessidades de intervenção, favorecendo a tomada de decisões baseada em evidências.

A importância desse relatório também reside em sua capacidade de integrar diferentes perspectivas territoriais, articulando informações provenientes das escolas, das equipes técnicas e dos serviços de saúde.

Dessa forma, ele contribui para a consolidação de uma visão ampla sobre o desenvolvimento do programa no território de São Mateus, apoiando não apenas o acompanhamento operacional, mas também o aprimoramento das políticas públicas voltadas à promoção da saúde e ao desenvolvimento integral dos adolescentes.

Assim, o Relatório de Visitas Técnicas configura-se como uma ferramenta estratégica para a gestão pública, ao oferecer subsídios concretos para a qualificação das ações intersetoriais e para o fortalecimento da cultura de monitoramento e avaliação no âmbito do Programa #Tamojunto – Terceira Edição.

No contexto da cultura escolar, essa metodologia mostra-se especialmente potente, pois possibilita compreender como valores, práticas, discursos e políticas educacionais se materializam nos documentos institucionais, nas falas e nas ações cotidianas da escola. Por meio das categorias, é possível identificar padrões de significado, tais como representações sobre adolescência, convivência, prevenção e saúde, frequentemente presentes em relatórios, planos e registros pedagógicos. Assim, a análise de conteúdo, ao “fazer falar o texto e revelar o não-dito” (BARDIN, 2016, p. 95), contribui para uma leitura crítica e contextualizada dos documentos

escolares, e de gestão escolar, permitindo ao pesquisador compreender as relações entre discurso e prática e a forma como a cultura escolar é construída, negociada e transformada nas interações institucionais.

A aplicação da análise de conteúdo aos relatórios institucionais, registros pedagógicos e narrativas dos profissionais envolvidos no #Tamojunto possibilita compreender como as orientações teóricas do programa são apropriadas, reinterpretadas e ressignificadas no contexto das culturas escolares.

Esse tipo de abordagem permite identificar as mediações entre a política pública e o cotidiano escolar, revelando não apenas o cumprimento formal das propostas, mas também as tensões, resistências e inovações que emergem na prática docente e na convivência escolar. Nesse sentido, essa metodologia se mostra especialmente pertinente para a investigação de políticas e programas educacionais que buscam promover a saúde e o desenvolvimento integral dos estudantes, como é o caso do Programa #Tamojunto – Terceira Edição.

## RESULTADOS

A seguir são apresentadas categorias de análise de conteúdo, elaboradas segundo os princípios de Bardin (2016) — especialmente a pré-análise, a exploração do material e o tratamento/interpretação dos resultados — aplicadas aos registros coletados no Relatório de Visitas Técnicas: Implementação do Programa #Tamojunto – Terceira Edição no Território de São Mateus (SÃO PAULO, 2025). As categorias foram construídas a partir da identificação de núcleos de sentido recorrentes nas falas de gestores, educadores e demais envolvidos.

### CATEGORIAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

**1. Percepção da Eficácia do Programa #Tamojunto** Esta categoria reúne enunciados que expressam dúvidas, expectativas ou reconhecimentos sobre o impacto real do programa na prevenção ao uso de drogas entre adolescentes. Unidades de registro:

- “... mas o programa não garante o não uso de drogas...”
- “... conheço o programa de outra edição, ele é muito bom...” *Justificativa metodológica:* Agrupam-se aqui discursos que avaliam a eficácia do programa, revelando tensões entre crença, ceticismo e experiência prévia. Bardin (2016) destaca que as categorias devem emergir de regularidades semânticas que expressem a posição dos sujeitos sobre o objeto analisado.

**2. Sobrecarga da Escola e Capacidade Operacional** Inclui falas relacionadas às condições institucionais para implementar o programa, com foco na percepção de acúmulo de tarefas, falta de tempo e dificuldades estruturais. Unidades de registro:

- “... a escola é muito sobrecarregada com projetos ...”
- “... a formação é muito extensa, não conseguiremos indicar educadores para ela ...”
- “o programa vai prejudicar as atividades nas disciplinas” *Justificativa metodológica:* A categoria expressa obstáculos organizacionais e limites institucionais. Essa categoria auxilia na compreensão das condições que interferem na execução de políticas públicas.

**3. Aceitação e Interesse dos Sujeitos Envolvidos** Engloba manifestações que indicam receptividade positiva ao programa, seja por parte de educadores ou de estudantes. Unidades de registro:

- “achei o programa muito interessante...”
- “... os adolescentes gostaram muito das atividades...” *Justificativa metodológica:* Revela engajamento, adesão e motivação dos participantes — aspectos centrais para a dimensão processual de programas socioeducativos.

**4. Engajamento Comunitário e Participação Social** Agrupa registros que tratam da dificuldade de envolver famílias e comunidade nas ações intersetoriais previstas pelo programa. Unidades de registro:

- “é muito difícil trazer a comunidade para as oficinas...” *Justificativa metodológica:* Esta categoria evidencia elementos do território e da participação

social, que pode ser considerada fundamental para compreender dimensões contextuais do fenômeno estudado.

## SÍNTESE INTERPRETATIVA

As categorias construídas articulam percepções sobre eficácia, condições de implementação, aceitação dos sujeitos e participação comunitária. Conforme Bardin (2016, p. 147), a categorização permite “agrupar elementos constitutivos de um conjunto, diferindo por semelhança e por diferenciação”, possibilitando ao pesquisador identificar tensões, potencialidades e desafios estruturais presentes na execução do Programa #Tamojunto – Terceira Edição no território de São Mateus.

A ampliação das categorias de análise de conteúdo configura-se como um movimento necessário diante da complexidade crescente dos fenômenos investigados. Considerando que os processos comunicacionais, pedagógicos e comunitários assumem formas plurais e dinâmicas, torna-se imprescindível revisar e expandir os referenciais analíticos tradicionalmente utilizados. Nesse contexto, passamos a oferecer esse movimento de ampliação, por meio da proposição de novas categorias – ou do refinamento das existentes – de modo a captar nuances, tensões e significados emergentes que não seriam adequadamente apreendidos por esquemas classificatórios mais restritos. Assim, a apresentação dessa revisão busca não apenas atualizar o arcabouço metodológico da pesquisa, mas também assegurar maior rigor interpretativo e coerência teórica. Trata-se de um esforço para produzir leituras mais densas e contextualizadas, fortalecendo a robustez dos achados e o potencial explicativo da investigação.

### 1. Percepção da Eficácia do Programa #Tamojunto

1.1. Reconhecimento dos Impactos Positivos Unidades de registro: – “... conheço o programa de outra edição, ele é muito bom...” Sentido central: valorização da

experiência anterior; legitimidade do programa.

1.2. Expectativas e Limites Percebidos Unidades de registro: – “... mas o programa não garante o não uso de drogas...” Sentido central: compreensão de que programas preventivos são necessários, mas não são solução única ou determinante.

Quadro 1 – Dimensões da Eficácia Percebida

Subcategoria	Conteúdos centrais	Implicações para a gestão
Reconhecimento de impactos	Memória positiva, legitimidade	Fortalece adesão e continuidade
Limites percebidos	Expectativa de resultados imediatos e absolutos	Necessidade de reforçar comunicação sobre objetivos realistas

Fonte: o autor a partir de dados analisados de SÃO PAULO (2025)

### 2. Sobrecarga da Escola e Capacidade Operacional

2.1. Acúmulo de Projetos e Demandas Unidades de registro: – “... a escola é muito sobrecarregada com projetos ...” Sentido central: fadiga institucional e dificuldade de inserção de novas ações.

2.2. Limites na Participação Docente Unidades de registro: – “... a formação é muito extensa, não conseguimos indicar educadores para ela ...” Sentido central: questões de carga horária, disponibilidade e prioridades pedagógicas.

2.3. Percepção de Conflito com a Rotina Curricular Unidades de registro: – “o programa vai prejudicar as atividades nas disciplinas” Sentido central: tensão entre inovação e cumprimento do currículo formal.

Quadro 2 – Dimensões da Sobrecarga Institucional

Subcategoria	Foco da preocupação	Consequências identificadas
Acúmulo de projetos	Excesso de ações paralelas	Dificuldade de engajamento pleno
Limites de participação	Falta de professores disponíveis	Baixa adesão à formação
Conflito com o currículo	Medo de prejuízo pedagógico	Resistência à implementação

Fonte: o autor a partir de dados analisados de SÃO PAULO (2025)

### 3. Aceitação e Interesse dos Sujeitos Envolvidos

3.1. Receptividade da Equipe Escolar Unidades de registro: – “achei o programa muito interessante...” Sentido central: motivação interna e abertura para inovação.

3.2. Reação Positiva dos Adolescentes Unidades de registro: – “... os adolescentes gostaram muito das atividades...” Sentido central: envolvimento,

engajamento e identificação com as metodologias ativas.

Quadro 3 – Dimensões da Aceitação do Programa

Subcategoria	Sujeitos envolvidos	Impactos esperados
Receptividade escolar	Professores, gestores	Maior probabilidade de continuidade
Engajamento adolescente	Estudantes	Melhor efetividade das ações preventivas

Fonte: o autor a partir de dados analisados de SÃO PAULO (2025)

#### 4. Engajamento Comunitário e Participação Social

4.1. Dificuldades na Mobilização Comunitária Unidades de registro: – “é muito difícil trazer a comunidade para as oficinas...” Sentido central: barreiras territoriais e socioculturais.

Quadro 4 – Dimensões do Engajamento Comunitário

Subcategoria	Obstáculos identificados	Desdobramentos
Mobilização limitada	Baixa participação familiar; sobrecarga das famílias; logística	Fragilidade nas ações intersetoriais e comunitárias

Fonte: o autor a partir de dados analisados de SÃO PAULO (2025)

#### 5. Síntese Interpretativa Geral

Tomando como referência Bardin (2016), as categorias apresentadas permitem identificar núcleos de sentido que estruturam a percepção dos atores envolvidos. A análise evidencia quatro eixos centrais:

**Eficácia percebida:** entre reconhecimento e expectativas irreais.

**Capacidade institucional:** revelando tensões entre currículo, carga de trabalho e demandas adicionais.

**Aceitação dos sujeitos:** ponto forte do programa, especialmente entre adolescentes.

**Participação comunitária:** principal fragilidade registrada no território analisado.

Esses eixos revelam que a implementação do Programa #Tamojunto – Terceira Edição é atravessada por potências (engajamento dos estudantes e reconhecimento prévio) e desafios (sobrecarga escolar e baixa participação comunitária), aspectos fundamentais para a gestão intersetorial e para o aprimoramento das políticas públicas de prevenção.

#### DISCUSSÃO

A análise qualitativa dos registros presentes no Relatório de Visitas Técnicas:

Implementação do Programa #Tamojunto – Terceira Edição no Território de São Mateus (SÃO PAULO, 2025) revela importantes dimensões relacionadas às percepções, expectativas e condições institucionais que influenciam a implementação da política intersetorial de prevenção. A partir das categorias definidas com base em Bardin (2016), é possível compreender a complexidade do processo educativo articulado entre escola, saúde e comunidade, evidenciando tanto potências quanto desafios.

Os registros que expressam reconhecimento dos impactos positivos do programa, como “conheço o programa de outra edição, ele é muito bom”, demonstram legitimidade institucional e confiança acumulada em experiências anteriores. Esse tipo de manifestação reforça o potencial do programa para fortalecer ações preventivas de forma continuada. Em contrapartida, percepções como “mas o programa não garante o não uso de drogas” revelam expectativas por resultados imediatos ou absolutos, indicando a necessidade de aprofundar o trabalho educativo sobre prevenção enquanto processo formativo e contínuo — e não como garantia de efeitos individuais isolados.

Outra dimensão recorrente diz respeito à sobrecarga institucional, evidenciada em afirmações como “a escola é muito sobrecarregada com projetos” e “a formação é muito extensa, não conseguiremos indicar educadores para ela”. Essas falas apontam para tensões estruturais na rede municipal, como a dificuldade de conciliar múltiplas iniciativas, demandas administrativas e permanência em formações prolongadas. Além disso, a preocupação de que “o programa vai prejudicar as atividades nas disciplinas” sugere a percepção de conflito entre inovação pedagógica e cumprimento das exigências curriculares, tema recorrente em pesquisas sobre políticas educacionais.

Por outro lado, as falas relacionadas à aceitação do programa, como “achei o programa muito interessante” e “os adolescentes gostaram

muito das atividades” , demonstram receptividade tanto da equipe escolar quanto dos estudantes. Esses dados apontam para o valor das metodologias ativas e participativas do #Tamojunto, que dialogam com processos de educação crítica e formação integral. A participação efetiva dos estudantes é um indicador essencial para avaliar a adequação das estratégias pedagógicas e sua capacidade de mobilizar reflexões sobre cidadania, saúde e convivência.

Entretanto, uma dificuldade central mencionada é a baixa participação da comunidade, expressa no registro “é muito difícil trazer a comunidade para as oficinas”. Esse aspecto evidencia barreiras socioculturais e territoriais que impactam diretamente as ações intersetoriais. Em territórios vulnerabilizados, a construção de vínculos entre escola, serviços de saúde e famílias exige estratégias ampliadas de comunicação, acolhimento e cuidado, reforçando a necessidade de compreender a realidade local e seus condicionantes.

Esse conjunto de percepções reafirma a importância de compreender a implementação de políticas públicas como um processo educativo e relacional. Nesse sentido, Paulo Freire destaca que a prática educativa comprometida com a cidadania exige diálogo, participação e consciência crítica. Como afirma:

“A educação é um ato político. Não existe educação neutra, e assumir o compromisso com a formação para a cidadania significa engajar-se na leitura crítica do mundo e na superação das condições que limitam a dignidade humana.” (FREIRE, 1996, p. 34).

A análise dos registros evidencia que o Programa #Tamojunto – Terceira Edição, ao articular prevenção, formação integral e diálogo intersetorial, integra-se a essa perspectiva freireana de educação, ao se afirmar como prática social transformadora. Os desafios identificados — sobretudo aqueles relacionados à sobrecarga institucional e à dificuldade de mobilização comunitária — não anulam sua potência, mas indicam caminhos para o aperfeiçoamento da gestão e para o

fortalecimento da participação dos sujeitos envolvidos. Assim, o documento analisado torna-se fundamental para a gestão do programa, pois permite identificar padrões, tensões e potencialidades do território, subsidiando decisões estratégicas e contribuindo para que a política pública se traduza em práticas efetivas, dialógicas e emancipadoras.

A análise qualitativa dos registros presentes no Relatório de Visitas Técnicas: Implementação do Programa #Tamojunto – Terceira Edição no Território de São Mateus (SÃO PAULO, 2025) revela importantes dimensões relacionadas às percepções, expectativas e condições institucionais que influenciam a implementação da política intersetorial de prevenção. A partir das categorias definidas com base em Bardin (2016) , é possível compreender a complexidade do processo educativo articulado entre escola, saúde e comunidade, evidenciando tanto potências quanto desafios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise de conteúdo realizada, observou-se que as percepções sobre o Programa #Tamojunto se distribuem em dimensões que revelam tanto seu potencial formativo quanto os desafios estruturais e operacionais enfrentados pelas escolas durante o processo de implementação. As categorias emergentes — percepção da eficácia, sobrecarga institucional, aceitação dos sujeitos e engajamento comunitário — demonstram que a adesão e a execução do programa dependem de múltiplas articulações entre políticas educacionais, condições de trabalho, processos formativos e relações territoriais.

No que se refere à percepção da eficácia, verificou-se coexistência entre reconhecimento dos aspectos positivos e expectativas limitadoras, o que sugere a necessidade de ampliar a comunicação institucional acerca do caráter preventivo, contínuo e multifatorial das ações socioeducativas. Recomenda-se, portanto, que futuras formações enfatizem os limites e as possibilidades da prevenção em saúde,

reforçando a compreensão de que o programa integra uma agenda mais ampla de promoção da saúde e proteção social, e não uma intervenção imediatista ou isolada.

Em relação à sobrecarga escolar e capacidade operacional, evidenciou-se que o acúmulo de projetos, a dificuldade de liberação de professores para formação continuada e a percepção de conflito com a rotina curricular constituem barreiras significativas para a adesão institucional. Para mitigar tais obstáculos, sugere-se que as instâncias de gestão articulem o programa ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), promovendo integrações curriculares com componentes já existentes, evitando sobreposição de ações e reconhecendo o tempo escolar como dimensão estratégica. Ademais, a flexibilização ou modularização das formações pode favorecer maior participação docente e continuidade do programa.

No âmbito da aceitação e interesse dos sujeitos envolvidos, os dados evidenciam que tanto educadores quanto estudantes demonstram abertura às metodologias propostas, o que constitui um elemento favorável à sustentabilidade pedagógica. Assim, recomenda-se o investimento em abordagens participativas, metodologias ativas, tecnologias educacionais e intervenções dialogadas, fortalecendo o papel dos adolescentes como protagonistas dos processos de prevenção.

Quanto ao engajamento comunitário, o estudo aponta dificuldades persistentes na mobilização de famílias e atores territoriais, o que fragiliza a dimensão intersetorial do programa. Nesse sentido, sugere-se a construção de redes territoriais de apoio, envolvendo unidades de saúde, assistência social, coletivos locais, lideranças comunitárias e conselhos escolares, de modo a ampliar a corresponsabilidade e garantir continuidade das ações para além do espaço escolar.

Para ampliar o engajamento comunitário com o Programa #Tamojunto, é pertinente considerar a possibilidade de articulações com iniciativas já consolidadas na Rede Municipal de

Ensino Paulistana. Entre essas, destacam-se o Grêmio Estudantil e a Imprensa Jovem, cujas práticas de participação juvenil e de comunicação escolar podem potencializar a divulgação e a apropriação social dos princípios do programa. Do mesmo modo, instâncias colegiadas como o Conselho de Escola e o Comitê de Mediação de Conflitos constituem espaços estratégicos para fortalecer a corresponsabilidade entre escola, famílias e território. A integração com esses dispositivos institucionais não apenas amplia a capilaridade das ações, mas também favorece a construção de uma cultura preventiva compartilhada, ancorada na participação democrática e no diálogo comunitário.

Em síntese, o Programa #Tamojunto apresenta potencial significativo enquanto política de prevenção aos problemas associados ao uso de drogas com base educativa, porém sua efetividade depende da articulação entre formação docente, planejamento coletivo, políticas intersetoriais e comunicação dialógica com a comunidade escolar e territorial. Assim, recomenda-se: (a) fortalecimento do alinhamento político-pedagógico entre programa e currículo; (b) criação de estratégias permanentes de engajamento comunitário; e (c) aprimoramento dos processos formativos a partir das experiências já vivenciadas.

Em complemento, destaca-se que o Programa #Tamojunto representa uma mudança de paradigma no campo das políticas de prevenção aos problemas associados ao uso de substâncias. Ao deslocar o foco das substâncias para o ser humano em sua integralidade e diversidade, o programa contribui para superar abordagens punitivistas, moralizantes ou exclusivamente informativas, historicamente presentes em intervenções preventivas. Essa perspectiva centrada no sujeito demanda o reconhecimento das múltiplas dimensões que atravessam a vida dos adolescentes — emocionais, sociais, culturais e territoriais — e reafirma que a prevenção efetiva ocorre quando a escola se constitui como espaço de

acolhimento, diálogo e desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Nesse sentido, ao promover práticas educativas dialógicas e coletivas, o #Tamojunto potencializa a melhoria da convivência escolar, favorece relações mais respeitadas e solidárias entre os estudantes e contribui para a construção de ambientes pedagógicos mais seguros e inclusivos. Os impactos dessa abordagem tendem a se estender para além dos muros da escola, promovendo transformações na vida comunitária, na sociabilidade dos jovens e na formação de redes de apoio fundamentais para o desenvolvimento saudável. Ademais, ao fortalecer vínculos, promover o protagonismo juvenil e incentivar a participação crítica, o programa também exerce influência positiva sobre os processos de aprendizagem, criando condições mais favoráveis à atenção, ao engajamento e ao percurso escolar contínuo. Assim, compreender o #Tamojunto como uma política de prevenção centrada no humano e não nas substâncias permite vislumbrar sua relevância não apenas para a redução de vulnerabilidades, mas para a promoção de uma educação integral, comprometida com a equidade e com o pleno desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

Por fim, considerando os achados, três questões emergem como relevantes para pesquisas futuras:

- Como modelos de formação docente mais flexíveis (híbridos, modulares ou continuados) impactam a adesão institucional ao Programa #Tamojunto?
- Quais fatores comunitários e territoriais determinam maior ou menor participação das famílias em programas de prevenção escolar?
- De que modo o protagonismo juvenil pode ser ampliado como estratégia central de prevenção, articulando escola, comunidade e políticas públicas?

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.  
BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em

educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança pública. Metodologia de prevenção ao uso de drogas será replicada em São Paulo. Brasília: MJSP, 11 dez. 2024. Notícia sobre acordos e implementação de metodologias de prevenção (Elos e #Tamojunto) em redes municipais. Disponível on-line: Serviços e Informações do Brasil. Acesso em 10 de outubro de 2025.  
BRASIL. Ministério da Saúde. Promoção da Saúde: Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: Biblioteca Virtual em Saúde: Biblioteca Virtual em Saúde MS. Acesso em 10 de outubro de 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Saúde na escola. Cadernos de Atenção Básica, n. 24. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: Biblioteca Virtual em Saúde: Biblioteca Virtual em Saúde MS. Acesso em 14 de novembro de 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde; UNODC; Ministério da Saúde — Coordenação Nacional de Saúde Mental, Álcool e outras Drogas. Programa #Tamojunto: prevenção na escola — guia do componente escolar. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: Biblioteca Virtual em Saúde: Biblioteca Virtual em Saúde MS. Acesso em 12 de novembro de 2025.

CERTEAU, M. de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓVOA, A. (Org.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1992.

SÃO PAULO (Município). Relatório de Visitas Técnicas: Implementação do Programa #Tamojunto – Terceira Edição no Território de São Mateus. Secretaria Municipal de Educação / Secretaria Municipal da Saúde, São Paulo, 2025.

SÃO PAULO. Site Prefeitura Municipal de São Paulo. Prefeitura lança nesta quarta (11) Programas de Prevenção às Drogas na Rede Municipal de Ensino. Secretaria Municipal de Educação, 09 dez. 2024. Disponível em: [https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/prefeitura-lanca-nesta-quarta-11-programas-de-prevencao-as-drogas-na-rede-municipal-de-ensino/?utm\\_](https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/prefeitura-lanca-nesta-quarta-11-programas-de-prevencao-as-drogas-na-rede-municipal-de-ensino/?utm_) Acesso em: 14 nov. 2025..

SILVA, A. G.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R. Pesquisas sobre o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD). Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP- Marília, edição 6, n. 6, p. 102-114, 2010.

## INFÂNCIA, CULTURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL HUMANIZADORA

MARIA DE LOURDES FERREIRA DA SILVA<sup>1</sup>

### RESUMO

O artigo analisa a construção da autonomia na Educação Infantil, investigando como o ambiente, as interações e as práticas pedagógicas favorecem a independência das crianças. O objetivo geral é compreender de que modo essas dimensões fortalecem a autonomia, enquanto os objetivos específicos incluem identificar estratégias de participação, o papel mediador do professor e as ações que estimulam a autoconfiança. Os resultados indicam que escolhas orientadas, rotinas flexíveis e mediações intencionais ampliam o protagonismo infantil e promovem aprendizagens mais significativas.

**Palavras-chave:** Autonomia; Desenvolvimento; Educação Infantil; Protagonismo.

### INTRODUÇÃO

A construção da autonomia na Educação Infantil tem se consolidado como um dos pilares fundamentais para práticas pedagógicas que reconhecem a criança como sujeito ativo, competente e capaz de interpretar e transformar o mundo ao seu redor.

Nesse contexto, promover experiências que estimulem escolhas, participação e tomada de decisão constitui uma exigência contemporânea das instituições de ensino, que buscam superar modelos tradicionais e centrados no adulto. A literatura da área destaca que a autonomia não é um atributo inato, mas um processo contínuo, que se desenvolve a partir das interações, do ambiente e das oportunidades oferecidas no cotidiano escolar.

Além disso, compreender a autonomia na infância implica observar como as relações

sociais, o planejamento docente e a organização dos espaços influenciam a construção da identidade e do protagonismo infantil.

As pesquisas apontam que a oferta de materiais diversificados, a escuta sensível e a valorização das iniciativas das crianças contribuem para o fortalecimento de competências socioemocionais e cognitivas. Assim, o estudo da autonomia em contextos educativos revela-se essencial para qualificar as práticas e ampliar as possibilidades de desenvolvimento integral.

Entretanto, promover a autonomia na Educação Infantil ainda representa um desafio para muitas instituições, especialmente devido à persistência de práticas diretivas, rotinas rígidas e expectativas adultocêntricas que limitam a participação das crianças. Soma-se a isso a formação insuficiente de alguns profissionais,

<sup>1</sup> Formada no Magistério; Licenciatura Plena em Letras; Pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e em Terapia Ocupacional. Professora de Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Suzano, PMS; Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

que por vezes encontram dificuldades em equilibrar a necessidade de orientar e, ao mesmo tempo, permitir liberdade e protagonismo.

Justifica-se esta revisão bibliográfica pela necessidade de reunir e analisar contribuições teóricas que auxiliem na compreensão dos caminhos possíveis para fortalecer a autonomia infantil nos contextos educativos.

Ao sistematizar estudos e perspectivas atuais, busca-se oferecer subsídios para qualificar práticas pedagógicas e ampliar o debate sobre o papel do educador, da organização do ambiente e das interações no desenvolvimento da independência das crianças.

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar, a partir de referenciais teóricos, como a autonomia é construída na Educação Infantil e quais elementos pedagógicos favorecem esse processo.

Como objetivos específicos, pretende-se: (a) identificar práticas e estratégias que estimulam a participação e a tomada de decisão das crianças; (b) compreender o papel do professor como mediador da autonomia; e (c) discutir como a organização dos espaços e materiais contribui para o protagonismo infantil.

## **A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A autonomia tem sido compreendida como um princípio estruturante da Educação Infantil, especialmente a partir de concepções que reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos. Em abordagens pedagógicas críticas, como a de Freire (1996), a autonomia não é entendida como atributo individual isolado, mas como construção relacional, produzida no diálogo entre educador e educando. Essa perspectiva desloca a criança de uma posição passiva para o centro das experiências educativas.

No campo da psicologia do desenvolvimento, Piaget (1977) contribui ao afirmar que a autonomia moral e intelectual se

constrói progressivamente, à medida que a criança vivencia situações de cooperação, conflito e resolução de problemas. Dessa forma, práticas pedagógicas que estimulam a ação e a reflexão favorecem não apenas a aprendizagem cognitiva, mas também o desenvolvimento da independência e da responsabilidade.

Na Educação Infantil, a autonomia ultrapassa a realização de tarefas rotineiras e envolve a construção de uma consciência de si como sujeito capaz de agir no mundo. Wallon (2007) destaca que esse processo está profundamente relacionado às emoções e às interações sociais, pois é na relação com o outro que a criança constrói sua identidade e desenvolve segurança para agir.

A organização dos espaços educativos constitui um fator decisivo nesse processo. Estudos contemporâneos indicam que ambientes planejados, acessíveis e esteticamente organizados ampliam a iniciativa infantil e favorecem aprendizagens mais complexas (GANDINI, 2012). Esses espaços comunicam expectativas pedagógicas e possibilitam que a criança exerça escolhas de forma autônoma.

O educador desempenha papel central na mediação dessas experiências. Para Malaguzzi (1999), o professor atua como observador atento e provocador de aprendizagens, criando situações que desafiam o pensamento infantil sem impor respostas prontas. Essa postura rompe com práticas excessivamente diretivas, que tendem a limitar a autonomia da criança.

A escuta pedagógica emerge, nesse contexto, como prática fundamental. Rinaldi (2012) argumenta que ouvir a criança significa reconhecer sua competência e seu direito de participação nos processos educativos. Ao considerar as hipóteses e interpretações infantis, o educador constrói um ambiente de confiança, no qual a autonomia se desenvolve de forma consistente.

A rotina escolar também assume papel relevante na construção da autonomia. Quando

organizada de maneira flexível e compreensível, ela permite que a criança antecipe ações e assuma gradualmente responsabilidades (ZABALA, 1998). Assim, atividades cotidianas tornam-se oportunidades formativas, e não meros cumprimentos de tarefas.

As interações entre pares contribuem significativamente para esse processo. Vygotsky (1998) enfatiza que o desenvolvimento ocorre nas relações sociais, nas quais a criança aprende a negociar, argumentar e tomar decisões coletivas. A convivência cotidiana, portanto, constitui um espaço privilegiado para o exercício da autonomia.

Outro aspecto relevante refere-se à construção da identidade infantil. Barbosa (2006) aponta que a autonomia se fortalece quando a criança participa de práticas que lhe permitem expressar opiniões, sentimentos e preferências. Dessa forma, a autonomia integra a dimensão subjetiva e cultural do desenvolvimento infantil.

A formação dos professores constitui um desafio recorrente. Oliveira (2014) destaca que muitos educadores não tiveram, em sua formação inicial, contato com concepções contemporâneas de infância e autonomia. Essa lacuna impacta diretamente as práticas pedagógicas e exige investimento sistemático em formação continuada.

O adultocentrismo ainda presente em muitas instituições educativas representa outro obstáculo. Pimentel (2017) observa que práticas que desconsideram os interesses e as formas de expressão das crianças tendem a limitar seu protagonismo. Superar essa lógica implica rever concepções tradicionais e hierárquicas de ensino.

É importante ressaltar que a autonomia não se confunde com a ausência de limites. Dewey (1997) defende que ambientes democráticos articulam liberdade e responsabilidade, possibilitando à criança compreender regras e consequências. Limites claros contribuem para a construção da autonomia ética e social.

A participação das famílias também

influencia diretamente esse processo. Aries (2006) ressalta que o diálogo entre escola e família promove coerência educativa entre os diferentes contextos vividos pela criança, fortalecendo sua segurança emocional e sua capacidade de agir de forma autônoma.

O planejamento pedagógico deve, portanto, incorporar estratégias que ampliem o protagonismo infantil. Horn (2004) defende propostas investigativas e abertas, que desafiem a criança a tomar decisões e formular hipóteses, contribuindo para o desenvolvimento da iniciativa.

A documentação pedagógica tem se consolidado como importante recurso reflexivo. Para Formosinho e Kishimoto (2002), registrar processos e aprendizagens permite ao professor compreender os caminhos percorridos pelas crianças e reorganizar práticas com base em evidências teóricas e observacionais.

A literatura aponta que a autonomia impacta múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, incluindo aspectos socioemocionais como autoestima e autoconfiança (GUIMARÃES, 2015). Crianças que se percebem capazes tendem a se engajar mais ativamente nas experiências educativas.

Por fim, a construção da autonomia na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo contínuo e coletivo. Trata-se de um compromisso ético e pedagógico que envolve educadores, crianças e famílias, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de suas capacidades.

## **METODOLOGIA**

O presente artigo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza teórica, com abordagem qualitativa, cujo objetivo é analisar concepções e práticas relacionadas à construção da autonomia na Educação Infantil. Optou-se por esse tipo de revisão por permitir a sistematização crítica de contribuições clássicas e contemporâneas que fundamentam o campo da Educação Infantil, sem a pretensão de esgotar o tema ou produzir generalizações empíricas.

A seleção das obras ocorreu a partir de critérios de relevância teórica, recorrência em estudos da área e pertinência temática, priorizando autores que discutem infância, autonomia, práticas pedagógicas e desenvolvimento infantil. O recorte temporal concentrou-se, majoritariamente, em produções publicadas entre as décadas de 1990 e 2010, período marcado pela consolidação de políticas públicas e referenciais teóricos voltados à infância como sujeito de direitos, sem excluir autores clássicos fundamentais para a compreensão do tema.

As bases de consulta incluíram SciELO, Google Acadêmico e acervos bibliográficos da área da Educação, além de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular. A análise do material ocorreu por meio de leitura exploratória e analítica, buscando identificar convergências, tensões e lacunas nos discursos teóricos sobre autonomia. Os dados teóricos foram organizados em eixos temáticos, possibilitando uma interpretação crítica e articulada dos conceitos apresentados ao longo do texto.

## **AUTONOMIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A autonomia na Educação Infantil tem sido discutida como elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente quando articulada às práticas pedagógicas cotidianas. Entendida como capacidade de agir, escolher e participar ativamente, a autonomia se constitui em processo gradual, construído nas relações e experiências vividas no espaço educativo. Freire (2002) destaca que a autonomia nasce da possibilidade de intervenção no mundo, o que reforça sua dimensão política e pedagógica desde a infância.

O reconhecimento da criança como protagonista orienta documentos e debates contemporâneos. A BNCC reafirma essa concepção ao defender experiências que garantam participação ativa e tomada de

decisões pelas crianças (BRASIL, 2017). Nesse sentido, práticas pedagógicas voltadas à autonomia ultrapassam a execução de tarefas e se vinculam à formação de sujeitos críticos e conscientes de sua atuação no coletivo.

As interações constituem a base dessas práticas. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento ocorre nas relações sociais, o que atribui às interações um papel central na aprendizagem da cooperação, da responsabilidade e da iniciativa. O cotidiano da sala de aula, portanto, transforma-se em espaço de construção compartilhada de sentidos e decisões.

A organização do ambiente educativo atua diretamente na materialização da autonomia. Ambientes acessíveis, seguros e organizados em diferentes linguagens favorecem a exploração e a ação infantil (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2012). Quando o espaço comunica possibilidades, a autonomia deixa de ser apenas um discurso e se concretiza na prática.

A autonomia também exige condições simbólicas que articulem liberdade e responsabilidade. Dewey (1997) enfatiza que experiências educativas democráticas permitem à criança compreender as consequências de suas ações, assumindo papéis compatíveis com a vida coletiva. Dessa forma, a prática pedagógica torna-se formativa também no plano ético.

O educador assume papel determinante nesse processo. Malaguzzi (1999) descreve o professor como parceiro da criança, alguém que investiga, questiona e cria contextos desafiadores. Essa postura rompe com práticas diretivas tradicionais e amplia o espaço para a iniciativa infantil.

A escuta pedagógica aparece como prática indispensável. Rinaldi (2012) defende que ouvir autenticamente as crianças significa reconhecer sua competência e legitimar suas interpretações. A escuta orienta o planejamento e amplia as possibilidades de participação.

A rotina, quando organizada de forma flexível, constitui importante estratégia pedagógica. Barbosa (2006) afirma que a previsibilidade da rotina não deve engessar a ação infantil, mas oferecer segurança para que a criança exerça escolhas no cotidiano escolar.

A brincadeira ocupa lugar central nas práticas que promovem autonomia. Kishimoto (2011) ressalta que o brincar permite experimentar papéis, tomar decisões e negociar regras, favorecendo a construção da identidade e da iniciativa.

As interações entre pares fortalecem esse processo. Wallon (2007) destaca que a afetividade e as expressões corporais presentes na convivência impulsionam o desenvolvimento social e emocional, fundamentais para a autonomia.

Entretanto, práticas adultocêntricas ainda persistem. Oliveira (2014) observa que rotinas rígidas e normativas limitam o protagonismo infantil, exigindo revisão das concepções pedagógicas vigentes.

Outro obstáculo refere-se à formação docente. Pimentel (2017) aponta que muitos professores não se sentem preparados para desenvolver práticas que valorizem a iniciativa infantil, o que reforça a importância da formação continuada.

O planejamento pedagógico intencional surge, nesse contexto, como ferramenta essencial. Zabala (1998) defende que planejar é criar condições para a aprendizagem, e não prever comportamentos, o que exige abertura às iniciativas das crianças.

A documentação pedagógica contribui para esse processo ao tornar visíveis as aprendizagens. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2002) explicam que o registro favorece a reflexão docente e o replanejamento das práticas.

O envolvimento das famílias amplia as possibilidades de desenvolvimento da autonomia. Aries (2006) ressalta que o diálogo entre escola e família fortalece vínculos e garante continuidade educativa.

Além dos aspectos cognitivos e sociais, a autonomia envolve dimensões afetivas. Guimarães (2015) afirma que a autoconfiança se desenvolve quando a criança percebe que suas ações são reconhecidas e valorizadas.

Assim, a autonomia na Educação Infantil configura-se como processo complexo e coletivo, resultante da articulação entre práticas pedagógicas, relações e organização institucional, orientado por princípios democráticos e formativos.

## **DIMENSÕES DA AUTONOMIA E SUA CONSTRUÇÃO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesta seção, a autonomia é analisada a partir de suas dimensões constitutivas, compreendendo-a como processo relacional e histórico. As concepções contemporâneas de infância reconhecem a criança como sujeito ativo e produtor de cultura, o que implica compreender a autonomia como construção social. Freire (1996) reforça que tornar-se autônomo significa assumir-se como sujeito capaz de participar e transformar a realidade.

No âmbito educativo, a autonomia se manifesta na possibilidade de escolha e participação efetiva. Piaget (1977) associa esse processo à coordenação de pontos de vista e à tomada de decisões, habilidades que se desenvolvem desde as primeiras interações sociais.

O cotidiano pedagógico desempenha papel fundamental nessa construção. Situações rotineiras, como escolher materiais ou organizar o espaço, contribuem para o desenvolvimento da autorregulação e da responsabilidade (ZABALA, 1998).

Os ambientes preparados ampliam essas possibilidades. Gandini (2012) destaca que espaços acessíveis e flexíveis estimulam a curiosidade e a iniciativa, permitindo que a criança exerça autonomia de forma concreta.

O educador, nesse contexto, atua como mediador sensível. Malaguzzi (1999) defende práticas que incentivem a exploração e a

expressão infantil, respeitando os modos de pensar da criança.

A escuta pedagógica fortalece esse processo. Rinaldi (2012) aponta que ouvir a criança implica reconhecer sua competência e orientar o planejamento a partir de seus interesses.

As interações entre pares constituem outra dimensão central. Vygotsky (1998) ressalta que conflitos e cooperação impulsionam o desenvolvimento da autonomia social.

A afetividade também exerce influência decisiva. Wallon (2007) afirma que o sentimento de segurança favorece a iniciativa e a autoconfiança.

A brincadeira contribui de forma significativa. Kishimoto (2011) explica que o brincar favorece a imaginação, a negociação e a tomada de decisões.

Apesar dos avanços teóricos, desafios persistem. Pimentel (2017) aponta que práticas marcadas pelo controle excessivo ainda limitam a iniciativa infantil. Já a formação docente constitui entrave relevante. Oliveira (2014) destaca a ausência de subsídios teóricos na formação inicial.

Outro desafio refere-se à compreensão dos limites. Dewey (1997) esclarece que autonomia exige regras compartilhadas e responsabilidade. A participação das famílias é indispensável. Aries (2006) reforça a necessidade de diálogo entre escola e contexto familiar. O planejamento reflexivo amplia oportunidades de decisão. Horn (2004) defende propostas abertas e investigativas.

A documentação pedagógica fortalece a compreensão dos processos. Formosinho e Kishimoto (2002) destacam seu papel formativo. Por fim, a autonomia configura-se como construção contínua e coletiva. Guimarães (2015) ressalta seus impactos na autoestima e no pertencimento. Assim, promover autonomia implica investir em práticas democráticas e intencionais, capazes de valorizar a infância em sua potência formativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da autonomia na Educação Infantil revela-se um processo contínuo, complexo e profundamente associado às experiências proporcionadas no cotidiano escolar. Ao longo da discussão apresentada, observou-se que a autonomia não é resultado de ações isoladas, mas da articulação entre ambiente, interações, práticas pedagógicas e postura docente. Assim, a autonomia emerge quando a criança encontra oportunidades reais de participar, decidir, explorar e compreender-se como sujeito capaz de agir no mundo.

Os estudos analisados demonstram que práticas baseadas na escuta, no diálogo, na organização intencional dos espaços e no planejamento flexível fortalecem o protagonismo infantil e ampliam a qualidade das aprendizagens. De igual modo, a afetividade, a brincadeira e a convivência entre pares constituem elementos essenciais para que a criança desenvolva segurança, autoconfiança e responsabilidade. Contudo, desafios persistem, especialmente relacionados à formação docente, à cultura adultocêntrica e às rotinas rígidas que ainda limitam a participação da criança em muitas instituições.

Diante desse cenário, reafirma-se a importância de investir em ambientes educativos democráticos, sensíveis e acolhedores, que reconheçam a criança como sujeito de direitos e incentivem sua participação ativa. Promover autonomia exige postura reflexiva do professor, diálogo com as famílias e compromisso ético com a infância. Conclui-se que fortalecer a autonomia na Educação Infantil é contribuir para a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de construir relações mais justas e significativas ao longo de sua trajetória.

## REFERÊNCIAS

- ARIES, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

- 
- DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo: Nacional, 1997.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Documentação pedagógica e avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GANDINI, Lella. Ambientes educativos na abordagem de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GUIMARÃES, Daniela. Autonomia e desenvolvimento infantil. São Paulo: Cortez, 2015.
- HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores e sons: práticas investigativas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo e brincadeira: fundamentos da Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MALAGUZZI, Loris. No espírito de Reggio Emilia. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2014.
- PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1977.
- PIMENTEL, Gabriela. A criança e suas possibilidades de participação na Educação Infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



## O PARQUE COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO

ORLANEIDE FERREIRA SANTOS DIAMANTE<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o parque escolar como um instrumento de inclusão na Educação Infantil, considerando sua contribuição para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente daquelas público-alvo da Educação Especial. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com abordagem teórico-reflexiva, fundamentada em autores clássicos da Educação Infantil, do lúdico e da educação inclusiva, bem como em documentos legais que asseguram o direito à educação e ao brincar. A metodologia consistiu na análise de livros, artigos científicos e legislações educacionais, selecionados a partir de sua relevância para a temática da inclusão e do brincar na primeira infância. Os resultados indicam que o parque, quando planejado de forma acessível e mediado intencionalmente pelo educador, constitui-se como um espaço pedagógico potente para a promoção da socialização, da autonomia, do desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional, além de favorecer práticas inclusivas no cotidiano escolar. Conclui-se que a organização do parque inclusivo, aliada a um planejamento pedagógico comprometido com a diversidade, contribui significativamente para a efetivação do direito de todas as crianças à participação plena nas experiências educativas.

**Palavras-chave:** Acessibilidade; Educação Infantil; Ludicidade Inclusiva.

### INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nesse contexto, o brincar assume papel central no processo educativo, sendo reconhecido como linguagem própria da infância e como meio privilegiado de aprendizagem. Entre os diferentes espaços destinados ao brincar, o parque escolar destaca-se como um ambiente que possibilita experiências corporais, sociais e simbólicas fundamentais ao desenvolvimento infantil.

Entretanto, embora o parque seja um espaço amplamente valorizado nas instituições de Educação Infantil, nem sempre ele é organizado de modo a garantir a participação de todas as crianças, especialmente daquelas com deficiência. A ausência de acessibilidade, de brinquedos adaptados e de planejamento pedagógico inclusivo pode transformar um espaço potencialmente educativo em um ambiente excludente.

Diante dessa problemática, este artigo propõe uma reflexão teórica sobre o parque como instrumento de inclusão, buscando compreender como esse espaço pode favorecer

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná, UNOPAR; Pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Associada Brasil, FAB; Extensões Universitárias em: Literatura Infantil; Múltiplas Competências para os Professores em Educação; Ensino de Artes; Ludicidade e Psicomotricidade; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo, SME, PMSP.

práticas pedagógicas inclusivas e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. O estudo justifica-se pela relevância social e educacional do tema, considerando a necessidade de assegurar, desde a primeira infância, o direito ao brincar e à participação plena nos espaços escolares.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental, com abordagem teórico-reflexiva. A investigação foi desenvolvida a partir da análise de produções acadêmicas relevantes sobre Educação Infantil, ludicidade, inclusão e desenvolvimento infantil, bem como de documentos legais que fundamentam o direito à educação inclusiva.

Os procedimentos metodológicos consistiram na seleção e análise de livros, artigos científicos e legislações educacionais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Declaração de Salamanca (1994). Os critérios de escolha das fontes basearam-se na relevância teórica, na contribuição para a compreensão do brincar e da inclusão e na recorrência de citações no campo educacional.

Ressalta-se que este estudo não apresenta caráter empírico, não envolvendo coleta de dados em campo, aplicação de instrumentos ou análise estatística. As reflexões desenvolvidas fundamentam-se na articulação teórica entre os autores estudados e na análise crítica da literatura, tendo como limitação a ausência de dados observacionais sistematizados.

## **O DIREITO AO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O brincar é reconhecido como um direito da criança e um elemento essencial para seu desenvolvimento integral, estando assegurado juridicamente e amplamente fundamentado nos estudos sobre infância. A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) estabelece que é dever do Estado garantir condições para o pleno desenvolvimento da criança, o que inclui o

acesso a experiências educativas significativas e ao lazer.

Na Educação Infantil, o brincar constitui-se como linguagem própria da infância e como eixo estruturante das práticas pedagógicas. Conforme Oliveira (2000), ao dialogar com Vygotsky, a brincadeira cria situações imaginárias que permitem à criança agir para além de seu comportamento cotidiano, ampliando suas possibilidades de desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Os espaços externos, especialmente o parque escolar, assumem papel fundamental nesse processo. Fernandes (2006) destaca que a existência de áreas livres, com partes ensolaradas e sombreadas, favorece o desenvolvimento da psicomotricidade ampla, permitindo correr, pular, exercitar-se e participar de jogos ativos, além de ampliar o contato com a natureza. Essas experiências corporais são indispensáveis na primeira infância, pois contribuem para a construção da autonomia e da identidade infantil.

Nesse sentido, Menezes (2010, p. 101) afirma que “quando o espaço infantil está adequadamente organizado, com propostas diferenciadas e situações diversificadas, ampliam-se as possibilidades de exploração e pesquisas infantis, exercita-se a autonomia, a liberdade, a iniciativa e a livre escolha das crianças”. Tal compreensão reforça a necessidade de que o parque seja planejado de forma intencional, reconhecendo-o como ambiente educativo e não apenas recreativo.

Portanto, garantir o direito ao brincar implica compreender o parque como parte integrante do currículo da Educação Infantil, assegurando que todas as crianças tenham acesso a experiências lúdicas significativas em espaços adequados, acessíveis e pedagogicamente organizados.

## **INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NOS ESPAÇOS ESCOLARES**

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todas as crianças têm direito ao

acesso, à participação e à aprendizagem em igualdade de condições, respeitando suas diferenças e especificidades. Esse princípio está respaldado tanto em documentos legais quanto em produções teóricas que defendem a escola como espaço de convivência na diversidade.

A Declaração de Salamanca (1994) estabelece que as instituições escolares devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou sensoriais, promovendo adaptações necessárias para garantir sua participação efetiva. No contexto da Educação Infantil, tal diretriz implica a organização de espaços acessíveis e a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais.

No parque escolar, a acessibilidade assume papel central, uma vez que a ausência de rampas, pisos adequados, brinquedos adaptados e sinalizações pode limitar a autonomia das crianças com deficiência. Fernandes (2006) ressalta que a organização dos espaços externos deve considerar as necessidades do corpo infantil em movimento, possibilitando experiências seguras e desafiadoras.

Além disso, a relação com a natureza constitui-se como elemento fundamental para a infância. Tiriba (2006, p. 111) afirma que a ausência de ênfase no contato das crianças com o mundo natural reflete uma compreensão ainda limitada sobre a importância de um cotidiano em liberdade, em interação com elementos da natureza, capazes de gerar potência e ampliar as experiências infantis.

Dessa forma, a inclusão nos espaços escolares exige não apenas adaptações físicas, mas também uma concepção pedagógica que reconheça o parque como ambiente de aprendizagem, convivência e desenvolvimento, assegurando que todas as crianças possam usufruir desse espaço em condições de equidade.

## **O PARQUE COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO INCLUSIVO**

O parque escolar configura-se como um espaço privilegiado para a vivência de múltiplas

experiências na Educação Infantil, especialmente quando compreendido como ambiente pedagógico intencionalmente organizado. Monteiro e Rodrigues (2015, p. 274) destacam que o parque se apresenta como um espaço convidativo, propício às interações, no qual as crianças exercem o livre arbítrio ao escolher suas brincadeiras, parceiros e objetos, construindo enredos, criando e recriando significados sobre o mundo que as cerca.

Essa liberdade de escolha favorece a construção da autonomia e o desenvolvimento das interações sociais, elementos fundamentais para práticas inclusivas. Ao brincar no parque, crianças com e sem deficiência compartilham experiências, negociam regras e constroem relações baseadas na cooperação e no respeito às diferenças.

O contato com a natureza também se revela como dimensão essencial do parque inclusivo. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o contato com pequenos animais e elementos naturais pode ser promovido por meio de atividades de observação, cuidado e troca de ideias entre as crianças, mediadas pelo adulto (BRASIL, 1998). Essas vivências ampliam a curiosidade, estimulam a sensibilidade e fortalecem vínculos afetivos com o ambiente.

Tiriba (2010, p. 8) ressalta que as atividades ao ar livre proporcionam aprendizagens relacionadas ao bem-estar, ao equilíbrio emocional e ao desenvolvimento de sentimentos de solidariedade e companheirismo. Para a autora, os espaços externos constituem-se como ambientes de convivência, nos quais a escolha livre das brincadeiras e dos parceiros favorece relações menos competitivas e mais colaborativas.

Assim, o parque inclusivo deve ser compreendido como espaço de aprendizagem, convivência e liberdade, no qual a organização intencional dos ambientes e das propostas pedagógicas contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

## O PAPEL DO EDUCADOR NO PLANEJAMENTO DO PARQUE INCLUSIVO

O educador desempenha papel central na organização e mediação das experiências vivenciadas no parque escolar. Cabe ao professor planejar propostas que considerem a diversidade do grupo, garantindo que todas as crianças possam participar das atividades de forma segura e significativa.

Nesse processo, o planejamento do parque deve contemplar a oferta de materiais diversificados, brinquedos acessíveis e situações que estimulem a exploração, a curiosidade e a interação. Menezes (2010) destaca que a organização intencional dos espaços amplia as possibilidades de escolha e de iniciativa das crianças, favorecendo a construção da autonomia.

Além disso, a mediação pedagógica envolve observar atentamente as interações, propor desafios adequados e intervir quando necessário para favorecer a inclusão e a convivência respeitosa. Rau (2011) enfatiza que o adulto deve orientar o brincar sem interferir excessivamente, permitindo que as crianças negociem regras e construam conhecimentos de forma coletiva.

A atuação do educador no parque também implica reconhecer o valor dos espaços externos como ambientes de aprendizagem. Tiriba (2010, p. 9) defende a importância de “desemparedar” a educação, ampliando as experiências para além das salas de aula e reconhecendo que todos os espaços da escola são propícios às aprendizagens.

Dessa forma, o parque inclusivo exige uma postura pedagógica comprometida com a diversidade, na qual o professor atua como mediador sensível, garantindo que o brincar se constitua como experiência educativa significativa para todas as crianças.

## O PARQUE E A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA INFÂNCIA

O parque escolar configura-se como um espaço privilegiado para a construção das relações sociais na infância, uma vez que

possibilita encontros, interações e vivências coletivas que extrapolam a organização formal da sala de aula. Nos espaços externos, as crianças ampliam suas oportunidades de convívio, estabelecendo vínculos, negociando regras e construindo significados compartilhados a partir das brincadeiras.

De acordo com Corsaro (2011), as interações entre pares desempenham papel fundamental na socialização infantil, pois as crianças não apenas internalizam normas sociais, mas também produzem culturas próprias, reinterpretando o mundo adulto de forma criativa. Nesse sentido, o parque favorece a emergência dessas culturas infantis, ao permitir maior liberdade de movimento e de escolha, criando condições para interações mais espontâneas e inclusivas.

A convivência em espaços coletivos contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais, como a cooperação, a empatia e a resolução de conflitos. Durante as brincadeiras no parque, as crianças aprendem a compartilhar materiais, respeitar turnos e lidar com frustrações, experiências que fortalecem a construção da autonomia moral e social. Para crianças com deficiência, esses momentos são especialmente relevantes, pois favorecem a participação em atividades coletivas e a construção de relações baseadas no respeito às diferenças.

Além disso, o parque amplia as possibilidades de interação entre crianças de diferentes idades, características e habilidades, promovendo experiências de convivência na diversidade. Essa heterogeneidade contribui para a desconstrução de estigmas e para a formação de atitudes inclusivas desde a primeira infância. Assim, o parque escolar, quando pensado como espaço de convivência, assume papel fundamental na promoção de práticas educativas voltadas para a socialização e para a construção de relações sociais significativas.

## **DIMENSÃO ÉTICA E POLÍTICA DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A organização dos espaços na Educação Infantil ultrapassa aspectos físicos e pedagógicos, assumindo também uma dimensão ética e política relacionada à garantia dos direitos das crianças. O modo como os espaços escolares são planejados e disponibilizados revela concepções de infância, de educação e de inclusão, refletindo escolhas institucionais que podem favorecer ou limitar a participação infantil.

Sob essa perspectiva, o parque escolar pode ser compreendido como expressão do compromisso da escola com o direito à infância plena. Sarmiento (2004) destaca que reconhecer a criança como sujeito de direitos implica assegurar condições concretas para sua participação ativa nos diferentes espaços sociais, incluindo aqueles destinados ao brincar. Assim, a existência de espaços externos acessíveis e significativos constitui-se como uma ação ética em favor da equidade.

A dimensão política dos espaços manifesta-se, ainda, na forma como a escola enfrenta as desigualdades e promove a inclusão. Ao garantir que o parque seja acessível a todas as crianças, a instituição assume uma postura que reconhece a diversidade como valor e princípio educativo. Essa concepção rompe com práticas excludentes e reforça a educação como direito social, conforme defendido por Arroyo (2012), ao afirmar que os espaços educativos devem acolher as múltiplas infâncias e trajetórias.

Portanto, pensar o parque na Educação Infantil exige compreender que os espaços não são neutros, mas carregados de intencionalidades e valores. Ao assumir uma organização comprometida com a ética, a política e os direitos das crianças, a escola contribui para a construção de práticas educativas inclusivas, democráticas e socialmente responsáveis.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo permitiram compreender que o

parque escolar, quando concebido como espaço pedagógico intencionalmente organizado, constitui-se como um importante instrumento de inclusão na Educação Infantil. Ao ultrapassar a função meramente recreativa, o parque revela-se como ambiente educativo capaz de promover experiências significativas de aprendizagem, convivência e desenvolvimento integral, especialmente quando articulado a uma proposta pedagógica comprometida com a diversidade.

Evidenciou-se que a efetivação de práticas inclusivas no parque não depende exclusivamente da presença de estruturas físicas acessíveis, mas da articulação entre acessibilidade, planejamento pedagógico e mediação docente. A organização dos espaços, a seleção dos materiais e a condução das propostas de brincar refletem concepções de infância e de educação que podem ampliar ou restringir a participação das crianças. Nesse sentido, o educador assume papel fundamental ao transformar o parque em um território de experiências inclusivas, no qual todas as crianças tenham assegurado o direito de brincar, interagir e aprender.

O estudo também destacou que os espaços externos favorecem a construção de relações sociais, o exercício da autonomia e o desenvolvimento de atitudes de cooperação e respeito às diferenças, contribuindo para a formação de sujeitos mais sensíveis às práticas de convivência democrática. Assim, o parque escolar configura-se como espaço estratégico para a promoção da inclusão desde a primeira infância, reafirmando o compromisso ético e político da escola com os direitos das crianças.

Embora se trate de uma pesquisa de natureza teórica, as análises apresentadas contribuem para o fortalecimento do debate sobre a organização dos espaços na Educação Infantil, indicando a necessidade de que o parque seja reconhecido como parte integrante do currículo. Recomenda-se que futuras pesquisas empíricas aprofundem a investigação sobre as práticas inclusivas nos espaços externos,

ampliando a compreensão sobre seus impactos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças e subsidiando a construção de políticas e práticas educacionais cada vez mais inclusivas.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.
- DUPRAT, Maria Carolina (org.). Ludicidade na educação infantil. São Paulo: Pearson, 2015.
- FERNANDES, Odara de Sá. Crianças no pátio escolar: a utilização dos espaços e o comportamento infantil no recreio. Natal, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/17440>. Acesso em: 18 dez. 2025.
- MENEZES, Cláudia Maria. A organização dos espaços de ensinar e aprender nas instituições de Educação Infantil. In: Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares. Salvador: EDUFBA, 2010.
- MONTEIRO, J.; RODRIGUES, J. Os espaços externos como possibilidade de múltiplas experiências na Educação Infantil. Zero a Seis, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 264–278, jul./dez. 2015.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2000.
- RAU, Maria Cecília T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.
- TIRIBA, Léa. Infância, escola e natureza. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.
- TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.



## O MOBILIÁRIO NA PEDAGOGIA MONTESSORI: CONTRIBUIÇÕES PARA A AUTONOMIA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

RENATA DA COSTA BRAZ<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a importância do mobiliário dentro da pedagogia Montessori, considerando sua função no desenvolvimento integral da criança, na promoção da autonomia, da atividade consciente e da ordem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, baseada em revisão bibliográfica das obras de Maria Montessori (1949; 1965; 2017) e de estudiosos da temática, como Machado (1983; 1986), Silvestrin (2012) e Vilela (2014). A metodologia envolveu a análise de textos teóricos sobre o ambiente preparado, o uso de mobiliário adaptado, e a influência desses elementos na aprendizagem autônoma da criança. Os resultados indicam que móveis proporcionais ao tamanho da criança, aliados a objetos e materiais organizados de forma atraente, favorecem a liberdade, a iniciativa, a autoeducação e o desenvolvimento das faculdades cognitivas, sensoriais e emocionais. Conclui-se que o planejamento adequado do espaço e do mobiliário constitui ferramenta pedagógica essencial para que a criança explore o ambiente de forma segura e construtiva, consolidando os princípios centrais do método Montessori.

**Palavras-chave:** Ambiente Preparado; Autonomia; Desenvolvimento Infantil; Mobiliário.

### INTRODUÇÃO

A pedagogia Montessori sustenta que a criança é portadora de habilidades ainda não reveladas, que desde a primeira infância podem direcioná-la a um futuro cheio de possibilidades. Para que esses potenciais sejam plenamente desenvolvidos, é necessário oferecer um ambiente cuidadosamente preparado, que proporcione experiências de exploração, descoberta e aprendizagem autônoma. Nesse contexto, o mobiliário assume papel central, pois organiza o espaço, facilita a manipulação de materiais e estimula a independência,

respeitando o ritmo e as capacidades individuais da criança.

O método montessoriano valoriza a atividade consciente, a liberdade com limites e a ordem, pois é o educador responsável por observar, conhecer e compreender as necessidades da criança, ajustando o ambiente e os materiais para favorecer seu desenvolvimento integral. O mobiliário adequado, proporcional à estatura da criança e pensado de forma funcional e estética, permite que ela escolha suas atividades, movimente-se livremente e explore os materiais de forma segura e significativa,

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Faculdade Paulista São José; Pós-graduação em Realidade Virtual e Aumentada no Ensino pela Faculdade Paulista de Comunicação; Professora de Educação Infantil, PEI e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP

consolidando a autoeducação e a confiança em suas próprias capacidades.

Além disso, o planejamento do ambiente e do mobiliário contribui para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, integrando autonomia, ordem interna e senso de responsabilidade, que são fundamentos essenciais da pedagogia Montessori. Assim, compreender o papel do mobiliário não se limita a aspectos físicos do espaço, mas envolve a criação de condições pedagógicas que favoreçam o crescimento pleno da criança, possibilitando que ela se torne protagonista de seu próprio aprendizado.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo e bibliográfico, voltada à análise dos espaços estéticos na Educação Infantil sob a ótica de Maria Montessori e de outros autores que discutem o desenvolvimento integral da criança. Segundo Gil (2008), a pesquisa qualitativa possibilita a compreensão profunda dos fenômenos educacionais a partir do significado que os sujeitos e contextos atribuem às práticas. Assim, buscou-se compreender de que modo o ambiente preparado, a estética e a organização dos espaços contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da sensibilidade e da aprendizagem na infância.

A abordagem bibliográfica fundamentou-se na análise de obras clássicas e contemporâneas sobre o método montessoriano, a estética educativa e a formação docente. Conforme Cervo, Bervian e Silva (2007), esse tipo de pesquisa permite reunir, selecionar e interpretar informações de diferentes fontes, contribuindo para a construção de uma base teórica sólida e crítica. Dessa forma, foram consultadas as principais produções de Maria Montessori — como *A mente absorvente* (1949), *A criança* (1965) e *A descoberta da criança* (2017) —, além de autores como Cesário (2007), Silvestrin (2012) e Vilela (2014), que discutem a aplicação contemporânea de seus princípios.

O estudo não se restringiu à descrição de conceitos, mas buscou articular os fundamentos teóricos à prática pedagógica, evidenciando a relevância dos espaços estéticos como mediadores do processo educativo. De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa na área da educação permite a interpretação dos fenômenos em seus contextos naturais, o que possibilita compreender como o ambiente escolar se configura como um espaço de formação sensível e estética.

A escolha pela pesquisa bibliográfica justifica-se pelo objetivo de refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas e sua relação com o desenvolvimento infantil, destacando o papel do educador como organizador e observador dos ambientes. Além disso, o método montessoriano, ao valorizar a liberdade com responsabilidade e a estética do ambiente, oferece subsídios para pensar a organização dos espaços educativos de forma mais intencional e humanizada. Assim, o estudo se apoia em referenciais teóricos que consideram a criança como protagonista do processo educativo, reforçando a importância da beleza, da harmonia e da ordem como elementos fundamentais da aprendizagem.

## **O PAPEL DO MOBILIÁRIO NA EDUCAÇÃO MONTESSORI**

O desenvolvimento infantil, segundo Montessori, está profundamente influenciado pelo ambiente em que a criança está inserida. A autora enfatiza que “o fato de a criança ter uma mente inconsciente não significa que ela tem uma mente inferior a de quem tem uma mente consciente. Uma mente inconsciente pode ser rica em inteligência. A criança realiza suas maravilhosas conquistas, a começar pelo conhecimento do ambiente neste tipo de mente” (MONTESSORI, 1949, p.34). Nesse contexto, o mobiliário assume papel central, pois deve ser adaptado à criança, funcional, seguro e esteticamente convidativo, proporcionando autonomia, movimento livre e exploração consciente, como afirma Machado (1983).

O mobiliário adequado, pelas dimensões, pelo aspecto agradável e convidativo, permitirá também a atividade de espontaneidade e de ordem da criança. Para Maria Montessori essa ordem exterior repercute na ordem interior da criança, proporcionando-lhe sentimento de segurança e de familiaridade com o ambiente. (MACHADO, 1983, p.28-29)

O mobiliário montessoriano não apenas organiza o espaço, mas atua como facilitador da autoeducação. Silvestrin (2012) afirma que móveis proporcionais à altura da criança, prateleiras acessíveis e objetos dispostos de forma organizada permitem que ela escolha suas atividades e manipule os materiais sem depender do adulto, “Com base nisso Montessori também pensou em um ambiente que propiciasse esse desenvolvimento da personalidade infantil, respeitando-se o ritmo e as possibilidades de cada criança. Nesse ambiente escolar o adulto e os materiais têm a função de facilitar o desenvolvimento infantil e a construção de novas perspectivas pela criança para que a criança auxilie na exploração e assimilação do mundo que a cerca. E para que isso aconteça é importante que seja proporcionada a interação entre adultos e criança” (SILVESTRIN, 2012, p.25). Esse tipo de organização favorece o desenvolvimento da responsabilidade, da iniciativa e da confiança na própria aprendizagem, consolidando o princípio montessoriano de liberdade associada à disciplina interna (MONTESSORI, 1965, p.97).

A exploração independente é potencializada por um ambiente que respeita a proporção da criança. Vilela (2014) destaca que o mobiliário adequado possibilita movimentos livres, interação com diferentes materiais e experiências variadas, favorecendo conquistas motoras, cognitivas e afetivas, “Sua filosofia e seu método, procuraram levar em conta o desenvolvimento do potencial criativo da criança desde a primeira infância, associando esse potencial à vontade de aprender para atingir seus objetivos. Para ela, essa “vontade de aprender” é inerente a todos os indivíduos. A educação, para Montessori, é antes de tudo, uma conquista do indivíduo.”, (VILELA, 2014, p.37).

Montessori (1949) mostra que o desenvolvimento da criança é um processo planejado e sequencial, em que a mente absorvente e o ambiente preparado se combinam para permitir que a criança atue de forma autônoma e consciente.

Os movimentos que a criança conquista não se formam ao acaso, mas sim que vão sendo alcançados num período particular do desenvolvimento. Quando a criança começa a se mexer, a sua mente, capaz de absorver, já preparou o seu ambiente; antes que ela comece a se movimentar, já ocorreu nela um desenvolvimento psíquico inconsciente, e ao iniciar seus primeiros movimentos ela começa a ficar consciente. (MONTESSORI, 1949, p.38)

Portanto, o mobiliário montessoriano vai além de sua função utilitária: ele é instrumento pedagógico que organiza o espaço, promove exploração consciente, autonomia, iniciativa e contribui para o desenvolvimento integral da criança.

## **O AMBIENTE PREPARADO E O MOBILIÁRIO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA**

Na abordagem montessoriana, o ambiente preparado não se limita à estética ou à organização física; ele é parte integrante do processo educativo e deve oferecer condições que favoreçam a exploração autônoma da criança. Segundo Montessori (1965, p.25), “o professor deve preparar o ambiente, mas permitir que a criança aja de acordo com seus interesses”, evidenciando que a liberdade da criança se concretiza por meio da interação com um espaço cuidadosamente planejado.

O mobiliário, nesse contexto, assume caráter pedagógico. Machado (1986) afirma que “a disposição dos móveis organiza o espaço de maneira funcional e estética, promovendo ordem, harmonia e facilidade de acesso”, possibilitando que a criança desenvolva autonomia, iniciativa e senso de organização. A escolha de móveis proporcionais à criança, prateleiras acessíveis e objetos dispostos de forma lógica permite que ela alcance materiais, organize atividades e explore o ambiente sem depender da intervenção constante do adulto.

Vilela (2014, p.37) reforça que “as crianças necessitam de um espaço apropriadamente planejado e preparado onde possam viver e nele/com ele aprender”, demonstrando que o mobiliário e a organização do ambiente são ferramentas que promovem a autoeducação, o desenvolvimento da disciplina interna e a construção de responsabilidade. Assim, o ambiente torna-se palco da aprendizagem, integrando a autonomia da criança, suas descobertas sensoriais e o florescer do saber.

Montessori (1949) indica que o ambiente preparado, incluindo o mobiliário, deve acompanhar e favorecer o ritmo natural da criança. Assim, cada elemento do espaço escolar é cuidadosamente pensado para estimular conquistas motoras, cognitivas e afetivas, garantindo que a criança se torne protagonista de seu aprendizado, como afirma Cesário (2007).

[...] Montessori considera a criança um adulto em potencial. A criança num ambiente apropriado, com materiais interessantes que favoreçam o crescimento e a formação de sua personalidade, possibilitando através disto, liberdade, atividade, espontaneidade, individualidade, dará condições para a auto-educação. (CESÁRIO, 2007, p.23)

Portanto, o mobiliário, aliado à organização do ambiente, não é apenas funcional, mas constitui uma ferramenta pedagógica estratégica, capaz de promover exploração independente, aprendizagem significativa e desenvolvimento integral da criança, alinhando-se aos princípios centrais da pedagogia Montessori.

## **OS MATERIAIS MONTESSORIANOS E SUAS CATEGORIAS**

Os materiais montessorianos podem ser organizados em diferentes categorias, cada uma com objetivos específicos no desenvolvimento da criança.

A primeira categoria é o material de linguagem, que tem como finalidade principal auxiliar na aprendizagem da escrita. Entre os exemplos mais utilizados estão o alfabeto móvel,

as letras de lixa e as caixinhas de leitura, recursos que estimulam a familiarização com letras e palavras de maneira concreta e sensorial.

A segunda categoria é o material sensorial, que se divide de acordo com os cinco sentidos: visão, tato, olfato, audição e paladar. Seu objetivo é desenvolver e potencializar cada sentido, exercitando as funções cerebrais e promovendo um desenvolvimento global da criança. Entre os materiais sensoriais mais comuns estão as barras vermelhas, a escada marrom, os cilindros coloridos, as caixas de cores, os tubinhos de cheiro e som, as placas do tato, os sólidos geométricos e a torre rosa.

A terceira categoria é o material para matemática, voltado ao aprendizado de conceitos matemáticos de forma concreta, facilitando a compreensão pelas crianças. Exemplos incluem o material dourado, as hastes numéricas, os números de lixa, o brinquedo dos pontos, placas e tabelas de adição, subtração, multiplicação e divisão, além de materiais específicos para o estudo de frações.

Em seguida, os materiais da vida prática são aqueles que permitem à criança executar atividades do cotidiano, como organizar objetos, vestir-se, regar plantas ou varrer. Esses materiais têm como objetivo desenvolver capacidades físicas e mentais, promovendo a autonomia e a independência da criança.

Por fim, há o material para a educação cósmica, voltado ao aprendizado das ciências e à compreensão do mundo. Nessa categoria encontram-se recursos como o globo terrestre, materiais sobre o ciclo das estações do ano, calendários, hortas, experimentos e estudos sobre o ciclo da vida de animais e plantas, que auxiliam na construção do conhecimento sobre o meio em que vivem.

## **ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E ESTÍMULOS COGNITIVOS**

Na abordagem Montessori, a disposição do ambiente é fundamental para promover o desenvolvimento cognitivo da criança. O conceito de ambiente preparado não se limita à

estética ou à funcionalidade, mas atua como mediador do aprendizado, oferecendo estímulos adequados à mente absorvente e favorecendo a construção do conhecimento de forma ativa, assim como ressalta Montessori (1949).

[...] a mente absorvente da criança se orienta na direção do ambiente; e, especialmente no início da vida, deve tomar cuidados especiais para que o ambiente ofereça interesse e atrativos para a mente que se deve dele nutrir para a própria construção. (Montessori, 1949, p. 113)

Cada elemento do espaço deve ser cuidadosamente planejado para despertar interesse, curiosidade e iniciativa, permitindo que a criança explore conceitos abstratos por meio de experiências concretas.

A organização do mobiliário e dos materiais influencia diretamente a percepção espacial, o raciocínio lógico e a capacidade de resolver problemas. Móveis proporcionais à criança e materiais dispostos de forma acessível incentivam a exploração independente, promovendo atenção, concentração e sequenciamento de ações. Vilela (2014) destaca que o ambiente é um instrumento pedagógico que, quando planejado adequadamente, possibilita à criança agir com autonomia e desenvolver suas capacidades. Dessa forma, as crianças necessitam de um espaço onde possam viver, interagir e aprender com liberdade.

[...] a obra pedagógica de Montessori se baseia na preparação do ambiente para que se promova o aprendizado e na autonomia da criança para nele agir. Por isso as crianças necessitam de um espaço apropriadamente planejado e preparado onde possam viver e nele/ com ele aprender. (VILELA, 2014, p.35)

Assim, a criança aprende a relacionar objetos, reconhecer padrões e compreender relações de causa e efeito, consolidando habilidades cognitivas essenciais para o desenvolvimento integral.

Além disso, o ambiente organizado contribui para a internalização da ordem e da disciplina interna. Ao navegar por um espaço previsível e bem estruturado, a criança desenvolve autonomia, autoconfiança e

responsabilidade sobre suas escolhas, reforçando a ideia montessoriana de que a aprendizagem é um processo natural e espontâneo, guiado pelo próprio interesse e pela interação consciente com o ambiente.

Dessa maneira, a disposição do ambiente estimula a mente da criança e, ao mesmo tempo, integra movimentos, sentimentos e relações sociais, garantindo vivências completas. A disposição estratégica de móveis, materiais e objetos proporciona à criança oportunidades de experimentação e descoberta, consolidando a aprendizagem sensorial e intelectual dentro da filosofia Montessori.

### **O MOBILIÁRIO COMO FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTOCONFIANÇA**

No método Montessori, o mobiliário não se limita a cumprir funções práticas; ele atua como facilitador do desenvolvimento emocional e cognitivo, promovendo a autoconfiança da criança. Um espaço com móveis proporcionais, acessíveis e organizados permite que a criança realize tarefas de forma independente, consolidando sua capacidade de iniciativa e autonomia. Ao alcançar materiais por si mesma e escolher suas atividades, a criança sente-se protagonista de seu próprio aprendizado, reforçando a percepção de que é capaz de agir no mundo de maneira significativa.

Além disso, a correta disposição dos materiais e a organização clara do ambiente estimulam a criança a tomar decisões e planejar suas ações. O contato com materiais em um espaço estruturado incentiva a criança a assumir responsabilidades e confiar em suas decisões, aspectos essenciais para seu desenvolvimento pessoal. Essa experiência prática fortalece a autoestima, pois a criança reconhece suas conquistas e percebe que sua ação tem efeitos concretos sobre o ambiente.

O mobiliário, portanto, cumpre um papel pedagógico e psicológico, ao proporcionar experiências que combinam autonomia, exploração e segurança emocional. A criança aprende não apenas conteúdos concretos, mas

também habilidades socioemocionais, desenvolvendo resiliência, persistência e senso de competência. Dentro dessa perspectiva, a interação com o ambiente preparado, mediada por móveis estratégicos, contribui para que a criança internalize confiança em si mesma e em sua capacidade de aprender e resolver problemas de forma independente. Montessori (2017) vê o educador como guia e mediador, e não como transmissor de informações, valorizando a autonomia e a iniciativa da criança no processo de aprendizagem.

“[...] o objetivo principal do professor não é ensinar, mas sim observar, conhecer a criança, descobrir seus interesses e permitir a manipulação da realidade ao seu redor.” (MONTESSORI, 2017, p.9).

Assim, o mobiliário montessoriano emerge como instrumento essencial para a construção da autoconfiança, integrando desenvolvimento cognitivo, motor e emocional e reafirmando a centralidade da criança como protagonista de seu processo educativo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que o mobiliário adaptado e o ambiente preparado são elementos essenciais para o desenvolvimento integral da criança na perspectiva Montessori. O mobiliário proporcional à altura da criança, aliado à organização funcional do espaço, favorece a exploração independente, promovendo autonomia, iniciativa e responsabilidade desde os primeiros anos de vida.

Além da proporção e funcionalidade, a estética do mobiliário exerce impacto direto na percepção da criança sobre o espaço, estimulando organização, cuidado e prazer nas atividades. A atenção ao espaço evidencia o propósito de Montessori de oferecer liberdade consciente, fortalecendo a disciplina interna e a capacidade de autoeducação.

Os resultados apontam ainda que crianças inseridas em ambientes montessorianos apresentam maior capacidade de concentração e coordenação motora, pois podem acessar os

materiais de forma independente, escolher suas atividades e interagir com o espaço de maneira consciente. Cesário (2007) frisa que Montessori acredita que a educação é conquistada pela própria criança, desde que sejam oferecidas as condições certas para que seu potencial se manifeste.

“a educação seria conquistada pela criança, pelo fato que ao nascer já temos a capacidade de ensinar a si próprio, porém isso somente acontece se forem estabelecidas condições.” (CESÁRIO, 2007, p. 32).

A relação entre mobiliário, materiais e observação do educador fortalece a aprendizagem espontânea, possibilitando que a criança seja protagonista de seu próprio desenvolvimento, internalizando conhecimentos por meio da experiência prática e da exploração sensorial.

Dessa forma, fica evidente que o planejamento do ambiente e a escolha criteriosa do mobiliário não são apenas elementos estéticos ou funcionais, mas componentes pedagógicos fundamentais que potencializam a autonomia, a criatividade e a confiança da criança, consolidando os princípios centrais da educação montessoriana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mobiliário montessoriano desempenha papel essencial na promoção da autonomia, liberdade e autoeducação da criança. Ao organizar o ambiente de forma funcional, segura e esteticamente atraente, os móveis facilitam a exploração independente, a escolha consciente de atividades e o desenvolvimento das faculdades cognitivas, motoras e afetivas. A literatura revisada evidencia que o mobiliário não deve ser encarado apenas como suporte físico, mas como instrumento pedagógico capaz de mediar a aprendizagem, consolidar a disciplina interna e fortalecer a confiança da criança em suas próprias capacidades.

O cuidado na organização do espaço, aliado à observação do educador, permite que a criança desenvolva autonomia na exploração e

na construção do conhecimento, respeitando seu próprio ritmo. Conclui-se que o mobiliário adequado é uma ferramenta estratégica para a implementação dos princípios Montessori, evidenciando que a educação na primeira infância depende da integração entre ambiente, materiais, adultos e criança.

## REFERÊNCIAS

- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CESÁRIO, Priscila Menarin. Quem é a professora de crianças menores de 6 anos para Maria Montessori? Uma análise a partir de suas obras educacionais. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Izaltina de Lourdes. Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1983.
- MACHADO, Izaltina de Lourdes. Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1986.
- MONTESSORI, Maria. Mente Absorvente. Tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Nórdica, 1949.
- MONTESSORI, Maria. Pedagogia Científica: a descoberta da nova criança. Tradução de Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- MONTESSORI, Maria. A descoberta da criança: Pedagogia científica. Tradução de Pe Aury Maria Azélio Brunetti. Campinas: Kíron, 2017.
- SILVESTRIN, Patrícia. Método Montessori e inclusão Escolar: articulações possíveis. Porto Alegre: UFRGS, 2012.
- VILELA, Silvio Henrique. Maria Montessori: O caminho dos sentidos. Revista Teias, v. 15, n.38, 2014.

## EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: APRENDIZAGENS, EXPERIÊNCIAS E INTERAÇÕES

ROSEMEIRE SANTOS DE DEUS LOPES<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo, de natureza teórica e bibliográfica, tem como objetivo analisar a importância da educação científica na Educação Infantil, enfatizando a interação entre crianças e o mundo natural. A metodologia consiste na revisão de literatura especializada e em documentos oficiais que orientam a prática pedagógica, permitindo compreender como experiências investigativas podem ser articuladas ao cotidiano escolar. Os resultados indicam que o desenvolvimento integral das crianças depende de uma abordagem que combine observação, manipulação, experimentação e questionamento, promovendo aprendizagens significativas em Ciências e fomentando a curiosidade natural. A pesquisa também evidencia que práticas consistentes e contextualizadas, como hortas escolares e exploração de materiais naturais, potencializam o interesse científico das crianças, integrando cultura e natureza de forma articulada. Conclui-se que a alfabetização científica na Educação Infantil não objetiva apenas formar futuros cientistas, mas ampliar a compreensão do mundo físico e sociocultural, contribuindo para a autonomia intelectual e o desenvolvimento social das crianças.

**Palavras-chave:** Alfabetização Científica; Educação Infantil; Ciências; Desenvolvimento Investigativo.

### INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui o primeiro espaço formal de socialização e aprendizagem das crianças, sendo essencial para o desenvolvimento integral de habilidades cognitivas, sociais, afetivas e científicas. Nesse contexto, a educação científica se apresenta como uma ferramenta estratégica para despertar a curiosidade natural das crianças, estimulando a investigação, a observação e a construção de conhecimento sobre o mundo físico e sociocultural. Conforme Tiriba (2010), creches e pré-escolas são espaços privilegiados para aprender-ensinar, pois é nesse ambiente que as crianças experimentam suas primeiras impressões, sensações e sentimentos,

articulando a dimensão ambiental à dimensão cultural de forma integrada.

A educação em Ciências na infância não se limita ao contato com a natureza ou à disponibilização de materiais exploratórios; é necessário que os educadores promovam situações de questionamento, incentivo à formulação de hipóteses e investigação contextualizada (Zancul, 2020; Lima & Loreiro, 2013). Essa abordagem permite que as crianças compreendam relações entre fenômenos naturais, materiais e seres vivos, desenvolvendo não apenas habilidades cognitivas, mas também atitudes de cuidado, respeito e responsabilidade com o meio ambiente. Assim, a Educação Infantil deve aliar experiências práticas, observação

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia e Artes Visuais. Pós-graduada em Artes Visuais; Educação Especial e Psicologia Educacional. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

direta e exploração do entorno, promovendo a alfabetização científica como elemento cultural e social, capaz de preparar crianças para interpretar e interagir com o mundo de forma consciente e crítica (Lorenzetti & Delizoicov, 2001; Viecheneski, Lorenzetti & Carletto, 2012).

## METODOLOGIA

Este estudo possui caráter teórico-bibliográfico, baseado na análise crítica de obras científicas, artigos especializados e documentos oficiais que orientam a Educação Infantil, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2017). A escolha por esse delineamento metodológico justifica-se pela necessidade de compreender a prática pedagógica de forma fundamentada em estudos já consolidados, possibilitando a identificação de estratégias eficazes para a alfabetização científica na infância.

A seleção das referências considerou autores que abordam a relação entre crianças, natureza e cultura (Tiriba, 2010; Zancul, 2020; Lima & Loreiro, 2013), bem como pesquisas que discutem a introdução da alfabetização científica desde os primeiros anos de escolarização (Driver et al., 1999; Chassot, 2003; Lorenzetti & Delizoicov, 2001). A análise envolveu a organização dos dados em categorias temáticas, como exploração do meio natural, interação com materiais e objetos, investigação e experimentação, e articulação com o currículo, permitindo identificar práticas pedagógicas consistentes, contextualizadas e que promovem aprendizagem significativa.

Além disso, a metodologia buscou compreender o papel do professor como mediador da aprendizagem científica, enfatizando a importância de experiências investigativas que integrem observação, experimentação, formulação de hipóteses e reflexão, promovendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto socioemocional das crianças. Por meio dessa abordagem, tornou-se possível delinear recomendações e princípios pedagógicos que consolidam a educação

científica como parte do currículo da Educação Infantil, articulando natureza, cultura e investigação de maneira contínua e estruturada.

## A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil representa o primeiro espaço formal no qual as crianças começam a desenvolver a compreensão sobre o mundo que as cerca. Nesse período, a curiosidade natural é intensa, e a exploração de fenômenos e objetos do cotidiano permite construir conhecimentos significativos. Para que o ensino de Ciências seja efetivo, é necessário ir além do simples contato com materiais ou ambientes naturais, promovendo situações de questionamento, investigação e reflexão. Nesse sentido, Zancul (2020) afirma que:

“Quando pensamos em educação científica, sabemos que é importante proporcionar às crianças o contato com diferentes fenômenos e objetos que despertem seu interesse e isso parece ser pouco utilizado pela escola. No entanto, apenas favorecer o convívio com a natureza e deixar disponíveis materiais que possam ser explorados não é suficiente para garantir aprendizagens em Ciências. É necessário que a escola estimule o questionamento, que incentive as crianças a elaborar perguntas, sobretudo aquelas para as quais não se tenham respostas prontas”. (Zancul, 2020, p. 27).

Essa perspectiva indica que a alfabetização científica na infância deve ser pensada como um processo ativo, no qual as crianças têm papel central na construção do conhecimento. Conforme Lima e Loreiro (2013), o interesse pelos fenômenos naturais é natural e espontâneo:

“As crianças desde o início de seu processo de escolarização apresentam grande interesse pelos fenômenos naturais e pela busca de explicações dos como e porquês as coisas são como são. As aulas de ciências, em geral, são as mais concorridas no sentido da movimentação das crianças com o aprendizado, principalmente se elas são colocadas diante de situações desafiadoras, contextualizadas e abertas de modo a permitir a busca de respostas para satisfazer suas curiosidades”. (Lima & Loreiro, 2013, p. 15).

Dessa forma, o ensino de Ciências na Educação Infantil não tem como objetivo formar futuros cientistas, mas sim ampliar a compreensão das crianças sobre o mundo natural e sociocultural. Lorenzetti e Delizoicov (2001) reforçam essa ideia ao apontar que:

“Depreende-se, pois, que a alfabetização científica na perspectiva que está sendo apresentada não objetiva treinar futuros cientistas, ainda que para isso possa contribuir. Objetiva sim, que os assuntos científicos sejam cuidadosamente apresentados, discutidos, compreendendo seus significados e aplicados para o entendimento do mundo. Aumentar o nível de entendimento público da Ciência é hoje uma necessidade, não só como um prazer intelectual, mas também como uma necessidade de sobrevivência do homem. É uma necessidade cultural ampliar o universo de conhecimentos científicos, tendo em vista que hoje se convive mais intensamente com a Ciência, a Tecnologia e seus artefatos”. (Lorenzetti & Delizoicov, 2001, p. 5).

Além disso, a alfabetização científica na infância deve envolver experiências investigativas contínuas, permitindo que as crianças observem, testem hipóteses, questionem e compartilhem ideias. Viecheneski, Lorenzetti e Carletto (2012) destacam que:

“[...] na fase inicial de escolarização, o importante é que a criança tenha oportunidades de envolver-se em situações investigativas, de experimentar, testar hipóteses, questionar, expor suas ideias e confrontá-las com as de outros. Nesse sentido, o papel do professor é propiciar um espaço favorável à descoberta, à pergunta, à investigação científica, instigando os alunos a levantar suposições e construir conceitos sobre os fenômenos naturais, os seres vivos e as inter-relações entre o ser humano, o meio ambiente e as tecnologias”. (Viecheneski; Lorenzetti; Carletto, 2012, p. 859).

Portanto, a educação científica na Educação Infantil deve ser entendida como uma prática pedagógica intencional, contínua e contextualizada, articulando experiências com a natureza, exploração de materiais e estímulo à curiosidade investigativa, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

## A IMPORTÂNCIA DA NATUREZA E DOS MATERIAIS NATURAIS

A interação direta com a natureza e com materiais provenientes do meio ambiente desempenha papel central na aprendizagem científica durante a Educação Infantil. Experiências práticas permitem que as crianças compreendam processos naturais, relações de causa e efeito, e a transformação de materiais, favorecendo a construção de conceitos de forma concreta e significativa. Nesse sentido, Tiriba (2010) destaca que a vivência com a natureza deve estar incorporada à rotina pedagógica, não se limitando a experiências eventuais:

“Essas experiências não podem ser eventuais, devem estar no coração do projeto pedagógico, como rotina, de tal forma que as crianças tenham acesso direto e frequente, reguem, participem da limpeza da horta, da colheita, integrando-se, vivenciando e conhecendo na prática, os processos de nascimento e crescimento dos frutos da terra”. (Tiriba, 2010, p. 8).

A exploração de materiais naturais também se mostra fundamental para a alfabetização científica, pois permite que as crianças percebam a origem, propriedades e funções de diferentes elementos presentes em seu cotidiano.

O contato constante com o ambiente natural, aliado à exploração de materiais, contribui para que as crianças compreendam as inter-relações entre seres vivos, recursos e transformações naturais, promovendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto atitudes de cuidado e respeito pelo meio ambiente. Essa prática também reforça a integração entre os universos cultural e natural, garantindo que as aprendizagens científicas sejam contextualizadas e significativas (Tiriba, 2010).

Dessa forma, a educação científica na infância se fortalece quando se estabelece um vínculo contínuo e ativo com o mundo natural, transformando experiências do cotidiano em oportunidades de investigação, reflexão e construção de conhecimento.

## CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O currículo da Educação Infantil deve ser concebido como um conjunto de práticas intencionalmente articuladas, que buscam integrar as experiências das crianças com os saberes presentes na cultura, na ciência, na tecnologia, nas artes e no meio ambiente. Essa articulação é fundamental para promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos, permitindo que elas explorem, investiguem e compreendam o mundo ao seu redor. Conforme o documento oficial do Ministério da Educação:

“O currículo de Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes da criança com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. (Brasil, 2009, p. 18).

Além de organizar experiências, o currículo deve oferecer oportunidades de aprendizagem que integrem natureza e cultura de forma equilibrada, promovendo curiosidade científica e investigação. Bitencourt (2020) chama atenção para o retrocesso na inclusão das Ciências Naturais na Educação Infantil, apontando que políticas educacionais recentes têm restringido a concepção de uma educação que valorize igualmente o universo natural e o cultural:

“[...] o que encontramos foi um retrocesso no que tange a relação criança-natureza, uma tentativa de apagamento das temáticas das Ciências Naturais no âmbito da Educação Infantil. Trata-se de um documento oficial que vem restringindo a possibilidade de uma concepção de Educação Infantil pautada em uma relação igualitária entre o universo cultural e o universo natural”. (Bitencourt, 2020, p. 17-18).

Nesse contexto, os professores da Educação Infantil são orientados a iniciar o ensino de Ciências a partir de temas que posteriormente serão aprofundados no Ensino Fundamental, promovendo uma progressão coerente de aprendizagem (Rumenos, Massabni

& Bonito, 2019). Essa abordagem permite que os conteúdos científicos sejam apresentados de maneira cuidadosa, contextualizada e significativa, favorecendo a compreensão do mundo natural e social, sem a necessidade de formação de futuros cientistas, mas sim de cidadãos com conhecimento ampliado sobre a Ciência e suas implicações sociais:

“É possível supor que os professores da Educação Infantil são conduzidos a iniciar o ensino de Ciências a partir de assuntos que se constituirão em conteúdos ao longo do ensino fundamental, a serem abordados na disciplina de Ciências”. (Rumenos; Massabni; Bonito, 2019, p. 277).

Dessa forma, o currículo deve promover experiências investigativas, experimentações, observações e questionamentos, integrando teoria e prática. As práticas pedagógicas consistentes, contextualizadas e contínuas garantem que a Educação Infantil cumpra seu papel na alfabetização científica, conectando crianças à natureza, à cultura e à sociedade, preparando-as para compreender e interagir com o mundo de forma crítica e consciente.

## DESENVOLVIMENTO DA CURIOSIDADE E DO PENSAMENTO CIENTÍFICO NA INFÂNCIA

O desenvolvimento da curiosidade e do pensamento científico constitui um elemento central da Educação Infantil, pois permite que as crianças formulem perguntas, investiguem fenômenos e construam explicações sobre o mundo de maneira autônoma. Desde os primeiros anos, as crianças demonstram interesse natural pelos acontecimentos ao seu redor, buscando compreender os “como” e “porquê” das situações cotidianas. Nesse sentido, Driver, Asoko, Leach, Mortimer e Scott (1999) ressaltam que:

“Aprender ciências envolve a introdução das crianças e adolescentes a uma forma diferente de pensar sobre o mundo natural e de explicá-lo; é tornar-se socializado, em maior ou menor grau, nas práticas da comunidade científica, com seus objetivos específicos, suas maneiras de ver o mundo e suas formas de dar suporte às assertivas do conhecimento”. (Driver; Asoko; Leach; Mortimer; Scott, 1999, p. 36).

A alfabetização científica, portanto, não se restringe ao acúmulo de informações, mas envolve a participação das crianças em situações investigativas, onde elas podem levantar hipóteses, testar ideias e confrontar suas observações com as de colegas e professores. Chassot (2003) reforça que:

“Como fazer uma alfabetização científica? Parece que se fará uma alfabetização científica quando o ensino da ciência, em qualquer nível [...] contribuir para a compreensão de conhecimentos, procedimentos e valores que permitam aos estudantes tomar decisões e perceber tanto as muitas utilidades da ciência e suas aplicações na melhora da qualidade de vida, quanto as limitações e consequências negativas de seu desenvolvimento”. (Chassot, 2003, p. 99).

Assim, o papel do professor vai além de transmitir conhecimentos; ele atua como mediador da aprendizagem científica, propondo desafios, incentivando questionamentos e proporcionando experiências investigativas que estimulem o pensamento crítico. Esse processo promove a capacidade das crianças de compreender relações entre fenômenos naturais, seres vivos e tecnologias, desenvolvendo habilidades cognitivas, socioemocionais e éticas, essenciais para a formação de cidadãos conscientes e capazes de atuar de forma responsável no mundo contemporâneo.

O fortalecimento do pensamento científico desde a infância contribui para a autonomia intelectual, a curiosidade investigativa e a capacidade de interpretar e lidar com situações complexas, preparando as crianças para compreender e transformar seu entorno de maneira significativa e responsável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada neste artigo evidencia que a Educação Científica na Educação Infantil desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, articulando conhecimentos, experiências práticas e habilidades cognitivas, sociais e emocionais. A

investigação mostrou que, para promover aprendizagens significativas, é necessário ir além do simples contato com a natureza ou com materiais exploratórios, integrando experiências constantes, contextualizadas e mediadas por professores preparados para estimular a curiosidade, o questionamento e o pensamento investigativo.

Os capítulos abordados demonstram que a alfabetização científica na infância não se limita a formar futuros cientistas, mas amplia a compreensão das crianças sobre o mundo natural e sociocultural, promovendo autonomia intelectual, senso crítico e atitudes de cuidado e respeito pelo meio ambiente. Experiências como exploração de materiais, participação em hortas, observação de fenômenos naturais e estímulo a hipóteses científicas contribuem para que as crianças construam conhecimento de maneira concreta e significativa, integrando teoria, prática e contexto cultural.

Além disso, o estudo reforça a importância de um currículo articulado, que combine natureza, cultura, ciência e tecnologia, oferecendo oportunidades para investigação contínua e sistemática. A educação científica na infância emerge, assim, como um instrumento de formação cidadã, permitindo que crianças compreendam, interpretem e atuem no mundo com consciência, curiosidade e responsabilidade.

Portanto, investir em práticas pedagógicas consistentes e estruturadas, centradas na experiência investigativa e na interação com o universo natural e sociocultural, é fundamental para consolidar a alfabetização científica e garantir que a Educação Infantil cumpra seu papel de promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos.

## REFERÊNCIAS

- BITENCOURT, Juliana Vieira W. Ciências naturais na educação infantil em experiências e memórias docentes. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense –UFF, Niterói, 2020.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/CEB no 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, CNE/CEB, 2009. Disponível em: [https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em 24 nov. 2025.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação* [online], [s.l.], n. 22, p. 89-100, 2003. ISSN 1413-2478. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S141324782003000100009&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141324782003000100009&lng=es&nrm=iso). Acesso em 25 nov. 2025.

DRIVER, R.; ASOKO, H.; LEACH, J.; MORTIMER, E.; SCOTT, P. Construindo o conhecimento científico em sala de aula. *Química Nova na Escola*, São Paulo, n. 9, 1999.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; LOUREIRO, Mairy Barbosa. *Trilhas para ensinar ciências para crianças*. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 45-61, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epcc/a/N36pNx6vryxdGmDLf76mNDH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2025.

RUMENOS, N. N.; MASSABNI, V. G.; BONITO, J. Reforçar a educação em ciências na educação infantil no Brasil. *Mimesis*, Bauru, v. 40, n. 2, 2019.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In: SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em Movimento: perspectivas atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais*[...]. [S. l.]: FFCLRP-USP; ISE Vera Cruz, 2010.

VIECHENESKI, J.; LORENZETTI, L.; CARLETTO, M. R. Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 853-879, 2012. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3470/2182>. Acesso em: 25 nov. 2025.

ZANCUL, M. C. S. Ensino de Ciências para crianças: alguns apontamentos para reflexões. In: VIVEIRO, A. A.; MEGID NETO, J. (org.). *Ensino de Ciências para crianças: fundamentos, práticas e formação de professores*. Itapetininga: Edições Hipótese, 2020.

## UMA ANÁLISE SOBRE AS DIFICULDADES DOS ESTUDANTES DOS 8º ANOS DA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO FLORENTINO COM AS AULAS REMOTAS

SIDNEI APARECIDO DA COSTA<sup>1</sup>

### RESUMO

Ao longo do período de ensino remoto, estudos têm apontado dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere ao acesso, à interação pedagógica e à mediação docente (ASSUMPTÃO, 2012; GOMES, 2013). No contexto do Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP), tais limitações manifestaram-se de forma significativa, conforme evidenciado pelos dados desta pesquisa. As aulas presenciais, por sua vez, tendem a favorecer uma relação pedagógica mais dinâmica entre professor e estudante, possibilitando o esclarecimento imediato de dúvidas e o acompanhamento mais próximo da aprendizagem. Diante desse cenário, o presente artigo teve como objetivo compreender as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes dos 8º anos do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Antônio Florentino no uso do CMSP, bem como comparar o processo de ensino e aprendizagem nas aulas presenciais e no ensino remoto. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de análise bibliográfica, fundamentada em autores como Assumpção, França, Gomes, Guimarães, Lemgruber, Tarcia e Cabral, e de pesquisa de campo realizada com estudantes dos 8º anos da referida instituição, utilizando questionários aplicados por meio do Google Forms. Os resultados indicam que o ensino presencial apresentou melhor desempenho no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo em razão da maior interação pedagógica, enquanto o ensino remoto via CMSP não demonstrou avanços significativos para parte expressiva dos estudantes.

**Palavras-chave:** Centro de Mídias SP. EaD. Educação. Ensino Presencial.

### PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO CENTRO DE MÍDIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

O presente artigo foi produzido a partir da análise realizada entre abril de 2020 e abril de 2021 na Escola Estadual Antônio Florentino, que pertence à Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra. O público dessa pesquisa foi os estudantes dos 8º anos do Ensino Fundamental II da escola citada por razão de serem turmas acompanhadas desde 2020, na disciplina de História.

O tema desse artigo foi o ensino remoto através do CMSP (Centro de Mídias do Estado de São Paulo), cuja problemática era entender as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem do CMSP. Nesse sentido foi verificado que as aulas presenciais melhoram muito o processo de ensino aprendizagem.

Para escrever esse artigo a questão norteadora foi a seguinte: Quais foram os fatores que fizeram com que as aulas remotas

<sup>1</sup> Graduado em História pela Universidade de Santo Amaro, UNISA. Graduado em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes, UNIBAN. Graduado em Filosofia pela UNIFAL. Email: sidcostasp@uol.com.br

através do CMSP não tivessem o mesmo êxito das aulas presenciais para os 8º anos na Escola Estadual Antônio Florentino?

Ao longo do ano de 2020 e início de 2021 houve diversas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem através do CMSP, tais como: falta de acesso à internet; falta de afetividade nas aulas; tempo de aula muito curto em relação às aulas presenciais; velocidade das explicações dos professores; abordagem muito superficial dos conteúdos; falta de imagens para ilustrar os assuntos; falta de mapas para ilustrar os lugares abordados e excesso de tarefas para os estudantes.

Os objetivos desse artigo foram: compreender as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes dos 8º anos do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Antônio Florentino com o uso do CMSP; comparar as vantagens entre o processo de ensino e aprendizagem com as aulas presenciais em relação ao ensino remoto do CMSP.

A metodologia adotada neste artigo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. O referencial teórico fundamenta-se nas contribuições de autores, que discutem os pressupostos e desafios da Educação a Distância. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionários, direcionados aos participantes da pesquisa, cujas respostas subsidiaram a análise do processo de ensino-aprendizagem no contexto investigado, com os professores e estudantes dos 8º anos do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Antônio Florentino.

Com base na análise das aulas para o 8º ano do CMSP entre abril de 2020 e abril de 2021, obteve o levantamento diagnóstico das dificuldades dos estudantes com o ensino remoto através do CMSP.

O ensino remoto através do CMSP não apresentou avanços na aprendizagem e não proporcionou o acesso ao conhecimento a muitos estudantes do Estado de São Paulo como

se verificou nas aulas presenciais, principalmente pela falta de acesso a internet.

Através dessa pesquisa, pode-se perceber que no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes nas aulas presenciais, proporcionam maior interação entre professores e estudantes e melhor acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Este artigo abordou acerca do projeto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo denominado CMSP (Centro de Mídias do Estado de São Paulo), utilizado pela rede estadual a partir de abril 2020, que realizou formações para gestores e professores das escolas estaduais e para desenvolverem aulas remotas utilizando os professores da própria rede de ensino em transmissões de aulas ao vivo com o intuito de oferecer informações sobre os conteúdos e atividades das diversas disciplinas para atender os estudantes que não puderam comparecer às escolas por conta da pandemia de Covid-19.

Segundo o site oficial do Centro de Mídias do Estado de São Paulo se trata de uma plataforma que pode ser acessada pela internet ou aplicativo que possibilita o acesso aos conteúdos de diversas disciplinas para estudantes e professores de toda a rede estadual de ensino com o objetivo de contribuir na formação de profissionais da rede estadual e ofertar uma educação mediada por tecnologia para os estudantes das escolas estaduais.

A plataforma e aplicativo do CMSP permitem a interação nas aulas através de chat e transmissões de aula ao vivo pelos professores das próprias escolas estaduais através dos canais das turmas e reuniões pedagógicas através do canal gestão da unidade escolar e possui a programação das aulas e repositório onde ficam armazenados os slides e vídeo aulas.

O objetivo desta pesquisa foi analisar o impacto dessas aulas remotas nos estudantes dos 8º anos do Ensino Fundamental II da Escola

Estadual Antônio Florentino. Pela pouca participação efetiva dos estudantes do Estado de São Paulo como um todo nas aulas do CMSP, a hipótese apresentada antes da investigação é de que é necessária a alteração de estratégias e da condução dessas aulas.

A relevância dessa pesquisa é propor discussões e análises sobre o projeto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes do Estado de São Paulo.

O Centro de Mídias do Estado de São Paulo é um novo objeto de estudo que se apresentou nesse contexto de pandemia de Covid-19 e não existem publicações específicas sobre o assunto.

Para iniciar a discussão sobre o tema será utilizada as contribuições de França (2013) que escreveu uma dissertação de Mestrado da UFAM (Universidade Federal do Amazonas) sobre a utilização da televisão na Educação à Distância do Centro de Mídias da Seduc do Amazonas.

Segundo França (2013) a utilização da televisão para o Ensino a Distância decorreu de uma demanda geográfica específica do estado do Amazonas que possui muitos rios e com algumas cidades com difícil acesso e por conta de que a televisão é um aparelho de comunicação de massas e possibilitaria uma comunicação entre professores e alunos. Entretanto, para França (2013) os professores do Centro de Mídias da Seduc do Amazonas inicialmente não entenderam a importância desse recurso para o ensino ao trabalharem com conteúdo descontextualizados da realidade dos estudantes do interior do Amazonas não conseguindo atingir essa demanda.

Sobre a chegada da EaD (Educação à Distância) no Brasil Gomes (2013) Doutor em Linguística Aplicada pela Unicamp discorre que a EaD em nosso país foi desenvolvida pela iniciativa privada e por decretos estatais, com erros e acertos, passando pelos cursos à Distância através dos correios, rádio e televisão e hoje se concentra mais na internet. Gomes (2013)

acrescenta que a EaD tem se mostrado uma espécie de “aliada” dos governantes do Brasil por ser mais viável economicamente para tentar sanar a defasagem na educação brasileira e tem sido muito utilizada na expansão do ensino superior privado, pois o custo é mais barato e aumenta os lucros das instituições privadas.

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei nº 9.394/1996 a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e no caput do artigo 80 traz a seguinte informação sobre o Ensino a Distância “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

Em 19 de dezembro de 2005 a Educação à Distância foi regulamentada pelo Decreto nº 5.622 como sendo uma: “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação”. Entretanto o Decreto nº 5.622/2005 foi revogado pelo Decreto nº 9.057 de 25 de maio 2017 que no Art. 1º manteve a nomenclatura de modalidade educacional:

Considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.(Brasil, 2017).

Ao passo que para Lemgruber, professor da Faculdade de Educação da UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora) em artigo publicado no portal do MEC sustenta que a Educação a Distância não é modalidade e nem é concepção de educação, mas sim, uma forma educacional e acrescenta que o termo modalidade poderia se confundir com especificidades educacionais como a EJA (Educação de Jovens e Adultos),

Educação Especial, Educação Profissional e Educação Indígena.

Um aspecto que precisa ser esclarecido é que o ensino remoto é uma modalidade de ensino emergencial que ocorre no ambiente doméstico e pode fazer o uso de tecnologias e internet para manter o vínculo entre estudantes e escolas. Nesse sentido os professores e estudantes não estão no mesmo espaço físico e desenvolvem atividades à distância pela internet; aulas gravadas que podem ser transmitidas via televisão ou rádio ou através de atividades impressas entregue aos estudantes pelas escolas para aqueles que não possuem acesso à internet.

Neste sentido a:

A educação a distância, quando direcionada a crianças e adolescentes, requer planejamento pedagógico específico e intensa mediação docente, sob o risco de comprometer o processo de aprendizagem” (ASSUMPÇÃO, 2012, p. 158).

Neste sentido não houve planejamento, pois em abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934 (que foi convertida para a Lei 14.040/2020), que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, permitindo que a Educação Básica tivesse atividades pedagógicas não presenciais para dar respaldo legal ao ensino remoto durante a pandemia de Covid-19.

Tendo em vista no Homeschooling (Escola em Casa) os pais são responsáveis pelas aulas e pela educação formal dos estudantes e não recebem nenhum material pedagógico e nenhuma orientação ou acompanhamento de instituições de ensino no processo de ensino e aprendizagem, que ocorre na casa do estudante. No Brasil essa modalidade não é permitida, todos as crianças devem estar matriculadas em escolas regulares e atualmente ocorre debate no Congresso Nacional para regulamentar o Homeschooling.

Outro aspecto que precisa ser discutido é a questão do papel do professor na Educação a Distância, que deve ser repensado a partir da

nova realidade que se apresentou com a pandemia de Covid-19.

Neste sentido Cabral e Tarcia (2012) trazem importantes contribuições sobre esse assunto. Para as autoras como a sociedade escolheu utilizar as novas tecnologias no cotidiano, o professor então assume um novo papel de orientador da construção de conhecimentos dos estudantes através de situações de aprendizagem em ambientes virtuais. Nesse sentido, os professores que se apropriarem da tecnologia no cotidiano, terão mais facilidade para entender as mudanças no processo educativo, pois vivenciarão essas práticas.

A pandemia de Covid-19 fez com que os educadores e famílias repensassem o processo de ensino aprendizagem. De uma hora para outra os professores tiveram que se adaptar ao uso de tecnologias para mediar a aprendizagem como: apresentações com slides; gravação de aulas; transmissão de aula ao vivo através de aplicativos etc. sem que houvesse a orientação adequada e utilizando internet precária na maioria dos casos, modificando drasticamente a rotina e a dos estudantes.

Para Francisco Morales, Diretor pedagógico do Grupo Educacional Vereda de Belo Horizonte a pandemia de Covid-19 está acelerando mudanças e antecipando novos cenários na educação. Nesse sentido é muito importante o planejamento e comprometimento dos professores nesse processo de mudanças para acolher os estudantes e as famílias que passaram por experiências diversas durante a pandemia de Covid-19.

A pandemia de Covid-19 trouxe à tona o tema da saúde mental e autocuidado dos professores que estão sendo submetidos a rotinas desgastantes, esgotamento e sentimento de impotência por não conseguir exercer o trabalho de modo eficiente. A OIT (Organização Mundial do Trabalho) classifica esse estresse crônico causado por rotina exaustiva como Síndrome de Burnout.

A doutora em Educação Ana Tânia Sampaio argumenta que é muito importante o autocuidado dos professores através de práticas como: boa noite de sono; acordar devagar; tempo para meditação; tempo para realizar as refeições com o celular desligado e fazer exercícios físicos ao longo dia.

Neste sentido Assumpção (2012) faz uma análise do público infantil e juvenil e a experiência com a Educação a Distância. Para a autora é necessário entender as diferenças básicas dos estudantes e acrescenta que o modelo completamente virtual e as estratégias pedagógicas devem ser adaptados de acordo com a faixa etária dos estudantes, de uma geração que desde a infância está crescendo sendo moldada pelo uso de novas tecnologias e acesso à internet, e dessa forma atenderia aos anseios dos estudantes que querem participar do processo de aprendizagem.

Dessa maneira Guimarães (2012) sustenta que numa sociedade em constante mudança o aprendente busca cada vez mais aprender de forma autônoma, assumindo um novo papel no processo de aprendizagem e não deve ser visto como um mero receptor de informações. Nesse contexto as redes sociais são importantes na construção do conhecimento, pois colaboram na discussão de ideias entre os aprendentes.

Para entendermos melhor essa nova geração de estudantes do século XXI é importante considerar as contribuições da Neurociências e da Psicologia da Educação na perspectiva humanista aplicadas à Educação à Distância.

Sobre as Neurociências aplicadas à Educação à Distância a doutora em informática na educação Garrido (2012) argumenta que as neurociências têm como objetivo estudar a inteligência humana de um modo mais amplo desde a estrutura cognitiva, biológica e linguística e como o ser humano aprende as coisas.

Visto que Garrido (2012) acrescenta que devido ao aumento do tempo diário que as crianças brasileiras ficam navegando na internet

é possível que os níveis de percepção, concentração e de utilização das memórias estão se modificando e precisam de reflexão no processo de aprendizagem.

Em palestra realizada na UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora) em 2017 a Dra. Fernanda Bassoli Rosa argumentou que a neurociência tem um papel importante para o aprendizado e entender o processo de aprendizagem é fundamental para o ensino ser eficaz. Para Rosa a aprendizagem se torna significativa quando há interação e assimilação dos conhecimentos prévios e as novas informações dos estudantes que perdura na memória por mais tempo, é algo marcante para ele, pois na aprendizagem mecânica o estudante busca decorar algo para um teste e esquece pouco tempo depois.

Sobre a Psicologia da Educação na perspectiva humanista aplicada à Educação à Distância a Livre-Docente pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (1993-1997) Azevedo (2012) sinaliza que essa concepção de educação é centrada no aluno, no sujeito da aprendizagem, assim a educação deve criar as condições para facilitar a aprendizagem e o papel do professor é de facilitador desse processo. A autora sustenta que a abordagem humanista de educação enfatiza o desenvolvimento da construção da personalidade, dos aspectos psicológico e emocional do indivíduo e é voltada para a capacidade de lidar com a realidade individual e grupal.

Para Abed (2016) o caminho para o sucesso escolar dos estudantes da educação básica é o desenvolvimento das habilidades socioemocionais para uma educação de qualidade. A autora acrescenta que a função da escola na atualidade é mais do que transmitir conhecimento é desenvolver habilidades de motivação, perseverança, trabalhar em grupo, autonomia etc., nas crianças e jovens para a construção de uma sociedade em constante mudança.

Tendo em vista que para Bonfante (2019) inicialmente a emoção não era vista como algo muito importante para a educação, mas na atualidade as habilidades socioemocionais estão obtendo espaço nas discussões escolares. A autora realizou um projeto com formação sobre como desenvolver habilidades socioemocionais com professores da Educação Infantil da cidade Rio do Sul (Santa Catarina). A autora afirma que a criança deve ser vista como um sujeito na integralidade (físico, intelectual, social e emocional) e a escola deve propiciar o desenvolvimento pleno da criança através da empatia, do equilíbrio das emoções, controle dos impulsos etc.

Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) propõe a inclusão das habilidades socioemocionais no currículo escolar a partir de 2020. Uma pesquisa da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) com 9,6 mil estudantes entre 10 e 17 anos que tiveram habilidades socioemocionais na grade curricular apontou que os estudantes apresentaram avanços no comportamento, autocontrole, empatia e perseverança.

Nesse momento de retomada das aulas presenciais o ensino híbrido tem se apresentado com uma alternativa para atender a todos os estudantes de forma remota e presencial e possibilita ao professor um acompanhamento mais individualizado da aprendizagem dos estudantes.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para uma análise do ensino e aprendizagem através do CMSP das aulas para o 8º ano do Ensino Fundamental II do CMSP entre abril de 2020 e abril de 2021, com o acompanhamento das aulas pelos professores dos 8º anos da Escola Estadual Antônio Florentino, verificou-se que entre as principais dificuldades dos estudantes com o ensino remoto através do CMSP foram: tempo de aula muito curto; abordagem muito superficial dos conteúdos.

A pesquisa realizada teve três perguntas ao todo: 1) Quais as possíveis dificuldades que os alunos dos 8º anos tiveram para aprender

através do Centro de Mídias? 2) Com as aulas presenciais os alunos conseguem aprender mais? Por quê? 3) O que poderia ser melhorado para o aprendizado no Centro de Mídias? Aponte alguma sugestão.

A pesquisa apontou os seguintes resultados: Na pergunta 1 - Quais as possíveis dificuldades que os alunos dos 8º anos tiveram para aprender através do Centro de Mídias? 85,7% dos entrevistados responderam que o tempo de aula era muito curto; 71,4% dos entrevistados responderam que a abordagem era muito superficial dos conteúdos; 57,1% dos entrevistados responderam que era a falta de acesso à internet e 57,1% dos entrevistados responderam que os professores do CMSP falam muito rápido nas aulas; 42,9% dos entrevistados responderam que era a falta das aulas presenciais; 42,9% dos entrevistados responderam que era a falta de afetividade nas aulas; 14,3% dos entrevistados responderam que era o excesso de tarefas para os alunos, 14,3% dos entrevistados responderam que o conteúdo das aulas do CMSP não está sincronizado com o material de apoio dos alunos e 14,3% dos entrevistados responderam que a dificuldade era interação com o grupo na faixa etária.

Na pergunta 2 - Com as aulas presenciais os alunos conseguem aprender mais? Por quê? Os professores entrevistados apontaram que as aulas presenciais são muito importantes; possibilitam maior interação entre professor e estudantes; promovem debates e discussões em grupo; desenvolvimento das argumentações que contribuem na construção da aprendizagem; dúvidas de conteúdos podem ser sanadas de um modo mais rápido e permitem acompanhar o desenvolvimento dos estudantes.

Na pergunta 3 - O que poderia ser melhorado o aprendizado através do Centro de Mídias? Aponte alguma sugestão. Os professores entrevistados apontaram que é necessário haver sincronia de conteúdos entre as aulas do CMSP e o caderno do aluno; que a didática utilizada nas aulas do CMSP deve ser mais clara para os estudantes; que o tempo de aula deveria ser

ampliado para quarenta e cinco minutos; que houvesse um mecanismo melhor na transmissão de aula pelo aplicativo CMSP; que mais professores aderissem as transmissões de aula ao vivo pelo aplicativo CMSP como fazem os professores da Escola Estadual Antônio Florentino e que o CMSP fosse o canal para as aulas propriamente ditas dos docentes com os discentes, aplicando o plano de ensino com o material que possuem.

A pesquisa e com cinquenta e três estudantes<sup>3</sup> dos 8º anos do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Antônio Florentino teve quatro perguntas ao todo: 1) Você teve alguma dificuldade para aprender através do Centro de Mídias? 2) Quais as dificuldades que você teve para aprender através do Centro de Mídias? 3) Com as aulas presenciais você conseguia aprender mais? Por quê? 4) O que poderia melhorar o aprendizado através do Centro de Mídias? Aponte alguma sugestão.

A pesquisa apontou os seguintes resultados: Na pergunta 1– Você teve alguma dificuldade para aprender através do Centro de Mídias? 40 estudantes (75,5%) responderam que sim, que tiveram alguma dificuldade para aprender através das aulas do CMSP e 13 estudantes (24,5%) responderam que não tiveram dificuldades para aprender através das aulas do CMSP.

Na pergunta 2 – Quais as dificuldades que você teve para aprender através do Centro de Mídias? 62,3% dos estudantes responderam que era a falta das aulas presenciais; 54,7% dos estudantes responderam que os professores do CMSP falam muito rápido nas aulas; 28,3% dos estudantes responderam que a abordagem era muito superficial dos conteúdos; 20,8% dos estudantes responderam que o tempo de aula era muito curto; 18,9% dos estudantes responderam que era o excesso de tarefas para os alunos; 11,3% dos estudantes responderam que não tiveram dificuldades; 7,5% dos estudantes responderam que era a falta de mapas para ilustrar os lugares abordados; 7,5% dos estudantes responderam que era a falta de

acesso à internet; 3,8% dos estudantes responderam que era a falta de afetividade nas aulas; 3,8% dos estudantes responderam que era a falta de imagens para ilustrar os assuntos; 3,8% dos estudantes responderam que era o uso de textos do Wikipédia e 1,9% um estudante respondeu fala muito rápida e explicação também.

Na pergunta 3 – Com as aulas presenciais você conseguia aprender mais? Por quê? Os estudantes entrevistados de forma geral responderam que sim, através das aulas presenciais conseguem aprender mais porque há mais tempo de aula; porque os professores da própria escola explicam melhor os conteúdos, com mais clareza e objetividade, de forma simples e com mais detalhes, e quando o aluno não entende eles voltam a explicação; os professores no ensino presencial auxiliam no entendimento das atividades e nas correções e de fato sabem as dificuldades de cada aluno e tiram as dúvidas nas próprias aulas, sem tempo cronometrado, tem mais atenção com os alunos, com isso aprendem com mais facilidade; porque há interação entre professor e estudantes; prestam mais atenção nas aulas e não se distraem facilmente; porque muitos alunos não conseguiram se adaptar, não estavam acostumados com as aulas on line com tantas atividades e sem respostas as perguntas no CMSP.

Na pergunta 4 – O que poderia melhorar o aprendizado através do Centro de Mídias? Aponte alguma sugestão. Os estudantes entrevistados de forma geral responderam que poderia aumentar o tempo de cada aula do CMSP; que os professores do CMSP falassem mais devagar nas aulas, explicassem melhor os assuntos com linguagem mais simples, com mais exemplos, mais imagens e mapas mentais e dessem mais atenção as mensagens enviadas pelos alunos no chat; que os professores da própria escola explicassem nas aulas do CMSP como fazem nas transmissões de aula ao vivo pelo próprio aplicativo; que o CMSP enviasse notificação das tarefas no mesmo momento das aulas; que houvesse mais atividades como resumos das aulas; que reduzisse o número de

tarefas do CMSP; que houvesse novas disciplinas e alguns estudantes responderam que não sabiam ou não tinham opinião formada sobre o CMSP.

Fazendo uma análise das respostas apontadas nos questionários dos professores e estudantes verifica-se que na pergunta 1 para os estudantes dos 8º anos, 13 (24,5%) dos estudantes dos 8º anos apontaram no questionário que não tiveram dificuldades na pergunta 1, entretanto ressaltasse que apenas 6 estudantes (11,3%) assinalaram a opção não tive dificuldades na pergunta 2, ou seja, é possível que esses estudantes tiveram de fato alguma (s) dificuldade (s) ao longo das aulas do CMSP durante a pandemia de Covid-19.

Os professores e estudantes dos 8º anos através das respostas do sinalizaram que o tempo de cada aula do CMSP não pode ser reduzido há trinta minutos apenas e que é necessário um tempo maior das aulas para que os professores possam explicar os conteúdos com mais calma, uma linguagem mais clara, com aprofundamento e com imagens e mapas para ilustrar os assuntos para que os estudantes de fato entendam o que está sendo abordado nas aulas e não se faça uma abordagem superficial dos conteúdos como nas aulas do CMSP para os estudantes.

Outro aspecto que merece destaque é a importância das aulas presenciais para aprendizagem. Os professores e estudantes dos 8º anos através das respostas apontaram que as aulas presenciais proporcionam um aprendizado melhor através da interação entre estudante e professor, onde é possível um acompanhamento mais detalhado do desenvolvimento de cada estudante pelo professor.

A falta de acesso à internet da maioria dos estudantes brasileiros da educação básica, como foi apontado por 57,1% dos professores dos 8º anos, se tornou uma barreira para o acesso ao conhecimento durante a pandemia de Covid-19. A infraestrutura com wi-fi ainda se apresenta como um desafio para parte das escolas públicas brasileiras. Nesse contexto,

muitas escolas públicas brasileiras tiveram que imprimir atividades para atender os estudantes sem acesso à internet.

Uma pesquisa realizada pela Ong Visão Mundial intitulada A voz dos alunos entre março e abril de 2021 com 688 crianças de sete a onze anos de comunidades carentes de nove estados e 15 cidades do Brasil apontou que 58% das crianças que participaram da pesquisa tem dificuldade de acesso à internet; 34% faltam materiais escolares; 45% das crianças têm medo de se contaminar pelo Covid-19 e não acompanhar os conteúdos; 11% disseram que passaram fome durante a pandemia e 8% relataram que convivem com conflitos familiares, prejudicando os estudos.

Um estudo sobre os impactos da pandemia de Covid-19 na educação básica da rede estadual de São Paulo realizado pelo CAEd/UFJF (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora), em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo revelou dados preocupantes da aprendizagem dos estudantes principalmente entre os estudantes do Fundamental I.

Segundo a coordenadora geral do CAEd Lina Kátia de Oliveira, responsável pelo estudo que comparou a diferença de proficiência nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática entre 2021 e 2019, houve queda nos desempenhos do 5º ano do Ensino Fundamental I, 9º ano do Ensino Fundamental II e 3º ano do Ensino Médio.

Os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I foram os mais afetados, tiveram os piores desempenhos, com menos 46,3 pontos em Matemática e menos 29,6 pontos em Língua Portuguesa. Os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II tiveram desempenho de menos 13,8 pontos em Matemática e menos 11,2 pontos em Língua Portuguesa e os estudantes do 3º ano do Ensino Médio tiveram desempenho de menos 18,2 pontos em Matemática e menos 10,9 pontos em Língua Portuguesa.

Em reportagem exibida no Jornal Nacional em abril de 2021 sobre o estudo citado do CAEd/UFJF um estudante de 9 anos do Ensino Fundamental I disse que estava difícil entender os conteúdos pelas aulas do CMSP e que não havia como perguntar para a professora do CMSP e a mãe afirmou que está ocorrendo falhas na comunicação e assim o ensino não consegue avançar.

Devido as dificuldades com o ensino remoto e problemas financeiros durante a pandemia de Covid-19 está aumentando o número de jovens que pensam em desistir dos estudos. De acordo com pesquisa Juventude e Pandemia do Conjuve (Conselho Nacional da Juventude) entre março e abril de 2021 com 68 mil jovens de 15 a 29 anos, 28% dos jovens apontaram problemas financeiros e 14% dos jovens disseram que tiveram dificuldades com o ensino remoto. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos em 2020 eram 24% e 2021 aumentou para 32%; na faixa etária dos 18 aos 24 anos em 2020 eram 29% e 2021 aumentou para 49% e na faixa etária dos 25 aos 29 anos em 2020 eram 30% e 2021 aumentou para 47%.

Durante a pandemia de Covid-19 muitas escolas públicas tiveram diversos desafios como acesso à internet, comunicação entre professores e estudantes e queda de participação dos estudantes nas atividades propostas pelos professores. Nesse sentido as escolas tiveram que fazer busca ativa com telefone, Whatsapp, página em redes sociais, carro de som etc. para tentar diminuir o abandono dos estudantes.

Os estudantes das escolas públicas do Brasil por sua vez, tiveram maiores dificuldades para realizar as tarefas da escola em casa, por residirem em ambientes barulhentos e sem acesso à internet na maioria dos casos e com orientação dos pais ou responsáveis que em muitos casos não conseguiram completar o Ensino Fundamental e ainda muitos estudantes passaram por situações de estresse e ansiedade causados pela pandemia por ficarem muito tempo em casa por receio de contaminação do Covid-19.

Isso é muito preocupante pois cada vez mais vai aumentar a defasagem escolar e conseqüentemente a desigualdade social senão houver um olhar mais atento para os estudantes de escolas públicas do Brasil como um todo.

A retomada do ensino presencial com reforço e utilização do ensino de forma híbrida é decisiva para recuperar os conteúdos perdidos pois o ensino presencial se demonstrou mais eficaz e permite um melhor acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

O documento Guia do Ensino Híbrido elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo traz como premissas a interação entre professores e estudantes para identificar os avanços e as dificuldades de aprendizagem e ações para o fortalecimento do vínculo dos estudantes com a escola.

O documento citado define quatro passos para o desenvolvimento das aprendizagens em 2021: 1) Definir o sequenciamento das aprendizagens que deverão ser trabalhadas com todos os estudantes; 2) Planejar como garantir essas aprendizagens para todos os estudantes; 3) Organizar o cronograma de atividades do professor, com divisão clara do tempo que será destinado às atividades presenciais e remotas e 4) Alinhar as atividades com as aulas do CMSP.

No segundo bimestre de 2021 como não foi possível o retorno seguro de todos os estudantes e professores as aulas presenciais, as transmissões de aula ao vivo dos professores da Escola Estadual Antônio Florentino pelo CMSP possibilitam o processo de aprendizagem e acompanhamento mais aprofundado do desenvolvimento dos estudantes de um modo mais amplo e atenção maior aos anseios dos estudantes e onde as dúvidas dos conteúdos das disciplinas são esclarecidas nas próprias aulas como foi apontado pelos estudantes dos 8º anos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nos resultados apresentados, pode-se perceber que o projeto CMSP (Centro de Mídias do Estado de São Paulo) é importante

para a continuidade das transmissões dos conteúdos de forma remota das diversas disciplinas para os estudantes por conta da pandemia de Covid-19, entretanto, cabe ressaltar que o tempo muito curto, fala muito rápida dos professores do CMSP e abordagem superficial dos assuntos podem contribuir para que os estudantes se desmotivem no acompanhamento dessas aulas remotas.

Diante do exposto é preciso destacar a importância do ensino presencial, que permite maior interação entre professor e estudantes e apresenta de fato um ensino mais eficaz e mais atencioso para os estudantes.

Essa pesquisa se demonstrou pertinente e relevante para compreender as dificuldades da maioria dos estudantes do Estado de São Paulo não acompanharem ou se sentirem desestimulados em relação às aulas desse projeto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

## REFERÊNCIAS

- ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Constr. psicopedag.* São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05. jun. 2021.
- ASSUMPÇÃO, Cristiana Mattos. Capítulo 19 – O público infantil e juvenil e a EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). In: *Educação a Distância: o estado da arte*, volume 2. 2ª ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012, pp. 156-162.
- AZEVEDO, Maria Amélia. Capítulo 7 – Psicologia humana e a Ead. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). In: *Educação a Distância: o estado da arte*, volume 2. 2ª ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012, pp. 46-60.
- BONFANTE, Roseli. Habilidades socioemocionais na escola – Guia Prático da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Curitiba: Juruá Editora, 2019.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005.
- BRASIL. Decreto nº 9.057 de 25 de maio 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017.
- FRANÇA, Alberto Luiz Rodrigues. O Uso da televisão na Educação à Distância (EAD): Um estudo sobre o Centro de Mídias da Seduc no Amazonas. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, Dissertação de Mestrado, 2013.
- GARRIDO, Susane Martinos Lopes. Capítulo 8 – Neurociências aplicadas à Ead. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). In: *Educação a Distância: o estado da arte*, volume 2. 2ª ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012, pp. 61-70.
- GOMES, Luiz Fernando. Ead no Brasil: Perspectivas e desafios. *Dossiê Tendências e desafios da Educação Superior. Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 13-22 mar. 2013.
- GUIMARÃES, Luciano Sathler Rosa. Capítulo 15 – O aluno e a sala de aula virtual. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). In: *Educação a Distância: o estado da arte*, volume 2. 2ª ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012, pp. 126-133.
- LEMGRUBER, Márcio Silveira. Educação a distância: para além dos caixas eletrônicos. Portal do MEC. Disponível em: <> Acesso em: 26. fev. 2021.
- SÃO PAULO-SEE. Guia do Ensino Híbrido. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021.
- TARCIA, Rita Maria Lino; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Capítulo 18 – O novo papel do professor na Ead. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). In: *Educação a Distância: o estado da arte*, volume 2. 2ª ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012, pp. 148-153.

## ENDEREÇOS ELETRÔNICOS

CENTRO DE MÍDIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. Site oficial do CMSP. Disponível em: <> Acesso em: 09.mar.2021.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. Pais e responsáveis, uni-vos: como apoiar o estudo dos filhos durante a quarentena. Disponível em: <> Acesso em: 21.abr.2021.

LUNETAS. Escolas na quarentena: quando a distância desafia a educação. Disponível em: <> Acesso em: 24.abr.2021

\_\_\_\_\_. Os professores precisam se cuidar, mas também serem cuidados. Disponível em: <> Acesso em: 24.abr.2021.

O ESTADO DE MINAS. A reinvenção do professor em tempos de coronavírus. Disponível em: Acesso em: 28.abr.2021.

UFJF. Estudo pioneiro mostra impacto da pandemia na educação em São Paulo. Disponível em: <> Acesso em: 10.mai.2021.

\_\_\_\_\_. O papel da neurociência para um ensino mais eficiente. Disponível em: <> Acesso em: 10.mai.2021.

VISÃO MUNDIAL. Levantamento aponta que quase 60% das crianças têm dificuldade de acesso à internet para poder estudar. Disponível em: <> Acesso em: 17.jul.2021.

## DIREITOS DO CONSUMIDOR NO ENSINO PARTICULAR EM ANGOLA – UM OLHAR JURÍDICO CONSTITUCIONAL

SIMÃO VEMBO<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo analisa a tutela jurídica dos direitos do consumidor no contexto educacional privado angolano, com especial enfoque no enquadramento legal das multas impostas por instituições de ensino privado. A pesquisa parte de uma abordagem jurídico-constitucional para demonstrar como tais práticas violam o disposto na Lei n.º 15/03 e os princípios fundamentais consagrados na Constituição da República de Angola de 2010, nomeadamente a dignidade da pessoa humana, o acesso à educação e a protecção do consumidor. Com base em uma revisão da evolução histórica da protecção consumerista e na análise do arcabouço legal vigente, evidencia-se a vulnerabilidade do consumidor-aluno diante da assimetria de poder contratual no sector educacional privado. Ao fim, o estudo propõe medidas para reforçar a fiscalização estatal, aperfeiçoar o marco regulatório e promover maior segurança jurídica nas relações de consumo, garantindo equilíbrio entre a prestação de serviços ligados ao sector educativo privado e os direitos fundamentais dos consumidores.

**Palavras-chave:** Constitucionalidade; Direitos do Consumidor; Multas Abusivas; Protecção Jurídica.

### INTRODUÇÃO

Angola é um Estado Democrático e de Direito, fundado no primado da Constituição e da Lei e no respeito pelos Direitos fundamentais. A tutela jurídica do consumidor emerge como um dos pilares fundamentais para a construção de um ordenamento jurídico equitativo, especialmente em sociedades marcadas por dinâmicas de consumo cada vez mais complexas e relações contratuais assimétricas.

A necessidade de protecção dos consumidores não é um fenómeno recente, encontrando suas raízes em ordenamentos jurídicos antigos, como o Código de Hammurabi (1728-1686 a.C.), que já estabelecia princípios de responsabilidade na prestação de serviços e fornecimento de bens. Desde então, a evolução do Direito do Consumidor reflecte a progressiva

compreensão da vulnerabilidade do consumidor diante do poder económico do fornecedor, consolidando-se enquanto ramo autónomo do Direito na era contemporânea.

No contexto do Direito Comparado, a positivação dos direitos dos consumidores conheceu marcos normativos de inegável importância, destacando-se a Declaração dos Direitos do Consumidor, proferida pelo presidente norte-americano John F. Kennedy em 15 de Março de 1962, a qual reconheceu direitos basilares como a segurança, a informação, a escolha e a representação e afirmando que, em geral, consumidores somos todos nós. Esse reconhecimento fomentou a adopção de legislações específicas em diversas jurisdições, culminando, em 1985, na Resolução 39/248 da Assembleia Geral das Nações Unidas, que positivou o princípio da vulnerabilidade como

<sup>1</sup> Especialista em Ciências da Educação na opção Ensino da Língua Portuguesa; Estudante do Curso de Direito na Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto; Professor; Poeta, Declamador; Docente; Investigador, Membro Co-Fundador e Executivo da PE-NOVA, Plataforma Escola Nova e CEO da Academia Presságio.

fundamento para a protecção do consumidor em âmbito global.

No ordenamento jurídico angolano, a promulgação da Lei n.º 15/03, de 22 de julho, Lei da Defesa do Consumidor, doravante LDC, estabeleceu o quadro normativo de defesa do consumidor, disciplinando as relações consumeristas e delineando obrigações para os fornecedores. No entanto, apesar da existência desse marco normativo, verifica-se um cenário de desprotecção generalizada dos consumidores em sectores estratégicos, sendo o ensino privado um campo especialmente sensível. As práticas abusivas perpetradas por instituições educacionais privadas, incluindo a imposição de cláusulas leoninas, a cobrança de multas excessivas e a violação do dever de informação, demonstram a fragilidade da aplicação dos direitos consumeristas neste sector, desafiando a eficácia normativa e a sua compatibilidade com os princípios constitucionais angolanos.

A problemática que se impõe, portanto, reside na insuficiência de mecanismos de controle e efectivação dos direitos do consumidor no sector educacional privado, sobretudo diante da inércia regulatória e da omissão estatal na fiscalização das relações contratuais estabelecidas entre instituições de ensino e consumidores-alunos. A presente investigação propõe-se a analisar, sob uma perspectiva jurídico-constitucional, os limites e desafios da aplicação do direito do consumidor no ensino privado angolano, com especial atenção à violação do artigo 17º da LDC. A partir de uma abordagem dogmática e normativa, buscar-se-á evidenciar as incongruências legislativas e sugerir soluções para garantir a efectividade dos direitos fundamentais dos consumidores no contexto educacional privado em Angola.

## 1. DOS DIREITOS DO CONSUMIDOR EM GERAL

### 1.1. BREVE ESBOÇO HISTÓRICO DOS DIREITOS DO CONSUMIDOR

A vasta literatura disponível concorda que os primeiros sinais da tutela jurídica dos consumidores vêm da Babilónia a partir do Código de Hammurabi<sup>2</sup> (1728-1686 a.C.), criado pelo rei com mesmo nome. Este código baseava-se no princípio do “olho por olho, dente por dente”, segundo o qual o agressor deveria ser punido na mesma proporção do sofrimento causado à vítima. Nos termos desse diploma legal, a Lei n.º 231 estabelecia que “se alguém matar o escravo de outrem, deverá restituir ao proprietário um escravo de igual valor”. Já a Lei n.º 233 dispunha que “se um arquiteto construir uma casa para alguém e esta não for concluída ou apresentar defeitos estruturais, o arquiteto deverá, às suas próprias custas, reparar as falhas nas paredes”. Assim, verifica-se que a preocupação com a salvaguarda e a garantia dos direitos dos consumidores não é um fenómeno exclusivo da contemporaneidade (NORAT, 2011).

Este diploma legal já procurava avançar na direcção do reconhecimento da vulnerabilidade do consumidor e da necessidade da sua protecção e tutela, princípios que apenas viriam a ser formalmente consagrados nos diversos ordenamentos jurídicos modernos.

Caminhando no mesmo ponto de análise, Ideon José Aguiar Jr (2004) acredita que:

“A primeira forma de controle sobre a relação consumerista, de notório conhecimento foi por intermédio do Código de Hamurabi, inspirado na ideologia da regulação das trocas. O objetivo era regular a atividade comercial da época, estabelecendo, portanto, a organização da relação comercial do homem livre. Era notório o desequilíbrio comercial existente,

2 Entretanto, para PINTO e SILVA, (S/d), o Código de Hammurabi é oriundo do Egipto e não da Babilónia como é defendido por vários autores dentre os quais o citado supra. Eventualmente, esta discrepância deve-se ao facto de tal legislação ter sido muito antiga e a primária de que se tem memória que versa e regula as relações de consumo. Em contrapartida, para Pouer (1999) a escrita cuneiforme difundiu-se na antiguidade, no Médio Oriente, tendo sido utilizada na Baixa Mesopotâmia, que incluía o Iraque, a Assíria e a Babilónia. Actualmente esta vasta região correspondem ao Iraque, Síria, Planalto da Anatólia, Arménia, Irão, Chipre e a Palestina. A mesma autora supõe que esta escrita tenha permanecido sempre sob domínio de um grupo restrito de especialistas, nomeadamente, os escribas. Posto isto, é certamente a escrita cuneiforme que deu origem aos códigos cuneiformes, sendo o Código de Hammurabi o principal, pois o rei Hammurabi utilizou este tipo de escrita para escrever o código. Sugere-se também que os hieróglifos egípcios tenham sido posteriores à escrita cuneiforme pelo que, por essa razão, é improvável que o código em análise tenha originado do Egipto.

percebido naquela época primitiva, em razão da força econômica e cultural de uma região que usava seu poderio no mundo negocial, gerando conflito social. (p. 15).”

Além da legislação supramencionada, há também registros do Código de Manu<sup>3</sup>, datado de aproximadamente 1000 a.C., considerado a mais antiga legislação da Índia. Este código previa punições e/ou reparação de danos àqueles que adulterassem ou entregassem produtos de qualidade inferior à previamente acordada, bem como àqueles que comercializassem bens da mesma natureza a preços distintos para diferentes consumidores (SPRÉA, s/d).

Filomeno et al. (2007) destacam que, na França e na Espanha medievais, foram criados instrumentos para punir comerciantes que corrompessem os alimentos vendidos ou adulterassem gêneros alimentícios. Particularmente, eram comuns alterações em produtos como manteiga e vinho. O mesmo autor menciona que, em França, no ano de 1481, o rei Luís XI emitiu um édito que previa como punição o banho escaldante para aqueles que adicionassem pedras à manteiga para aumentar o peso ou misturassem água ao leite para aumentar o volume.

Tal evidência demonstra que, desde tempos remotos, os Estados já se preocupavam com a segurança, a saúde e o bem-estar dos consumidores, protegendo-os contra práticas comerciais abusivas e fraudes no mercado. Essa necessidade de tutela justifica-se, em grande medida, pela própria natureza humana, conforme a célebre afirmação de Thomas Hobbes: “homo homini lupus” (o homem é o lobo do homem).

Do ponto de vista da gênese do instituto jurídico que regula as relações de consumo, verifica-se que a consolidação do sistema capitalista, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, alterou significativamente o

estilo de vida e os padrões de consumo. Com o crescimento do consumo em massa de bens e serviços, tornaram-se evidentes as limitações dos ramos clássicos do Direito Privado, como o Direito Civil e o Direito Empresarial, para tutelar adequadamente as relações de consumo, uma vez que, nessa relação, o consumidor é frequentemente a parte mais vulnerável.

Com essa compreensão, em 15 de março de 1962, o então presidente dos Estados Unidos, John F. Kennedy, proferiu um discurso emblemático no qual inaugurou as discussões sobre a proteção dos consumidores, afirmando que “consumer, by definition, include us all” (“consumidores, por definição, somos todos nós”). Kennedy destacou que, embora os consumidores não estivessem organizados nem fossem amplamente ouvidos, constituíam o maior grupo econômico a atuar no mercado, sendo influenciados por (e influenciando) todas as decisões nele tomadas. O estadista também reconheceu quatro direitos fundamentais do consumidor: o direito à saúde e segurança, o direito à informação, o direito de escolha e o direito de ser ouvido.

A partir desse momento, a proteção dos consumidores ganhou impulso em nível global. Em 1973, a ONU reconheceu os direitos do consumidor como parte dos direitos humanos, os quais podem ser enquadrados na segunda geração e na terceira geração<sup>4</sup>. Posteriormente, em 1985, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Resolução n.º 39/248, na qual positivou o princípio da vulnerabilidade do consumidor, conferindo-lhe maior proteção jurídica. Este marco representou um avanço significativo na consolidação dos direitos dos consumidores e no desenvolvimento do Direito do Consumo em âmbito internacional (AGUIAR JR., 2004; ALMEIDA, 2018; MEDEIROS, 2019; SOLINO, 2017).

3 Esta pesquisa encontrou discrepâncias na datação deste código. Por exemplo, para Costa, Ribeiro e Brasil (2014, p.2) “o Código de Manu, que teve sua origem na Índia em torno do ano 1500 a.C., promulgado aproximadamente entre os anos de 1300 a 800 a.C. criado com a incumbência de estabelecer leis norteadoras da convivência social.”

4 Este enquadramento deve-se ao facto de os direitos da segunda geração serem os ligados aos económicos e sociais e os da terceira ligados ao bem-estar.

## 1.2. NOÇÃO DE CONSUMIDOR E FORNECEDOR

Glosando Gustavo Pereira Leite Ribeiro (2006), citado por Nduli (2014), percebe-se que o elemento consumo enquadra-se numa dimensão essencialmente relacional, uma vez que depende constantemente da interação entre dois contraentes, sendo um na qualidade de consumidor e outro na de fornecedor de produtos e serviços.

Dado que a relação consumerista é estabelecida fundamentalmente entre dois sujeitos, não se pode falar de consumo sem mencionar o consumidor e o fornecedor, os quais mantêm uma interdependência. Assim, não há consumidor sem alguém que forneça bens e serviços, nem fornecedor sem alguém que consuma os seus produtos ou serviços.

Como afirma Cunha (2005, p.17), a figura do consumidor abrange toda a pessoa física ou jurídica que adquire um determinado produto ou serviço na qualidade de destinatário final, ou seja, quem “retira o bem do mercado para seu próprio uso pessoal ou de terceiros, desde que não seja para fins de comercialização.”

Em sede do Direito Comparado, verifica-se que no Direito Europeu, a Carta de Protecção do Consumidor, de 17 de Maio de 1973, positivou pela primeira vez a noção de consumidor, concebendo-o como «uma pessoa física ou colectiva a quem são fornecidos bens e prestados serviços para uso privado». Este diploma trouxe uma nova dinâmica à protecção e defesa dos consumidores no espaço europeu.

O artigo 2.º, n.º 1, da Lei n.º 24/96, de 31 de julho, Lei de Defesa do Consumidor de Portugal, define o consumidor como “(...) todo aquele a quem sejam fornecidos bens, prestados serviços ou transmitidos quaisquer direitos, destinados a uso não profissional, por pessoa que exerça com carácter profissional uma actividade económica que vise a obtenção de benefícios (...)”

Nos termos do artigo 2.º da Lei n.º 88/V/98, de 31 de Dezembro, Lei de Defesa dos Consumidores de Cabo Verde, “consumidor é

todo aquele a quem sejam fornecidos bens, prestados serviços ou transmitidos quaisquer direitos, destinados ao uso não profissional, por pessoa que exerça com carácter profissional uma actividade económica que vise a obtenção de benefícios.”

Nos termos do n.º 1 do artigo 3.º, da Lei n.º 15/03, de 22 de julho, o “consumidor é toda a pessoa física ou jurídica a quem sejam fornecidos bens e serviços ou transmitidos quaisquer direitos e que os utiliza como destinatário final, por quem exerça uma actividade económica que vise a obtenção de lucros.” Destaca-se que o conceito de consumidor na LDC delimita a relação de consumo ao fornecimento de bens e serviços por um ente fornecedor a um consumidor, desde que o primeiro tenha como objetivo o lucro. A legislação busca disciplinar essa relação para impedir que o fornecedor, visando lucro fácil, abuse da vulnerabilidade do consumidor.

Almeida (2018, p.82) sustenta que não existe um conceito único de consumidor, embora tenha sido amplamente debatido em trabalhos legislativos, na jurisprudência e na doutrina. O autor defende que “a noção de consumidor apenas adquire sentido quando indicada por referência à existência de um negócio jurídico”, e, citando Mário Tenreiro, afirma que “o consumidor é o que o legislador (pelas definições explícitas ou implicitamente incluídas na lei) ou a jurisprudência fizer dele.”

O conceito de fornecedor encontra-se previsto no artigo 3.º, n.º 2, da LDC, sendo definido como “... toda a pessoa física ou jurídica, pública ou privada, nacional ou estrangeira, bem como os entes despersonalizados que desenvolvem actividades de produção, montagem, criação, construção, importação, exportação, distribuição ou comercialização de bens e serviços ou prestação de serviços.”

## 2. DIREITOS DO CONSUMIDOR NO ORDENAMENTO JURÍDICO ANGOLANO

Para o professor Bitencourt (2004), o reconhecimento da vulnerabilidade do

consumidor é um fenómeno global. A Resolução n.º 29/248 da ONU constitui um marco fundamental nesse sentido, ao reconhecer que os consumidores se encontram em posição de desigualdade relativamente à informação, à condição económica, à educação e à capacidade financeira em relação aos fornecedores.

No ordenamento jurídico angolano, a tutela dos direitos do consumidor encontra respaldo no artigo 78.º da Constituição da República de Angola (CRA), de 2010, nos seguintes termos: “O consumidor tem direito à qualidade dos bens e serviços, à informação e esclarecimento, à garantia dos seus produtos e à protecção na relação de consumo. Tem direito a ser protegido no fabrico e fornecimento de bens e serviços nocivos à saúde e à vida, devendo ser ressarcido pelos danos que lhe sejam causados.”

De modo especial, o artigo 4.º da Lei da Defesa do Consumidor (LDC) estabelece que o consumidor tem direito à qualidade dos bens e serviços; à protecção da vida, saúde e segurança física; à informação e divulgação sobre o consumo adequado dos bens e serviços; à protecção contra publicidade enganosa e abusiva; à efectiva prevenção e reparação de danos patrimoniais e morais; e à protecção jurídica, administrativa e técnica, bem como à facilitação da defesa dos seus direitos em juízo. A consagração destes direitos representa um avanço significativo na protecção dos consumidores, impondo aos fornecedores o dever de respeitar os interesses daqueles que adquirem os seus bens e serviços.

Importa destacar que, nos termos do artigo 89.º da CRA, a organização e regulação das actividades económicas devem respeitar os direitos e liberdades económicas, a valorização do trabalho, a dignidade humana e a justiça social, em conformidade com o princípio da defesa do consumidor e do ambiente. Como se observa, a Constituição Angolana reconhece os direitos dos consumidores em diversas disposições, demonstrando a preocupação do Estado em proteger este sector essencial da economia.

Além disso, no que concerne à protecção do consumidor, o artigo 219.º da CRA determina que incumbe ao Estado e às autarquias a adopção de medidas para a salvaguarda dos direitos dos consumidores, especialmente em áreas como saúde, educação, energia, água, transportes, comunicações, acção social, habitação, ambiente, entre outras.

Deste modo, Angola dispõe de um quadro legal sólido para a defesa do consumidor. O ordenamento jurídico nacional vai além ao considerar os direitos do consumidor como direitos fundamentais, conforme se depreende do artigo 28.º da CRA: “Os preceitos constitucionais respeitantes aos direitos, liberdades e garantias fundamentais são directamente aplicáveis e vinculam todas as entidades públicas e privadas.”

Este dispositivo reforça a obrigatoriedade do respeito aos direitos do consumidor, vinculando tanto os entes públicos quanto os privados. O mesmo artigo, no seu n.º 2, estabelece que: “O Estado deve adoptar as iniciativas legislativas e outras medidas adequadas à concretização progressiva e efectiva, de acordo com os recursos disponíveis, dos direitos económicos, sociais e culturais.”

No entanto, Nduli (2014) acredita que, para conferir força jurídica efectiva aos direitos do consumidor, não basta a referência no artigo 28.º da CRA. Tal artigo limita a aplicação directa aos direitos fundamentais elencados no Capítulo II da Constituição, sob a rubrica marginal “Direitos, Liberdades e Garantias Fundamentais”, que se estende do artigo 30º ao 75º. Todavia, essa limitação é superada pelo artigo 27.º da CRA, que dispõe que “o regime jurídico dos direitos, liberdades e garantias enunciados neste capítulo é aplicável aos direitos, liberdades e garantias e aos direitos fundamentais de natureza análoga estabelecidos na Constituição, consagrados por lei ou por convenção internacional.”

Deste modo, além dos direitos fundamentais expressamente previstos no Capítulo II da CRA, este artigo estende a sua

protecção aos direitos fundamentais de natureza análoga consagrados na Constituição, em lei especial ou em convenções internacionais. Os direitos dos consumidores, além de estarem previstos na Constituição, encontram-se também protegidos por uma lei específica - a LDC -, sendo, portanto, direitos fundamentais que devem ser respeitados e garantidos pelo Estado e por todas as entidades públicas e privadas.

Mas nós nos opomos às ideias defendidos por Abel Carlos Buzi Nduli (2014), pois o artigo 28º da CRA é suficiente para dar força jurídica aos Direitos do consumidor, pois, se nos atermos ao artigo 73º verificaremos que o mesmo atesta que “Todos têm o direito de apresentar, individual ou colectivamente, aos Órgãos de Soberania ou quaisquer autoridades, petições, denúncias, reclamações ou queixas, para a defesa dos seus direitos, da Constituição, das leis ou do interesse geral, bem como o direito de ser informados em prazo razoável sobre o resultado da respectiva apreciação.” E, sendo os direitos do consumidor Direitos fundamentais, havendo uma clara violação dos mesmos, é assegurado a todos os consumidores o “Direito de Petição, Denúncia, Reclamação e Queixa” em sede do artigo em apreço, que também faz parte do II Capítulo, referente aos Direitos fundamentais.

De modo mais tácito, o artigo 74º da “Lex Mater” assegura o Direito de acção popular a todos os consumidores ao defender que “Qualquer cidadão, individualmente ou através de associações de interesses específicos, tem direito à acção judicial, nos casos e termos estabelecidos por lei, que vise anular actos lesivos à saúde pública, ao património público, histórico e cultural, ao meio ambiente e à qualidade de vida, à defesa do consumidor, à legalidade dos actos da administração e demais interesses colectivos.” Como se pode verificar a partir deste dispositivo constitucional, assegura-se que qualquer cidadão, agindo individualmente ou em conjunto com associações representativas de interesses colectivos, tem o direito de recorrer aos tribunais para defender certos bens

e valores de interesse público, mesmo que não seja directamente afectado pelo acto em causa. Este direito tem a finalidade da protecção do interesse público e permitir o controlo democrático e judicial sobre a acção dos poderes públicos e privados, reforçando a cidadania activa e a responsabilização.

Chegados até aqui, em face das considerações apresentadas, pode depreender-se que, muito antes da lei especial, rectius, LDC, os direitos do consumidor são inequivocamente direitos fundamentais os quais possuem aplicabilidade directa e imediata, podendo ser invocados pelos consumidores junto dos tribunais e entidades reguladoras. Efectivamente, a lei ordinária vem disciplinar, detalhar, reforçar e munir os consumidores de mais instrumentos legais para a defesa dos seus direitos.

Por fim, importa frisar que, apesar de a LDC ter sido aprovada em Julho de 2003, antes da entrada em vigor da CRA em (2010), a sua vigência mantém-se assegurada pelo artigo 239.º da Constituição, que estabelece que “o direito ordinário anterior à entrada em vigor da Constituição mantém-se, desde que não seja contrário à Constituição.”

Dessa forma, a LDC continua a ser um instrumento válido e essencial para a protecção dos consumidores em Angola, reforçando a sua posição perante fornecedores e assegurando um equilíbrio nas relações de consumo.

## 2.1. PROTECÇÃO CONTRATUAL DO CONSUMIDOR: O CONTRATO DE ADESÃO

Nos últimos tempos, desde a ascensão de João Lourenço à Presidência da República, o governo angolano tem implementado diversas reformas económicas com o intuito de reduzir a intervenção do Estado como agente económico, transferindo essa função para o sector privado e assumindo um papel regulador, em conformidade com os princípios da economia de mercado. Essas reformas, aliadas à bandeira do combate à corrupção e à impunidade, têm impulsionado a dinâmica das relações entre

fornecedores e consumidores, trazendo à tona a necessidade de garantir o equilíbrio entre as partes signatárias dos contratos de consumo.

Nesse contexto, há uma grande preocupação do Estado, da sociedade civil, dos médios e dos próprios consumidores no aumento da literacia jurídica a fim melhor os direitos destes. Conhece-se o exemplo da TV Zimbo que, em parceria com a AADIC (Associação Angolana de Defesa do Consumidor) e muito recentemente, com o INADEC (Instituto Nacional de Defesa do Consumidor), criou o programa Defesa do Consumidor, que visa informar e capacitar os cidadãos no conhecimento e exercício dos seus direitos, aumentando a sua literacia jurídica.

Segundo Nduli (2014), a promulgação da LDC representou uma verdadeira revolução no direito contratual angolano, ao alargar o conjunto de princípios e garantias aplicáveis a todos os contratos em que haja uma relação de consumo, reconhecendo explicitamente a vulnerabilidade do consumidor.

Do ponto de vista jurídico, o Direito Civil angolano consagra o princípio da igualdade, verificável na liberdade contratual entre fornecedor e consumidor. De acordo com o artigo 405.º do Código Civil (CC), “dentro dos limites da lei, as partes têm a faculdade de fixar livremente o conteúdo do contrato [...] ou incluir as cláusulas que lhes aprouver”. Dessa forma, os sujeitos da relação de consumo gozam, em princípio, de autonomia para estabelecer as cláusulas contratuais.

Contudo, no âmbito dos contratos de adesão, verifica-se um crescimento significativo da produção e oferta de bens e serviços, aumentando o volume das transações comerciais e exigindo formas contratuais que confirmam maior celeridade e eficiência a essas operações.

Assim, os contratos de adesão assumem-se como instrumentos contratuais padronizados, nos quais uma das partes - o consumidor - não dispõe de margem para negociar os termos contratuais, limitando-se a aceitá-los ou recusá-

los integralmente, conforme previamente estipulado pelo fornecedor dos bens ou serviços.

O professor Abel Carlos Buzi Nduli emite a sua opinião sobre o contrato de adesão ao acreditar que:

“Este modelo de contratação difere do modelo de contratação clássico em que os termos do contrato resultam de um acordo de vontades das partes, na medida em que possibilita o exercício de certos abusos contra o consumidor, pois, o oferente ou prestador de serviços, dotado do seu poder negocial unilateral, aparece, por isso, como «a parte mais forte», em contraposição ao aderente-consumidor que, desprovido do mesmo poder negocial, aparece como «a parte mais fraca», tendo por esta via a possibilidade de criar um desequilíbrio na balança contratual a seu favor. (Nduli, 2014, p. 41),”

Para António Menezes Cordeiro (2014), citado por Nduli (2014, p.70), “os particulares que se limitem a aderir às cláusulas têm, logo à partida, uma escassa liberdade para o fazer”. Ou seja, num país como Angola, onde, apesar dos reconhecidos esforços do Executivo actual, ainda persistem fenómenos como a corrupção, a impunidade, o nepotismo e o abuso de poder, o consumidor, ao firmar contratos de adesão - cuja elaboração não integra -, vê-se numa posição de vulnerabilidade ainda mais acentuada, ficando sujeito a cláusulas potencialmente abusivas.

O professor António Pinto Monteiro, (2010), corrobora esta perspectiva, defendendo que, nos contratos de adesão, sobretudo em contextos como o angolano, a liberdade da contraparte restringe-se, na prática, a aceitar ou rejeitar o contrato na íntegra, sem possibilidade real de influenciar a configuração do seu conteúdo. Tal ocorre porque o emitente das condições gerais do contrato raramente está disposto a modificá-las ou negociá-las.

Na mesma linha de pensamento, Carlos Ferreira de Almeida (2013, p.56) reforça que, nos contratos de adesão, em que o fornecedor redige unilateralmente o contrato e as respectivas cláusulas sem a participação do consumidor, há uma manifestação clara da desigualdade de poder económico. O fornecedor

assume uma posição activa, enquanto o consumidor permanece numa posição passiva, sendo compelido a aceitar condições contratuais que favorecem essencialmente a parte que as impõe. Segundo o autor, esta realidade configura frequentemente a presença de cláusulas abusivas, uma vez que o consumidor apenas pode aderir às condições estabelecidas ou abdicar da relação contratual (MNTEIRO, 2010).

O contrato de adesão, e mais especificamente o contrato de matrícula - objecto do presente estudo -, celebrado entre as escolas privadas e os pais ou encarregados de educação, insere-se no quadro normativo do artigo 19.º da Lei n.º 15/03, de 22 de Julho (Lei da Defesa do Consumidor - LDC). Nos termos desta disposição legal, considera-se contrato de adesão “aquele cujas cláusulas tenham sido aprovadas pela autoridade competente ou estabelecidas unilateralmente pelo fornecedor de bens e serviços, sem que o consumidor possa discutir ou modificar substancialmente o seu conteúdo”.

Nos contratos desta natureza, a unilateralidade na fixação das cláusulas pela parte economicamente mais forte impede a contraparte de manifestar a sua vontade, conduzindo frequentemente a relações de consumo desequilibradas, pois o contrato expressa exclusivamente a vontade de quem o redige. Para mitigar os potenciais abusos inerentes a essa dinâmica e salvaguardar os direitos dos consumidores, o Estado angolano promulgou a Lei n.º 4/03, de 18 de Fevereiro (Lei das Cláusulas Gerais dos Contratos – LCGC). Este diploma estabelece um conjunto de normas que proíbem determinadas cláusulas abusivas e impõem restrições à validade de contratos que favoreçam excessivamente o fornecedor em detrimento do consumidor (Nduli, 2014).

Os dois diplomas - a LDC e a LCGC - visam “dar resposta às exigências de natureza económica, em salvaguarda do princípio das relações recíprocas entre o fornecedor ou proponente e o consumidor ou aderente [...], sendo possível a aplicação conjunta das duas leis,

porquanto a LDC não trata exaustivamente destas matérias; por isso, a LCGC deve integrar e aperfeiçoar o seu corpo normativo nos aspectos cabíveis às relações de consumo” (artigo 1.º, n.ºs 1 e 5 da LCGC) (Rodrigues, 2009).

## 2.2. CLÁUSULAS ABUSIVAS NA LDC

O artigo 405.º, n.º 1, do Código Civil prescreve o princípio da liberdade contratual, reconhecendo às partes, dentro dos limites da lei, o direito de celebrarem os contratos que entenderem, de fixarem livremente o seu conteúdo e de incluírem as cláusulas que considerarem adequadas. No entanto, nos contratos de adesão, tendo em conta a reduzida liberdade contratual da parte mais vulnerável, é imperioso estabelecer mecanismos de tutela para prevenir ou eliminar situações contratuais abusivas. De facto, “formulam-se contratos de tal forma que vinculam a parte mais vulnerável contra a sua própria vontade e interesse,” ou seja, do ponto de vista prático e o que mais se verifica, determinados contratos são estruturados de forma a vincular a parte hipossuficiente a obrigações que colidem com a sua manifestação real de vontade e lesam os seus legítimos interesses jurídicos. (Rodrigues, 2009, p.80; Nduli, 2014, p.76; Lei n.º 4/03; Código Civil Angolano).

A Lei de Defesa do Consumidor (LDC) reflete a preocupação do legislador angolano em equilibrar as relações de consumo, restringindo a autonomia da vontade na celebração de contratos, através da verificação e proibição de práticas abusivas, com vistas à promoção da equidade e transparência. O artigo 16.º da LDC enumera exemplos de cláusulas abusivas, que são consideradas nulas, nomeadamente, a recusa do fornecedor em assumir responsabilidades por desconformidades nos bens ou serviços prestados (al. a)); a impossibilidade de devolução de valores pagos em caso de rescisão do contrato (al. b)); a exoneração da responsabilidade do fornecedor, transferindo-a para terceiros (al. c)); cláusulas que atentem contra a boa-fé e coloquem o consumidor em desvantagem exagerada (al. d)); cláusulas que

impeçam o fornecedor de prestar informações verdadeiras sobre a qualidade dos bens ou serviços (al. e)); a imposição de arbitragem compulsória (al. f)); a possibilidade de o fornecedor nomear terceiros para celebrar contratos em nome do consumidor (al. g)); cláusulas que permitam ao fornecedor cancelar unilateralmente o contrato (al. h)); a revisão unilateral do preço pelo fornecedor, sem acordo das partes (al. i)); o direito exclusivo do fornecedor de arrependimento contratual (al. j)); a alteração unilateral do conteúdo ou da qualidade do contrato pelo fornecedor (al. k)); cláusulas que violem normas ambientais (al. l)); a renúncia pelo consumidor do direito a ser indenizado por benfeitorias necessárias (al. m)).

Nos termos do artigo 17.º da LDC, também se consideram proibidas as cláusulas que estipulem juros de mora superiores a 2% da dívida, uma vez que tal previsão é considerada excessivamente onerosa e, conseqüentemente, nula.

A Lei n.º 4/03, de 18 de Fevereiro, Lei das Cláusulas Gerais dos Contratos (LCGC), tem como propósito central a proteção dos consumidores contra cláusulas contratuais abusivas. O artigo 8.º desta lei determina que “são proibidas as cláusulas contratuais gerais contrárias à boa-fé, tendo em conta os valores e princípios fundamentais do direito, relevantes em face da situação concreta” (Fernandes, 2004, p.23).

A leitura dos artigos 8.º a 24.º da LCGC permite concluir que os contratos elaborados com recurso a cláusulas contratuais gerais, como os contratos de adesão, incluindo os contratos de matrícula de instituições de ensino privado, devem estar em conformidade com esta legislação. No entanto, a prática demonstra que muitos agentes económicos, visando obter vantagens indevidas, incluem cláusulas contrárias a estas normas, tornando tais cláusulas passíveis de nulidade nos termos do artigo 15.º da LCGC. Assim, ficam sem efeito as cláusulas abusivas ou que contrariem o espírito desta lei, cujo objectivo é regular as cláusulas contratuais gerais.

Ademais, o artigo 16.º, n.º 1, da LCGC, combinado com o segundo parágrafo do artigo 16.º da Lei n.º 15/03, de 22 de Julho (Lei de Defesa do Consumidor), estabelece que a presença de cláusulas nulas em um contrato pode implicar a sua invalidade. No entanto, em observância ao princípio da conservação do contrato, o consumidor pode optar pela manutenção do vínculo contratual, desde que seja garantido o seu equilíbrio jurídico.

### **3. DIREITOS DO CONSUMIDOR NO ENSINO PRIVADO EM ANGOLA**

#### **3.1. ENSINO PRIVADO EM ANGOLA**

Nos termos do artigo 1.º do Decreto n.º 21/91, de 22 de Junho, são considerados estabelecimentos de ensino particular todos aqueles em que se ministre ou auxilie o ensino a alunos em comum e que não pertençam ao Estado. Já o Decreto Presidencial n.º 37/23, de 9 de Fevereiro, que aprova o Regime Jurídico das Instituições Privadas e Público-Privadas de Educação Pré-Escolar e de Ensino Primário e Secundário, introduz várias alterações, diferenciando as instituições de carácter privado. Relativamente ao conceito que interessa a esta pesquisa, o referido diploma define as Instituições Privadas com Programas Oficiais como aquelas cuja titularidade pertence a uma pessoa singular ou colectiva de direito privado, que promove a sua criação e assume a responsabilidade pela sua organização e funcionamento.

Embora já existissem escolas particulares em Angola, muitas delas ligadas a instituições religiosas, como a Igreja Católica e a Igreja Metodista, bem como escolas consulares e afins, o ensino privado no país foi formalmente reconhecido com a publicação do Decreto n.º 21/91, de 22 de Junho. A abertura do ensino ao sector privado decorreu da transição política e das reformas estruturais impulsionadas pelo Acordo de Bicesse, assinado a 31 de Maio de 1991, que despoletou a aprovação de uma nova Constituição em 1992 e desencadeou profundas mudanças políticas e económicas, incluindo a

transição de uma economia centralizada para um modelo de mercado.

O período imediatamente após a independência foi marcado por uma guerra civil, que dificultou a consolidação da administração pública e a expansão da rede de escolas estatais por todo o território nacional. Muitas infraestruturas educacionais foram destruídas pelo conflito, agravando o déficit de cobertura escolar. A guerra gerou ainda um êxodo rural massivo, resultando numa concentração populacional nas cidades, com maior destaque para Luanda. Como consequência, a limitada oferta de escolas públicas revelou-se incapaz de absorver o crescente número de alunos.

Nas palavras de Ferreira (2016) e Zau (2002) as escolas privadas têm sido parceiras estratégicas do Estado angolano na mitigação deste problema. Embora o país esteja em paz há mais de duas décadas e muitas das limitações estruturais tenham sido superadas, Angola ainda enfrenta dificuldades na expansão da rede pública de ensino, deixando um número significativo de alunos fora do sistema educacional. Neste contexto, o ensino privado continua a desempenhar um papel crucial na ampliação do acesso à educação no país, materializando assim o direito à educação.

### 3.2. O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO COMO PROMOTOR DA ILEGALIDADE

É indiscutível que a educação constitui um projecto de Estado, sendo, por isso, uma responsabilidade de foro público e não privado. As instituições de ensino particular, apesar de sua natureza privada, possuem um interesse público, uma vez que se apresentam como parceiras do Estado na concretização de uma das suas tarefas fundamentais decorrentes do contrato social. Aliás, quem legisla, define metas e traça políticas públicas para o sector educativo é o Governo. Nesse sentido, nos termos do n.º 2 do artigo 75º da Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE), o Estado, por meio do Titular do Poder Executivo, estabelece as regras de criação, organização, funcionamento, avaliação,

fiscalização e encerramento das instituições privadas e público-privadas de ensino.

Em consonância com a LBSEE, o artigo 6.º do Decreto Presidencial n.º 37/23, de 9 de Fevereiro, confere ao Ministro da Educação competências como: aprovar os projectos de criação de instituições privadas e público-privadas de ensino (al. a)); autorizar a criação de instituições privadas de ensino ou de cursos, mediante concessão da licença (al. b)); determinar o encerramento dessas instituições e/ou cursos (al. c)); homologar regulamentos internos e suas alterações (al. d)); aprovar os Planos de Desenvolvimento das instituições (al. e)); fiscalizar o cumprimento das normas e aplicar sanções previstas (al. g)); e aprovar propostas iniciais de propinas, taxas e emolumentos (al. h)), entre outras atribuições.

Contudo, a partir deste ponto emerge uma contradição jurídica grave. Nos termos do artigo 108.º da Constituição da República de Angola (CRA), conjugado com o artigo 6.º do Decreto Legislativo Presidencial n.º 9/22, de 16 de Setembro, que aprova o Regime de Organização e Funcionamento dos Órgãos Auxiliares do Presidente da República, o Ministro da Educação é um auxiliar do Titular do Poder Executivo. Sendo assim, ao homologar regulamentos internos das escolas privadas e aprovar as taxas por elas aplicadas, deveria, por imperativo constitucional, salvaguardar a legalidade e os direitos fundamentais dos cidadãos. O problema reside no facto de que diversas escolas privadas situadas nos municípios de Belas, Talatona e Kilamba Kiaxi têm incluído nos seus regulamentos, homologados pelo Ministério da Educação, cláusulas abusivas, como a imposição de multas desproporcionais aos pais e encarregados de educação que se atrasam no pagamento das propinas escolares.

A nossa investigação constatou que todas as escolas visitadas praticam multas muito superiores ao limite de 2% estabelecido pelo § 2.º do artigo 17.º da Lei n.º 15/03, de 22 de Julho, Lei de Defesa do Consumidor (LDC). O ímpeto mercantilista que rege muitas destas instituições

tem conduzido à adopção de cláusulas altamente lesivas, com a aplicação de multas que chegam a 10%, 15% ou até mesmo 20% do valor da propina. Quando os encarregados de educação se recusam a pagar tais montantes extorsivos, enfrentam represálias inaceitáveis: os seus filhos são impedidos ter acesso à escola ou retirados das salas de aula, humilhados publicamente, privados do acesso ao conteúdo leccionado e, em alguns casos, impedidos de realizar provas.

Este quadro revela uma realidade alarmante: o Estado, em vez de ser um garante dos direitos fundamentais dos consumidores, assume um papel de facilitador da ilegalidade. O artigo 78.º da CRA estabelece a obrigação do Estado de proteger os consumidores, o que também é reforçado pelos artigos 89.º e 219.º. No entanto, ao aprovar regulamentos que afrontam a LDC e a Lei das Cláusulas Gerais dos Contratos (LCGC), o Ministério da Educação torna-se cúmplice da violação desses direitos, promovendo uma verdadeira institucionalização da ilegalidade.

Perante este cenário, importa ressaltar que, nos termos do artigo 15.º e do n.º 1 do artigo 16.º da LCGC, conjugados com o § 2.º do artigo 16.º da LDC, as cláusulas abusivas presentes nos contratos celebrados entre as instituições privadas de ensino e os pais são nulas, não produzindo qualquer efeito jurídico. Além disso, a própria LDC, no § 3.º do artigo 16.º, confere aos consumidores ou às entidades que os representam a prerrogativa de requererem ao Ministério Público que ajuíze a competente acção para a declaração de nulidade dessas cláusulas contratuais.

A questão, no entanto, não se resume apenas à possibilidade de impugnação judicial. A omissão deliberada do Ministério da Educação na fiscalização e repressão dessas práticas abusivas reforça um quadro de impunidade, onde o direito cede lugar ao arbítrio. O que se verifica, na prática, é uma inversão perversa da função do Estado: em vez de proteger os cidadãos, ele legitima a predação dos mais vulneráveis.

Este problema exige não apenas medidas punitivas contra as instituições que cometem

abusos, mas também uma revisão profunda do papel do Ministério da Educação na regulação do ensino privado. Se o Estado continuar a ignorar as suas obrigações constitucionais e legais, a educação privada em Angola permanecerá refém de uma lógica puramente comercial, onde o lucro se sobrepõe ao direito à educação e à dignidade dos cidadãos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tutela jurídica do consumidor, enquanto expressão da protecção dos direitos fundamentais e da promoção do equilíbrio nas relações contratuais, revela-se um imperativo inadiável no contexto educacional privado angolano. A análise empreendida ao longo deste estudo evidencia que, não obstante a existência de um arcabouço normativo voltado para a defesa do consumidor - especialmente consubstanciado na Lei n.º 15/03 -, a materialização efectiva desses direitos enfrenta entraves significativos, seja pela inércia regulatória e fiscalizatória do Estado, seja pela conduta abusiva e reiterada de certas instituições de ensino privado.

O reconhecimento do consumidor como sujeito vulnerável na relação contratual impõe ao ordenamento jurídico não apenas a previsão normativa de seus direitos, mas também a implementação de mecanismos eficazes para a sua salvaguarda. A imposição de multas abusivas, a falta de transparência nas relações contratuais e a subordinação do consumidor-aluno a cláusulas desproporcionais demonstram uma distorção do propósito educativo, transformando a prestação do ensino em uma relação mercantil desprovida dos princípios da boa-fé e da equidade. Tal realidade não só afronta a legislação consumerista vigente, como também suscita graves questionamentos de ordem constitucional, especialmente no que tange à violação dos princípios da dignidade da pessoa humana, do acesso à educação e da proibição do enriquecimento sem causa.

Diante deste cenário, impõe-se a necessidade de uma atuação mais incisiva do

Estado na fiscalização e regulação das práticas comerciais das instituições de ensino privado, garantindo que os direitos do consumidor sejam efectivados para além de meros dispositivos normativos inócuos.

Em última análise, a consolidação de um ambiente regulatório mais robusto e de uma jurisprudência alinhada à defesa do consumidor é indispensável para a mitigação das assimetrias de poder no contexto educacional privado. A educação, enquanto direito fundamental e não mera mercadoria, deve ser regida por princípios que assegurem equidade e transparência, de modo que o contrato de prestação de serviços educacionais não se transforme em um veículo de exploração económica à custa da dignidade dos consumidores. O Estado, como garantidor da ordem jurídica, tem o dever inalienável de assegurar que o ensino privado opere dentro dos limites da legalidade e do respeito aos direitos fundamentais, sob pena de consolidar um modelo educacional excludente, marcado pela perpetuação de desigualdades e pela impunidade institucionalizada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR JR, Ideon José. História do direito do consumidor. Revista Jurídica, n. 10, jul.-dez. 2004, Anápolis/GO, UniEVANGÉLICA.
- ALMEIDA, A. F. M. de. Direito do consumidor: uma perspectiva favorável à criação do Código do Consumidor em Portugal. Coimbra: Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, 2018.
- ALMEIDA, Carlos Ferreira de. A crise do direito do consumo, a crise e o Direito. Coleção SPEED, v. 6. Coimbra: Almedina, Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa, 2013.
- BITENCOURT, J. O. de S. O princípio da vulnerabilidade: fundamento da proteção jurídica do consumidor. Revista da EMERJ, v. 7, n. 25, 2004.
- COSTA, N. L. S.; RIBEIRO, G. H.; BRASIL, D. R. Código de Manu: principais aspectos. Manu Code: Main Aspects. ATHENAS, vol. 2, ano III, ago.-dez. 2014. ISSN 2316-1833. Disponível em: .
- CUNHA, Patrícia Gonçalves Moreira da. Aplicação de acordos internacionais à luz do direito do consumidor. Rio de Janeiro: PUC, 2005.
- FERNANDES, Orlando. O dever de informação na Lei Angolana sobre as cláusulas contratuais gerais. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004.
- FERREIRA, Maria João da Silva Mendes. Educação e política em Angola: uma proposta de diferenciação social. Lisboa: Centro de Estudos Africanos/ISCTE, 2016.
- FILOMENO, José Geraldo Brito; NERY JÚNIOR, Nelson; DENARI, Zelmo. Código Brasileiro de Defesa do Consumidor: comentado pelos autores do anteprojeto. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- MEDEIROS, Lúcia Maria de. O direito do consumidor: estudo dos princípios na perspectiva do Código de Defesa do Consumidor.
- MONTEIRO, António Pinto. A contratação em massa e a proteção do consumidor numa economia globalizada. Revista de Legislação e Jurisprudência, ano 139, n. 3961, 2010.
- NDULI, Abel Carlos Buzi. A proteção jurídica do consumidor em Angola: contratos relativos a comunicações eletrónicas. Lisboa: Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, 2014.
- NORAT, Markus Samuel Leite. Evolução histórica do direito do consumidor. Revista Jurídica Cognitio Juris, ano I, n. 2, ago. 2011.
- PINTO, Juan Marcus Gabriel Souza; SILVA, Guilherme Barbosa da. Breve histórico das origens do direito do consumidor. s.d.
- POUER, Katia Maria Paim. Escritas e escribas: o cuneiforme no antigo Oriente Próximo. São Paulo: Revista Clássica, v. 11/12, n. 11/12, 1998/1999.
- RODRIGUES, Raúl Carlos de Freitas. O consumidor no direito angolano. Coimbra: Almedina, 2009.
- SOLINO, Domingos Marinheiro. A tutela do consumidor na formação do contrato no direito angolano e no direito português. Huambo: Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, 2017.
- SPRÉA, Daniel Mascoloti. Evolução histórica do direito do consumidor. s.d.
- ZAU, Filipe. Angola: trilhos para o desenvolvimento. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.
- Legislação
- ANGOLA. Constituição da República de Angola. Diário da República, I Série, n.º 11, de 5 de fevereiro de 2010.
- ANGOLA. Código Civil Angolano.
- ANGOLA. Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.
- ANGOLA. Lei n.º 15/03, de 22 de julho. Lei de Defesa do Consumidor. Diário da República, I Série, n.º 48, de 22 de julho de 2003.
- ANGOLA. Lei n.º 4/03, de 18 de Fevereiro, Lei das Cláusulas Gerais dos Contratos.
- ANGOLA. Decreto Legislativo Presidencial n.º 9/22, de 16 de Setembro. Diário da República, I Série, n.º 151, de 17 de dezembro de 2015.
- ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 37/23, de 9 de Fevereiro.
- ANGOLA. Decreto n.º 21/91, de 22 de Junho.
- CABO VERDE. Lei n.º 88/V/98, de 31 de Dezembro, Lei de Defesa dos Consumidores.
- Carta de Proteção do Consumidor, de 17 de Maio de 1973.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Resolução n.º 29/248.
- PORTUGAL. Lei n.º 24/96, de 31 de julho, Lei de Defesa do Consumidor.

## CRIANÇAS MIGRANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL : DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

SIMONE GOMES DE MACÉDO MIRANDA SILVA FERREIRA<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo discute os desafios e as possibilidades relacionados à inclusão de crianças migrantes na Educação Infantil, com ênfase em práticas pedagógicas voltadas ao acolhimento, ao respeito à diversidade e à valorização das identidades culturais. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que analisam a interculturalidade, o currículo e os processos de aprendizagem mediados pelas relações sociais, como Candau (2012), Arroyo (2012), Moreira e Candau (2007) e Vygotsky (1998). A análise teórica desenvolvida problematiza a necessidade de ressignificação do currículo a partir de uma perspectiva intercultural, considerando as experiências das crianças migrantes como elemento relevante para a construção de saberes e de pertencimento. A literatura analisada indica que práticas pedagógicas inclusivas demandam processos contínuos de escuta, diálogo e troca entre culturas, nos quais o educador atua como mediador das relações educativas. Assim, o reconhecimento das múltiplas culturas presentes na primeira infância é discutido como um aspecto central para a construção de uma educação inclusiva, ética e comprometida com a cidadania infantil.

**Palavras-chave:** Currículo Intercultural; Diversidade Cultural; Inclusão; Migração.

### DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Nas últimas décadas, o Brasil tem se tornado um destino cada vez mais frequente para famílias migrantes e refugiadas vindas de diferentes partes do mundo. A migração contemporânea apresenta uma nova configuração, na qual há um número crescente de mulheres e crianças que chegam ao país, compondo o cenário escolar brasileiro (OLIVEIRA; TONHATI, 2022). Esses movimentos populacionais impactam diretamente as instituições educacionais, sobretudo a Educação Infantil, etapa em que se constroem as bases da convivência, da linguagem e da identidade social.

A Constituição Federal (1988) estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205). Entretanto, oferecer acesso não basta — é fundamental assegurar que as crianças permaneçam na escola, sintam-se acolhidas e aprendam de forma significativa. A Resolução nº 1/2020 do Conselho Nacional de Educação reforça esse compromisso ao garantir o direito de matrícula de crianças migrantes, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de ensino, reafirmando o princípio da equidade e do respeito à diversidade.

<sup>1</sup> Licenciatura Plena em Pedagogia e em Artes; Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP

Considerando essa realidade, este estudo tem como objetivo discutir os desafios e as potencialidades das práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, em um contexto marcado pela presença de crianças migrantes e pela necessidade de valorização das diferentes identidades culturais.

## **METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, de caráter exploratório, fundamentada em autores que discutem a inclusão escolar, a migração e a educação intercultural. Foram analisados documentos oficiais e teóricos como a Constituição Federal (1988), o Plano Nacional de Educação (2014), a Base Nacional Comum Curricular (2018), o Currículo da Cidade de São Paulo (2020), e obras de autores como Araújo e Contreras (2017), Ferreiro (2001) e Marshall (1967).

O objetivo foi compreender como as políticas educacionais e as práticas pedagógicas vêm se articulando para garantir o direito à educação e a inclusão das crianças migrantes na Educação Infantil.

## **A PRESENÇA DAS CRIANÇAS MIGRANTES NA ESCOLA BRASILEIRA**

Ao longo dos últimos anos, o Brasil tem recebido um número crescente de imigrantes, atraídos ou forçados a migrar por fatores de ordem econômica, política e humanitária.

A migração na atualidade caracteriza-se por sua amplitude e heterogeneidade, envolvendo não apenas trabalhadores adultos, mas também famílias inteiras, mulheres e crianças em fase escolar. Como apontam Oliveira e Tonhati (2022, p. 9), “junto ao aumento no número de mulheres, observa-se um novo processo nas migrações internacionais para o país, em que há a chegada de mais crianças e adolescentes”.

Esses fluxos migratórios exercem influência direta sobre a educação, particularmente na Educação Infantil, uma vez

que a escola se constitui como um dos primeiros espaços de acolhimento e socialização das crianças migrantes. Em 2020, apesar dos desafios decorrentes da pandemia da Covid-19, o Brasil alcançou o maior índice de matrículas de estudantes imigrantes de toda a série histórica, o que, conforme Oliveira e Tonhati (2022, p. 28), demonstra “a necessidade de políticas públicas inclusivas que garantam o acesso, a permanência e a valorização da diversidade cultural nas escolas.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Com essa determinação, reafirma-se o princípio de que toda criança tem direito à educação, independentemente de nacionalidade ou status migratório, consolidando a escola como lugar de inclusão e exercício da cidadania.

Em consonância com esse princípio, a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, garante o direito de matrícula de “crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro” (BRASIL, 2020). Essa conquista normativa simboliza um avanço significativo no reconhecimento da diversidade cultural e linguística que compõe as salas de aula, reforçando o compromisso do Estado com os direitos humanos e com a universalização da educação.

Mesmo com o reconhecimento legal do direito à educação, as crianças migrantes ainda enfrentam nas escolas brasileiras desafios de ordem estrutural e simbólica. Muitas instituições não dispõem de recursos pedagógicos adequados, nem de formação docente voltada à educação intercultural.

De acordo com o Currículo da Cidade de São Paulo (2020, p. 60), “o acolhimento adequado pode ser determinante para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de

estudantes migrantes. O ato de acolher começa no primeiro contato: a matrícula”. O documento enfatiza que esse momento inicial é simbólico, pois carrega o primeiro gesto de reconhecimento e pertencimento da criança e de sua família à comunidade escolar. A maneira como o acolhimento é realizado influencia diretamente a formação de vínculos afetivos e o estabelecimento de relações de confiança entre os sujeitos envolvidos.

Além da legislação nacional, é importante considerar o marco internacional da Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951, elaborada pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), que define como refugiada toda pessoa que, “temendo ser perseguida por motivo de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou não quer valer-se da proteção desse país” (ACNUR, 1951, p. 2). Essa definição amplia a compreensão sobre o perfil das crianças migrantes, muitas das quais vivenciam trajetórias marcadas por deslocamentos forçados e perdas culturais, o que exige um olhar sensível e empático por parte das escolas.

No contexto municipal, o Currículo da Cidade – Povos Migrantes (São Paulo, 2020, p. 42) indica que a rede pública de ensino abriga atualmente “um total de 11.213 migrantes de 110 nacionalidades diferentes”, com predominância de estudantes de origem boliviana, venezuelana, haitiana e angolana. O referido dado confirma a presença de uma rica diversidade cultural nas instituições de ensino, evidenciando a necessidade de políticas curriculares que contemplem as particularidades desses grupos.

Ao reconhecer que “a educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania” e que “o direito à educação é um direito social de cidadania genuíno” (MARSHALL, 1967, p. 73), compreende-se que a inclusão das crianças migrantes é também um ato de justiça social. Assim, a escola passa a representar o ambiente em que o direito à educação se efetiva

na prática do acolhimento, do respeito e da valorização das diferenças humanas.

## **INTERCULTURALIDADE E RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO**

A chegada de crianças migrantes à Educação Infantil exige que a escola reveja seu papel social e cultural. Mais do que um espaço de transmissão de conteúdos, a escola é um lugar de encontro entre saberes, identidades e modos de ser, que se constroem nas interações cotidianas. Assim, o conceito de interculturalidade mostra sua importância ao promover encontros reais entre diferentes culturas, superando abordagens que reconhecem a diversidade apenas no discurso.

Segundo Candau (2012, p. 25), a educação intercultural “não se restringe à convivência entre culturas diferentes, mas implica a construção de uma relação dialógica, crítica e solidária entre elas”. Segundo a autora, a interculturalidade não se limita a comemorar a diversidade, mas constitui um movimento político-pedagógico voltado a romper relações desiguais de poder e garantir equidade e visibilidade a todos no ambiente escolar. Isso significa que, ao receber uma criança migrante, a escola deve ir além da acolhida formal: deve garantir que sua língua, cultura e memória coletiva sejam valorizadas como parte do currículo.

De modo semelhante, Arroyo (2013, p. 19) afirma que a escola precisa se tornar “um território de direitos e reconhecimento das diferenças humanas, culturais e sociais”. Segundo o autor, a formação profissional dos docentes deve incluir um compromisso ético com a diversidade, de modo a impedir que se reproduzam processos de invisibilização de grupos marginalizados. Ao trabalhar com crianças migrantes, o educador é convidado a exercitar a escuta sensível e a curiosidade cultural, compreendendo que cada criança traz consigo um universo simbólico e linguístico que enriquece o ambiente educativo.

A ressignificação do currículo surge, então, como uma exigência prática da interculturalidade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 39) afirma que, na Educação Infantil, é fundamental “criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais [...] ampliando o modo de perceber a si mesmas e ao outro”. Essa necessidade implica analisar criticamente práticas pedagógicas e recursos didáticos que, por vezes, apresentam uma infância representada de forma única, sob lógica eurocêntrica e uniformizada.

Ferreiro (2001, p. 10) aponta que “a escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos”. A inclusão curricular depende de concebê-lo como um espaço de diálogo cultural, no qual os saberes das crianças e de suas famílias sejam reconhecidos e articulados às práticas educativas.

Nesse processo, a linguagem desempenha papel essencial. A criança migrante pode enfrentar barreiras comunicativas ao chegar a uma nova escola, e é nesse momento que o educador precisa reconhecer o valor da multilinguagem e das múltiplas formas de expressão. O Currículo da Cidade de São Paulo (2020, p. 99) orienta que as práticas pedagógicas “valorizem as línguas maternas das crianças migrantes, considerando-as como parte da diversidade linguística e cultural da comunidade escolar”. Essa valorização não se restringe à tradução literal, mas à incorporação simbólica das vozes, gestos, músicas e histórias que compõem o repertório cultural das crianças.

Hall (2006) contribui para essa reflexão ao afirmar que a identidade cultural é um “processo em constante construção”, e não uma essência fixa. Para o autor, as identidades são formadas “através da diferença, e não fora dela” (HALL, 2006, p. 47). Dessa forma, o currículo intercultural precisa favorecer a compreensão de que as diferenças constituem fontes de

conhecimento, troca e vínculo, e não motivos de ameaça.

Além disso, o Documento Curricular da Educação Infantil do MEC (2020) reforça que o currículo deve ser pensado como “um conjunto de práticas que articulam experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2020, p. 13). Essa concepção contrapõe-se a um currículo fixo e padronizado, propondo um currículo flexível e contextual, que reconheça e valorize as múltiplas experiências das crianças migrantes.

Para que tal proposta se realize, faz-se imprescindível promover a formação continuada de docentes, pautada na compreensão da diversidade cultural como base da prática pedagógica. Candau (2012, p. 61) destaca que a formação docente precisa “propiciar a reflexão sobre o papel da escola na reprodução das desigualdades e sobre as possibilidades de transformação a partir de uma educação intercultural crítica”. Tal formação precisa favorecer a tomada de consciência dos educadores acerca de seus preconceitos, indicando que a inclusão intercultural requer, para além de estratégias diferenciadas, uma reconfiguração ética e sensível em relação ao outro.

A interculturalidade, portanto, não é uma metodologia, mas uma postura ética e política que atravessa todas as dimensões da prática educativa. Implica reconhecer o outro como sujeito de direitos, portador de saberes e experiências legítimas, e promover um diálogo que não hierarquize culturas. Assim, ressignificar o currículo na Educação Infantil significa torná-lo plural, afetivo e democrático, em que cada criança possa se ver representada, respeitada e incluída no processo de aprendizagem.

Como sintetiza Candau (2012, p. 30), “a educação intercultural crítica é uma proposta de transformação da escola e da sociedade, comprometida com a justiça social, o reconhecimento da diferença e a construção de uma convivência democrática”. Essa é a direção

que deve orientar o trabalho pedagógico com crianças migrantes — uma educação que ensina a conviver, dialogar e aprender com a diferença, desde a infância.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Promover a inclusão de crianças migrantes na Educação Infantil requer muito mais do que garantir a matrícula: exige ações pedagógicas concretas, currículos abertos e posturas docentes sensíveis à diversidade cultural. Uma pedagogia verdadeiramente inclusiva demanda um processo constante, orientado pelo respeito às singularidades e pela apreciação das variadas expressões e modos de aprendizagem.

Como indicam Araújo e Contreras (2017, p. 2), “a aprendizagem e socialização da criança imigrante é conturbada, mas sua adaptação e aprendizagem são rápidas”. Os autores defendem que a efetivação de uma pedagogia culturalmente situada requer a revisão crítica dos currículos e a criação de metodologias que valorizem as experiências socioculturais dos alunos. Segundo essa perspectiva, o ensino deve incorporar momentos de convivência cultural que façam com que as crianças se sintam parte do grupo e, simultaneamente, afirmem suas raízes.

No âmbito da Educação Infantil, o brincar se destaca como linguagem universal, capaz de promover o diálogo entre culturas. Por meio das brincadeiras, as crianças constroem significados, negociam regras e aprendem a conviver com as diferenças. O Currículo da Cidade – Povos Migrantes (São Paulo, 2020, p. 99) sugere diversas práticas pedagógicas que fortalecem o acolhimento e o respeito à diversidade, como o uso de “livros com protagonistas migrantes”, “bonecos com diferentes características étnicas”, “canções de diversos países” e “eventos que valorizem a culinária, danças e costumes de diferentes nações”. Tais experiências favorecem a criação de vínculos afetivos e simbólicos entre as crianças, além de promoverem o sentimento de pertencimento.

Essas práticas dialogam com o que Ferreiro (2001, p. 10) propõe ao afirmar que a escola deve “transformar a diversidade conhecida em diversidade pedagógica”. Uma transformação como essa pressupõe perceber que as diferenças culturais não atrapalham o processo educativo — ao contrário, tornam-no mais rico e significativo. A pedagogia da diversidade, assim, incentiva o educador a construir ambientes inclusivos, nos quais o erro é compreendido como etapa do aprendizado e o conhecimento se desenvolve de forma coletiva.

A BNCC (2018, p. 40) reforça essa abordagem ao destacar que, na Educação Infantil, é preciso “criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, costumes e celebrações”. Esse contato permite que as crianças ampliem seu repertório simbólico e desenvolvam atitudes de respeito e empatia, valores fundamentais para a formação cidadã e para a convivência em sociedades multiculturais.

A preparação profissional do professor é, da mesma forma, um eixo estruturante das práticas educativas inclusivas. É papel do educador reconhecer que o trabalho com a diversidade requer constante reflexão sobre suas próprias concepções, valores e preconceitos.

É necessário que essa formação combine teoria e prática, para que o docente possa construir competências interculturais, incluindo a escuta ativa, o diálogo e a valorização dos conhecimentos das famílias.

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão de crianças migrantes também depende de ações coletivas e políticas institucionais. O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), em sua meta 5, prevê o apoio à alfabetização de “crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes”, reconhecendo que o respeito à língua materna e à identidade cultural é condição essencial para uma educação de qualidade. Essa diretriz, ao ser estendida às crianças migrantes, contribui para que a escola se torne um espaço de convivência democrática e de respeito às diferenças.

Em síntese, uma prática pedagógica inclusiva na Educação Infantil deve unir acolhimento, sensibilidade cultural e intencionalidade educativa. Ao fazer do cotidiano da escola um território de convivência cultural, a instituição assume sua missão social de formar pessoas reflexivas, solidárias e capazes de dialogar — bases indispensáveis para uma sociedade mais plural e justa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de crianças migrantes nas instituições de Educação Infantil demonstra que o verdadeiro processo inclusivo ultrapassa a dimensão física da matrícula, envolvendo o respeito às diferenças culturais e o desenvolvimento de práticas educativas acolhedoras. A análise desenvolvida neste estudo reforça que a escola é um espaço social privilegiado para o exercício da convivência com a diferença e para o desenvolvimento de valores como respeito, empatia e solidariedade.

Com base nas discussões teóricas apresentadas, compreende-se que a interculturalidade deve ser entendida como um princípio orientador das ações educativas, capaz de promover o diálogo entre culturas e a ressignificação do currículo. Essa abordagem pressupõe revisar concepções pedagógicas, integrar conhecimentos diversos e considerar que o repertório cultural de cada criança é essencial à construção do conhecimento.

Conclui-se que a inserção de crianças migrantes na Educação Infantil requer, além de políticas públicas eficazes, uma formação docente pautada na sensibilidade intercultural e no compromisso com a equidade.

A escola, ao orientar suas ações pela interculturalidade, afirma-se como um espaço de reconhecimento, pertencimento e mudança social, comprometido com a construção de uma sociedade democrática e plural.

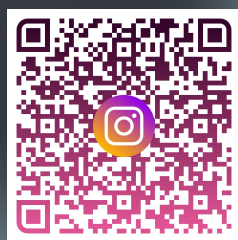
## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ACNUR – ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados. Genebra, Suíça, 1951. Disponível em:

- [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf). Acesso em: 28 nov. 2025.
- ARAÚJO, D. P.; CONTRERAS, H.S.H. A criança imigrante e a escola: adaptação social e curricular. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. 2017.
- ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Documento Curricular para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 28 nov. 2025.
- BRASIL. Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 16 nov. 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN12020.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12020.pdf). Acesso: 28 nov. 2021.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural: entre o discurso e a prática. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FERREIRO, Emilia. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez, 2001.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, Antonio Tadeu de; TONHATI, Tereza Cristina. Migração internacional e educação: o impacto da presença de estudantes estrangeiros nas escolas brasileiras. Brasília: IPEA, 2022.
- SÃO PAULO (Município). Currículo da Cidade: Orientações Pedagógicas – Povos Migrantes. São Paulo: SME, 2020.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.62>



### COORDENAÇÃO:

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto  
 Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco  
 Profa. Esp. Vilma Maria da Silva

### AUTORES(AS):

Adriana Pereira Santos da Silva  
 Adriana Silva de Santana Barros  
 Amanda Zuza dos Anjos  
 Ana Maria Dainauskas Soares  
 Ana Maria Mbuilo Pambu  
 Beatriz Mena Kanga Marques  
 Bernarda Domingos Martins  
 Cícera da Silva Ramos  
 Cláudia Regina Mistreli  
 Edson da Conceição Graça  
 Felisberto da Cruz Félix  
 Fortuna Neto Figueiredo Vitangui  
 Ingrid da Silva Cavalcante de Paula  
 Joice de Andrade Silva  
 Leandro de Almeida Oliveira  
 Luciane de Jesus Mineiro de Lima  
 Marcelo Cunha  
 Maria de Lourdes Ferreira da Silva  
 Orlaneide Ferreira Santos Diamante  
 Renata da Costa Brás  
 Rosemeire Santos de Deus Lopes  
 Sidnei Aparecido da Costa  
 Simão Vembo  
 Simone Gomes de Macêdo Miranda Silva Ferreira

Indexadores:



Filiada à:



Parceiros:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres

