Ano VII
n. 67 Out. 2026
ISSN 2675-2573

Revista

a PRIMEIRA EVOLUÇÃO

Brasil - Angola



Rosa Cardoso

Uma Vida Pela Educação

LANÇAMENTOS

UMA por TODAS!

UNIÃO DE MULHERES AUTÔNOMAS
UMA

Filiada à:
ABEC BRASIL
Associação Brasileira de Editores Científicos
ISSN INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER BRAZIL
Crossref
sumários.org
Platform & workflow by OJS / PKP

www.primeiraevolucao.com.br

Revista a PRIMEIRA EVOLUÇÃO
Brasil - Angola

Ano VII - nº 67
Outubro de 2026
ISSN 2675-2573

Uma publicação bimestral da Editora Livro Alternativo

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

https://primeiraevolucao.com.br https://doi.org/10.52078/g2yjnv63

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

Coordenação editorial:
Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos
Patrícia Martins da Silva Rede
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. Dr. 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. Thaís Thomaz Bovo
Prof. Me. Wilder Dala Quinjango (Angola)

Bibliotecária:
Patrícia Martins da Silva Rede

Jornalista:
Luciana Cardoso de Souza

Colunistas:
Prof. Dr. Adeílson Batista Lins
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Prof. Dr. Isac Chateauneuf
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

Assessoria Jurídica
Júlio César dos Santos
OAB/SP 344263

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 7, n. 67 (out. 2026). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2026.
208 p. : il. color

Bibliografia
Publicação contínua desde 2020.
Bimestral
e-ISSN 2675-2573
Disponível apenas online.
Modo de acesso: https://primeiraevolucao.com.br
DOI: https://doi.org/10.52078/8mwejh64

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 | 2026

Publicada no Brasil por:
Livro Alternativo
www.livroalterntaivo.com.br
CNPJ: 28.657. 494/0001-09

Revista EVOLUÇÃO
ISSN: 2675-2573

SUMÁRIO

Ano VII - Nº 67 - Out. 2026

05 EDITORIAL
Antonio R P Medrado

08 Ciência, Tecnologia & Sociedade
Adeilson Batista Lins

09 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes
Isac Chateauneuf

11 ROSA CARDOSO: Uma vida pela educação
Luciana Cardoso de Souza



ARTIGOS

1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PRÓ-SOCIABILIDADE: UMA ESSÊNCIA INTEGRADORA DA PERSONALIDADE DO ALUNO DA ESCOLA COMANDANTE BULA, NA PROVÍNCIA DO HUAMBO
Alberto Praia Tchinhama 17

2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS MICRO, PEQUENAS E MÉDIAS EMPRESAS (MPME) EM ANGOLA: DESAFIOS, INSTRUMENTOS, IMPLEMENTAÇÃO E PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO EMPRESARIAL
António Evaristo 22

3. AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: DILEMAS E DESAFIOS EM TEMPOS FRATURADOS
Faustino Moma Tchipesse /Miguel Divovo 29

4. AS PROPRIEDADES FUNDAMENTAIS DAS EQUAÇÕES EXPONENCIAIS E SUA APLICAÇÃO NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS NO CURSO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS.
Félix Osvaldo Ferreira Chingolo 37

5. A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E A ESCOLHA DA PROFISSÃO NO CONTEXTO ANGOLANO
Fernando Massi Argentino 44

6. A PARTICIPAÇÃO DO MOTO-TAXISTA NA SUSTENTABILIDADE ECONÔMICA DAS FAMÍLIAS EM ANGOLA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE CAZENGO, PROVÍNCIA DO CUANZA-NORTE
Fernando Pascoal da Silva/Elisa João Esteves Cazola/Ondina Francisco Futa 49

7. MATEMÁTICA COMO CONSTRUÇÃO COGNITIVA: CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA
Glaucimer Silva Batista de Almeida 55

8. A ESCOLA TAMBÉM ENSINA PELO ESPAÇO: AMBIENTE FÍSICO, CONFORTO E CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Joana Cristina de Barros 59

9. A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENFRENTAMENTO AO BULLYING: PREVENÇÃO, INTERVENÇÃO E CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA ÉTICA
Joice Pereira Marques 66

10. O IMPACTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ANGOLA
José António Afonso Joaquim 71

11. IMPLEMENTAÇÃO DE LINK DE FIBRA ÓPTICA ENTRE OS POLOS DO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DEOLINDA RODRIGUES: UM ESTUDO DE VIABILIDADE
José Miguel Kissanga Vunge 79

12. ALGUNS ESTUDOS SOBRE AS EXPETATIVAS COMPORTAMENTAIS DOS ESTUDANTES DIANTE DA APRENDIZAGEM EM ALGUNS PAÍSES EUROPEUS, AMERICANOS E AFRICANOS
Manuel Francisco Neto/Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco 85

13. ENTRE O TEMPO DE ENSINAR E O TEMPO DE APRENDER: OS DESAFIOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Maria Angela Ferreira Oliveira 90

14. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: POLÍTICAS E PRÁTICAS NA REDE MUNICIPAL PAULISTANA
Maria Madalena Sampaio Silva 96

15. EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E TERRITÓRIO: A VALORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS LOCAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR
Marissol Caetano Ferreira de Fonte 101

16. A AÇÃO SUPERVISORA NO FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS UNIDADES ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE SÃO VICENTE (SP)
Marli Aparecida Rosa 107

17. FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: ESTUDO NO PANGUILA
Milton Gil Zaia Jacinto 113

18. A ESCOLA QUE ESCUTA: PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL E CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DEMOCRÁTICAS
Natalia Gordiano 119

19. TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O LÚDICO, O DIDÁTICO E O ÉTICO
NAYANE BRITO VERAS GODINHO HERMISDORF 124

20. VULNERABILIDADE DIFERENCIADA À SECA NO SUL DE ANGOLA: ANÁLISE QUANTITATIVA E MAPEAMENTO POR SENSORIAMENTO REMOTO
Ngombo Rodrigues Lucau/Heidi Morais Quimuanga/ Casimiro Manuel Agostinho 130

21. ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA FACILITAR O APRENDIZADO ONLINE AOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR ANGOLANO COM FOCO NO FOVO (FORMATO ONLINE DE VIDEOAULAS)
Pedro Isaac/Mateus Queiroz Tchamolehã 138

22. VACINAÇÃO PSICOLÓGICA NA ÁREA EDUCACIONAL: ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL E PREVENÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR
Rafaela Gois Zirpolo 143

23. LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: MEDIAÇÃO, LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Roseli Brito Tenório Ramos 149

24. A ESCOLA PARA ALÉM DOS RESULTADOS: A FORMAÇÃO HUMANA EM TEMPOS DE PRODUTIVIDADE EDUCACIONAL
Rosemeire de Araujo Fonseca 155

25. A REFORMA EDUCATIVA E OS DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM ANGOLA
Sabino Lázaro Argentino 160

26. ERROS SILENCIOSOS NO ENSINO REGULAR EM ANGOLA
Santos Kulua João 166

27. A OBRIGATORIEDADE À TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS: A IMPLEMENTAÇÃO DA COMISSÃO DE ACOLHIMENTO ÀS VÍTIMAS DE RACISMO E XENOFOBIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Tatiana Miranda Lima 174

28. AUDITORIA NO PROCESSO DE CONTROLO INTERNO PARA PREVENÇÃO DE ERROS E FRAUDES NAS PEQUENAS E MÉDIAS EMPRESAS (PME)
Vasco Fragata Moniz 178

29. CONHECIMENTO E PRÁTICA NA TITULAÇÃO DA REACÇÃO WIDAL
Vernete Nginga Sebastião/Violeta Ana Jaime da Silva André 184

30. CONFLITOS FAMILIARES E EFEITOS COLATERAIS DO FENÔMENO ACUSATIVO DO FEITIÇO. SUAS CAUSAS, CONSEQUÊNCIAS E A SUA PREVENÇÃO. OBJETO DE ESTUDO NO MUNICÍPIO DO CHINJENJE-PROVÍNCIA DO HUAMBO.
Walter Albino António Sassoma 189

31. FURTOS ESCOLARES NO ENSINO PRIMÁRIO E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS: CASO DA ESCOLA PRIMÁRIA Nº 5077, MUNICÍPIO DE CALUMBO, ZANGO IV
Wilder Dala Quinjango 195

32. AS VANTAGENS E DESVANTAGENS DA VENDA AMBULANTE DESORDENADA EM CACUACO DE 2021/2023
Zacarias Kameia 201

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

ENTRE O TEMPO DE ENSINAR E O TEMPO DE APRENDER: OS DESAFIOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Angela Ferreira Oliveira[1]

RESUMO: A organização do tempo escolar constitui uma dimensão fundamental do processo educativo, pois estabelece períodos, sequências e ritmos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Entretanto, a correspondência entre o tempo previsto para o ensino e aquele efetivamente necessário à aprendizagem nem sempre se concretiza. Este artigo tem como objetivo analisar as relações entre a organização temporal da escola, o desenvolvimento curricular e as diferentes necessidades de aprendizagem dos estudantes da educação básica. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada nas contribuições de Carroll (1963), Bloom (1968), Perrenoud (1999, 2000) e Tardif (2014). A análise discute a padronização dos ritmos escolares, os efeitos da progressão curricular desvinculada da aprendizagem, as possibilidades da avaliação formativa e os limites enfrentados pelos professores na reorganização do tempo pedagógico. Argumenta-se que o cumprimento de conteúdos e calendários não representa, necessariamente, a consolidação dos conhecimentos previstos. Os resultados da análise apontam para a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças nos percursos de aprendizagem, sem reduzir as expectativas educacionais ou transferir exclusivamente aos professores a responsabilidade pela superação das dificuldades. Conclui-se que a organização do tempo escolar precisa articular as exigências curriculares às condições concretas de ensino, assegurando oportunidades efetivas de aprendizagem e participação.

Palavras-chave: Tempo escolar. Aprendizagem. Currículo. Avaliação formativa. Organização pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

A organização escolar está historicamente vinculada à distribuição do tempo. Calendários, horários, períodos letivos, aulas e etapas de escolarização constituem referências fundamentais para o funcionamento das instituições de ensino. Por meio desses instrumentos, são estabelecidas sequências de conteúdos, atividades e avaliações que orientam o trabalho pedagógico.

Embora necessária à organização institucional, essa estrutura apresenta uma contradição importante: o tempo destinado ao ensino costuma ser previamente determinado, enquanto o processo de aprendizagem não acontece de maneira uniforme entre os estudantes.

Em uma mesma turma, crianças e adolescentes podem apresentar diferentes conhecimentos prévios, experiências culturais, dificuldades e formas de compreender os conteúdos trabalhados. Ainda assim, frequentemente são submetidos aos mesmos prazos para realizar atividades, desenvolver habilidades e demonstrar os conhecimentos adquiridos.

Essa situação produz um desafio permanente para o trabalho docente. O professor precisa desenvolver o currículo previsto, acompanhar o calendário institucional e, simultaneamente, considerar as necessidades individuais e coletivas dos estudantes.

O problema torna-se particularmente evidente quando determinados conteúdos são encerrados porque o planejamento estabelece a necessidade de avançar, mesmo que parte da turma ainda apresente dificuldades significativas de compreensão.

Nessas circunstâncias, a conclusão de uma etapa curricular pode ser confundida com a consolidação da aprendizagem. O conteúdo foi apresentado, as atividades foram realizadas e a avaliação foi aplicada, mas isso não significa que os conhecimentos tenham sido efetivamente apropriados por todos os estudantes.

Carroll (1963), ao apresentar seu modelo de aprendizagem escolar, destacou a importância da relação entre o tempo necessário para aprender e o tempo efetivamente disponibilizado aos estudantes.

1 Licenciatura Plena em Pedagogia e Educação Especial e Inclusiva. Pós-graduação em Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia, Direitos Humanos e Neurociências. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.maria.aferreira@sme.prefeitura.sp.gov.br

Sua contribuição permite questionar concepções que interpretam o desempenho escolar exclusivamente como resultado de capacidades individuais.

Posteriormente, Bloom (1968) desenvolveu a perspectiva da aprendizagem para o domínio, defendendo a necessidade de considerar diferenças individuais e oferecer condições adequadas para que uma proporção maior de estudantes alcance os objetivos educacionais.

Essas contribuições permanecem relevantes para a compreensão de um problema recorrente nas instituições escolares: a dificuldade de conciliar a organização coletiva do ensino com a diversidade dos processos individuais de aprendizagem.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar criticamente as relações entre o tempo escolar, a organização curricular e os diferentes ritmos de aprendizagem, discutindo possibilidades e limites para a construção de práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes.

2. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza analítico-reflexiva. A investigação fundamenta-se em produções teóricas que discutem a aprendizagem escolar, a organização do ensino, a avaliação e as condições de realização do trabalho docente.

Foram consideradas as contribuições de Carroll (1963), sobre a relação entre tempo e aprendizagem; Bloom (1968), acerca da aprendizagem para o domínio; Perrenoud (1999, 2000), referente à avaliação formativa e à diferenciação pedagógica; e Tardif (2014), sobre os saberes docentes e suas relações com o exercício profissional.

A análise foi organizada em cinco eixos: a padronização do tempo escolar, as diferenças nos processos de aprendizagem, a relação entre currículo e progressão dos conteúdos, o papel da avaliação e as possibilidades de reorganização do trabalho pedagógico.

A investigação não envolve pesquisa de campo ou coleta de dados empíricos. As discussões e considerações apresentadas decorrem da interpretação das obras selecionadas e da articulação entre suas contribuições teóricas.

3. A PADRONIZAÇÃO DO TEMPO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

O funcionamento das instituições de ensino depende de referências temporais compartilhadas. A definição de horários, períodos letivos e sequências curriculares permite organizar o trabalho dos profissionais e assegurar uma estrutura comum para o atendimento aos estudantes.

Entretanto, a necessidade administrativa de estabelecer prazos pode produzir uma compreensão excessivamente linear do processo educativo.

O calendário escolar determina o período disponível para desenvolver determinados conteúdos, mas não estabelece, por si só, as condições necessárias para que sejam aprendidos.

Essa diferença revela uma tensão entre duas dimensões do cotidiano escolar: o tempo institucional, definido coletivamente por normas e planejamentos, e o tempo pedagógico, relacionado às oportunidades efetivas de construção e consolidação dos conhecimentos.

Carroll (1963) propôs um modelo no qual o grau de aprendizagem está associado à relação entre o tempo efetivamente dedicado às atividades e o tempo necessário para aprender. O autor também considera a qualidade da instrução, a capacidade de compreender as orientações e a perseverança do estudante como elementos importantes nesse processo.

Essa perspectiva permite compreender que as diferenças de desempenho não devem ser interpretadas automaticamente como manifestações de capacidades fixas.

Um estudante pode necessitar de mais tempo, explicações diferentes ou oportunidades adicionais de exercitação para compreender determinado conteúdo. Outro pode apresentar domínio prévio e avançar com maior rapidez.

Quando a organização pedagógica desconsidera essas diferenças, existe o risco de transformar o ritmo estabelecido pelo planejamento em critério implícito de sucesso escolar.

Aqueles que acompanham a sequência prevista são considerados satisfatoriamente adaptados ao processo, enquanto os que necessitam de outras oportunidades podem ser classificados como estudantes com dificuldades, sem que as condições de ensino tenham sido suficientemente examinadas.

Isso não significa que o calendário deva ser abandonado ou que cada estudante precise seguir uma trajetória completamente independente. A organização coletiva continua necessária ao funcionamento escolar e à construção de experiências compartilhadas.

O problema surge quando os prazos deixam de orientar o trabalho e passam a determinar, de maneira inflexível, as possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se importante distinguir a necessidade de organizar o ensino da expectativa de que todos aprendam os mesmos conteúdos exatamente no mesmo período e pelas mesmas estratégias.

4. DIFERENTES PERCURSOS DE APRENDIZAGEM EM UMA MESMA TURMA

As turmas escolares são constituídas por sujeitos que apresentam experiências e conhecimentos distintos. Mesmo quando pertencem à mesma faixa etária e frequentam a mesma etapa de escolarização, os estudantes não chegam à sala de aula com percursos equivalentes.

As diferenças podem estar relacionadas ao contato anterior com determinados conteúdos, às condições de estudo, à familiaridade com a linguagem

escolar, à frequência às aulas e às oportunidades de acompanhamento pedagógico.

Esses fatores não devem ser compreendidos como características imutáveis dos indivíduos. Ao contrário, indicam que a aprendizagem se desenvolve em condições concretas, influenciadas pelas experiências e oportunidades oferecidas.

Bloom (1968), ao discutir a aprendizagem para o domínio, questiona a expectativa de que apenas uma parcela dos estudantes consiga atingir níveis elevados de aprendizagem. Sua proposta enfatiza a importância de objetivos claros, acompanhamento sistemático e estratégias de ensino capazes de considerar as diferenças individuais.

A contribuição do autor não consiste em afirmar que todos aprenderão qualquer conteúdo de maneira idêntica, mas em deslocar a atenção das supostas limitações individuais para as condições oferecidas durante o processo de ensino.

Essa mudança de perspectiva apresenta implicações importantes para a prática pedagógica.

Quando um estudante não compreende determinado conteúdo, torna-se necessário investigar quais conhecimentos ainda não foram consolidados, que estratégias foram utilizadas e quais intervenções podem contribuir para seu desenvolvimento.

Repetir a mesma explicação, sem modificar a abordagem ou identificar as dificuldades, nem sempre produz resultados diferentes.

Da mesma forma, oferecer mais tempo não garante aprendizagem quando as condições pedagógicas permanecem inadequadas.

O reconhecimento das diferenças exige, portanto, uma combinação de acompanhamento, reorganização das atividades e utilização de estratégias diversificadas.

Perrenoud (2000) destaca a importância de organizar situações de aprendizagem e administrar a progressão dos conhecimentos, considerando as necessidades dos estudantes e as possibilidades de intervenção docente.

Essa perspectiva permite compreender que a diferenciação pedagógica não corresponde à elaboração de um currículo completamente distinto para cada aluno. Trata-se de reconhecer que diferentes caminhos podem ser necessários para alcançar objetivos educacionais compartilhados.

Entretanto, é importante evitar que a consideração dos ritmos individuais resulte na redução permanente das expectativas para determinados estudantes.

Respeitar diferenças não significa aceitar que alguns tenham acesso apenas a conteúdos simplificados, enquanto outros desenvolvem conhecimentos mais complexos.

A questão fundamental consiste em assegurar oportunidades adequadas para que todos possam avançar, ainda que os percursos e as intervenções não sejam exatamente os mesmos.

5. O CUMPRIMENTO DO CURRÍCULO E A CONSOLIDAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O currículo constitui uma referência fundamental para a organização do ensino, pois estabelece conhecimentos e experiências considerados relevantes para a formação dos estudantes. Sua existência contribui para assegurar uma orientação comum ao trabalho pedagógico e evitar que as oportunidades educacionais dependam exclusivamente de decisões individuais.

Entretanto, o desenvolvimento curricular não pode ser reduzido à apresentação sucessiva de conteúdos.

Há uma diferença significativa entre ensinar determinado assunto e verificar se os estudantes desenvolveram os conhecimentos necessários para compreendê-lo. O professor pode apresentar um conteúdo, propor exercícios e realizar uma avaliação, cumprindo formalmente as etapas previstas. Ainda assim, parte dos estudantes pode continuar apresentando dificuldades que comprometerão aprendizagens posteriores.

Essa situação torna-se particularmente preocupante quando os conhecimentos possuem caráter cumulativo.

Na matemática, por exemplo, dificuldades persistentes na compreensão das operações fundamentais podem interferir na aprendizagem de conceitos que dependem desses conhecimentos. Na leitura e na escrita, limitações na compreensão textual podem comprometer a realização de atividades em diferentes componentes curriculares.

A continuidade do planejamento, nesses casos, não elimina as dificuldades anteriores. Pode, inclusive, torná-las menos visíveis à medida que novos conteúdos são acrescentados.

A consequência é a formação de trajetórias escolares nas quais os estudantes avançam pelas etapas de escolarização sem consolidar determinados conhecimentos essenciais.

Essa constatação não deve ser utilizada para defender práticas automáticas de retenção escolar. A repetência, por si só, não assegura que o estudante encontrará condições pedagógicas diferentes daquelas que contribuíram para suas dificuldades.

O enfrentamento do problema exige intervenções durante o processo de aprendizagem, e não apenas decisões ao final de períodos letivos.

Bloom (1968) defende a utilização de procedimentos que permitam identificar dificuldades e oferecer atividades corretivas antes que o ensino avance para novas etapas. Essa proposta valoriza o acompanhamento contínuo e a possibilidade de

reorganizar as estratégias pedagógicas conforme os resultados observados.

A perspectiva apresentada permite questionar uma prática ainda presente em diferentes contextos educacionais: considerar o conteúdo concluído porque foi trabalhado, independentemente da aprendizagem demonstrada.

Cumprir o currículo não significa apenas percorrer uma sequência previamente estabelecida. Implica criar condições para que os conhecimentos propostos sejam efetivamente apropriados pelos estudantes.

6. A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE REORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO

A avaliação ocupa uma posição importante na relação entre ensino e aprendizagem. Por meio dela, o professor pode identificar conhecimentos consolidados, dificuldades persistentes e necessidades de intervenção.

Entretanto, sua utilização nem sempre favorece a reorganização do processo educativo.

Quando a avaliação funciona exclusivamente como instrumento de classificação, seus resultados tendem a registrar diferenças de desempenho sem necessariamente produzir mudanças nas condições de aprendizagem.

Nesse modelo, o estudante recebe uma nota, conceito ou indicação de rendimento, enquanto o planejamento segue sua sequência originalmente prevista.

Perrenoud (1999), ao discutir a avaliação formativa, enfatiza sua função de regulação das aprendizagens. Nessa perspectiva, avaliar não significa apenas verificar resultados, mas produzir informações que permitam ajustar as intervenções pedagógicas.

A avaliação passa a integrar o próprio processo de ensino, oferecendo elementos para compreender o que foi aprendido, quais dificuldades permanecem e que condições podem favorecer novos avanços.

Isso exige observar não apenas os erros, mas também os procedimentos utilizados pelos estudantes, suas interpretações e as estratégias mobilizadas na resolução das atividades.

Um erro pode revelar desconhecimento de determinado conceito, dificuldade de interpretação de uma orientação ou utilização inadequada de um procedimento anteriormente aprendido.

Essas situações demandam intervenções distintas. A atribuição de uma nota, isoladamente, não permite compreender suficientemente essas diferenças.

Por essa razão, a avaliação formativa pode contribuir para reorganizar o tempo pedagógico. Ao identificar dificuldades durante o desenvolvimento dos conteúdos, o professor pode retomar explicações, propor outras atividades, formar grupos temporários de estudo e oferecer oportunidades adicionais de aprendizagem.

Contudo, essa reorganização pressupõe condições de trabalho adequadas.

Turmas numerosas, excesso de tarefas administrativas, tempo insuficiente de planejamento e ausência de recursos podem dificultar o acompanhamento individualizado.

A defesa da avaliação formativa precisa, portanto, estar associada à análise das condições institucionais necessárias à sua realização.

Não basta estabelecer que os professores devem acompanhar continuamente cada estudante sem considerar o tempo e os recursos disponíveis para desenvolver esse trabalho.

7. O TEMPO DO PROFESSOR E AS CONDIÇÕES REAIS DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A organização do tempo escolar também precisa considerar as condições de atuação dos profissionais da educação.

O trabalho docente não se limita ao período de permanência diante dos estudantes. Envolve planejamento, elaboração de atividades, avaliação, registro, acompanhamento das dificuldades e participação nas ações coletivas da instituição.

Tardif (2014), ao analisar os saberes docentes, destaca a complexidade dos conhecimentos mobilizados no exercício profissional e suas relações com a experiência e as condições concretas de trabalho.

Essa compreensão permite reconhecer que a prática pedagógica não resulta da simples aplicação de procedimentos previamente definidos.

Os professores precisam tomar decisões constantemente, interpretar situações, reorganizar estratégias e responder a acontecimentos que nem sempre podem ser antecipados pelo planejamento.

A diversidade dos percursos de aprendizagem amplia essa complexidade.

Em uma mesma aula, o professor pode encontrar estudantes que já dominam determinado conteúdo, outros que necessitam de explicações complementares e aqueles que apresentam dificuldades relacionadas a conhecimentos anteriores.

Organizar intervenções adequadas a essas situações exige tempo para observar, planejar, acompanhar e avaliar.

Entretanto, a rotina institucional frequentemente impõe uma sequência intensa de atividades, registros e obrigações que reduz as oportunidades de reflexão coletiva.

Quando o tempo de planejamento é insuficiente, as possibilidades de desenvolver estratégias diferenciadas tornam-se mais restritas.

Nessas condições, a necessidade de cumprir o calendário pode assumir prioridade sobre a reorganização do ensino, mesmo quando o professor reconhece dificuldades ainda não superadas.

É necessário evitar, portanto, que a valorização dos diferentes ritmos de aprendizagem se transforme em mais uma exigência atribuída exclusivamente ao docente.

A construção de práticas pedagógicas adequadas depende também de decisões institucionais relacionadas à organização das turmas, à distribuição das atividades, à disponibilidade de materiais e à garantia de momentos destinados ao planejamento coletivo.

A responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada entre diferentes sujeitos e instâncias, ainda que cada um desempenhe funções específicas.

Reconhecer essa dimensão coletiva é indispensável para superar interpretações que atribuem os problemas educacionais apenas à competência individual dos professores ou ao esforço dos estudantes.

8. POSSIBILIDADES DE REORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR

A superação das dificuldades relacionadas ao tempo pedagógico não depende necessariamente de mudanças radicais na estrutura escolar. Algumas possibilidades podem ser desenvolvidas por meio de decisões de planejamento, acompanhamento e organização coletiva.

Uma delas consiste em estabelecer momentos sistemáticos de verificação da aprendizagem durante o desenvolvimento dos conteúdos.

Em vez de concentrar a identificação das dificuldades ao final de uma unidade, avaliações diagnósticas e formativas podem oferecer informações para ajustar as atividades ao longo do percurso. Outra possibilidade envolve a organização de períodos destinados à retomada de conhecimentos essenciais.

Esses momentos não devem ser compreendidos como simples repetição de exercícios ou como interrupções improdutivas do currículo. Quando planejados com objetivos claros, podem contribuir para consolidar aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de conteúdos posteriores.

A utilização de estratégias diversificadas também representa uma alternativa relevante.

Atividades individuais, trabalhos colaborativos, resolução orientada de problemas e utilização de diferentes linguagens podem ampliar as oportunidades de participação e compreensão.

Entretanto, essas estratégias precisam estar relacionadas aos objetivos educacionais. A diversificação metodológica não constitui um valor em si mesma quando não contribui para ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Também é importante considerar a organização de grupos temporários conforme necessidades identificadas em determinadas atividades.

Esses agrupamentos podem favorecer intervenções mais específicas, desde que sejam flexíveis e não se convertam em classificações permanentes dos estudantes segundo supostas capacidades.

A colaboração entre professores constitui outra dimensão importante.

O compartilhamento de informações sobre dificuldades recorrentes, estratégias utilizadas e resultados observados pode contribuir para construir intervenções mais consistentes.

Perrenoud (2000) considera o trabalho em equipe e a administração da progressão das aprendizagens competências relevantes para o exercício docente.

Essas contribuições reforçam a compreensão de que a reorganização do tempo pedagógico precisa ultrapassar iniciativas isoladas.

Ao mesmo tempo, nenhuma dessas possibilidades elimina a necessidade de políticas públicas que assegurem condições materiais e profissionais para sua realização.

A flexibilização do tempo escolar não pode significar simplesmente acrescentar novas responsabilidades a uma rotina já sobrecarregada.

É necessário discutir quais atividades são prioritárias, quais procedimentos podem ser reorganizados e como o planejamento institucional pode oferecer maior atenção às necessidades efetivas dos estudantes.

9. A APRENDIZAGEM NÃO SE ENCERRA COM O FIM DA AULA

Uma das contradições presentes na organização escolar consiste em associar o encerramento de uma atividade à conclusão do processo de aprendizagem correspondente.

O término de uma aula representa uma referência administrativa e organizacional. Não significa, necessariamente, que os estudantes tenham compreendido integralmente o conteúdo desenvolvido.

Da mesma forma, a passagem para uma nova unidade curricular não assegura que os conhecimentos anteriores tenham sido suficientemente consolidados.

A aprendizagem constitui um processo que pode envolver retomadas, dúvidas, novas interpretações e reorganização de conhecimentos.

Essa característica exige compreender o planejamento como instrumento orientador, e não como sequência imutável de procedimentos.

A necessidade de realizar ajustes não representa, necessariamente, deficiência no trabalho docente. Pode revelar atenção às condições concretas em que o ensino acontece.

Entretanto, a flexibilidade pedagógica também precisa ser acompanhada de critérios.

A ausência de planejamento ou a indefinição dos objetivos de aprendizagem não se confundem com o respeito aos diferentes ritmos dos estudantes.

A questão consiste em articular objetivos claros, acompanhamento sistemático e condições adequadas para reorganizar o percurso quando necessário.

A perspectiva da aprendizagem para o domínio, desenvolvida por Bloom (1968), contribui para compreender que as oportunidades oferecidas durante o processo educativo influenciam os resultados alcançados.

Nesse sentido, uma instituição comprometida com a aprendizagem não deve limitar sua avaliação ao número de conteúdos apresentados ou à quantidade de atividades concluídas.

É necessário considerar o que os estudantes efetivamente aprenderam e quais condições foram oferecidas àqueles que apresentaram dificuldades.

Essa reflexão também permite questionar a utilização de indicadores meramente quantitativos como representação suficiente da qualidade educativa.

A conclusão de etapas, o cumprimento de calendários e o registro de atividades são elementos importantes para a organização escolar. Contudo, não substituem a análise dos conhecimentos construídos.

O tempo escolar precisa estar a serviço da aprendizagem, e não transformar a aprendizagem em simples consequência presumida da passagem do tempo.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que a organização do tempo escolar constitui uma dimensão importante das condições de ensino e aprendizagem.

Calendários, horários e sequências curriculares são necessários ao funcionamento das instituições educativas, mas sua utilização precisa considerar que os estudantes apresentam diferentes conhecimentos prévios, experiências e necessidades de acompanhamento.

A padronização do tempo, quando aplicada de maneira inflexível, pode produzir situações nas quais a progressão curricular ocorre sem a consolidação de aprendizagens fundamentais.

As contribuições de Carroll (1963) e Bloom (1968) permitem compreender a importância do tempo e das condições de instrução para o desenvolvimento dos conhecimentos. Perrenoud (1999, 2000), por sua vez, oferece elementos para discutir a avaliação formativa e a organização de intervenções pedagógicas diferenciadas.

A análise também demonstra que o reconhecimento das diferenças entre os estudantes não pode resultar na redução das expectativas educacionais ou na individualização excessiva das responsabilidades.

A reorganização do tempo pedagógico depende de planejamento, acompanhamento, colaboração profissional e condições institucionais adequadas.

Nesse processo, a avaliação precisa ultrapassar sua função classificatória, contribuindo para identificar dificuldades e orientar novas oportunidades de aprendizagem.

Da mesma forma, a valorização da flexibilidade curricular não significa abandonar os objetivos comuns da escolarização, mas reconhecer que diferentes percursos podem ser necessários para alcançá-los.

Conclui-se que o desafio não consiste simplesmente em aumentar ou diminuir a duração das aulas, mas em estabelecer relações mais coerentes entre o tempo disponível, as estratégias de ensino e as necessidades concretas dos estudantes.

Uma educação comprometida com a aprendizagem precisa reconhecer que ensinar um conteúdo não equivale, necessariamente, a assegurar sua compreensão.

O calendário pode determinar quando uma aula termina. A aprendizagem, entretanto, não obedece automaticamente ao sinal que anuncia seu encerramento.

REFERÊNCIAS

BLOOM, Benjamin S. Learning for mastery. **Evaluation Comment**, Los Angeles, v. 1, n. 2, p. 1-12, maio 1968. Disponível em: . Acesso em: 30 out. 2026.

CARROLL, John B. A model of school learning. **Teachers College Record**, v. 64, n. 8, p. 723-733, 1963. DOI: .

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



https://doi.org/10.52078/8mwejh64

ISSN 2675-2573

COORDENAÇÃO:

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto

Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Profa. Esp .Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Alberto Praia Tchinhama
António Evaristo
Faustino Moma Tchipesse
Miguel Divovo
Félix Osvaldo Ferreira Chingolo
Fernando Massi Argentino
Fernando Pascoal da Silva
Elisa João Esteves Cazola
Ondina Francisco Futa
Glaucimer Silva Batista de Almeida
Joana Cristina de Barros
Joice Pereira Marques
José António Afonso Joaquim
José Miguel Kissanga Vunge
Manuel Francisco Neto
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Maria Angela Ferreira Oliveira
Maria Madalena Sampaio Silva
Marissol Caetano Ferreira de Fonte
Marli Aparecida Rosa
Milton Gil Zaia Jacinto
Natalia Gordiano
Nayane Brito Veras Godinho Hermisdorf
Ngombo Rodrigues Lucau
Heidi Morais Quimuanga
Casimiro Manuel Agostinho
Pedro Isaac
Mateus Queiroz Tchamolehã
Rafaela Gois Zirpolo
Roseli Brito Tenório Ramos
Rosemeire de Araujo Fonseca
Sabino Lázaro Argentino
Santos Kulua João
Tatiana Miranda Lima
Vasco Fragata Moniz
Vernete Nginga Sebastião
Violeta Ana Jaime da Silva André
Walter Albino António Sassoma
Wilder Dala Quinjango
Zacarias Kameia

Indexadores:

Crossref · CiteFactor Academic Scientific Journals · Google Acadêmico · sumários.org Sumários de Revistas Brasileiras

Filiada à:

ABEC BRASIL Associação Brasileira de Editores Científicos · ISSN International Standard Serial Number Brazil · ibict Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia · doi

Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres

debian · Scribus Desktop Publishing · LibreOffice The Document Foundation · gimp · Inkscape · Platform & workflow by OJS / PKP

Parceiros:

VAKUETO TUDILONGUI

ISPO ZANGO