

# Revista **a** EVOLUÇÃO



**INSPIRAÇÃO E DEDICAÇÃO**  
O Legado dos Professores e Professoras



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.61>

**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 Chateaneuf  
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)  
netomanuefrancisco@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. 61 (out. 2025). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2025. 268 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/issn2673-2573.rpe.61>

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 Chateaufneuf

## 08 Ciência, Tecnologia & Sociedade

Adeilson Batista Lins

## 10 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ENTRE O DISCURSO, A LOUSA E A SUBSTITUIÇÃO DO VERDE PELO CINZA

Mirella Clerici

## 12 Entre linhas e lousas

Bianca de Assis Pirahy e Leticia Nascimento de Oliveira

## 14 POIESIS

## ARTIGOS

1. ESTRATÉGIA DO GESTOR NA MELHORIA DA PRESTAÇÃO DOS SERVIÇOS PÚBLICOS NA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DE CACUACO	17
<i>Adão Pacheco Valentim</i>	
2. A INFLUÊNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA PRÁTICA DOCENTE	22
<i>Adriana Pereira Santos da Silva</i>	
3. CRIANÇAS COM TEA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO	27
<i>Ana Maria Dainauskas Soares</i>	
4. GESTÃO ESTRATÉGICA DO SISTEMA DE GESTÃO AMBIENTAL NA MINERAÇÃO DA SOCIEDADE MINEIRA DE CATOCA-LUNDA-SUL, ANGOLA	32
<i>Ana Paula Martins de Sousa</i>	
5. A RECUSA DA FAMÍLIA NA DESCOBERTA DO LAUDO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA	41
<i>Angélica Rodrigues Valentin</i>	
6. INFLUÊNCIA DA MOTIVAÇÃO NA PRODUTIVIDADE DOS TRABALHADORES NA ORGANIZAÇÃO. ESTUDO DE CASO DA ESCOLA DO ENSINO PRIMÁRIO Nº295 DO BAIRRO CANDOMBE-VELHO, MUNICÍPIO DO UÍGE, NO ANO DE 2023/2024	49
<i>Antônio Paulo Panzo</i>	
7. DOCÊNCIA E RACISMO ESTRUTURAL: A EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA E INTERSECCIONAL DA PROFESSORA NEGRA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	60
<i>Bianca de Assis Pirahy</i>	
8. MONOPARENTALIDADE E SUA INCIDÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS FILHOS: CASO DAS FAMÍLIAS DO BAIRRO CAPALANGA	64
<i>Celso Suzana /Dorivaldo da Graça Guedes Tavares</i>	
9. A PANDEMIA E A SALA DE AULA: TRANSFORMAÇÕES, DESAFIOS E INOVAÇÕES	72
<i>Claudinei Martins de Almeida</i>	
10. O LEGADO DO LÍDER NAS ORGANIZAÇÕES	81
<i>Edson da Conceição Graça</i>	
11. NOVOS USOS E SIGNIFICADOS NO LÉXICO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTOS DIGITAIS	89
<i>Eduardo Samogy Gloria</i>	
12. ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO POR MEIO DA RELEITURA	95
<i>Elaine Santos do Nascimento</i>	
13. A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PREVENÇÃO DA OSTEOPENIA	102
<i>Elineide Maria dos Santos</i>	
14. PERSPECTIVAS SOBRE O USO DE MATERIAIS MANIPULÁVEIS NA ESCOLA PRIMÁRIA "RAINHA NZINGA Mbandi" EM NDALATANDO, CUANZA NORTE, ANGOLA	111
<i>Elsa Jaime Parente Agostinho /Elisabete Filipe Campos</i>	
15. ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DE PESSOAS COMO INDICADOR DE GARANTIA DE VANTAGENS COMPETITIVAS NAS ORGANIZAÇÕES. ESTUDO DE CASO DO HOSPITAL GERAL DE LUANDA, 2023-2024	116
<i>Filomena Cassinda Loló</i>	
16. AS LEIS E OS REFORÇOS DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR	122
<i>Fortuna Neto Figueiredo Vitangui</i>	
17. REGISTRO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FERRAMENTA DE REFLEXÃO, PLANEJAMENTO E COMPREENSÃO DA INFÂNCIA	136
<i>Girleene Nascimento da Silva Mantovan</i>	
18. A IMPORTÂNCIA DA LIDERANÇA PEDAGÓGICA NA GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	143
<i>Ingrid da Silva Cavalcante de Paula</i>	
19. OLHA O QUE HÁ DO OUTRO LADO DA TELINHA... A PRIMEIRA INFÂNCIA E AS ANIMAÇÕES À LUZ DE PIAGET	150
<i>Isac dos Santos Pereira</i>	
20. O RESGATE DO LÚDICO: BRINCADEIRAS TRADICIONAIS COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL	160
<i>Joice de Andrade Silva</i>	
21. O DIREITO E A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE	166
<i>Josefa Bezerra de Meneses</i>	
22. A MÚSICA CLÁSSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, EMOCIONAL E SOCIAL	176
<i>Leandro de Almeida Oliveira</i>	
23. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	182
<i>Luciane de Jesus Mineiro de Lima</i>	
24. IMPACTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LIDERANÇA NAS EMPRESAS. CASO PARTICULAR DO COLÉGIO 11 DE NOVEMBRO, MUNICÍPIO DO UÍGE, 2023-2024	188
<i>Luísa Vunge Panzo</i>	
25. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO COMO FERRAMENTA DA GESTÃO ESTRATÉGICA NAS ORGANIZAÇÕES: ESTUDO DE CASO DO LICEU N.º 30 EIFFEL DE CAZENGO, PROVÍNCIA DO CUANZA-NORTE	195
<i>Marcelina dos Anjos Gaspar</i>	
26. TRABALHOS COLABORATIVOS DE AUTORIA E PENSAMENTO CRÍTICO: UMA EXPERIÊNCIA COM O CRIATIVOS DA ESCOLA	204
<i>Marcelo Cunha</i>	
27. A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIDADE AFRICANA PARA A CULTURA BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	214
<i>Maria Aparecida Armandilha Nunes</i>	
28. IMPACTO DA GESTÃO DE CARREIRA EM TEMPOS DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL: CASO DE ESTUDO: CAMINHO DE FERRO DE LUANDA-EP, NO PERÍODO DE 2023-2024	221
<i>Maria Benigna dos Paxe</i>	
29. CONTRIBUTO DO GESTOR NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS COLABORADORES DA EMPRESA NOVA CIMANGOLA LUANDA, SA	230
<i>Raimundo Kumbo Gomes</i>	
30. DESENVOLVENDO O PENSAMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA TEORIA À PRÁTICA LÚDICA	238
<i>Rosemeire Santos de Deus Lopes</i>	
31. AVANÇOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO	244
<i>Renata da Costa Braz</i>	
32. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO COMO FACTOR DE DESENVOLVIMENTO DAS EMPRESAS (CASO A EMPRESA UNITEL NO MUNICÍPIO DE NEGAGE - UÍGE)	254
<i>Sebastião Mpsai Ngombo</i>	
33. IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS	261
<i>Tânia Maria Pereira Castro</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



**TODO DIA É DIA DE PROFESSOR E PROFESSORA**

No mês de outubro, celebramos o Mês do Professor, uma homenagem que, no Brasil, culmina no dia 15, mas que transcende fronteiras e calendários. No planeta inteiro, a cada instante, em algum canto do mundo, há um professor ou uma professora compartilhando conhecimento, inspirando mentes e moldando o futuro. Não importa a hora, o fuso horário ou o contexto: a educação é uma chama que nunca se apaga, mantida viva por esses incansáveis arquitetos da sociedade.

A importância dos educadores é inquestionável. Eles são a base sobre a qual se erguem as estruturas do progresso humano. São os professores/as que ensinam a ler, a pensar criticamente, a questionar o mundo e a buscar soluções para seus desafios. E mais, eles cultivam valores, incentivam a curiosidade e constroem pontes para que cada indivíduo possa alcançar seu potencial. Sem educadores, não haveria uma sociedade funcional. No entanto, ser professor ou professora é também uma luta diária. Em muitos contextos, esses profissionais enfrentam desvalorização, salários insuficientes, condições precárias de trabalho e, pior, tentativas de silenciamento.

O sistema, por vezes, parece querer apagar a voz daqueles que ensinam, talvez porque uma mente educada é uma mente livre, capaz de desafiar injustiças e transformar realidades. Mas os educadores resistem. Com paixão e resiliência, continuam a semear conhecimento, mesmo diante de adversidades.

Na Revista Primeira Evolução, reconhecemos que nossa própria existência está intrinsecamente ligada à atuação dos professores e das professoras.

Cada artigo, cada ideia, cada debate que promovemos carrega a marca indelével dos educadores que, em algum momento, acenderam a centelha do aprendizado em nossas vidas. Sem eles, nossa missão de informar, inspirar e evoluir não seria possível.

Por isso, afirmamos com convicção: todo dia é dia de professor e professora. Neste Mês do Professor, e em todos os dias do ano, celebremos esses heróis, lutemos por sua valorização e reconheçamos que a educação é a força motriz de qualquer evolução.

Às professoras e aos professores, nosso eterno respeito e gratidão. Vocês são a alma desta revista e do futuro que sonhamos construir juntos.



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



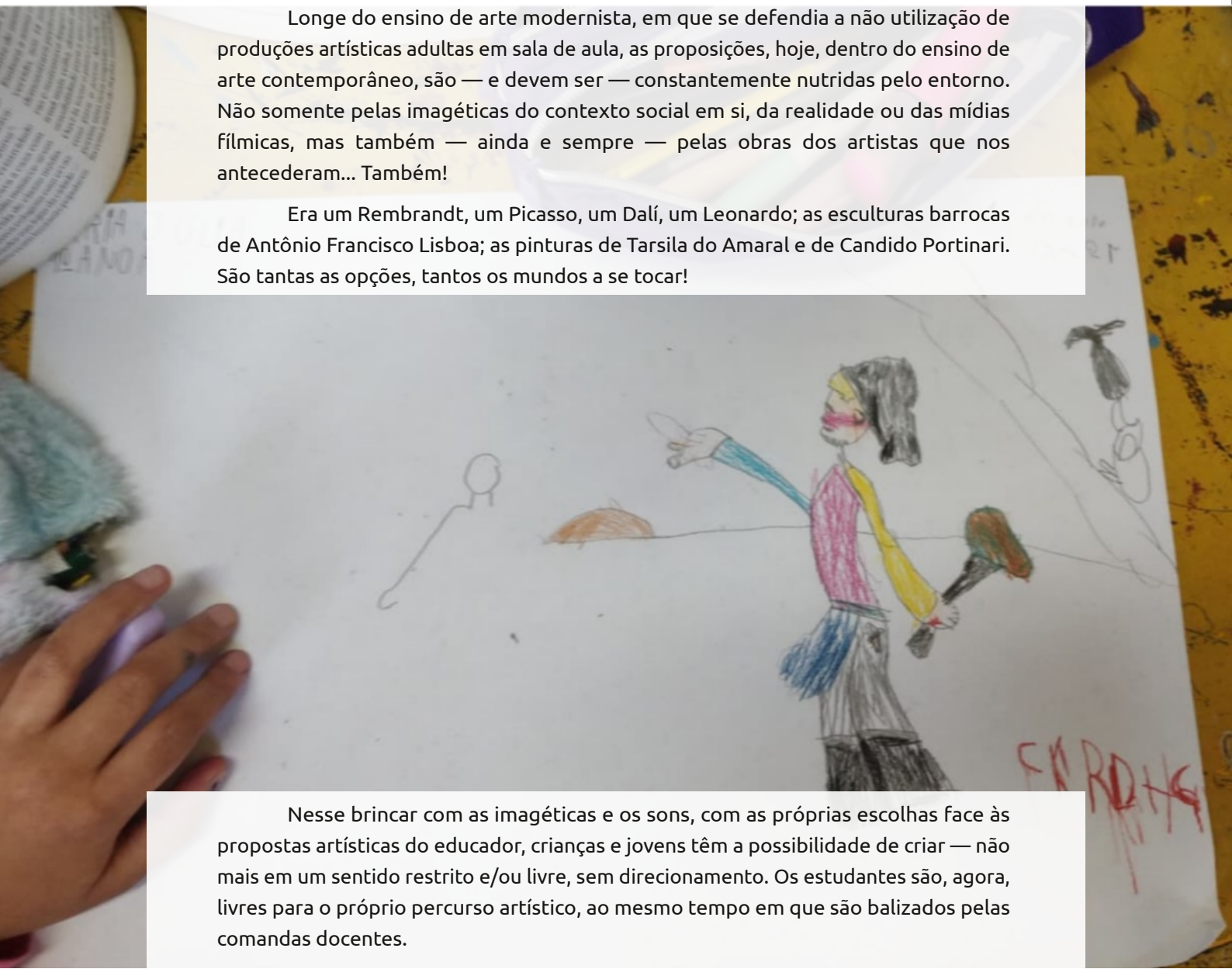
## O QUE EU VOU DESENHAR? NUTRIÇÃO ESTÉTICA A PARTIR DE OBRAS ESCOLHIDAS PELOS ESTUDANTES

Isac Chateauneuf

*E por que não pensar*, através das imagens do chão da escola, algo direto, vivo, que cheira a giz, canetinhas e tinta? Misturamos, mais uma vez, o cheiro do chão da escola, a reflexão e as proposições imagéticas para a leitura dos olhadores.

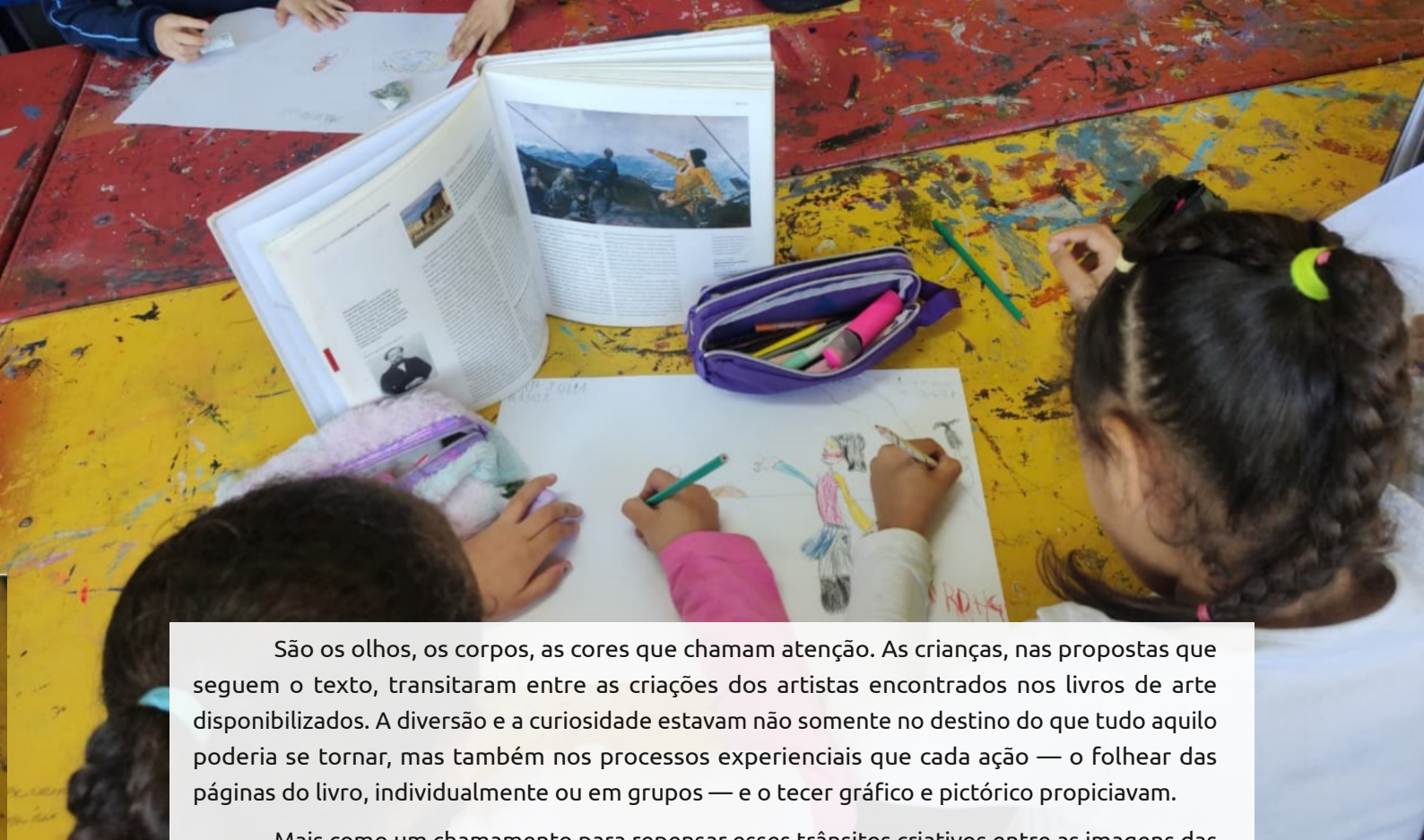
Longe do ensino de arte modernista, em que se defendia a não utilização de produções artísticas adultas em sala de aula, as proposições, hoje, dentro do ensino de arte contemporâneo, são — e devem ser — constantemente nutridas pelo entorno. Não somente pelas imagéticas do contexto social em si, da realidade ou das mídias fílmicas, mas também — ainda e sempre — pelas obras dos artistas que nos antecederam... Também!

Era um Rembrandt, um Picasso, um Dalí, um Leonardo; as esculturas barrocas de Antônio Francisco Lisboa; as pinturas de Tarsila do Amaral e de Candido Portinari. São tantas as opções, tantos os mundos a se tocar!



Nesse brincar com as imagéticas e os sons, com as próprias escolhas face às propostas artísticas do educador, crianças e jovens têm a possibilidade de criar — não mais em um sentido restrito e/ou livre, sem direcionamento. Os estudantes são, agora, livres para o próprio percurso artístico, ao mesmo tempo em que são balizados pelas comandas docentes.

Poderíamos dizer, em alguma aula, que a ideia é criar desenhos e pinturas de figuras humanas. “Daí, quais eu escolho?” — diria um dos estudantes. Ele pode pesquisar a poética de Picasso, as pinturas de Botero, as formas de Gauguin e, quem sabe, até mesmo as geometrizações pixeladas de Minecraft.



São os olhos, os corpos, as cores que chamam atenção. As crianças, nas propostas que seguem o texto, transitaram entre as criações dos artistas encontrados nos livros de arte disponibilizados. A diversão e a curiosidade estavam não somente no destino do que tudo aquilo poderia se tornar, mas também nos processos experienciais que cada ação — o folhear das páginas do livro, individualmente ou em grupos — e o tecer gráfico e pictórico propiciavam.

Mais como um chamamento para repensar esses trânsitos criativos entre as imagens das crianças (1º e 2º anos do Ensino Fundamental I) em ação e as referências que escolheram, as imagens que compõem a coluna mostram essas atividades construídas — ou, talvez, diríamos, em processo: em sensações, conversas, barulhos... Em arte.



### Isac dos Santos Pereira

Conhecido artisticamente como Isac Chateaufeuf, Isac dos Santos Pereira é Doutorando em Educação pela USP, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e 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.

## CARNE DE LABORATÓRIO

ADEILSON BATISTA LINS



Talvez possa soar estranho, mas carne pode ser produzida em laboratório, o que se denomina de cultura de tecidos *in vitro*.

Um turbilhão de ideias e questionamentos podem surgir neste momento e não é novidade.

Nada de novidade mesmo! O cultivo de tecidos vegetais e animais é uma realidade da Biotecnologia que existe há muitos anos. Foi iniciado pelo cientista alemão Gottlieb Haberlandt, no ano de 1902. Um passeio pelo histórico desse tipo de cultivo, revolucionário quanto às indagações genéticas, de busca de resistência contra pragas agrícolas, bem como, a compreensão do processo regenerativo, possibilitou a manipulação de células animais para fins semelhantes. Nos anos de 1940 até 1960 houve o desenvolvimento de técnicas para esse modo de cultivo controlado, contudo, a partir dos anos de 1990 houve uma expansão e modernização das técnicas e tecnologias empregadas para tal fim.

O pontapé de G. Haberlandt ajudou na formulação de protocolos para a produção de fármacos anticancerígenos; cunhar modelos de plantas medicinais; regeneração tecidual

em *Arabidopsis sp.*; regulação genética na embriogênese vegetal; compreensão da relação patógeno versus hospedeiro (fitopatógenos), por exemplo.

Pensando numa pegada ecológica plausível com a realidade humana, os principais argumentos implícitos à temática apontam para a recuperação da camada de ozônio; redução da dessedentação; mitigação do efeito estufa; redução da pecuária extensiva; redução ou zero matança de animais para fins de nutrição humana; redução no consumo de energia e, também, do uso de insumos que demandam muitos animais para corte. Esses benefícios são admiráveis frente às discussões sobre conservação e preservação ambiental, além de permitir o diálogo com a sustentabilidade, desenvolvimento sustentável e bem-estar animal.

No laboratório, nem tudo é como imaginamos, já que estamos tratando de células cultivadas *in vitro*. Não é o mesmo ter células num corpo se reunindo em tecidos e, por sua vez, os tecidos sem órgãos para gerar sistemas. Produzir 'carne sintética' pode parecer simples e bonito, mas não é tão fácil

As carnes veganas são uma realidade em consumo já existente, contudo, a maioria da população consumista renunciará à proteína animal? Ainda que, o apelo etológico, ou seja, quanto ao bem-estar animal, seja o melhor argumento para reduzir o consumo das carnes, e carnes vermelhas, principalmente, além das questões ambientais e de sustentabilidade, essa tecnologia surpreendente, ainda pode enfrentar outros entraves, como a confiabilidade do público consumidor.



Fonte; istock



Fonte: Canva.com (2025).

quanto se imagina: a espessura é muito delgada, exigindo até 8 trilhões de células para a síntese de 1 kg de proteína. Um outro agravante diz respeito à espessura, pois, quanto maior o número de camadas celulares, maior a exigência por oxigênio e outros nutrientes. Isso requer vascularização maior e que não ocorra apenas o transporte célula a célula (como uma difusão simples, facilitada e osmose). Maior espessura tecidual exigirá melhorias tecnológicas, maior aparato, adição de sabor, cortes específicos, incubadoras gigantes e menor gasto energético.

As carnes veganas são uma realidade em consumo já existente, contudo, a maioria da população consumista renunciará à proteína animal? Ainda que, o apelo etológico, ou seja, quanto ao bem-estar animal, seja o melhor argumento para reduzir o consumo das carnes, e carnes vermelhas, principalmente, além das questões ambientais e de sustentabilidade, essa tecnologia surpreendente, ainda pode enfrentar outros entraves, como a confiabilidade do público consumidor. Entrevistas feitas com público acadêmico revelou que as mulheres aceitam mais e veem com menos temor o consumo da carne sintética.

De acordo com a Associação das Indústrias Exportadoras de Carnes, em 2024, as exportações de carnes corresponderam a 8,4 % do PIB nacional. Esses números revelam um aumento progressivo desde 2007, ano no qual os relatórios começaram a ser publicados. Com um cenário econômico em constante crescimento, a criação de bovinos para corte parece desacelerar as expectativas etológicas. De um modelo hominídeo nômade-coletor, o *Homo sapiens* passou para o sedentário-onívoro e, neste cenário, romper com as facilidades da vida contemporânea parece distante e ao mesmo tempo intriga pelo curto espaço de tempo evolutivo desta espécie.

## Para saber mais:

ALAM P.; KHAN Z. A.; ABDIN M. Z.; KHAN J. A.; AHMAD P.; ELKHOLY S. F.; SHARAF-ELDIN, M. A. Efficient regeneration and improved sonication-assisted *Agrobacterium* transformation (SAAT) method for *Catharanthus roseus*. **3 Biotech**. v. 7, n. 1, 26, 2017.

BRASIL. ABIEC. **Beef Report 2025**: Perfil da Pecuária no Brasil. Disponível em:

<<https://abiec.com.br/publicacoes/beef-report-2025-perfil-da-pecuaria-no-brasil/>>. Acesso em 18 de out. de 2025.

CASSELLS, A. C. Pathogen and biological contamination management in plant tissue culture: phytopathogens, vitro pathogens, and vitro pests. **Methods in Molecular Biology**. 877, p. 57-80, 2012.

KWON, Y. W.; LEE, S. H.; KIM A. R., KIM, B. J.; PARK, W. S.; HUR, J., JANG, H.; YANG, H. M.; CHO, H. J.; KIM, H. S. Plant callus-derived shikimic acid regenerates human skin through converting human dermal fibroblasts into multipotent skin-derived precursor cells. **Stem Cell Res Ther**. v. 12, n 1, p. 346, 2021.

LOYOLA-VARGAS, V. M., VÁZQUEZ-FLOTA, F. An introduction to plant cell culture: Back to the future. **Methods in Molecular Biology**. 318 p. 3-8. 2006.

Thorpe A. T. History of plant tissue culture. **Methods in Molecular Biology**. 877, p. 9-27, 2012.



**Mirella Clerici**

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ENTRE O DISCURSO, A LOUSA E A SUBSTITUIÇÃO DO VERDE PELO CINZA**

**A** Educação Ambiental, desde a promulgação da Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, deixou de ser uma “opção simpática” para se tornar um dever legal e ético. O texto é claro: trata-se de um processo permanente, em todos os níveis e modalidades de ensino, que busca formar cidadãos capazes de compreender a complexa teia que sustenta a vida no planeta. Contudo, como tantos outros mandamentos nobres da educação brasileira, ele ainda tropeça entre o parágrafo da lei e o chão da escola.

Na prática — e aqui falo especialmente das etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais — a Educação Ambiental muitas vezes se resume a projetos de “semana do meio ambiente”, desenhos de árvores e mutirões de coleta de tampinhas. É o contraditório “ambientalismo do E.V.A”, mas não desejo focar na escolha de recursos éticos, que será tema de reflexão futura. Voltemos ao fato de que as crianças não precisam apenas de tarefas simbólicas: elas precisam vivenciar o pertencimento à natureza, experimentar o solo, o vento, o ciclo da água e a responsabilidade sobre o que consomem e descartam.

A legislação é farta e, curiosamente, generosa. Além da já citada Lei 9.795/99, a Constituição Federal de 1988 (artigo 225) garante o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. A Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96), quando fala de formação integral, também abre espaço para a dimensão ambiental. E os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) — depois reeditados em diretrizes e na BNCC — tratam o tema como transversal.

Mas a transversalidade, ao invés de integrar, às vezes dissolve. Principalmente quando observamos que “Transversal” virou sinônimo de “ninguém precisa assumir”.

O resultado é que a prática docente, tão potente, tão sensível à realidade do território escolar, acaba se perdendo entre a burocracia e a falta de condições materiais. A professora que planta uma horta com seus alunos, rega junto, observa o brotar, está fazendo educação ambiental viva, ainda que não cite a Agenda 21 ou o ODS 13 no plano de aula.

Falando em ODS — os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU — o discurso institucional é bonito: erradicar a pobreza (ODS 1), garantir educação de qualidade (ODS 4), promover ações contra a mudança climática (ODS 13). Mas a professora lá da ponta, da creche municipal, precisa lidar com o esgoto a céu aberto atrás do muro da escola e com o bebedouro que não funciona.

E agora, às portas da COP 30, que esse ano ocorre em Belém do Pará, o Brasil volta aos holofotes do debate climático mundial. Seria lindo se cada fala pomposa sobre “sustentabilidade” viesse

---

Mirella Clerici – Estudante de Direito na Faculdade São Judas Tadeu (Campus Mooca) e Professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

acompanhada de investimento real nas escolas: cisternas, hortas pedagógicas, formações docentes sobre agroecologia urbana e, sobretudo, tempo pedagógico digno para planejar e refletir.

Em coluna anterior, aqui mesmo, na Revista Primeira Evolução, aponte a contradição entre o discurso e a prática da Prefeitura de São Paulo: enquanto se exige das escolas o ensino das boas práticas ambientais, árvores centenárias são derrubadas para erguer muros e prédios, agravando as ilhas de calor da cidade. É a aula mais eloquente sobre o que não se deve fazer.

Essa dissonância não é exclusividade paulistana. Em muitas cidades, gestores públicos ainda entendem o verde como obstáculo ao progresso. É como se a natureza fosse um cenário — e não o palco da vida.

Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, a professora é, por natureza, uma mediadora de mundos: o mundo do concreto e o mundo simbólico, o do brincar e o do aprender. Se há um terreno fértil para a Educação Ambiental, é ali, na curiosidade de quem ainda pergunta “por que chove?”, “por que o rio tem cheiro?”, “por que o passarinho sumiu?”. Cabe a nós, docentes — e a todos nós, enquanto sociedade — não matar essas perguntas com respostas prontas, mas transformá-las em projetos de investigação, observação e cuidado.

A Educação Ambiental começa quando deixamos de tratar a natureza como um tema e passamos a reconhecê-la como uma condição de existência.

Não é possível...

Não é possível ensinar sobre o planeta enquanto se cava buracos para plantar prédios em lugar de árvores. Não é possível falar de sustentabilidade enquanto o lanche escolar chega em plásticos de uso

único. E não é possível formar crianças ambientalmente conscientes se a escola não respira coerência.

Educar ambientalmente é um ato político, poético e pedagógico. E não há neutralidade possível quando o chão da escola é o mesmo chão da Terra. Porque, no fim das contas — e talvez seja isso que devêssemos escrever em todos os murais das escolas —

“Não existe lado de fora.”

## REFERÊNCIAS LEGAIS E ORIENTADORES NACIONAIS:

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Art. 225: direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

BRASIL. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Política Nacional de Educação Ambiental.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais - Temas Transversais: Meio Ambiente. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

Documentos internacionais e contemporâneos:

ONU - Organização das Nações Unidas. Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York: ONU, 2015.

ONU - Conferência das Partes (COP 30). Documentos preparatórios e relatórios da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC).

UNESCO. Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs (ESD for 2030). Paris: UNESCO, 2020.

# ENTRE LINHAS E LOUSAS

## O som da resistência: o HIP-HOP 80'sp como Recurso Educativo.

Por Bianca de Assis Pirahy e Leticia Nascimento de Oliveira<sup>1</sup>

I naugurada em 24 de julho de 2025 no Sesc 24 de Maio, a exposição HIP-HOP 80'sp – São Paulo na Onda do Break reúne, pela primeira vez, mais de 3 mil peças originais da cena hip-hop paulista dos anos 1980. A mostra, idealizada coletivamente por ícones como OSGEMEOS, KL Jay, Thaíde, Rooneyoyo O Guardião, Sharylaine, Rose MC e ALAM Beat, reconstrói a revolução cultural que nasceu nas periferias da cidade. Durante a visita, percebemos que o resgate histórico é cuidadosamente embalado em cenários imersivos: fotos de graffitis antigos, capas

de vinil, roupas de época e até trechos de filmes clássicos (como Beat Street e Breakin') transportam o visitante aos primeiros bailes e batalhas de break.

Na área central da exposição, um vagão de metrô cenográfico grafitado recria a São Bento dos anos 1980, palco original do hip-hop paulista. Ali, oficinas de DJ, grafite, dança e rodas de conversa são ministradas em tempo integral. Essa ambientação sensorial “promove a continuidade da cultura de rua como espaço de aprendizado e troca intergeracional”.



*Figurinos de break dos anos 1980 - Moda e resistência.*

Manequins vestidos com roupas de break, equipamentos de som originais e um boombox gigante montado com fitas e caixas de som antigas formam um cenário pedagógico único. Em nossa visita acompanhada por um grupo de estudantes negros, constatamos que essa imersão prática estimula a curiosidade: os jovens reconheceram gírias de grafiteiros antigos, surpreenderam-se com as “rebeldias” estilísticas da época e se divertiram tentando passos básicos de dança de rua. O ambiente didático transforma a história do hip-hop em experiência viva – exatamente o objetivo ressaltado pelos organizadores. Como nota a curadoria, “a ênfase está na importância de mostrar às novas gerações como a cultura do HipHop surgiu e se enraizou em São Paulo”. Experiências culturais como essa trazem ganhos pedagógicos e sociais significativos. Pesquisa recente da Fundação Itaú revela que 95% dos pais consideram atividades culturais benéficas para o desempenho escolar dos filhos. Professores são fonte primária de informação sobre eventos culturais para 13% dos jovens – índice maior que o de influenciadores digitais – e muitos estudantes participam de atividades culturais na escola (41% dos entrevistados).



Portanto, a exposição HIP-HOP 80'sp – São Paulo na Onda do Break se prova um recurso pedagógico valioso. Ela não só preserva a memória cultural, mas interroga e inspira jovens do ensino público a refletir sobre identidade, raça e cidadania. Sua linguagem clara e sensorial aproxima conteúdos curriculares de realidades vividas nas periferias, tornando a escola – como sugerem os especialistas – um espaço de inspiração cultural. Para nós, professoras, foi fundamental observar os estudantes tendo essa vivência: elas ampliam horizontes, desafiam estigmas e fortalecem o vínculo com a educação. Recomendamos que mais escolas agendem visitas e incorporem o hip-hop na sala de aula, confiantes de que os ganhos pedagógicos e sociais são tão sólidos quanto os ritmos e cores que compõem a cultura hip-hop paulista.

1

### **Bianca de Assis Pirahy**

Licenciada em Letras e estudante de Pedagogia pelo IFSP. Professora das redes pública e privada, pesquisadora em Educação e Relações Étnico-Raciais e revisora e colunista da Revista Primeira Evolução. Ativista, atua pela inclusão de jovens negros nas universidades públicas.

### **Letícia Nascimento de Oliveira.**

Licenciada em Letras e professora da rede pública do Estado de São Paulo. Cursa disciplina de pós-graduação na Faculdade de Educação da USP, pesquisando relações étnico-raciais. Mulher preta que valoriza a cultura afro-brasileira, transforma suas aulas em espaços de afeto, ludicidade e reconhecimento das identidades.

# POIESIS

## SER PROFESSOR

Ser Professor nunca foi fácil e nunca será. O mundo sem professor é um jardim sem flores, é um encontro sem diálogo, é o céu sem estrelas, é como um dia nublado.

O Professor é sempre um humanizador, ele defende a vida, as diferenças humanas, as culturas, sempre contra as ditaduras, a violência, a escravidão, defende sempre o diálogo, a liberdade de expressão.

Um mundo sem escola, sem Universidades, sem professores não dar para imaginar, não dar para ser, não dar para pensar, não dar para compartilhar.

Um país que não valoriza o conhecimento, que não valoriza a educação, sempre será possível o nazismo, o arianismo e a escravidão.

Três pessoas andavam juntas com uma mala na mão, uma carregava uma mala de dinheiro, a outra a mala do orgulho e a outra uma mala diferente com cores. O mundo estava ficando chato, o dinheiro e o orgulho estavam mudando tudo, as pessoas não conversavam mais, aumentava a pobreza e o ódio, o professor desajeitado sempre deixou cair sua mala cheia de sementes de diálogo, sementes de solidariedade, sementes de crítica, sementes da educação. Sempre com essas sementes é possível reconstruir o mundo, repensar as ideias, as práticas e renovar o ser humano, por isso alguns professores são perigosos para as elites, para o governo. Quem sabe pode fazer o povo sonhar, fazer o povo lutar, fazer o povo acreditar que a resistência é forte, é vida. Perigosa é a semente da educação. Essa semente que você carrega é poderosa é só você tem, meu amigo, sábio, camarada, valente e proletário professor. Com você a luta sempre vai continuar. Ensinar e nossa maior rebeldia, você é a essência, é a raiz, é cria desse país.

Parabéns!

Autor: Alexandre Alves Matias

## CAMINHOS

A vida é como um rio, nunca se repete,  
Às vezes é brisa, às vezes é tempestade  
Tem dia que é serviçal  
Em outros é majestade.

Há sonhos guardados no bolso do peito,  
Esperando coragem pra vir por direito.  
E a gente descobre, na curva do agora,  
Que quem planta esperança, floresce lá fora.

Escolher é traçar o desenho do dia,  
É erguer pontes onde antes não havia  
É enfrentar o medo e o terreno incerto  
É sonhar com o corpo, mas ter a alma por perto.

É importante se posicionar, ser o próprio guia  
Pois a vida acontece na pura ousadia.

**Filipe Tomaz**

Chefe do Núcleo de Esportes  
CEU Inácio Monteiro

## AUTORRETRATO

Sou um poeta do silêncio e da solidão,  
Encimesmado, frio e indolente  
sob um manto preto só meu.  
Guarde seu aplauso para os demais.  
Poeta sem escola, e agora também sem mãe e  
pai... e sem BlackBerry.  
Só encontro espaço em meu mundo  
onde vivo as diferenças.  
Tomo o meu café,  
sou resto do que restou de mim,  
No fim,  
Poeta, para ser facilmente esquecido.

**Danton Medrado**

## PALAVRAS AOS EDUCADORES

Na educação o tempo passa rápido, quando olhei estava com 05 anos, depois 10, depois 15 e quando percebi 22 anos na educação, quem sabe já posso ser um veterano. Quantos colegas, amigos maravilhosos eu conheci e trabalhei junto por muitos anos e alguns já foram embora pela aposentadoria e outros que nos deixaram pela partida desta vida mais deixaram legados grandiosos.

Muitos colegas de lutas, de todas as greves que realizamos no Estado e na Prefeitura de São Paulo por melhores condições de trabalho, condições salariais e por dignidade nesta profissão tão nobre.

A cada ano que passa vai ficando mais difícil, mais nunca foi fácil a educação e a nossa vida. Somos da resistência e vamos resistir até o final, enquanto existir um aluno e um docente querendo aprender e ensinar, mantemos a chama da educação, chama que se espalha pela criança da CEI, EMEI, Ensino fundamental até o mais idoso da EJA.

Educação é semente, educação é raiz, educação é flores, é fruto é árvore frondosa que produz médicos, cientistas, economistas, filósofos, geógrafos, matemáticos, historiadores, educadores, professores.

Respeita a minha trajetória e a trajetória dos educadores onde sua oficina sempre foi o chão da sala de aula, como o tecelão que produz o linho e várias outras confecções, assim é aquele que do giz antigo e hoje do canetão que faz do quadro da lousa um sentido social transmitindo a lição, o conteúdo, a formação do tecido da vida, forjado na luta o discente e o docente para ser um cidadão.

Feliz dia dos professores.

Autor: Professor: **Alexandre Alves Matias.**

## SERENA E FEMININA

Outubro chega em tom de rosa,  
Vestido em luz, ternura e prosa.  
É cor de vida, fé e humor,  
É mês que inspira força e amor.  
No peito acende uma lembrança,  
De que o cuidar é esperança.  
Cada mulher, ao se olhar,  
Descobre o dom de se amar.  
No toque atento, há poesia,  
No ato simples, há magia.  
O mundo inteiro se ilumina,  
Com voz serena e feminina.

**J. Wilton**

Chefe do Núcleo de Ação Educacional  
CEU Inácio Monteiro

## "ERAM PARDAIS"

Eram pardais que voavam sobre aquele quintal  
Eram pardais quase desamedrontados.  
Eram pardais que rebicavam  
Rebicavam migalhinhas de pão esperto.  
Eram pardais despreocupados com os seus  
viveres!  
Eram pardais mansinhos  
Eram pardais suavezinhos  
Eram pardais sensíveizinhos!  
Eram pardais  
Sobre aquele quintal  
Voavam  
Voavam  
E nem mesmo temiam muito as pessoas.  
Eram pardais  
Pardais eram!

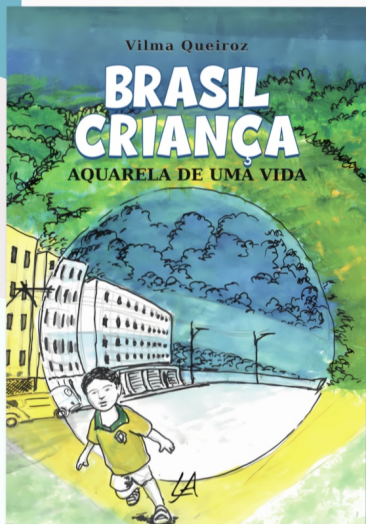
**Maneto**

Luanda - Angola,  
01 DE AGOSTO DE 1995

# CONVITE



Vilma Queiroz



A autora, a Fiel Tiradentes e a Editora convidam para o lançamento do livro **BRASIL CRIANÇA**, obra que propõe uma reflexão sensível e poética, sem abdicar do olhar crítico, sobre a sociedade brasileira em suas diversas expressões - vozes, cores e realidades.

O evento celebra a literatura como espaço de escuta e imaginação, reafirmando o compromisso com a educação e a cultura.

**DATA: 22/11/2025**

**HORÁRIO: 16H**

**LOCAL: FIEL TIRADENTES - AV DOS METALÚRGICOS, 2.900**



[www.livroalternativo.com.br](http://www.livroalternativo.com.br)



[vilmaqueiroz.oficial](https://www.instagram.com/vilmaqueiroz.oficial)



[fieltiradentesz/](https://www.facebook.com/fieltiradentesz/)

## PRÉ-VENDA



### BRASIL CRIANÇA

Vilma Queiroz

## LANÇAMENTO

22/11/2025  
Horário: 16h  
Local: Fiel Tiradentes  
Av. dos metalúrgicos, 2.900

## ADQUIRA O SEU!

1 - RETIRE COM A AUTORA	2 - RECEBA VIA CORREIOS
<b>SEM CADASTRO, SEM FRETE</b> Retire autografado no lançamento. Pague via PIX direto à editora Tel: 11 96826-8791 Email: <a href="mailto:livroalternativo@gmail.com">livroalternativo@gmail.com</a>	<b>REQUER CADASTRO no SITE</b> <b>+ FRETE</b> Receba no seu endereço. Ao fechar a compra escolha a forma de pagamento: PIX ou Cartão.
 <p>Apenas <b>35,00</b></p>	 <p><b>35,00</b> <b>+ Frete.</b> <a href="http://www.livroalternativo.com.br">www.livroalternativo.com.br</a></p>



### PRÉ-VENDA

## CULTURA INCLUSIVA ESCOLAR

Fernando de Toledo Cardoso e Rodrigo Ribeiro dos Santos

Apenas **29,90**

## ADQUIRA O SEU!

1 - RETIRE COM OS AUTORES	2 - RECEBA VIA CORREIOS
<b>SEM CADASTRO, SEM FRETE</b> Retire autografado no lançamento. Pague via PIX direto à editora Tel: 11 96826-8791 Email: <a href="mailto:livroalternativo@gmail.com">livroalternativo@gmail.com</a>	<b>REQUER CADASTRO no SITE</b> <b>+ FRETE</b> Receba no seu endereço. Ao fechar a compra escolha a forma de pagamento: PIX ou Cartão.
 <p>Apenas <b>29,90</b></p>	 <p><b>29,90</b> <b>+ Frete.</b> <a href="http://www.livroalternativo.com.br">www.livroalternativo.com.br</a></p>

## ESTRATÉGIA DO GESTOR NA MELHORIA DA PRESTAÇÃO DOS SERVIÇOS PÚBLICOS NA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DE CACUACO

ADÃO PACHECO VALENTIM<sup>1</sup>

### RESUMO

O objectivo desta pesquisa é compreender a estratégia do gestor na melhoria da prestação dos serviços públicos na Administração Municipal de Cacucaco em Luanda dados a experiência profissional dos gestores e a maneira de atendimento dos utentes no Município de Cacucaco. De acordo com as rápidas mudanças em todos os níveis organizacionais, devendo ao fruto da globalização. A estratégia do gestor nas vestes de responsável de um conjunto de profissionais na organização ganhou uma dinâmica relevante, que, além de fazer-se obedecer, influencia a classe trabalhadora para um ambiente motivacional, de responsabilidade e compromisso com a visão, missão e valores da organização com incidências para a prestação de serviços favoráveis aos utentes. Para este estudo olhou-se para o número elevado de casos que surgem nas relações laborais do gestor com outros funcionários, de maneira particular os funcionários da mencionada Administração. O presente estudo foi baseado em um estudo descritivo, observacional, utilizando o método quantitativo, com o uso de um questionário para recolha de dados. Dados que dizem respeito sobre a estratégia do gestor na melhoria da prestação dos serviços públicos, a prática vivida pela referida Administração por intermédio da análise do relatório de actividades realizadas e contribuições dos utentes e funcionários. Portanto, com base o estudo realizado entendeu-se que a Estratégia do gestor na melhoria da prestação do serviço público caracteriza-se fundamentalmente por uma forte competência estratégica, ou seja, envolvimento da totalidade dos recursos disponíveis para o bem da sociedade de maneira geral.

**Palavras-chave:** Gestor; Estratégia; Serviço Público; Uteute

### INTRODUÇÃO

De acordo com as rápidas mudanças em todos os níveis organizacionais, devendo ao fruto da globalização. De igual modo houve a necessidade de o Gestor adaptar uma estratégia em função do desempenho do seu papel para melhorar a prestação dos serviços públicos.

Segundo a Lei nº 13/16 de 12 de Setembro, artigo 3º, faz parte do objectivo da organização do território melhorar o desenvolvimento sustentável dos serviços públicos de proximidades prestados pela administração local as populações. A expressão Gestor

<sup>1</sup> Licenciado em Relações Internacionais pelo Instituto Superior Politécnico do Cazenga (ISPOCA) e concluindo Direito no Instituto Superior Técnico de Angola (ISTA), Mestrando em Gestão Estratégica de Empresa pelo Instituto Superior de Kanganjo (ISKA), atualmente exerce a função de Administrador Municipal do Sequele, Província do Icolo e Bengo.

(administrador) serve para representar não só o Estado, mas para servir a população. Ciente desta realidade, o gestor é responsável pelo desenvolvimento do município e por prestar um serviço de qualidade aos utentes. O homem tem travado uma constante luta para conquistar sua sobrevivência no ambiente de trabalho, entender e dominar seu ambiente e superar aquele que seja talvez de todos o seu maior desafio: conhecer suas capacidades para poder realizar-se enquanto ser. Diversas ciências e escolas de pensamento deram suas contribuições para vencer este desafio.

Nos dias atuais, a necessidade de adequação dos gestores e funcionários as actuais tendências são imprescindíveis para que a empresa não pare no tempo, perdendo espaço para os concorrentes.

Portanto, estes são aspectos que muitos gestores estatuados no tempo e no espaço e esquecendo-se do ambiente de trabalho na sua organização, não conseguem desempenhar da melhor forma as suas principais e básicas funções da gestão. Este é um dos problemas identificados na Administração Municipal de Cacuco (AMC) no qual vários utentes reclamam da decorrente de atendimento ao público

## DESENVOLVIMENTO

### GESTOR CONCEITOS

Segundo Henry Fayol citado por Silva (2005, p. 59) "o gestor é toda pessoa que está apto de interpretar os objectivos levantados pela empresa, actuando sempre com base no planeamento, organização, liderança e controlo, convergindo tudo para a obtenção do que foi estipulado". Entretanto, o gestor é toda pessoa responsável por planear, e dirigir o trabalho de um grupo de indivíduos. Monitorizando o trabalho e tomando medidas correctivas quando necessário. Para muitas pessoas este é o primeiro passo para uma carreira de sucesso. Entretanto, o gestor é toda pessoa responsável por planear, e dirigir o trabalho de um grupo de indivíduos. Que Monitoriza o trabalho e toma

medidas correctivas quando for necessário. Para muitas pessoas este é o primeiro passo para uma carreira de sucesso.

## SERVIÇO

A palavra serviço tem como sua origem do latim - Servitum, e se define como sendo a acção de servir. Serviços: s. m. acto ou efeito de servir, exercícios de funções obrigatórias, assistência, acção útil ou benéfica a favor (loíça e talheres) no sector terciário económico engloba, as actividades económicas que suprem as necessidades sem criar bens materiais (Dicionário, 2006,p. 570).

Compreendo que o serviço é toda actividade humana que tem como o principal objectivo a satisfação da necessidade um cliente com os recursos de uma Organização prestadora de serviço.

## ESTRATÉGIA

Thompson (2016, p.3) definem estratégia como sendo um "conjunto de mudanças competitivas e abordagens comerciais que os gerentes executam para atingir o melhor desempenho da empresa. (...) é o planeamento do jogo de gerência para reforçar a posição da organização no mercado, promover a satisfação dos clientes e atingir os objectivos de desempenho".

Meirelles e Gonçalves (2020, p.120) definem estratégia como a "disciplina da administração que se ocupa da adequação da organização ao seu ambiente"

Interpretando a visão dos quatro autores, pode-se dizer que a Estratégia é o conjunto de todo os meios ou recursos colocado a disposição da Organização, que visa alcançar um determinado objectivo no curto, médio e no longo prazo.

## UTENTE

O conceito Utente, pois é um conceito multidimensional que considera aspectos individuais, experiências anteriores, expectativas das Pessoas, dimensões como a acessibilidade, organização e interacção utente – profissional (Lobo et al. 2013).

## METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa foi utilizado o método quantitativo, descritivo, observacional e documental, em que consiste na utilização da colecta de dados e análise, para responder as questões da pesquisa e testar as hipóteses previamente estabelecidas.

## TIPO DE PESQUISA

Usou-se a pesquisa descritiva que, permitiu fazer o arrolamento das informações obtidas a partir dos funcionários e alguns utentes em torno do tema em estudo na Administração de Cacuo, em Luanda.

## TÉCNICAS DE PESQUISA

Como técnica de pesquisa para materialização do trabalho utilizou obras científicas públicas para sustentar as teorias sobre a função do gestor na administração pública e para o caso prático utilizou-se o questionário, sendo este “um instrumento de colecta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (Lakatos e Marconi, 2010, p. 184).

Ainda no âmbito da técnica de pesquisa, também se utilizou a observação não participante, no qual o pesquisador toma contacto com os utentes, onde faz o papel de espectador sem se envolver nas situações (Ibidem, p. 176).

## AMOSTRAGEM

De acordo com Carmo e Ferreira (1998, p. 191) amostragem (processo de selecção de uma amostra) conduz á selecção de uma parte ou subconjunto de uma dada população ou universo que se domina amostra, de tal maneira que os elementos que constituem a amostra representam a população a partir da qual foram seleccionados.

Segundo Neto (1993, p. 61) existe dois grandes tipos de técnicas de mostragem: a probabilística e a não probabilística. Na amostra probabilística são seleccionadas de tal forma que

cada um dos elementos da população tenha uma probabilidade real (conhecida e não nula) de ser incluindo na amostra.

Na amostragem não probabilística são seleccionados de acordo comum ou mais critérios julgados importantes pelo investigador tendo em conta os objectivos do trabalho de estimação que esta á realizar (não está garantida uma probabilidade, cada um dos elementos da população seleccionados para fazer parte da amostra

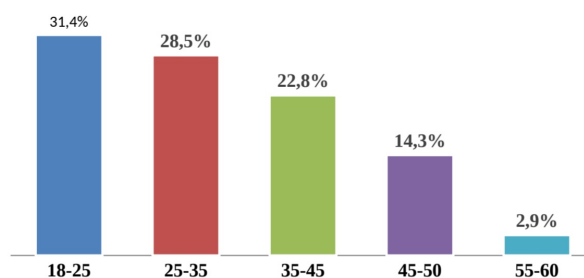
Nesta pesquisa, foi utilizada amostragem estratificada, onde seleccionamos um subconjunto de indivíduos (funcionários e utentes), de 100 pessoas que formam a amostra. Assim sendo a amostragem em estudo foi de 50 indivíduos, entre eles, temos 20 funcionários da AMC e 30 utentes.

## ANÁLISES DE DADOS

### CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CACUACO

Havendo necessidades de se adequar o regime de organização e de funcionamento dos órgãos e serviços da Administração Municipal de Cacuo a luz do actual paradigma devendo; em conformidade com os poderes delegados pelo Presidente da República, nos termos do artigo nº 137 da CRA, em conjugação com o deposto nº 1 do decreto Presidencial nº 202/19, de 25 de Junho de 2025. Cacuo é um Município da Província de Luanda em Angola. Limita-se a Sul com os Municípios de Viana e Cazenga, a este com o Oceano Atlântico e o Município de Luanda e a Norte e a Leste com o Município do Dande, na Província do Bengo. O Município de Cacuo é atravessado de Norte a Sul pelo Rio Bengo.

### GÉNERO E FAIXA ETÁRIA DOS MUNICÍPES



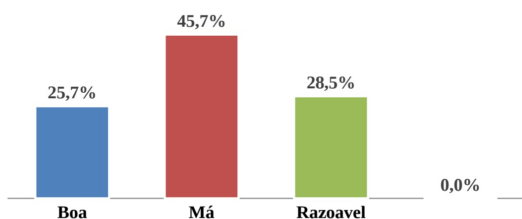
Fonte: Elaboração própria

## ANÁLISE DO GRÁFICO

Para materialização da nossa amostra, especialmente para os munícipes, a partir do gráfico seleccionou-se 35 munícipes de géneros opostos, distinguidos pela frequência absoluta e classes de intervalos de idades. Na qual conseguiu-se 11 munícipes dos 18 os 25 anos de idade, 10 dos 25 aos 35 anos de idade, 8 dos 35 aos 45 anos de idade, 5 dos 45 aos 50 anos de idade e 1 munícipe que pertence a classe da faixa etária dos 50 aos 65 anos de idade. Estes elementos constituíram a amostra da população geral do município de Cacuaço e que responderam as questões que seguem nas próximas tabelas e gráficos, relacionadas com a prestação de serviço da AMC, sendo o público-alvo.

## QUE AVALIAÇÃO FAZ AOS SERVIÇOS PRESTADOS PELA ADMINISTRAÇÃO DE CACUAÇO

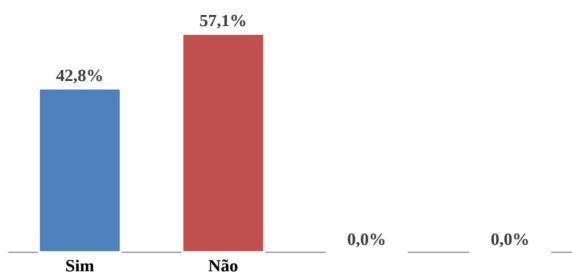
### ANÁLISE DO GRÁFICO



Fonte: Elaboração própria

O presente gráfico, ilustra de forma percentual a avaliação feita pelos munícipes aos serviços prestados na AMC, onde notou-se que 25,7% que correspondem uma frequência absoluta de 9 munícipes, afirma ser boa a forma como lhes foi prestadas os serviços em prol do interesse público. Mas 45,7% que correspondem a 16 munícipes de forma insatisfeita afirma que foi má, pelo facto de não haver simpatia, cumprimento das tarefas, falta de atenção e outras restantes falhas de carácter administrativos. Por outro lado, 28,5% que correspondem uma massa de 10 munícipes afirmam que atendendo alguns imprevistos, falha no sistema e excesso de burocracia, os serviços têm sido prestados de maneira razoável, visto que não basta só criticarmos, mas também olharmos nas circunstâncias que vive o País em geral.

## EM 2024, REGISTOU-SE ALGUMAS VANTAGENS NOS SERVIÇOS PRESTADOS PELA AMC DEVIDO O PROFISSIONALISMO DO GESTOR



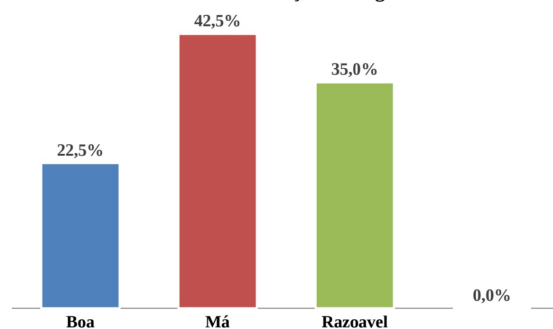
Fonte: Elaboração própria.

## ANÁLISE DO GRÁFICO

O presente gráfico, ilustra de forma percentual a análise feita nas vantagens encontradas nos serviços prestados na AMC aos munícipes, onde de forma sintética notou-se que 42,8% que correspondem uma frequência absoluta de 15 munícipes, afirma ter grandes vantagens por proporcionarem o bem-estar social e garantir um País melhor de para se viver. Mas como ninguém agrada todos, a maior parte, sendo 57,10% que correspondem a 20 munícipes de forma insatisfeita afirma que por falta de profissionalismo e incompetência de alguns funcionários que apenas mancha o nome da Administração que já não soa bem pelos munícipes, em obter-se vantagens só obtemos desvantagens porque o serviço mal prestado, nos dá uma má resultado.

## GRÁFICO Nº 5- ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE GESTOR E FUNCIONÁRIOS

Gráfico nº 5- Análise da relação entre gestor e funcionários



Fonte: Elaboração própria.

## ANÁLISE DO GRÁFICO

O presente gráfico, ilustra de forma percentual a avaliação feita pelos funcionários

com base a relação existente entre eles e o Gestor Público nos serviços prestados na AMC, onde notou-se que 22,5% que correspondem uma frequência absoluta de 9 funcionários, afirma ser boa a relação existe entre o Gestor e os funcionários, tanto quanto com o público em geral no atendimento das suas necessidades. Mas 42, 5% que correspondem a 17 funcionários de forma insatisfeita afirma que foi má, pelo facto de não haver simpatia e boa ligação do gestor para com estes, porque o que é bastante notável é o excesso de burocracia, arrogância, inflexibilidade no horário, e comunicação escassa. Por outro lado, 35% que correspondem uma massa de 14 funcionários afirmam que atendendo alguns imprevistos.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da premissa de algumas indicações sobre Estratégia do Gestor na Melhoria da Prestação dos Serviços Públicos na Administração Municipal de Cacuaco , esta pesquisa singiu-se medologia exploratória, que permitiu buscar o entendimento um estudo já apresentado. Assim, para elucidar as considerações finais deste estudo buscou-se a pergunta de partida: Compreender a Estratégia do Gestor na Melhoria da Prestação dos Serviços Públicos, tendo como estudo de caso na Administração Municipal de Cacuaco . Que localiza-se na Província de Luanda. O estudo demonstrou que a a Estratégia do Gestor na Melhoria da Prestação dos Serviços Públicos na Administração Municipal de Cacuaco, Foi possiveldurante estudo descrever os benefícios da função do gestor para os funcionários e utentes na AMC e pontualizar as principais dificuldades que o gestor tem no exercício das suas actividades com vista na melhoria da prestação do serviço público.

Todavia, o Gestor deve ter uma postura de líder e aos funcionários a capacidade para assimilar novas informações e a capacidade de adaptação

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARMO, H. FERREIRA. Manuela. M. Metodologia da investigação: guia para auto aprendizagem. Lisboa, Portugal: Editora, 1998.
- CHIAVENATO, I Administração nos novos tempos. 2. ed. – Rio de Janeiro: Elsevier. 2ª Reimpressão. 2016
- CHIAVENATO, I. Teoria geral da administração. Rio de Janeiro, Brasil: Belsevier editora Ltda. 2001
- GARCIA, D. Vicente B. Organização administrativa de empresa: Volume I, Lisboa, Portugal: Campos Editora. 1974
- LAKATOS, M; MARCONI, A. Técnicas de pesquisa: planeamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa e elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas.2010
- LISBOA, Introdução a gestão de organizações. 3ª Edição. Porto, Portugal: Vida Económica - Editorial. 2001
- LOBO, D., et al. A Linear-Encoding Model Explains the Variability of the Target Morphology in Regeneration. Journal of the Royal Society, Interface.2013
- MEIRELLES, A. M. O planeamento estratégico no Banco Central do Brasil e a viabilidade estratégica em uma unidade descentralizada da autarquia: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Administração) – CEPEAD/FACE/UFMG, Belo Horizonte: UFMG. 2022
- NETO, António. P. Administração pública e administração do trabalho. Luanda: Editora Nzila, Lda. 2008
- SILVA, Reinaldo O. Teoria da administração. 2ª Edição. São Paulo, Brasil: Editora Pioneira Thonsom Learning, 2005.
- THOMPSON JR., A.; STRICKLAND III, A. Planeamento estratégico: elaboração, implementação e execução. São Paulo: Pioneira.2017

## A INFLUÊNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA PRÁTICA DOCENTE

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

### RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a importância da inteligência emocional na prática docente, destacando como ela contribui para o equilíbrio emocional, o bem-estar e o desenvolvimento de relações saudáveis no ambiente escolar. A pesquisa, de caráter bibliográfico e abordagem qualitativa, baseia-se em autores como Goleman (1996; 1998), Gardner (1995), Kripka (2023) e Pinheiro (2023), que discutem o papel das competências emocionais na formação e atuação docente. O estudo evidencia que professores emocionalmente competentes são capazes de lidar melhor com os desafios cotidianos da profissão, promover ambientes de aprendizagem mais acolhedores e favorecer o desenvolvimento integral dos alunos. Conclui-se que a inteligência emocional é um componente essencial para a formação e valorização do professor, devendo ser incluída nas políticas de formação docente.

**Palavras-chave:** Emoções; Educação; Inteligência Emocional; Prática Docente.

### INTRODUÇÃO

A docência é uma profissão que exige não apenas domínio de conteúdos e metodologias pedagógicas, mas também habilidades emocionais capazes de sustentar as interações humanas que permeiam o cotidiano escolar. O ambiente educativo é um espaço de múltiplas relações — entre professores, alunos, famílias e equipe gestora — e, nesse contexto, a inteligência emocional (IE) surge como um elemento essencial para o sucesso das práticas pedagógicas e para a saúde mental dos educadores.

Goleman (1998, p. 27) define a inteligência emocional como a capacidade de

reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções e as emoções dos outros. Essa competência é fundamental para que o professor mantenha o equilíbrio diante das adversidades, promova um clima escolar positivo e desenvolva relações empáticas com seus alunos.

Dessa forma, compreender a influência da inteligência emocional na prática docente é indispensável para repensar a formação de professores e a qualidade das relações no espaço escolar. Este artigo busca, portanto, analisar a importância da inteligência emocional na atuação do educador, destacando suas contribuições para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

<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.

## METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter descritivo. O levantamento teórico foi realizado entre agosto e outubro de 2025, por meio das bases de dados Google Scholar, Scielo e CAPES Periódicos, com foco em publicações que abordam a temática da inteligência emocional e sua relação com a prática docente.

Foram selecionadas obras clássicas e contemporâneas, como Goleman (1996; 1998), Gardner (1995), Bar-On (2006), Kripka (2023) e Pinheiro (2023). Os critérios de inclusão consideraram a relevância teórica, a atualidade e o vínculo direto com o tema. Excluíram-se estudos sem relação com o contexto educacional ou sem fundamentação científica. A análise buscou identificar conceitos, benefícios e desafios da inteligência emocional na docência, relacionando as contribuições dos autores e suas implicações práticas no ambiente escolar.

## FUNDAMENTOS DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA DOCÊNCIA

A docência é uma profissão essencialmente relacional. O professor não atua apenas como transmissor de conhecimentos, mas como mediador de experiências, emoções e significados. Nesse contexto, compreender a inteligência emocional (IE) torna-se indispensável para a construção de práticas pedagógicas que valorizem tanto o aprendizado cognitivo quanto o desenvolvimento afetivo dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

O conceito de inteligência emocional ganhou destaque com os estudos de Daniel Goleman (1996), que a definiu como a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções e as dos outros. Para o autor, as competências emocionais — autoconsciência, autorregulação, empatia, motivação e habilidades sociais — constituem pilares para uma atuação profissional equilibrada e humanizada. No campo educacional, essas dimensões se revelam como instrumentos de

transformação das relações interpessoais e do próprio ambiente escolar.

A teoria das inteligências múltiplas, proposta por Howard Gardner (1995), contribui para ampliar essa compreensão, ao considerar que a inteligência não é uma entidade única, mas um conjunto de potencialidades que se manifestam de diferentes formas. Entre essas dimensões, Gardner destaca a inteligência intrapessoal — ligada ao autoconhecimento — e a interpessoal — relacionada à compreensão do outro —, ambas diretamente associadas à inteligência emocional. Desse modo, o ato de ensinar ultrapassa a racionalidade e se insere no terreno da sensibilidade e do afeto, elementos que estruturam a convivência escolar.

Para Kripka (2023, p. 4), o equilíbrio emocional do professor é um fator decisivo para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o educador emocionalmente competente consegue reconhecer seus limites, administrar frustrações e agir com empatia diante das demandas do cotidiano escolar. Essa competência o habilita a atuar com mais consciência e flexibilidade, evitando que o desgaste emocional comprometa o vínculo pedagógico com os estudantes.

Na mesma perspectiva, Pinheiro (2023, p. 6) argumenta que a inteligência emocional deve ser compreendida como uma dimensão formativa e ética da docência. Ela não se limita ao controle das emoções, mas envolve uma postura reflexiva diante de si e do outro, permitindo que o professor construa relações mais dialógicas e promova um ambiente de aprendizagem significativo. Tal compreensão desloca a prática docente de um modelo técnico para uma atuação sensível, pautada na escuta e na empatia.

Desse modo, a inteligência emocional se consolida como um elemento estruturante da identidade profissional do educador. Ao desenvolver competências emocionais, o professor amplia sua capacidade de

compreender os processos humanos que permeiam a escola, fortalecendo o clima institucional e promovendo uma cultura de respeito, colaboração e acolhimento. Assim, mais do que um conjunto de habilidades individuais, a IE representa uma forma de repensar o papel do professor e da escola na formação integral do ser humano.

## **A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E O CLIMA ESCOLAR**

O clima escolar reflete a qualidade das relações que se estabelecem entre todos os membros da comunidade educativa. Ele envolve dimensões afetivas, éticas e organizacionais que influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a inteligência emocional constitui-se como um eixo essencial para a construção de um ambiente escolar equilibrado, cooperativo e humanizador.

De acordo com Goleman (1998, p. 112), o modo como os indivíduos lidam com suas emoções define a qualidade de suas interações sociais. No espaço escolar, essa afirmação adquire relevância particular, uma vez que o professor é o principal mediador das experiências emocionais que se manifestam em sala de aula. Sua capacidade de reconhecer e regular as próprias emoções repercute diretamente na forma como lida com os alunos, com os conflitos e com as demandas coletivas. Assim, o educador emocionalmente consciente atua como regulador do clima emocional, sendo capaz de transformar tensões em oportunidades de diálogo e crescimento.

O desenvolvimento da empatia e da escuta ativa — competências destacadas por Kripka (2023, p. 7) são fundamentais para promover um clima institucional saudável. A autora ressalta que a escola é, antes de tudo, um espaço de convivência e construção de vínculos. Quando o professor compreende as emoções que circulam no ambiente escolar, ele cria condições para que os alunos também aprendam a reconhecer e expressar seus sentimentos de forma construtiva. Esse processo contribui para

o fortalecimento de relações pautadas no respeito, na solidariedade e na cooperação.

Para Pinheiro (2023, p. 8), o clima escolar não é apenas resultado de políticas de gestão, mas da maneira como cada sujeito se envolve emocionalmente com o coletivo. Nesse sentido, a inteligência emocional funciona como um instrumento de mediação entre o individual e o coletivo, pois favorece a autorreflexão e o senso de pertencimento. Quando os professores desenvolvem empatia, paciência e capacidade de diálogo, tornam-se agentes ativos de transformação do ambiente escolar, estimulando uma cultura de paz e de reconhecimento mútuo.

A atuação docente emocionalmente consciente também contribui para a prevenção de comportamentos agressivos e para a redução de situações de conflito. Ao modelar atitudes de autocontrole e empatia, o professor ensina por meio do exemplo — mostrando aos alunos que a convivência democrática se constrói a partir da escuta e do respeito às diferenças. Nesse sentido, o desenvolvimento da inteligência emocional transcende o âmbito pessoal e assume uma dimensão pedagógica, pois educar emocionalmente é também educar para a convivência.

O clima escolar, portanto, é um reflexo direto das relações emocionais que se estabelecem entre professores, alunos e equipe gestora. Uma escola emocionalmente saudável não se caracteriza pela ausência de conflitos, mas pela capacidade de lidar com eles de forma ética e construtiva. O professor, ao exercer uma liderança empática e equilibrada, torna-se o principal articulador desse ambiente, favorecendo não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também a formação humana e social dos estudantes.

## **INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E SAÚDE MENTAL DOCENTE**

A docência é uma profissão profundamente atravessada por emoções. O professor, além de lidar com os desafios pedagógicos, enfrenta diariamente situações de

tensão, cobrança e sobrecarga emocional. A exigência de resultados, as condições precárias de trabalho e a desvalorização social da profissão têm contribuído para o aumento de quadros de ansiedade, estresse e esgotamento psíquico. Nesse cenário, a inteligência emocional emerge como uma competência essencial para a preservação da saúde mental e para o fortalecimento da identidade docente.

Segundo Goleman (1998, p. 156), a inteligência emocional amplia a capacidade de autopercepção e autorregulação, permitindo que o indivíduo compreenda suas reações e desenvolva estratégias de enfrentamento diante das adversidades. No contexto escolar, essa habilidade possibilita ao professor reconhecer seus limites, manter o equilíbrio em situações de conflito e responder de maneira mais consciente e assertiva às pressões do cotidiano educativo. Dessa forma, a IE não atua apenas como uma ferramenta de autocontrole, mas como uma forma de autocuidado emocional e profissional.

Para Kripka (2023, p. 8), a ausência de competências emocionais favorece o surgimento de estados de desmotivação e exaustão, conhecidos como Síndrome de Burnout— uma condição marcada pela perda de sentido no trabalho e pela sensação de impotência diante das demandas institucionais. A autora ressalta que o desenvolvimento da inteligência emocional pode funcionar como um mecanismo preventivo, pois promove o autoconhecimento e a empatia, favorecendo relações interpessoais mais equilibradas e um clima de apoio mútuo entre colegas.

A perspectiva de Pinheiro (2023, p. 7) complementa essa reflexão ao destacar que o fortalecimento da saúde mental docente passa pela valorização das dimensões humanas do trabalho pedagógico. Para a autora, reconhecer o professor como sujeito emocional é reconhecer que sua atuação é permeada por afetos, e que cuidar de si é condição para cuidar do outro. Assim, a inteligência emocional torna-se uma aliada no processo de ressignificação do papel docente, conferindo-lhe sentido, propósito e

motivação.

Quando o professor desenvolve a autoconsciência emocional, aprende a identificar gatilhos de estresse e a buscar alternativas saudáveis de enfrentamento. Além disso, a empatia e a motivação intrínseca — componentes centrais da IE — contribuem para a construção de um ambiente de trabalho mais colaborativo e menos competitivo, onde o apoio e a escuta se sobrepõem à cobrança e ao isolamento. O fortalecimento dessas competências repercute diretamente na qualidade de vida e na permanência do docente na profissão, reduzindo índices de adoecimento emocional.

A saúde mental do professor, portanto, não deve ser vista apenas como uma questão individual, mas como um reflexo das condições de trabalho e da cultura institucional. A inteligência emocional, nesse sentido, assume um papel transformador: ao mesmo tempo em que auxilia o educador na gestão de suas emoções, também o capacita a intervir no ambiente escolar de forma mais equilibrada e empática. Assim, investir no desenvolvimento emocional do professor é investir na humanização da prática educativa e na sustentabilidade da carreira docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inteligência emocional é um componente essencial na formação e atuação docente, pois possibilita o desenvolvimento de competências que ultrapassam o domínio cognitivo e atingem o campo das relações humanas. Professores emocionalmente inteligentes conseguem compreender seus alunos de forma empática, promover um clima escolar mais harmônico e enfrentar os desafios cotidianos com equilíbrio e resiliência.

Com base nas análises apresentadas, observa-se que a inteligência emocional favorece não apenas o bem-estar docente, mas também a aprendizagem significativa dos alunos. Portanto, recomenda-se que as políticas públicas e os

---

programas de formação inicial e continuada de professores incluem conteúdos voltados à educação socioemocional, incentivando práticas de autoconhecimento, autorregulação e empatia.

Investir na inteligência emocional é investir em uma educação mais humana, sensível e transformadora, capaz de fortalecer os vínculos entre professores, alunos e comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

- BAR-ON, Reuven. The Bar-On model of emotional-socialintelligence (ESI). *Psicothema*, v. 18, p. 13–25, 2006.
- FARIAS, Ana Paula. *Inteligência emocional e prática pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2020.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.
- GOLEMAN, Daniel. *Trabalhando com a inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- KRIPKA, Rosane. A inteligência emocional na formação docente: desafios e possibilidades. *Revista Educação em Foco*, v. 28, n. 2, p. 1–10, 2023.
- PINHEIRO, Márcia. Competências emocionais e docência: um olhar sobre a prática educativa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, p. 1–12, 2023.
- RIBEIRO, Cláudia; SILVA, Célia. *O papel das emoções na prática educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- SARTOR, Ana Lúcia. *Educação emocional e formação docente*. Curitiba: Appris, 2020.

## CRIANÇAS COM TEA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO

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

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os desafios e estratégias de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar, considerando também o papel da família nesse processo. A pesquisa possui natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratório, fundamentada em autores como Mazzotta (2009), Camargo e Bosa (2009), Mello (2007), Simplício (2024), entre outros, além de documentos legais e normativos que tratam da inclusão escolar. Como metodologia, realizou-se uma análise crítica de produções acadêmicas e legislações pertinentes, buscando identificar os principais entraves enfrentados pelas escolas e as práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com TEA. De acordo com a pesquisa, os resultados sugerem que ainda existem muitos desafios a serem superados, como a oferta de mais oportunidades de formação especializada para os docentes e um investimento maior em recursos pedagógicos voltados à educação especial. Ainda assim, observou-se que algumas práticas consideradas positivas para o processo de inclusão, como o apoio através de recursos visuais, o trabalho multidisciplinar e a parceria entre escola e família, contribuem significativamente para o desenvolvimento e o bem-estar das crianças com espectro autista.

**Palavras-chave:** Autismo; Estratégias Pedagógicas; Família; Inclusão escolar.

### INTRODUÇÃO

O autismo, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma condição do desenvolvimento que se manifesta desde os primeiros anos de vida, caracterizando-se por alterações na comunicação, interação social e padrões de comportamento restritivos e repetitivos.

Os estudos pioneiros de Kanner (1943) e Asperger (1944) evidenciaram diferentes manifestações do transtorno, revelando que,

apesar das variações, crianças dentro do espectro apresentam desafios significativos na socialização e na comunicação, bem como necessidades educacionais.

Segundo Mazzotta (2009), a inclusão de pessoas com deficiência na educação não foi algo automático, mas sim uma resposta à necessidade de assegurar o direito dessas pessoas de estudar, "a prática da inclusão aconteceu através da necessidade de inserir e garantir às pessoas com deficiência o direito à educação, e sua inserção necessitou de um olhar especializado através de políticas educacionais inclusivas"

<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.

(MAZZOTTA,2009, p.15). No Brasil, o Decreto nº 7.611/2011 assegura que o Estado deve promover a inclusão em todos os níveis de ensino, garantindo oportunidades iguais, suporte especializado e participação na rede regular de educação.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar os principais desafios da inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar, bem como apontar estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento integral, destacando também o papel da família nesse processo.

## **O AUTISMO E SUAS CARACTERÍSTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR**

O conceito de autismo começou a ser sistematizado na década de 1940, com os estudos pioneiros de Kanner, onde ele observou que determinadas crianças apresentavam características comportamentais marcantes desde os primeiros meses de vida, diferenciando-se significativamente de seus pares. Marinho e Merkle (2009) descrevem as análises de Kanner: “Kanner (1943) ressalta que o sintoma fundamental, ‘o isolamento autístico’, estava presente na criança desde o início da vida sugerindo que se tratava então de um distúrbio inato. Nela, descreveu os casos de onze crianças que tinham em comum um isolamento extremo desde o início da vida e um anseio obsessivo pela preservação da rotina, denominando-as de autistas” (MARINHO e MERKLE ,2009, p. 6086).

Esses primeiros estudos já indicavam que o autismo não se restringia ao isolamento social, mas envolvia um conjunto de comportamentos complexos e variados, como dificuldades na comunicação verbal e não verbal, resistência a mudanças na rotina, interesses restritos e movimentos repetitivos. Além disso, o comportamento dessas crianças podia se apresentar de forma altamente específica, refletindo padrões de pensamento e percepção diferentes dos observados em crianças neurotípicas, o que contribuiu para a formulação inicial do conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Bosa (2022) aponta que Asperger (1944) descreveu outras manifestações clínicas, ressaltando uma forma ingênua e inapropriada de aproximação social, ainda que sem o mesmo grau de retraimento identificado por Kanner. “Não salientou tanto o extremo retraimento social, tal qual Kanner fizera, mas a forma ingênua e inapropriada de aproximar-se das pessoas. Notou ainda, a dificuldade dos pais em constatar comprometimentos nos três primeiros anos da vida da criança”, (BOSA , 2002, p.25), ou seja, apesar das diferenças entre a síndrome de Asperger (1944) e a de Kanner (1943), ambas apresentavam pontos comuns, principalmente em relação ao relacionamento interpessoal e à comunicação.

Esses estudos pioneiros evidenciaram que o autismo é um distúrbio do desenvolvimento presente desde muito cedo, impactando múltiplas áreas. Mello (2007) afirma que o TEA é “um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação” (MELLO, 2007, p.16).

O autismo e os transtornos invasivos do desenvolvimento têm sido amplamente estudados na literatura, destacando-se por características específicas relacionadas à interação social, comunicação e padrões de comportamento. Nesse sentido, de acordo com Camargo e Bosa (2009), “o autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório restrito de atividades e interesses” (CAMARGO e BOSA, 2009, p.65). Complementando essa visão, Martins, Preusseler e Zavschi (2002) afirmam que os transtornos invasivos do desenvolvimento envolvem “prejuízo severo e profundo em diversas áreas, incluindo habilidades de interação social e comunicação, associadas à presença de comportamentos repetitivos e

interesses estereotipados” (MARTINS, PREUSSELER e ZAVSCHI, 2002, p.41).

Além das características principais, a literatura também descreve que crianças com TEA podem apresentar dificuldades na regulação emocional, maior sensibilidade sensorial e formas específicas de aprendizado, como preferência por estímulos visuais ou sequenciais. Essas particularidades fazem com que cada criança se comporte de maneira única, exigindo do ambiente escolar uma observação cuidadosa e individualizada.

Essas características, quando inseridas no contexto escolar, exigem adaptações pedagógicas que respeitem as especificidades do aluno com TEA, de modo a garantir sua participação plena no processo educativo.

## **DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA ESCOLA**

A inclusão de crianças com TEA na escola ainda enfrenta diversos obstáculos, que abrangem desde a capacitação dos profissionais até a infraestrutura das instituições

De acordo com Silva e Brotherhood (2009), “para que a escola possa promover a inclusão do autista é necessário que os profissionais tenham uma formação especializada, que lhes permita conhecer as características e as possibilidades de atuação dessas crianças” (SILVA e BROTHERHOOD ,2009, p.3) , isso significa que o docente precisa compreender não apenas os aspectos diagnósticos do TEA, mas também as implicações práticas para o ensino e a socialização, incluindo o manejo de comportamentos desafiadores, estratégias de comunicação alternativa, adaptações curriculares e uso de recursos visuais.

Autores como Camargo e Bosa (2009) ressaltam que “quando não há ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo para todas as crianças” (CAMARGO e BOSA ,2009, p.70), em outras palavras, se a escola não conseguir proporcionar

um ambiente apropriado para crianças com necessidades especiais, isso, ao invés de ajudar, poderá atrapalhar. Esse aspecto vai além do espaço físico, incluindo a organização da sala de aula, a disponibilidade de materiais pedagógicos adequados, a adequação da rotina escolar e a gestão de estímulos sensoriais, que podem interferir diretamente na concentração e no aprendizado das crianças com TEA. Estratégias práticas incluem: organizar a sala de forma a reduzir estímulos visuais e sonoros excessivos, estabelecer rotinas previsíveis, utilizar sinais visuais e cronogramas, além de criar áreas de calma para que os alunos possam se autorregular quando necessário.

Há ainda desafios relacionados à necessidade de atualização constante do corpo docente e da instituição, conforme versam Veltrone e Mendes (2007, p.2) destacam que “a inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes” (VELTRONE e MENDES ,2007, p.2).

É de extrema urgência que haja investimentos em programas de formação para os docentes relacionados a área da Educação Especial, assim como o fornecimento de recursos pedagógicos voltados a esse grupo de crianças, ficando a cargo do poder público garantir esses direitos.

Temple Grandin (2006) afirma que “muitas crianças com autismo pensam em imagens. Eles são pensadores visuais. Em vez de conceitos abstratos, eles processam informações de forma pictórica”, (GRANDIN ,2006, p.52), ou seja, a autora corrobora com a ideia de que seja utilizado com recurso pedagógico materiais visuais, favorecendo a comunicação e compreensão de crianças dentro do espectro.

Os autores Lopes e Pavelacki (2005) recomendam que “a sala de aula deve ter pouca estimulação visual para que a criança não desvie sua atenção da atividade em andamento”,

(LOPES e PAVELACKI, 2005, p.7), além da redução de estímulos visuais e auditivos, é importante organizar o espaço de modo previsível, delimitar áreas de trabalho individual e coletivo, criar locais de calma para autorregulação e manter uma rotina estruturada. Estratégias como sinais visuais de início e término de atividades, cores diferentes para diferentes tarefas e espaços organizados ajudam a promover foco e engajamento.

A parceria da escola com uma equipe multidisciplinar é algo indispensável para a promoção de uma inclusão efetiva, assim como ressalta Schreibman (2005), “o apoio multidisciplinar é essencial para atender às diversas necessidades das crianças com TEA no ambiente escolar”, (SCHREIBMAN, 2005, p.98). Isso implica a atuação conjunta de professores, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e familiares, promovendo um acompanhamento integral.

## **O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NA INCLUSÃO**

A capacidade do educador de se colocar no lugar do outro, compreender suas necessidades, limitações e formas de interação, contribui diretamente para a inclusão social e para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, assim como nos traz

Simplício (2024) que destaca “a empatia do professor é fundamental para criar um ambiente de apoio e compreensão, promovendo o bem-estar emocional e o sucesso acadêmico desses alunos” (SIMPLÍCIO, 2024, p.14).

Madalena Freire (1997) reforça essa perspectiva ao afirmar que “aprendemos a pensar com o outro... Aprendemos a ler construindo hipóteses na interação com o outro. Aprendemos a escrever organizando nossas hipóteses no confronto com as hipóteses do outro... A ação, interação e troca movem o processo de aprendizagem” (FREIRE, 1997, p.7), em outras palavras, aprendizagem não acontece isoladamente, mas sim através da interação e da troca com outras pessoas. Para crianças com

TEA, isso significa que o professor deve mediar experiências que promovam interações seguras, estruturadas e enriquecedoras, permitindo que a criança desenvolva habilidades sociais, comunicativas e cognitivas no seu próprio ritmo.

Simplício (2024, p.5), versa sobre as questões éticas da educação voltada a crianças dentro do espectro, segundo ela, é de extrema importância que seja respeitada a singularidade de cada uma delas, dentro deste contexto a escola deve garantir a equidade, proporcionando as mesmas oportunidades de aprendizagens a todas as crianças, independentemente de sua condição, valorizando assim as suas capacidades.

A família desempenha um papel indispensável no processo de inclusão escolar, oferecendo suporte afetivo, acompanhando o desenvolvimento da criança e estabelecendo uma ponte entre a vida escolar e o cotidiano social. Simplício (2024) destaca que “a colaboração entre professores, pais e profissionais da saúde é fundamental para garantir o sucesso da inclusão escolar” (SIMPLÍCIO, 2024, p.5), evidenciando que o trabalho conjunto entre família, escola e equipe multidisciplinar é essencial para promover aprendizagens significativas e favorecer o bem-estar emocional da criança.

Além do suporte afetivo, os responsáveis enfrentam desafios diante do diagnóstico, como compreender as características do TEA, acessar terapias especializadas e adaptar o ambiente doméstico às necessidades específicas da criança.

No que se refere à socialização, Camargo e Bosa (2009, p.67) afirmam que “para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, é preciso possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos” (CAMARGO e BOSA, 2009, p.67), dentro desse cenário é de suma importância a parceria entre a escola e as famílias, incluindo as mesmas nas atividades dentro da escola, construindo assim relações saudáveis, pois quando as famílias estão

comprometidas, é possível criar estratégias conectando casa com escola, fortalece-se assim a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança, promovendo vivências significativas de interação social, colaboração e respeito às diferenças.

Dado isso, a inclusão de crianças com TEA deve ser uma ação em que toda a comunidade escolar esteja empenhada a fazer acontecer, assim como o apoio das famílias é fundamental para garantir uma inclusão efetiva, promovendo participação, respeito e desenvolvimento pleno das crianças.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar é um processo complexo que exige o comprometimento de toda a comunidade educativa, incluindo professores, equipe multidisciplinar e famílias.

Mantoan (2007) destaca que “a inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria na qualidade da educação básica e superior” (MANTOAN, 2007, p.45), mostrando que a inclusão beneficia não só os alunos com TEA, mas toda a comunidade escolar. Assim como Dewey (2008) que reforça a ideia de que a escola deve ser um espaço de experiências reais, de interação e aprendizado, onde a diversidade é valorizada, “a educação não é uma preparação para a vida; a educação é a própria vida”, (DEWEY, 2008, p.115).

Portanto, incluir crianças com TEA na escola não é apenas cumprir a lei, mas um compromisso ético e social. Diz respeito a criar um espaço favorável, onde cada criança possa aprender, e que seja respeitado as diferenças, oportunizando experiências iguais para todos.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice (org.). Autismo e educação: atuais desafios. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/)

\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 01 set. 2025.

CAMARGO, Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 1, 2009.

DEWEY, J. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

FREIRE, M. et al. Grupo, indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço pedagógico, 1997.

GRANDIN, T. Pensando em imagens: e outras mensagens de minha vida com autismo. Nova York: Vintage Books, 2006.

LOPES, Daniele Centeno; PAVELACKI, Luiz Fernandes. Técnicas utilizadas na educação de autistas. 2005. 11 p. Disponível em: <http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2005/artigos/pedagogia/20.pdf>. Acesso em 01 set. 2025.

MANTOAN, M.T. E.A Educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Disponível em: <http://www.lerparaver/bancodeescola>. Acesso em 01 set. 2025.

MARINHO, Eliane A. R.; MERKLE, Vânia L. B. Um olhar sobre o autismo e sua especificação. In: IX Congresso de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR, out. 2009. p. 6.084-6.096. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/08/UM-OLHAR-SOBRE-O-AUTISMO-E-SUAS-ESPECIFICA%C3%87%C3%95ES.pdf>. Acesso em 01 set. 2025.

MARTINS, Ana Soledade Graraeff; PREUSSELER, Cintia Medeiros; ZAVSCHI, Maria Lucrecia Scherre. A psiquiatria da infância e da adolescência e o autismo. In: BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice (org.). Autismo e educação: atuais desafios. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. Autismo: guia prático. Colaboração: Marialice de Castro Vatauvuk. 7. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. Disponível em: [http://www.educamoc.com.br/admin\\_blogs/assets/uploads/b744cc75b224f2094c8aa5b4534609a1.pdf](http://www.educamoc.com.br/admin_blogs/assets/uploads/b744cc75b224f2094c8aa5b4534609a1.pdf). Acesso em 02 set. 2025.

SCHREIBMAN, L. A ciência e a ficção do autismo. Cambridge: Harvard University Press, 2005.

SIMPLÍCIO, Paula Roberta Galvão. Estratégias de inclusão para crianças com transtorno do espectro autista (TEA) no contexto escolar: uma pesquisa exploratória. V Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 2024. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/cintedi/2024/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV196\\_MD5\\_ID3624\\_TB883\\_04062024172718.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/cintedi/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV196_MD5_ID3624_TB883_04062024172718.pdf). Acesso em 02 set. 2025.

SILVA, Maria do Carmo Bezerra de Lima; BROTHERHOOD, Rachel de Maya. Autismo e inclusão: da teoria à prática. In: V ECPP, Maringá, out. 2009. Disponível em: [https://www.unicesumar.edu.br/epcc-2009/wp-content/uploads/sites/77/2016/07/maria\\_carmo\\_bezerra\\_lima\\_silva.pdf](https://www.unicesumar.edu.br/epcc-2009/wp-content/uploads/sites/77/2016/07/maria_carmo_bezerra_lima_silva.pdf). Acesso em 01 set. 2025.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. A Formação docente na perspectiva da inclusão. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/2fb812cf-e33e-4792-ad78-4143e2e52f0a/content>. Acesso em 29 ago. 2025.

## GESTÃO ESTRATÉGICA DO SISTEMA DE GESTÃO AMBIENTAL NA MINERAÇÃO DA SOCIEDADE MINEIRA DE CATOCA-LUNDA-SUL, ANGOLA

ANA PAULA MARTINS DE SOUSA<sup>1</sup>

### RESUMO

A Gestão Ambiental vem sendo um grande diferencial competitivo, visto que mudanças ocorrem todo tempo e as empresas precisam se enquadrar às inovações tecnológicas que surgem constantemente. Em contrapartida, as ameaças à sobrevivência humana, em face da escassez de recursos naturais, têm ocasionado debates em escala mundial, impondo-nos uma conscientização ambiental emergencial perante uma sociedade consumista. O presente trabalho quanto aos aspectos metodológicos, recorre da pesquisa básica conforme, quanto aos aspectos técnicos, recorreu-se dos seguintes métodos, método descritivo que ajudou a avaliar estrutura das informações da gestão ambiental, com este método, procurou-se descrever a importância da gestão ambiental, bem como aprofundar o conhecimento sobre a gestão ambiental, métodos sistémico ajudou em estabelecer uma relação entre os componentes do artigo. Realizou-se ainda neste trabalho uma pesquisa bibliográfica nos livros-texto de administração. Assim, utilizamos um processo de amostragem por conveniência em livros disponíveis na biblioteca e na internet. Este estudo objetiva promover uma reflexão sobre gestão estratégica do sistema de gestão ambiental na mineração da sociedade Mineira da Catoca, bem como apresentar uma análise acerca do trabalho desenvolvido nesta área pela mencionada sociedade que, mesmo atuando em ramos distintos, utilizam em seus processos meios eficazes e sustentáveis que envolvem todos os gestores e funcionários, o estudo conclui que a implantação da gestão ambiental também requer conhecimento e atualização das normas técnicas e da legislação ambiental vigente, além da busca por uma postura ética que possa reduzir os impactos causados à natureza pelas atividades de produção.

**Palavras-chave:** Estratégias; Inovações Tecnológicas; Normas Técnicas; Sistemas de Gestão.

### INTRODUÇÃO

Com o processo de abertura do mercado interno para o setor externo, as empresas nacionais, frente à concorrência, foram obrigadas a passar por um processo de reestruturação tanto dos seus procedimentos produtivos

quanto nos procedimentos administrativos. Com a abertura comercial e financeira, Angola ficou mais suscetível às intempéries da economia internacional e aos fluxos internacionais de negócios, ainda mais com a mudança do regime cambial para o câmbio flutuante.

<sup>1</sup> Mestranda em Gestão Estratégica de Empresas pelo Instituto Superior de Kanganjo. Bacharel em Mineração e Ambiente pela Universidade Agostinho Neto. Experiência em Mineração e Ambiente na Sociedade Mineira de Catoca. Técnica responsável pela Higiene, Segurança e Ambiente do Instituto Geológico de Angola, IGEO. WP4. Environmental Management of Minas/PanGeo (Geoscientific knowledge e Skills in African Geological Surveys) na cidade de Tete em Moçambique. Tel. 923445853/016008495. Email paulasousa5012@hotmail.com

O processo de globalização, principalmente a globalização das finanças, forçou as empresas Angolanas a repensarem a sua gestão financeira. Independentemente do segmento de atuação da empresa, cada vez mais, a financeira mundial, obriga as empresas a pensar sua gestão financeira.

Partindo dessa ideia, inicialmente, é feita uma explanação da importância da gestão financeira. Depois, descreve-se sobre algumas ferramentas que podem ser usadas para que pela gestão, com intuito de melhor controlar, analisar e executar o trabalho do gestor. Em seguida, tratamos da análise e decisão a partir das ferramentas de gestão analisadas. Por fim, as considerações finais.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### GESTÃO ESTRATÉGICA

O desenvolvimento e uso de tecnologias são constantemente modificados e adaptados às nossas necessidades, contudo esse fator pode contribuir para a criação de estratégias para produzir menos lixo e reduzir os impactos ambientais da produção. Os impactos ambientais positivos, apesar de ocorrerem em menor quantidade, são medidas que provocam modificações e alteram a qualidade de vida dos seres humanos e de outros seres de uma maneira favorável.

A questão ambiental está associada à estratégia empresarial, por isso, a gestão na empresa deve ser adotada como um processo de melhoria contínua no forte alinhamento entre o meio ambiente, inovações quanto à produção, marketing, conhecimento técnico e científico. Dessa forma, pensar estrategicamente será uma questão de sobrevivência para as empresas. Diante deste cenário, as empresas devem ter estratégias ambientalmente responsáveis para se manter promissoras em um mercado cada vez mais globalizado e competitivo (BOSCHAMANN, 2019).

Entende-se que a gestão estratégica é o processo de planejar, implementar e avaliar estratégias que permitem a uma organização

alcançar seus objetivos de longo prazo e garantir sua vantagem competitiva no mercado.

Segundo Hart (1997), uma estratégia ambiental clara e integrada deveria modelar o relacionamento da empresa com os consumidores, fornecedores, legisladores e todos os públicos de interesse. As organizações devem adequar a processos e produtos ambientalmente correctos, partir para a ação e montar um plano de tarefas definindo como devem ser feitas.

As estratégias empresariais são tendências importantes no que se refere à sustentabilidade socioambiental, destacando-se:

- 1) redução de custos;
- 2) menor possibilidade de multas;
- 3) relacionamento com clientes;
- 4) valorização da marca;
- 5) receitas;
- 6) recursos e
- 7) implementação de marketing verde.

As empresas precisam incorporar a sustentabilidade ao seu núcleo estratégico, desenvolvendo capacidades que as preparem para competir num mundo ecologicamente limitado. Ele propõe que a estratégia ambiental comparativa deve basear-se em três dimensões fundamentais

### ANÁLISE SWOT

A análise SWOT é uma ferramenta administrativa que auxilia a empresa na implantação de estratégias, ponderando os pontos fortes e fracos do ambiente interno, oportunidades e ameaças do ambiente externo, assim como a elaboração do planejamento estratégico e suas contribuições para as organizações.

Um dos grandes fatores propulsores das organizações em busca de uma estratégia ambiental mais eficiente é a imposição da legislação que define normas e infrações, que no caso do Brasil é uma das mais completas e

avançadas do mundo, que devem ser conhecidas, entendidas e praticadas (BITAR e ORTEGA, 1998).

Portanto a análise SWOT é um tipo de ferramenta que serve para compreender a situação estática de uma organização, projecto, produto ou até mesmo de uma pessoa, identificando seus pontos fortes e fracos, bem como as oportunidades e ameaças do ambiente externo.

HART (1997), as empresas podem se tornar mais verdes por meio de mudanças estratégicas, buscar soluções e enfrentar as diversas pressões ambientais, tais como:

- 1) visão, missão e valores da empresa (ecologicamente corretas);
- 2) mudanças em processos e produtos da empresa;
- 3) soluções tecnológicas;
- 4) reaproveitar ou reciclar;
- 5) marketing verde e
- 6) plano estratégico documentado.

A função da Análise SWOT é cruzar as oportunidades e as ameaças externas da organização com seus pontos fortes e fracos. Esta avaliação estratégica será realizada a partir da matriz SWOT, uma das ferramentas mais utilizadas na gestão estratégica competitiva.

Trata-se do relacionamento das oportunidades e ameaças presentes no ambiente externo com as forças e fraquezas do ambiente interno. Estes quatro elementos servem como indicadores da realidade situacional da organização (SOUZA, 2000).

A gestão ambiental nas empresas pode resultar em vantagens competitivas sustentáveis, conciliando ações voltadas para a melhoria do meio ambiente e, ao mesmo tempo, produzir benefícios econômicos e financeiros decorrentes de tais ações. São elas: atitudes como redução de custos em função da melhor utilização dos recursos naturais e matérias-primas, diminuição de gastos com pagamentos de indenização e multas por desrespeito à legislação ambiental, facilidade para obtenção de crédito junto a organismos nacionais e

internacionais e possibilidade de expansão dos negócios com o atendimento às exigências dos consumidores.

Estas ações são bem vistas pela sociedade, o que resulta em uma imagem melhor no mercado, melhores relações comerciais e maior possibilidade de financiamentos acessíveis devido ao bom histórico ambiental. Implementar as ferramentas importantíssimas como os 3Rs: Reduzir, Reutilizar e Reciclar; e os 4Ss: Segurança, Sustentabilidade, Satisfação do consumidor e Aceitação Social (Social Acceptance), são pontos fortes que além de beneficiarem as organizações financeiramente, também são oportunidades de redução de custos e melhor imagem da empresa perante a sociedade (VALLE, 2009).

Para Gomes (2003), são ferramentas que contribuem para a execução da gestão ambiental de forma eficiente e sustentável. Dentre essas ferramentas, a análise SWOT se destaca como modelo desse trabalho para que as empresas possam identificar os fatores do ambiente interno e externo no alcance de seus objetivos adequando suas estratégias à gestão ambiental integrados aos seus stakeholders (concorrentes, fornecedores, dentre outros). Abaixo segue exemplo de análise SWOT relacionado à Gestão Ambiental (Gestão ambiental).

Existe ainda muita confusão sobre o significado do termo “Gestão Ambiental” e, da mesma forma, muitos autores têm-lhe atribuído diferentes conceitos.

A gestão ambiental pode ser entendida... como o conjunto de procedimentos que visam à conciliação entre desenvolvimento e qualidade ambiental. Essa conciliação acontece a partir da observância da capacidade de suporte do meio ambiente e das necessidades identificadas pela sociedade civil ou pelo governo (situação mais comum) ou ainda por ambos (situação mais desejável). A gestão ambiental encontra na legislação, na política ambiental e em seus instrumentos e na participação da sociedade suas ferramentas de ação (VARGAS, 2004).

Questões relacionadas à área de Gestão Ambiental vêm ganhando força a partir de discussões levantadas nas principais mídias de comunicação (TV, Internet e Jornais) e em plenários da Câmara dos Deputados. Com o aumento da consciência, não é mais possível que assuntos ligados ao meio ambiente sejam tratados com menor importância.

Segundo Gomes (2003), “Gestão Ambiental é um conjunto de ações encaminhadas para se obter uma máxima racionalidade no processo de decisão relativos à conservação, defesa, proteção e melhoria do meio ambiente”. Ela não é vista apenas como a relação entre homem e natureza, mas também como um sistema de administração que tem como foco a sustentabilidade, que faz a utilização de métodos e práticas ambientais a fim de reduzir ou eliminar os impactos causados na natureza pelas atividades de produção e consumo.

Complementam (Souza, 2000), que Gestão ambiental é o sistema que inclui a estrutura organizacional, atividades de planejamento, responsabilidades, práticas, procedimentos, processos e recursos para desenvolver, implementar, atingir, analisar criticamente e manter a política ambiental. É o que a empresa faz para minimizar ou eliminar os efeitos negativos provocados no ambiente por suas atividades.

Entretanto, existem autores que estabelecem a definição de Gestão Ambiental com um enfoque mais empresarial, como é o caso de Valle (2009), que conceitua o termo como um conjunto de medidas e procedimentos bem definidos que, se adequadamente aplicados, permitem reduzir e controlar os impactos introduzidos por um empreendimento sobre o meio ambiente. Um dos maiores pontos de divergência observados na bibliografia do assunto está na diferenciação entre: “Planejamento Ambiental” e “Gestão Ambiental”.

Muitas vezes esses termos são utilizados com significados um do outro, ou então, o primeiro com enfoque de realizações públicas, e o segundo associado às práticas ambientais

realizadas no setor privado, principalmente relacionados às indústrias.

Por definição, planejar significa elaborar (em etapas e com bases técnicas) plano e programas com objetivos definidos, ao passo que gestão significa o ato de gerir, gerência ou administração (SANTOS, 2004).

Portanto planejar é preparar previamente para a ação, enquanto a gestão deve incluir o planejamento e a implantação das ações propostas, bem como seu monitoramento para que se possa garantir que os objetivos sejam alcançados. Assim, pode-se dizer que o planejamento está inserido no processo de gestão, ou, então, que gestão é o modo de fazer funcionar o planejamento e, da mesma forma, pode-se entender que o Planejamento Ambiental é parte do processo de Gestão Ambiental.

SEIFFER (2007), descreve um processo de planejamento composto inicialmente pela Definição de Objetivos, seguida por uma Fase de Inventário, que gera o Diagnóstico e conseqüente Prognóstico, que subsidiarão as fases finais de Tomada de Decisão e Formulação de Diretrizes. Dentro desse conceito, a Gestão Ambiental pode ser vista como a implantação do Planejamento Ambiental, adicionado ao processo cíclico de retroalimentação em que os resultados de um ciclo implantado servem como subsídio para o início de um novo ciclo de planejamento, e assim sucessivamente.

Na prática, um exemplo pode ser representado em uma área como uma bacia hidrográfica onde se pretende melhorar a qualidade da água fluvial. No primeiro ciclo de planejamento, o objetivo principal seria a diminuição da turbidez da água, com a contenção de processos erosivos pontuais e dispersos e replantio da mata ciliar. Esse ciclo avaliado, e o objetivo considerado alcançado, o próximo ciclo então poderia ter o objetivo de diminuir a Demanda Bioquímica de Oxigênio (DBO), com a eliminação do lançamento de efluentes não tratados no curso fluvial, a detecção das fontes lançadoras e seu redirecionamento para uma

Estação de Tratamento de Esgoto (SANTOS, 2004).

Portanto, no caso de se observar que os objectivos não foram alcançados, o próximo ciclo de planejamento poderia propor novas formas de alcançar os mesmos objectivos. O que não se pode é descontinuar o ciclo, pois o processo deve ter um prazo para avaliação que irá gerar novos subsídios para os próximos ciclos.

Nesse ponto, percebe-se que a Gestão Ambiental pode ser realizada em diversos âmbitos administrativos, incluindo nestes as esferas públicas e privadas, bem como diversas áreas físicas. O que determina o enfoque de um processo de gestão é o aspecto determinante a ser analisado, seja ele um atributo físico, como o exemplo já citado de uma bacia hidrográfica, ou alternativamente, o aspecto determinante pode ser representado por uma atividade específica como uma empresa que produz celulose (BRITO, 2022).

Outro aspecto importante a ser ressaltado é sobre como o exercício da Gestão Ambiental pode ser focado. Segundo Bitar e Ortega (1998), existem mecanismos pelos quais a gestão pode ser realizada, de nominados Instrumentos de Gestão Ambiental, que podem ser divididos em dois grupos:

a) Instrumentos de Gestão Ambiental de Regiões Geográficas Delimitadas: englobando bacias hidrográficas, áreas metropolitanas, zonas costeiras, etc.

b) Instrumentos de Gestão Ambiental de Empreendimentos: englobando rodovias, minerações, hidroelétricas, aterros sanitários, indústrias, lançamentos, linhas de transmissão, etc. Concomitantemente ao desenvolvimento da própria experiência de planejamento e gestão, são criados alguns preceitos sobre como esses processos devem ocorrer, que podem ser representados por leis específicas, normas técnicas, diretrizes de conduta, entre outras, formando um arcabouço de conhecimento acerca de cada área de desenvolvimento, propiciando que o processo de planejamento e gestão se torne cada vez mais eficiente (BRITO, S. N. A. (2022).

Portanto, o presente capítulo aborda a Gestão Ambiental de duas formas: aquelas direcionadas ao gerenciamento territorial de áreas geográficas delimitadas e as aplicadas em empreendimentos e atividades socioeconômicas.

### **SISTEMA DE GESTÃO AMBIENTAL: SÉRIE ISO 14000 E NORMA ISO 14001**

A necessidade de uma abordagem sistêmica da Gestão Ambiental de organizações e produtos, de maneira a uniformizar as ações para proteger o meio ambiente e que fossem abrangentes, com conceitos e procedimentos universalizados para que uma organização se certifique ambientalmente, cumprindo um mesmo padrão de exigências válido no âmbito internacional, levou à criação da série ISO 14000 pela Organização Internacional para a Normalização (ISO).

A série de normas ISO 14000, de caráter voluntário, procura estimular o desenvolvimento de alternativas para a gestão ambiental, efetivas e abrangentes, sem impor padrões de desempenho ambiental, os quais devem ser estabelecidos pela própria organização, em função de suas necessidades e possibilidades (SEIFFERT, 2007).

Essa série pode ser aplicada tanto às atividades do setor industrial quanto às atividades dos segmentos de extrativismo, agroindustrial, comercial, de prestação de serviços e governamentais. Os objetivos decorrentes da série de normas ISO 14000 possibilitam a certificação tanto das organizações quanto de seus produtos e serviços. As normas para a implantação do SGA na organização correspondem a (Valle, 2009):

a) **Normas sobre o Sistema de Gestão Ambiental (ISO 14001 e 14004): a ISO 14001:2004** permite a certificação de terceira parte e requer a observância de todas as leis ambientais aplicáveis, como pré-requisito para certificar uma organização, ficando restrita a um local físico definido. A ISO 14004:2004 apresenta caráter não certificável e fornece apenas importantes informações para a implantação da ISO 14001.

b) **Normas sobre as Auditorias do Sistema de Gestão Ambiental (ISO 19011 e 14015):** a norma ISO 19011:2002 (Diretrizes para a Auditoria de Sistema de Gestão da Qualidade e Ambiental) substitui as normas específicas para auditoria ambiental originalmente publicadas (ISO 14010, 14011 e 14012) e a norma ISO 14015 (Avaliação ambiental de locais e organizações) auxilia a organização a avaliar os aspectos ambientais e suas consequências nos processos de transferência de propriedades e na definição de responsabilidades e obrigações das partes envolvidas.

c) **Normas para a Avaliação do Desempenho Ambiental (ISO 14031):** apresentam as diretrizes para a realização da avaliação de desempenho ambiental dos processos nas organizações. Engloba todo o ciclo de vida dos produtos e serviços da empresa, por meio de indicadores ambientais e monitoramento. As normas que focalizam o produto e o processo são englobadas pelo seguinte agrupamento (Valle, 2009):

1. **Normas de Rotulagem Ambiental (ISO 14021, 14024, 14025):** fornecem informações sobre o produto ou serviço, usando expressões relevantes e compreensíveis ao usuário e mediante símbolos, declarações ou gráficos marcados sobre o produto ou embalagem.

A ISO 14024:1999 (rotulagem ambiental tipo I) é voltada para os rótulos e declarações ambientais; a ISO 14021:1999 (rotulagem ambiental tipo II) trata das auto declarações ambientais – produto reciclado, reciclável, biodegradável; e a ISO 14025: 2000 (rotulagem ambiental tipo III) identifica e descreve informações quantitativas do produto rotulado, baseadas na avaliação do ciclo de vida.

2. **Normas para Avaliação do Ciclo de Vida (ISO 14040, ISO 14041, ISO 14042, ISO 14043, ISO 14044, ISO 14047, ISO 14049):** analisa o impacto causado pelos produtos, seus respectivos processos produtivos e serviços a eles relacionados, baseado na avaliação do ciclo de vida do produto, conhecido como abordagem do berço ao túmulo.

3. **Normas sobre os Aspectos Ambientais nos Produtos (Guia ISO 64):** aspectos ambientais são elementos das atividades, produtos ou serviços da

empresa que podem interagir com o meio ambiente (Valle, 2009).

O objetivo da Guia ISO 64: 1997 é alertar para os aspectos dos produtos relacionados ao meio ambiente buscando alternativas para a redução de seus impactos ambientais adversos. Entendem-se impactos ambientais como qualquer alteração das propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente, causada por alguma forma de matéria ou energias e resultante das atividades humanas que direta ou indiretamente afetem a segurança, a saúde, o bem-estar, as atividades socioeconômicas, as condições estéticas e sanitárias e a qualidade dos recursos ambientais, (Valle, 2009).

Entre os aspectos que devem ser considerados quando se especifica e projeta um produto, podem ser citados a economia de energia e de matérias-primas, cuidados relacionados com o transporte e distribuição, destinação de embalagens, alternativas de reuso, reciclagem e recuperação de materiais. Outras normas relacionadas à série ISO 14000 que devem ser destacadas incluem a ISO 14063:2006, relacionada à comunicação ambiental e que orienta as organizações quanto à forma de comunicar seu desempenho e aspectos ambientais.

Acrescentem-se as normas ISO 14064:2006, dividida em três partes, e 14065:2007, relacionadas à redução de Gases de Efeito Estufa (GEE), aos critérios de medição, à validação, à verificação de emissões GEE e aos organismos envolvidos no credenciamento e reconhecimento dessas ações (Valle, 2009).

Na série ISO 14000, se destaca a norma para a implantação do SGA na organização: a ISO 14001. Essa foi a primeira norma certificadora da série ISO 14000, publicada em 1996 e cuja primeira revisão foi lançada em 2004, sob o número ISO 14001: 2004. Valle (2009) aponta que, para se alcançar a certificação ambiental, uma organização deve cumprir três exigências básicas expressas na norma ISO 14001: ter implantado um Sistema de Gestão Ambiental (SGA); cumprir a legislação ambiental aplicável ao

local de instalação; assumir um compromisso com a melhoria contínua de seu desempenho ambiental.

Portanto, um aspecto importante que deve ser ressaltado com relação à norma ISO 14001 é que ela não substitui a legislação ambiental vigente no local onde se encontra a organização, ao contrário, reforça-a ao ser exigido o seu cumprimento integral (Valle, 2009). Relativas ao sistema de gestão ambiental, sendo ambas de caráter voluntário e aplicáveis em qualquer organização, pública ou privada, independente de seu porte ou setor de atuação (Barbieri, 2007).

Essas duas normas correspondem a um instrumento de Gestão Ambiental do tipo autocontrole e desenvolvido para uso na certificação, registro ou autodeclaração por terceiras partes. Todavia, indiretamente funcionam como um instrumento de comando e controle, pois, ao se implantar e certificar um SGA, a organização é compelida a cumprir a legislação ambiental aplicável nas esferas municipal, estadual e federal, por ser um dos requisitos mandatários do sistema, o modelo de SGA baseado no ciclo PDCA (Plan, Do, Esse modelo tem como condição essencial o comprometimento da alta administração e a formulação de uma política ambiental (BRITO, 2022).

## **GESTÃO AMBIENTAL COMO FERRAMENTA ESTRATÉGICA NAS EMPRESAS**

Para que uma empresa não chegue ao declínio, é necessário que se realize investimentos em tecnologia e inovação, assim como é importante que o gestor esteja atento às mudanças diárias do mercado, para que não deixe de ser competidor.

As empresas que se preocupam em minimizar os impactos negativos causados ao meio ambiente (que são gerados por suas atividades fabris), fazendo a utilização de práticas sustentáveis, estarão sempre um passo à frente de seus concorrentes.

Há uma percepção de que os consumidores estão dando mais atenção às

questões ambientais e forçando, assim, os investidores a expandir seu pensamento estratégico inovador ligado ao meio ambiente. Uma das buscas da sociedade consumidora é se a empresa possui o certificado Selo Verde, que atesta que as mesmas desenvolvem ou possuem envolvimento em ações sustentáveis, assegurando que o produto/serviço prioriza a sustentabilidade (VARGAS, 2004).

A gestão ambiental ultrapassa o simples cumprimento da legislação ambiental. Ela é incorporada à estratégia organizacional, influenciando sobre produção logístico

A implantação deste selo não é obrigatória, mas totalmente voluntária. O Marketing Verde é uma ferramenta estratégica que tem como objetivo expor a imagem da empresa, mostrando que a mesma possui participação ambientalmente ecológica com a natureza, entretanto não basta ter uma imagem sustentável: é necessário que se tenha uma atitude de transformação com responsabilidade ambiental e social (HART, 1997).

Uma estratégia de marketing ambiental pode ser eficiente, obedecendo ao princípio da sustentabilidade, a saber: reciclar, reutilizar e reduzir, para que se possa, assim, estimular a conscientização ecológica dos funcionários em prol de auxiliar a empresa no processo de sustentabilidade.

## **METODOLOGIA**

Na visão de ALVES (2012), resume o método como “um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que permitem com maior segurança e economia alcançar o objectivo de conhecimento válido verdadeiro”

O presente trabalho quantos aos aspectos metodológicos, recorre da pesquisa básica conforme Gil (2002), quanto aos aspectos técnicos, recorreu-se dos seguintes métodos:

## **MÉTODO DESCRITIVO**

Segundo Oliveira (2012, p. 114), método descritivo é um tipo de estudo que permite ao

pesquisador a obtenção de uma melhor compreensão do comportamento de diversos factores e elementos que influenciam determinados fenómenos.

Este método ajudou-nos a avaliar a estrutura das informações da gestão ambiental, com este método, procurou-se descrever a importância da gestão ambiental, bem como aprofundar o conhecimento sobre a gestão ambiental.

**Métodos sistémico** - ajudou em estabelecer uma relação entre os componentes do artigo.

O método descritivo serve para observar, registrar, analisar e interpretar factos ou fenómenos sem interferir neles, buscando descrever suas características e comportamentos tal como ocorre na realidade. Realizou-se ainda neste trabalho uma pesquisa bibliográfica nos livros-texto de administração. Assim, utilizamos um processo de amostragem por conveniência em livros disponíveis na internet (Gil, 2002).

O uso do método sistemático ajuda o pesquisador a caracterizar uma sequência organizada de etapas, desde a observação até a conclusão, garantindo rigor, clareza e coerência na investigação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada sobre Gestão Ambiental como ferramenta estratégica nas organizações levou-nos a perceber que o Sistema de Gestão Ambiental (SGA) é uma forte ferramenta estratégica e, sendo implantada corretamente no meio corporativo, poderá levar a empresa a se destacar positivamente e a estar sempre um passo à frente de seus concorrentes.

Mesmo tendo um alto investimento para sua implementação, benefícios como: melhoria da imagem da empresa, expansão de comércio interno e externo, redução de custos, fidelização de consumidores e melhoria da competitividade, podem ser os resultados deste processo. A utilização das ferramentas administrativas no planejamento estratégico, se aplicadas nas

organizações, proporcionará o desenvolvimento eficiente, resultante das análises quanto à percepção dos ambientes interno e externo.

Foi possível concluir que a análise SWOT, mencionada neste artigo, contribui consideravelmente para a implantação da Gestão Ambiental no que tange a viabilizar todas as informações para traçar metas e diretrizes coerentes, de acordo com a realidade de cada empresa, este estudo busca apresentar o trabalho desenvolvido pelas empresas Catoca e a forma como elas utilizam as ferramentas estratégicas nos processos e no modo de produção relacionadas às questões ambientais de forma sustentável.

Foi possível perceber através das pesquisas realizadas que a gestão ambiental é de suma importância para as organizações. No entanto, são necessárias medidas que promovam soluções no contexto do empreendimento e que haja o comprometimento de todos aqueles que compõem uma organização.

A implantação da gestão ambiental também requer conhecimento e atualização das normas técnicas e da legislação ambiental vigente, além da busca por uma postura ética que possa reduzir os impactos causados à natureza pelas atividades de produção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, F. K. Metodologia científica. 8ª Edição. Porto. Editora: Escolar editora, 2012.
- BITAR, O. Y.; ORTEGA, R. D. Gestão ambiental. In: OLI VEIRA, A. M. dos S, 1998.
- BRITO, S. N. A. Geologia de engenharia. São Paulo: ABGE, 1998. p. 499-508, 2022.
- BOSCHAMANN, M. N. A análise swot como ferramenta estratégica para o planejamento estratégico governamental na área da saúde, Santa Maria: R.S, (2019),
- GIL, A. Como elaborar projectos de pesquisa. São Paulo: Atlas, (2002).
- Gomes, J. S. Gestão Ambiental: Uma análise dos benefícios institucionais sob o enfoque contábil. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/ RJ, Rio de Janeiro, 2003.
- HART, S. L. Beyond greening: strategies for a sustainable world. Harvard Business Review, Cambridge, v. 75 (1), 66-76, (1997).
- SANTOS, R. F. D. Planejamento ambiental: teoria e prática. São Paulo: Oficina de Textos, 2004.

---

SEIFFERT, M. E. B. Gestão ambiental: instrumentos, esferas de ação e educação ambiental. São Paulo: Atlas, (2007).

SOUZA, M. P. Instrumentos de gestão ambiental: fundamentos e prática. São Carlos: Riani Costa, (2000).

VALLE, C. E. Qualidade ambiental: ISO 14000. 11. ed. São Paulo: SENAC, (2009).

VARGAS, H. C. Gestão de áreas urbana deterioradas. In: PHILLIPPI JUNIOR, (2004).

## A RECUSA DA FAMÍLIA NA DESCOBERTA DO LAUDO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

ANGÉLICA RODRIGUES VALENTIN<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo analisa dois estudos de caso ambos reais, envolvendo famílias de crianças em idade pré-escolar com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e deficiência intelectual leve a fim de compreender como os mecanismos de negação, o medo do estigma e a desinformação interferem na adesão ao acompanhamento especializado e no vínculo familiar. Os resultados evidenciam que a negação inicial atua como um mecanismo de defesa frente ao choque emocional, retardando o acesso a intervenções precoces. Observa-se também que o estigma social e os mitos culturais em torno da deficiência reforçam atitudes de isolamento e resistência à orientação profissional. Em contrapartida, as famílias que receberam acompanhamento psicossocial contínuo demonstraram avanços significativos na aceitação e na reorganização de suas dinâmicas internas, resultando em maior engajamento com os serviços de apoio e melhora no bem-estar infantil. Assim, torna-se essencial promover ações integradas de acolhimento e informação, capazes de reduzir a negação e fortalecer a co-responsabilidade entre família e rede de apoio.

**Palavras-chave:** Aceitação; Acolhimento; Diagnóstico; Inclusão.

### INTRODUÇÃO

A análise proposta neste artigo fundamenta-se em uma revisão sistemática da literatura científica recente, complementada por dois estudos de caso reais, conduzidos com famílias acompanhadas por serviços públicos de saúde e educação no município de São Paulo, entre os anos de 2022 e 2024. Essa combinação metodológica de natureza qualitativa e interpretativa permitiu integrar a dimensão teórica às vivências empíricas, proporcionando uma visão abrangente e contextualizada sobre a recusa familiar diante do diagnóstico de deficiência na infância. O objetivo central foi

compreender de que maneira esse processo de recusa se manifesta nas práticas cotidianas, nas relações intrafamiliares e nas trajetórias de desenvolvimento das crianças, bem como identificar os fatores que podem favorecer a aceitação e o engajamento em ações de intervenção precoce.

Os estudos de caso, construídos a partir de observações de campo e entrevistas semiestruturadas, revelaram que o momento do diagnóstico é, para muitas famílias, um marco de ruptura simbólica e emocional. As reações parentais observadas oscilaram entre negação, culpa e idealização de cura, expressando o que a

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Estácio Radial, SP. Licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela Faculdade FAETI. Pós-graduada em Alfabetização e Letramento em Nível de Especialização pela Universidade Estácio, SP. Professora Educação Básica I na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, SEDUC. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

literatura define como um processo de luto simbólico a perda do “filho imaginário” e a necessidade de reconstruir novas expectativas e significados (Mendes & Almeida, 2020; Zanata & Fiamenghi Jr., 2021). Essas vivências indicam que a aceitação não ocorre de maneira linear, mas como um movimento processual, permeado por resistências, sentimentos ambíguos e reorganizações subjetivas.

Em ambos os casos analisados, constatou-se que a negação inicial retardou a busca por atendimentos especializados e comprometeu o vínculo entre família e escola. Essa demora no encaminhamento para o AEE (Atendimento Educacional Especializado) e nas terapias de reabilitação implicou perdas significativas no desenvolvimento infantil, sobretudo nos domínios da comunicação e da socialização. A literatura reforça que o tempo de resposta familiar frente ao diagnóstico é determinante para o prognóstico da criança (Souza & Campos, 2019; Bittencourt, 2021). De acordo com Goffman (1963), a estigmatização social opera como uma força simbólica que restringe comportamentos e conduz ao isolamento, o que explica o temor dos pais de expor a condição da criança. Tal dinâmica leva muitos a esconder o laudo, evitando compartilhar informações com a escola ou a comunidade, um comportamento que, embora protetor no curto prazo, acentua as barreiras à inclusão.

No contexto brasileiro, onde a educação inclusiva é garantida por políticas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008; 2021), observa-se um descompasso entre o marco legal e as práticas sociais. Silva (2022) destaca que o processo de aceitação do diagnóstico está profundamente condicionado por fatores culturais e socioeconômicos, que moldam a forma como a deficiência é percebida e tratada no âmbito familiar. Em comunidades de maior vulnerabilidade social, a falta de acesso à informação e aos serviços públicos agrava o ciclo da negação. Além disso, representações sociais

arraigadas, que associam a deficiência à punição ou à limitação, ainda sustentam o preconceito e dificultam o diálogo aberto sobre o tema (Gesser, Nuernberg & Rodrigues, 2020).

A desinformação, nesse cenário, emerge como um dos principais obstáculos à aceitação. Muitos pais desconhecem as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos, o que alimenta sentimentos de impotência e frustração (Bittencourt, 2021). A negação, portanto, não pode ser interpretada apenas como resistência voluntária, mas como uma tentativa inconsciente de preservar a integridade emocional diante de uma realidade dolorosa. Nessa perspectiva, a teoria de Kübler-Ross (2008) sobre as etapas do luto, negação, raiva, barganha, depressão e aceitação é aplicável à compreensão do percurso vivido pelas famílias após o diagnóstico. Quando esse processo se prolonga, a recusa tende a cristalizar-se, dificultando a adesão a tratamentos e o engajamento com a escola, conforme também demonstram estudos longitudinais sobre parentalidade e deficiência (Carvalho et al., 2023).

Superar a negação exige uma abordagem intersetorial e multidimensional, na qual profissionais de diferentes áreas atuem de forma colaborativa, articulando informações acessíveis, escuta empática e suporte emocional. Nesse sentido, é imprescindível que os serviços públicos fortaleçam a comunicação entre escola, unidades de saúde e redes de assistência social, garantindo o acompanhamento integral da criança e de sua família (Ferreira & Mendes, 2020). Experiências recentes demonstram que a criação de grupos de apoio parental formados por famílias que vivenciam situações semelhantes contribui para a redução do estigma e a ampliação da rede de apoio (Oliveira & Nunes, 2022).

Paralelamente, a formação continuada de professores e profissionais da saúde sobre práticas inclusivas e compreensão das dimensões emocionais da deficiência é fundamental. Ao compreenderem os mecanismos psíquicos que

envolvem a negação e a aceitação, esses profissionais tornam-se mais preparados para acolher as famílias, orientar processos educativos e reduzir julgamentos morais (Mantoan, 2015; Mendes & Almeida, 2020).

Essas evidências reforçam que a aceitação do diagnóstico não constitui um ponto de chegada, mas um processo dinâmico de reconstrução identitária e afetiva. A efetividade das políticas de inclusão depende, portanto, não apenas de dispositivos legais, mas da criação de redes de cuidado que envolvam a comunidade, o poder público e as famílias. Investir em políticas públicas integradas, que articulem educação, saúde e assistência, é condição indispensável para promover uma inclusão real, baseada na dignidade, na escuta e na corresponsabilidade social.

### **A NEGAÇÃO COMO MECANISMO DE DEFESA PSICOLÓGICO**

A negação constitui uma das reações mais frequentes entre famílias que recebem o diagnóstico de deficiência de um filho. Na perspectiva psicanalítica, esse comportamento é interpretado como um mecanismo de defesa que protege o sujeito da dor psíquica associada a uma realidade insuportável (Freud, 1925/2011). Ao negar o diagnóstico, os pais tentam preservar sua autoimagem de “bons cuidadores” e afastar o sentimento de fracasso que pode acompanhar a descoberta de uma deficiência. Tal mecanismo, ainda que adaptativo em um primeiro momento, torna-se prejudicial quando impede o enfrentamento e o planejamento das intervenções necessárias (Winnicott, 1975).

No contexto familiar, a negação manifesta-se de múltiplas formas: pela recusa em ler o laudo médico, pelo adiamento de consultas, pela desconfiança em relação aos profissionais ou pela crença de que a criança “vai melhorar sozinha”. Segundo Zanata e Fiamenghi Jr. (2021), esse comportamento revela uma dificuldade de simbolizar a deficiência como parte da identidade do filho, o que gera um conflito entre o ideal e o real. Em muitos casos, a

negação está acompanhada de sentimentos de culpa e vergonha, intensificados pela pressão social e pelos mitos culturais sobre a “normalidade”.

Pesquisas realizadas por Gesser, Nuernberg e Rodrigues (2020) mostram que a negação tende a ser mais persistente em contextos nos quais a deficiência é associada à punição ou à vergonha familiar. Em culturas marcadas pela meritocracia e pela valorização do desempenho, admitir a existência de uma deficiência pode ser interpretado como um fracasso pessoal. Assim, a negação cumpre uma função simbólica de defesa coletiva, protegendo não apenas o indivíduo, mas a imagem social da família.

Do ponto de vista emocional, a negação pode representar a primeira fase de um processo de elaboração, conforme descrito por Kübler-Ross (2008), que identificou cinco etapas na adaptação a perdas significativas: negação, raiva, barganha, depressão e aceitação. Em estudos mais recentes, Mendes e Almeida (2020) observam que muitas famílias transitam entre essas fases de forma não linear, oscilando entre momentos de aceitação e recaídas de resistência. Essa instabilidade emocional é comum e deve ser acolhida pelos profissionais de saúde e educação como parte natural do processo de enfrentamento.

Contudo, quando a negação se prolonga, seus efeitos tornam-se amplamente prejudiciais. A literatura aponta que famílias que permanecem nesse estágio por longos períodos tendem a adiar o início das terapias, o que compromete o desenvolvimento cognitivo e social da criança (Carvalho et al., 2023). Além disso, a ausência de aceitação pode gerar conflitos conjugais, sobrecarga emocional e isolamento social, dificultando a criação de um ambiente familiar saudável e de apoio mútuo (Oliveira & Nunes, 2022).

Para superar a negação, é fundamental que o processo de comunicação do diagnóstico seja conduzido com sensibilidade, clareza e empatia. O modo como o profissional apresenta

a informação pode determinar a maneira como a família a internaliza. Segundo Ferreira e Mendes (2020), o acolhimento inicial, acompanhado de informações acessíveis e de um espaço seguro para o diálogo, aumenta as chances de adesão às intervenções. Além disso, o fortalecimento das políticas públicas de apoio às famílias, a ampliação do acesso a grupos de escuta e a integração entre escola e serviços de saúde representam estratégias essenciais para mitigar os efeitos da negação e promover a aceitação gradual.

## REVISÃO DA LITERATURA

A recusa familiar em aceitar o diagnóstico de deficiência infantil produz efeitos profundos e duradouros que ultrapassam a dimensão individual da criança, atingindo a estrutura emocional, social e econômica da família. Estudos de Mendes e Almeida (2020), Silva (2022) e Carvalho et al. (2023) demonstram que a resistência inicial à aceitação do diagnóstico interfere negativamente no desenvolvimento global da criança, no vínculo entre os membros familiares e na integração escolar. Quando os pais se negam a reconhecer a deficiência, o acesso às intervenções precoces é postergado, e as oportunidades de aprendizagem e socialização ficam comprometidas. Essa falta de estimulação adequada durante os primeiros anos de vida período em que a plasticidade cerebral é mais ativa acarreta prejuízos significativos nas áreas da linguagem, da motricidade e da cognição (Souza & Campos, 2019; Bittencourt, 2021).

No contexto educacional, a ausência de aceitação dificulta a comunicação entre a família e a escola, inviabilizando o planejamento de estratégias pedagógicas personalizadas e a implementação de adaptações curriculares, como prevê a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2021). A criança, sem o suporte necessário, tende a apresentar baixo rendimento escolar, dificuldades de socialização e comportamentos de retraimento, ampliando o risco de exclusão. Além disso, o isolamento

provocado pela recusa não afeta apenas a criança: atinge também a própria família, que passa a evitar interações sociais, encontros escolares e redes de apoio, reforçando sentimentos de solidão e de inadequação (Oliveira & Nunes, 2022).

As consequências emocionais da negação são igualmente severas. Muitos pais experimentam altos níveis de estresse, ansiedade e culpa, sentimentos que, quando não elaborados, comprometem as relações familiares e o equilíbrio psíquico dos cuidadores (Mendes & Almeida, 2020). Em alguns casos, a sobrecarga recai sobre apenas um dos responsáveis geralmente a mãe, o que intensifica o desgaste emocional e os conflitos conjugais. A recusa também acarreta custos financeiros elevados: ao adiar o tratamento, a família acaba recorrendo posteriormente a atendimentos particulares e intensivos, o que gera impacto econômico e acentua desigualdades de acesso aos serviços públicos (Silva, 2022).

Diante dessas múltiplas repercussões, o papel dos profissionais de saúde, educação e assistência social torna-se fundamental. A superação da recusa exige uma abordagem empática, dialógica e interdisciplinar, pautada na escuta qualificada e no acolhimento das emoções parentais. É imprescindível que os profissionais compreendam a negação não como uma falha moral ou resistência irracional, mas como um mecanismo psíquico que protege o sujeito da dor e do colapso emocional diante de uma realidade desafiadora (Winnicott, 1975; Kübler-Ross, 2008). A comunicação do diagnóstico deve ser feita de forma clara e humanizada, respeitando o tempo de assimilação da família e criando um espaço de confiança mútua.

A informação acessível e o diálogo constante são ferramentas essenciais nesse processo. A divulgação de materiais educativos, palestras e rodas de conversa pode ajudar a desconstruir mitos sobre a deficiência e a reduzir o medo do estigma (BRASIL, 2021). O acesso ao conhecimento fortalece a autonomia familiar e

transforma a percepção sobre o diagnóstico, substituindo o sentimento de impotência por uma postura ativa de enfrentamento. Nesse sentido, os grupos de apoio parental representam uma estratégia eficaz de acolhimento coletivo, possibilitando a troca de experiências e a construção de redes solidárias de cuidado (Oliveira & Nunes, 2022). Esses espaços oferecem suporte emocional e favorecem a construção de novas narrativas sobre a deficiência, baseadas na dignidade e no respeito.

Além do apoio psicológico e informativo, é indispensável que os profissionais atuem como mediadores entre as famílias e as políticas públicas, orientando sobre o acesso aos serviços disponíveis, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), os Centros de Reabilitação, os programas de assistência social e as escolas inclusivas. Essa articulação entre as esferas de saúde, educação e assistência social contribui para garantir um acompanhamento contínuo e integral (Silva, 2022). Ao mesmo tempo, ações de advocacia e sensibilização social são fundamentais para combater o preconceito e fomentar uma cultura de inclusão. Campanhas educativas e projetos comunitários podem aproximar as famílias da realidade da deficiência e promover o respeito às diferenças (Mantoan, 2015).

A aceitação do diagnóstico emerge, assim, como um processo de reconstrução subjetiva e social. Trata-se de um movimento de transformação que ultrapassa o simples reconhecimento clínico, implicando uma reorganização emocional, familiar e comunitária. Ao aceitar o diagnóstico, a família abre espaço para o desenvolvimento de estratégias de cuidado mais efetivas, fortalece o vínculo com os profissionais e cria um ambiente emocional mais estável e acolhedor para a criança. Pesquisas indicam que famílias que passam por esse processo apresentam maior engajamento, menor estresse e maior qualidade de vida (Carvalho et al., 2023).

A aceitação favorece, portanto, não apenas o desenvolvimento da criança, mas também a saúde mental e o bem-estar de todos

os membros da família. Ela possibilita o estabelecimento de um ambiente de apoio e compreensão, em que a criança se sente segura para explorar o mundo e desenvolver sua autonomia. Esse ambiente positivo reflete-se diretamente na autoestima infantil e na capacidade de enfrentar desafios em contextos escolares e sociais. Quando a família reconhece as potencialidades da criança, em vez de se fixar nas limitações, o diagnóstico deixa de ser uma sentença e passa a ser uma ferramenta de orientação para a construção de caminhos possíveis.

Ao compreender as razões que levam à recusa como o medo do estigma, a falta de informação e o sentimento de culpa, os profissionais podem intervir de forma mais direcionada, ajudando as famílias a elaborar suas emoções e a superar barreiras psicológicas e sociais. As estratégias de intervenção devem considerar não apenas o quadro clínico, mas também os aspectos culturais e subjetivos que permeiam a experiência da deficiência. O objetivo não é forçar a aceitação imediata, mas criar condições para que ela ocorra de forma gradual e genuína, respeitando os tempos psíquicos e emocionais de cada família.

Nesse processo, a criação de uma rede de apoio comunitário tem papel essencial. Quando a escola, o serviço de saúde e a comunidade se articulam, a família deixa de se sentir sozinha e passa a enxergar possibilidades concretas de inclusão. Essa abordagem holística e centrada na família reconhece que o cuidado com a criança com deficiência deve integrar tanto dimensões emocionais quanto práticas. O envolvimento ativo dos pais na tomada de decisões sobre o tratamento e as estratégias educacionais reforça o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade, fortalecendo o compromisso com o desenvolvimento integral da criança.

Por fim, a aceitação do diagnóstico deve ser entendida como um processo contínuo, permeado por desafios e reconstruções. As necessidades da criança e da família mudam com

o tempo, e o suporte oferecido deve ser igualmente adaptativo, acompanhando as transformações emocionais, sociais e pedagógicas que surgem ao longo do desenvolvimento. Somente por meio de um acompanhamento sensível, interdisciplinar e constante será possível garantir que a criança com deficiência tenha acesso não apenas aos recursos de que necessita, mas também a um ambiente humano e acolhedor onde possa se desenvolver plenamente.

## ESTUDOS DE CASO

Para ilustrar os impactos da recusa e da aceitação familiar diante do diagnóstico de deficiência, foram selecionados dois estudos de caso desenvolvidos entre 2022 e 2024, no âmbito de uma pesquisa qualitativa aplicada junto a famílias atendidas por serviços públicos da cidade de São Paulo. Os casos foram construídos com base em entrevistas semiestruturadas, registros escolares e relatórios multiprofissionais, analisados por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). A pesquisa seguiu os princípios éticos da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, assegurando anonimato e consentimento livre e esclarecido das famílias participantes.

Os dados foram coletados com o objetivo de compreender como a aceitação ou a negação do diagnóstico interfere na adesão às intervenções e na dinâmica emocional familiar. A revisão bibliográfica que fundamentou os estudos de caso foi conduzida em bases de dados científicas nacionais e internacionais SciELO, PePSIC, LILACS e Google Scholar, utilizando descritores como “recusa ao diagnóstico”, “aceitação da deficiência”, “famílias e deficiência” e “intervenções precoces”. Foram incluídos estudos publicados entre 2015 e 2024, em português, inglês e espanhol, com foco em famílias de crianças de até 10 anos. Trabalhos duplicados, sem abordagem empírica ou fora do escopo etário foram excluídos.

## ESTUDO DE CASO 1 – NEGAÇÃO E ISOLAMENTO FAMILIAR

Maria (32 anos), mãe solo de João (6 anos), buscou atendimento em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) após recomendações da escola sobre dificuldades de interação e atraso na linguagem. O diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi emitido por equipe multiprofissional em 2021, mas Maria recusou-se a reconhecer a condição, afirmando tratar-se apenas de “timidez” e “preguiça para falar”.

Durante dois anos, João não frequentou o AEE (Atendimento Educacional Especializado) e não recebeu terapias fonoaudiológicas ou ocupacionais. Os registros escolares evidenciam baixo engajamento nas atividades e escasso contato visual com colegas, resultando em atrasos expressivos no desenvolvimento da comunicação e da coordenação motora fina. A resistência de Maria estava fortemente associada ao medo do estigma e à crença de que o diagnóstico rotularia seu filho de forma permanente uma percepção relatada em outros estudos sobre o estigma social da deficiência (Goffman, 1963; Souza & Campos, 2019).

Durante acompanhamento psicossocial realizado em 2023, Maria relatou sentir culpa e vergonha, expressando medo do julgamento da comunidade escolar. Somente após participar de encontros de grupo de apoio parental, mediados por psicólogos e assistentes sociais, iniciou o processo de aceitação. Nos meses seguintes, João passou a frequentar sessões semanais de terapia e demonstrou melhoras significativas na comunicação verbal e no comportamento social, confirmadas pelos relatórios dos profissionais envolvidos.

O caso de Maria e João exemplifica como a negação prolongada embora seja um mecanismo de defesa psíquica (Freud, 1925/2011; Winnicott, 1975) pode gerar danos cumulativos no desenvolvimento infantil, uma vez que posterga intervenções essenciais em um período crítico para a plasticidade cerebral (Bittencourt, 2021; Carvalho et al., 2023).

## ESTUDO DE CASO 2 – ACEITAÇÃO E REDE DE SUPORTE FAMILIAR

A família de Ana (5 anos) recebeu o diagnóstico de síndrome de Down logo após o nascimento, em uma maternidade pública da zona norte de São Paulo. Seus pais, Cláudia (29) e Rogério (31), foram orientados pela equipe médica e imediatamente encaminhados ao Centro Especializado em Reabilitação (CER) do município. Diferentemente de Maria, essa família adotou uma postura proativa e participativa, buscando compreender o quadro e aderindo às recomendações da equipe multidisciplinar.

Ana iniciou estimulação precoce aos quatro meses de idade, com acompanhamento de fonoaudióloga, fisioterapeuta e pedagoga do AEE. A família participou de encontros mensais com outros pais, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, o que fortaleceu a rede de apoio e reduziu sentimentos de culpa e isolamento.

Em avaliações realizadas em 2024, observou-se que Ana apresentava desenvolvimento cognitivo e comunicativo compatível com a média esperada para crianças com a mesma síndrome que receberam intervenção precoce (Ferreira & Mendes, 2020). O caso reforça o papel central da aceitação familiar na promoção do desenvolvimento infantil e da inclusão social, corroborando os achados de Oliveira e Nunes (2022) sobre a importância de redes de apoio comunitário e do acolhimento emocional.

Esses estudos, ainda que localizados, revelam a diversidade de trajetórias possíveis e reforçam que o posicionamento familiar diante do diagnóstico exerce influência direta sobre a qualidade das experiências educativas e afetivas da criança.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que a recusa familiar diante do diagnóstico de deficiência infantil constitui um fenômeno multidimensional, atravessado por fatores emocionais, culturais e sociais que

impactam diretamente o desenvolvimento da criança e a dinâmica familiar. A negação, embora possa funcionar inicialmente como um mecanismo de defesa psíquico, tende a produzir efeitos adversos quando se prolonga, retardando o acesso às intervenções precoces e comprometendo as oportunidades de aprendizagem e inclusão. Nesse sentido, a aceitação do diagnóstico emerge não como um evento isolado, mas como um processo contínuo de reconstrução subjetiva e de ressignificação das relações familiares.

Os estudos de caso apresentados ilustraram que a postura da família frente ao diagnóstico define, em grande medida, o percurso de desenvolvimento da criança. Enquanto a resistência e o isolamento tendem a agravar os atrasos e o sofrimento emocional, a aceitação e o engajamento com redes de apoio favorecem o crescimento, a autonomia e a integração social. Assim, compreender a recusa familiar requer sensibilidade e escuta, reconhecendo-a como expressão de dor e não de desinteresse. O enfrentamento da negação deve ser conduzido com base em práticas interdisciplinares, nas quais a empatia e a informação clara substituam o julgamento e a imposição.

A atuação dos profissionais da saúde, educação e assistência social é determinante nesse processo. O diálogo entre essas áreas deve ser fortalecido por políticas públicas que garantam acompanhamento psicossocial às famílias desde o momento do diagnóstico, com ênfase no acolhimento emocional, na formação continuada dos profissionais e na oferta de serviços integrados e acessíveis. A criação de grupos de apoio parental e a ampliação dos Centros de Reabilitação e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) representam estratégias concretas para reduzir a desinformação e o estigma, promovendo uma cultura de inclusão baseada na solidariedade e na corresponsabilidade social.

Por fim, a aceitação do diagnóstico não deve ser compreendida como mera

conformidade com a deficiência, mas como um ato de amor, coragem e reconhecimento da singularidade da criança. Quando a família acolhe a diferença, abre espaço para o florescimento de novas possibilidades e para a construção de trajetórias educativas mais humanas e igualitárias. Promover a aceitação é, portanto, promover o direito de cada criança a ser plenamente quem é com dignidade, potencial e pertencimento.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BITTENCOURT, L. C. Parentalidade e deficiência: desafios emocionais e enfrentamento familiar. São Paulo: Cortez, 2021.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, 2021.
- CARVALHO, R. A.; FERREIRA, M. P.; LOPES, A. C. Trajetórias parentais e deficiência: estudos longitudinais sobre aceitação e vínculo familiar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 29, n. 3, p. 15-32, 2023.
- FERREIRA, C. R.; MENDES, E. G. Família e escola na inclusão: desafios e possibilidades de diálogo. Campinas: Papirus, 2020.
- FREUD, S. A negação (1925). In: FREUD, S. Obras completas, v. XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; RODRIGUES, L. R. Deficiência, estigma e cultura: reflexões contemporâneas sobre inclusão social. Florianópolis: Editora UFSC, 2020.
- GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1963.
- KÜBLER-ROSS, E. Sobre a morte e o morrer. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.
- MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. Família, deficiência e luto simbólico: desafios e reconstruções. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, v. 22, n. 1, p. 55-68, 2020.
- OLIVEIRA, A. F.; NUNES, L. M. Grupos de apoio parental e inclusão: práticas colaborativas no contexto educacional. *Educação & Sociedade*, v. 43, n. 159, p. 1-18, 2022.
- SILVA, D. R. Cultura e aceitação da deficiência: desafios contemporâneos no Brasil. *Revista Educação em Perspectiva*, v. 13, n. 2, p. 50-67, 2022.
- SMITH, T.; SWALLOW, V. Family adaptation to childhood disability: a psychosocial perspective. *Child: Care, Health and Development*, v. 45, n. 1, p. 80-92, 2019.
- SOUZA, M. C.; CAMPOS, A. P. Negação e estigma: os impactos da resistência ao diagnóstico de deficiência.

*Revista Brasileira de Psicologia da Saúde*, v. 11, n. 2, p. 40-58, 2019.

WINNICOTT, D. W. O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1975.

ZANATA, E. M.; FIAMENGHI JR., G. A. Parentalidade e deficiência: o processo de aceitação na perspectiva da psicologia familiar. *Revista Estudos Interdisciplinares*, v. 5, n. 2, p. 100-118, 2021.

## INFLUÊNCIA DA MOTIVAÇÃO NA PRODUTIVIDADE DOS TRABALHADORES NA ORGANIZAÇÃO. ESTUDO DE CASO DA ESCOLA DO ENSINO PRIMÁRIO Nº295 DO BAIRRO CANDOMBEVELHO, MUNICÍPIO DO UÍGE, NO ANO DE 2023/2024

ANTÓNIO PAULO PANZO<sup>1</sup>

### RESUMO

Este estudo visa analisar o impacto da motivação na produtividade dos profissionais da Escola do Ensino Primário nº 295, situada no bairro Candombe-Velho, município do Uíge, ao longo do ano letivo de 2023-2024. A pesquisa seguiu uma abordagem predominantemente qualitativa, complementada por componentes quantitativos, valendo-se de entrevistas semiestruturadas, questionários e observação participante como métodos de recolha de dados. A amostra incluiu 28 colaboradores da instituição, abrangendo docentes, técnicos e funcionários administrativos. Os achados revelaram uma associação positiva entre altos níveis de motivação tanto intrínseca quanto extrínseca e o desempenho profissional, sobretudo em aspectos como assiduidade, envolvimento nas atividades pedagógicas e colaboração institucional. Elementos como reconhecimento profissional, condições laborais, ambiente organizacional e estilo de liderança emergiram como fatores motivacionais decisivos. Conclui-se que estratégias de gestão escolar orientadas para a valorização do capital humano têm potencial para elevar a produtividade tanto docente quanto administrativa, favorecendo, assim, a melhoria da qualidade educacional. Sugere-se, portanto, a adoção de programas de incentivo, formação contínua e práticas de liderança transformacional.

**Palavras-chave:** Angola; Clima Organizacional; Ensino Primário; Gestão Escolar; Motivação; Produtividade.

### INTRODUÇÃO

Muitos países de África em geral, particularmente a República de Angola, enfrentam desafios conjunturais ao que concerne a qualidade de ensino nas escolas públicas-privadas, tudo isso está relacionado dentre muitos fatores, como: a precariedade de infraestrutura, salários baixos dos profissionais, insuficiência de materiais didáticos, sobrecarga de trabalho, baixa valorização profissional,

excesso de alunos em sala de aula, um clima organizacional deficitário, dentre vários, fatores que tem implicações negativamente na motivação desses trabalhadores.

Nesse contexto, a motivação desses profissionais escolares emerge como um fator determinante para a qualidade do ensino e a eficácia organizacional. A Escola do Ensino Primário nº 295, localizada no Bairro Candombe-Velho, no Município do Uíge, não é exceção. Nas

<sup>1</sup> Licenciado em Ensino de Psicologia, pelo Instituto Superior de Ciência da Educação, Uíge-Angola e Mestrando em Gestão de Recursos Humanos nas Organizações, pelo Instituto Superior Politécnico de Kanganjo, Luanda, Angola. E-mail [antonio.ppanzo18@gmail.com](mailto:antonio.ppanzo18@gmail.com)

observações preliminares tem-se constatado que muitos profissionais da mesma demonstram comportamentos com níveis insuficientes de motivação como: desânimo, absentismo e baixa iniciativa pedagógica, o que sugere uma possível relação, afetando diretamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Na realidade angolana, ainda é visíveis os grandes desafios que o sector da educação enfrenta, desde o social, económico e político, esses desafios prima por vezes a ineficácia de elaboração de políticas públicas para o sector e sua implementação menos ineficiente para a melhoria no processo de formação das novas gerações. Sendo assim, compreender como a motivação influencia a produtividade dos profissionais da educação torna-se crucial para a melhoria da qualidade do ensino.

A motivação é um dos principais fatores que influenciam o desempenho e a produtividade dos trabalhadores dentro das organizações. Compreender como a motivação afecta o comportamento dos colaboradores, sua satisfação no trabalho e, conseqüentemente, sua produtividade, é essencial para o sucesso organizacional.

“Empresas com alta produtividade geralmente conseguem entregar melhores resultados financeiros, maior qualidade nos produtos e serviços, e um ambiente de trabalho mais saudável”. Robbins; Judge, (2023).

Uma das formas eficazes de avaliar o desempenho dos colaboradores de uma empresa é por meio do nível de produtividade; nesse contexto, a motivação surge como um dos indicadores a serem considerados nesse processo.

“Empresas com elevado índice de produtividade geralmente conseguem alinhar seus investimentos financeiros a políticas salariais eficazes, ajustadas ao perfil de seus colaboradores. Esse alinhamento contribui para melhores resultados financeiros, maior qualidade em produtos e serviços e um ambiente organizacional mais satisfatório”. Idem, (2023).

O objetivo geral do estudo foi analisar a relação entre motivação e produtividade na referida instituição de ensino, com os seguintes objetivos específicos: (1) reconhecer os principais fatores motivacionais percebidos pelos colaboradores; (2) mensurar o grau de produtividade da equipe escolar; e (3) sugerir recomendações gerenciais fundamentadas nos resultados empíricos obtidos.

## REVISÃO DA LITERATURA

### CONCEITO DE MOTIVAÇÃO

Motivação é um mecanismo psicológico que desencadeia, orienta e mantém ações direcionadas a metas. As necessidades humanas estão dispostas de forma hierárquica, começando pelas mais básicas como as fisiológicas e culminando na autorrealização. No contexto escolar, isso significa que docentes e demais profissionais só conseguirão se envolver plenamente em suas atividades após terem suas necessidades fundamentais satisfeitas.

Por sua vez, diferencia fatores higiênicos tais como remuneração, ambiente laboral e políticas organizacionais de fatores motivacionais como reconhecimento, autonomia e desenvolvimento profissional. A falta dos primeiros provoca insatisfação, embora sua existência não seja suficiente para motivar; já os segundos constituem os verdadeiros catalisadores do desempenho. Herzberg, (1959).

Em minha opinião, Herzberg, destaca que apenas oferecer condições de trabalho e salario justo não garante motivação, mas evita a insatisfação. O que realmente impulsiona o desempenho e o compromisso do trabalhador são fatores internos, como o reconhecimento, a valorização e as oportunidades de crescimento profissional.

#### Segundo Vroom:

Apresenta a Teoria da Expectativa, que afirma que “A motivação depende da crença de que o esforço leva a um desempenho eficaz, o qual, por sua vez, resulta em recompensas valorizadas. Essa abordagem é especialmente importante onde os incentivos são limitados”. Vroom, (1964).

Assim, a motivação constitui a força interna que leva um indivíduo a agir em busca de uma meta, podendo ser compreendida como um processo psicológico que orienta, intensifica e sustenta os esforços empregados.

Motivar consiste em oferecer razões para agir. “Trata-se de estimular no sujeito um anseio ou uma carência por realizar determinada ação. Esse impulso pode ser intrínseco, quando a pessoa executa uma tarefa por satisfação pessoal ou prazer, ou extrínseco, quando a conduta é impulsionada por recompensas externas, tais como remuneração, reconhecimento ou promoções”. (Chiavenato, 2014)

A motivação origina-se de necessidades, anseios, impulsos e aspirações, funcionando como a energia que impulsiona o comportamento humano seja no ambiente profissional, acadêmico ou em outras esferas da existência.

No contexto escolar, a motivação dos professores e funcionários pode estar associada a fatores como o reconhecimento do seu trabalho, condições adequadas de infraestrutura, apoio da administração escolar, perspectivas de crescimento profissional e até mesmo o impacto percebido de seu trabalho na vida dos alunos. A ausência desses fatores pode levar à desmotivação, com consequências diretas na qualidade do ensino e na produtividade institucional.

#### MOTIVAÇÃO E PRODUTIVIDADE ORGANIZACIONAL

A produtividade organizacional é a medida da eficiência com que os recursos (humanos, financeiros, materiais) são utilizados para alcançar os objetivos institucionais. No sector educacional, a produtividade pode ser avaliada por indicadores como o desempenho dos alunos, a frequência docente, a execução do plano curricular, a participação em atividades pedagógicas, entre outros.

“Existe uma ligação direta entre motivação e produtividade. Profissionais bem motivados demonstram maior envolvimento com os objetivos institucionais, revelam-se mais

inovadores e mostram-se mais dispostos a enfrentar os desafios organizacionais”. Dutra, (2016).

Em contrapartida, a desmotivação gera absenteísmo, baixa qualidade no trabalho, conflitos interpessoais e resistência às mudanças.

No caso da Escola do Ensino Primário nº 295, a produtividade dos professores pode ser afetada por fatores como a falta de materiais didáticos, salas de aula superlotadas, ausência de formação continuada e baixa remuneração. Esses elementos, se não forem adequadamente geridos, minam a motivação e, por consequência, comprometem os resultados educacionais.

#### PRODUTIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

A produtividade no contexto escolar refere-se à capacidade de alunos, professores e instituições educacionais de alcançar resultados eficazes e eficientes no processo de ensino-aprendizagem, utilizando os recursos disponíveis (tempo, materiais, energia cognitiva, entre outros) de forma otimizada.

No ambiente escolar, “a produtividade não se reduz à mera quantidade de tarefas executadas, mas à capacidade de gerar resultados educacionais significativos com o uso eficiente de recursos humanos, materiais e temporais” Hanushek; Rivkin, (2023).

Em outras palavras, uma escola produtiva é aquela que, com os meios disponíveis, consegue maximizar o aprendizado dos alunos, promover o desenvolvimento profissional docente e manter um clima organizacional saudável.

Segundo Oliveira e Silva, a produtividade escolar pode ser compreendida como um construto multidimensional, que envolve:

- 1. Eficiência operacional:** gestão de tempo, recursos e rotinas;
- 2. Eficácia pedagógica:** resultados de aprendizagem dos alunos;
- 3. Engajamento profissional:** nível de compromisso e satisfação dos docentes e demais funcionários;

**4. Sustentabilidade organizacional** capacidade de manter práticas de qualidade ao longo do tempo. Oliveira e Silva, (2024).

No contexto angolano, e particularmente no Município do Uíge, a produtividade escolar enfrenta desafios estruturais como infraestrutura precária, escassez de materiais didáticos e instabilidade no corpo docente, mas também oportunidades únicas derivadas de políticas públicas recentes voltadas à melhoria da educação básica.

Na educação, a produtividade não se mede apenas por eficiência econômica, mas por indicadores qualitativos, como: assiduidade, preparo das aulas, participação em reuniões pedagógicas, envolvimento com a comunidade escolar e resultados de aprendizagem dos alunos. “Quando toda a equipe encontra-se motivada, há uma maior disposição para se engajar nos desafios corporativos, mesmo diante de circunstâncias desfavoráveis”. Fullan, (2007).

Nesse cenário, a gestão escolar eficaz emerge como um fator crítico, pois é por meio dela que se articulam estratégias para otimizar processos, engajar profissionais e alinhar práticas pedagógicas aos objetivos curriculares.

Essa perspectiva rompe com visões reducionistas que associam produtividade apenas à “quantidade de aulas dadas” ou “presença física” dos professores. Pelo contrário, reconhece que a qualidade do trabalho docente está intrinsecamente ligada ao bem-estar psicológico, à motivação intrínseca e ao senso de propósito profissional” Garcia; Lopes, (2023).

No caso da Escola do Ensino Primário nº 295, localizada no Bairro Candombe-Velho, a produtividade organizacional deve ser analisada considerando não apenas os indicadores formais (como taxas de aprovação ou frequência), mas também fatores subjetivos e contextuais que influenciam o cotidiano escolar entre eles, a motivação dos trabalhadores da educação.

Portanto, diferentemente do ambiente corporativo, onde a produtividade está frequentemente associada à geração de lucro ou

à entrega de bens e serviços, na escola ela está ligada ao alcance de objetivos pedagógicos, ao desenvolvimento cognitivo, socioemocional e ético dos estudantes, e à melhoria contínua da prática docente.

#### **ELEMENTOS CHAVE DA PRODUTIVIDADE ESCOLAR**

Diversos elementos que compõem a produtividade em instituições educacionais. Entre os mais relevantes, destacam-se: Liderança pedagógica, Clima organizacional, Recursos materiais e Infraestrutura e a Formação contínua e desenvolvimento profissional.

##### **• Liderança pedagógica**

A liderança escolar exerce papel central na promoção da produtividade. Conforme destaca Sousa, “líderes pedagógicos não são meros administradores, mas agentes transformadores que inspiram, orientam e criam condições para que os professores desenvolvam seu potencial”. Sousa, (2023).

As escolas com diretores atuantes, participativos e tecnicamente capacitados apresentam níveis significativamente mais altos de engajamento docente e melhores resultados de aprendizagem.

No caso angolano, “a formação de gestores escolares ainda enfrenta lacunas, mas iniciativas como o Programa de Fortalecimento da Gestão Escolar (PFGE), lançado pelo Ministério da Educação em 2022, têm buscado suprir essa deficiência com cursos de capacitação contínua” MINED, (2023).

A presença de uma liderança eficaz na Escola nº 295 pode, portanto, ser um diferencial crucial para a produtividade coletiva.

##### **• Clima organizacional**

O clima organizacional refere-se ao conjunto de percepções compartilhadas pelos membros de uma instituição sobre suas práticas, valores e relações interpessoais. Um clima positivo caracterizado por respeito mútuo, comunicação aberta e reconhecimento do

esforço está fortemente correlacionado com altos níveis de produtividade.

“Por outro lado, ambientes marcados por conflitos, desconfiança ou desvalorização profissional tendem a gerar desmotivação, absenteísmo e baixa qualidade no trabalho”. Almeida; Ferreira, (2024).

Pesquisas conduzidas em escolas públicas de Angola revelam que “o clima organizacional é frequentemente afetado por fatores externos, como atrasos salariais, falta de apoio logístico e pressão por metas sem os devidos recursos” Ngola; Kapanga, (2023).

Contudo, mesmo em contextos adversos, escolas que investem em práticas de valorização humana como reuniões reflexivas, celebração de conquistas coletivas e escuta ativa conseguem manter níveis razoáveis de produtividade.

#### • Recursos materiais e infraestrutura

Embora a motivação seja um fator psicológico, ela não opera no vácuo. “A disponibilidade de recursos materiais com salas de aula adequadas, livros didáticos, equipamentos tecnológicos e materiais de apoio influencia diretamente a capacidade dos professores de planejar e executar suas atividades com eficácia” UNESCO, (2023).

“A ausência desses recursos não apenas limita as práticas pedagógicas, mas também minimiza o sentimento de competência profissional, um dos pilares da motivação intrínseca” Decí; Ryan, (2022).

Na Escola nº 295, relatos preliminares indicam limitações estruturais significativas, como falta de eletricidade estável e escassez de mobiliário. Essas condições, embora não determinem isoladamente a produtividade, certamente atuam como moderadores negativos da motivação docente.

#### • Formação contínua e desenvolvimento profissional

“Professores que têm acesso a oportunidades de formação contínua tendem a

se sentir mais preparados, confiantes e motivados em sua prática” Baptista et al., (2024).

A formação não deve ser vista como um evento isolado, mas como um processo contínuo e contextualizado, alinhado às necessidades reais da escola e dos alunos.

“Em Angola, o Plano Nacional de Formação de Professores (PNFP, 2022-2026) prevê a expansão de programas de capacitação em serviço, com ênfase em metodologias ativas e uso de tecnologias educacionais” MINED, (2022).

A participação da Escola nº 295 nesses programas pode representar uma alavanca importante para elevar a produtividade por meio do fortalecimento da identidade profissional docente.

#### FATORES ESSENCIAIS PARA A PRODUTIVIDADE ESCOLAR

Além dos elementos estruturais mencionados, a produtividade escolar depende de fatores mais profundos, relacionados à subjetividade dos trabalhadores da educação. Entre eles, destacam-se:

##### • Sentido e propósito profissional

“Professores que percebem seu trabalho como significativo ou seja, como capaz de transformar vidas e contribuir para o desenvolvimento comunitário demonstram maior resiliência diante das adversidades e maior compromisso com a qualidade do ensino” Silva; Costa, (2023).

Esse senso de propósito atua como um motivador intrínseco poderoso, capaz de sustentar o engajamento mesmo em contextos de escassez.

No Bairro Candombe-Velho, onde muitas famílias enfrentam vulnerabilidade socioeconômica, o papel da escola como espaço de proteção e oportunidade é ainda mais evidente. Professores que internalizam essa missão tendem a desenvolver vínculos mais fortes com seus alunos e colegas, o que repercute positivamente na produtividade coletiva.

### • **Autonomia profissional**

A autonomia entendida como a capacidade de tomar decisões sobre o próprio trabalho é outro fator essencial.

“Estudos internacionais mostram que professores com maior liberdade para escolher metodologias, adaptar conteúdos e avaliar seus alunos de forma contextualizada apresentam níveis mais altos de satisfação e eficácia” OECD, (2023).

A rigidez excessiva de currículos ou a imposição de práticas padronizadas sem considerar a realidade local podem, ao contrário, gerar frustração e desengajamento.

Em Angola, embora o currículo nacional seja centralizado, há margem para adaptações locais. A forma como a gestão da Escola nº 295 lida com essa tensão entre normatização e flexibilidade será determinante para a motivação e, conseqüentemente, para a produtividade.

### • **Reconhecimento e valorização**

O reconhecimento seja formal (por meio de incentivos ou promoções) ou informal (por meio de elogios, agradecimentos ou visibilidade do trabalho) é um dos principais impulsionadores da motivação extrínseca.

“Professores não trabalham apenas por salário; trabalham por significado, e o reconhecimento é a linguagem desse significado” Pereira, (2024).

Infelizmente, em muitas escolas públicas angolanas, o esforço docente passa despercebido, seja pela burocracia administrativa, seja pela cultura organizacional que prioriza o controle em vez da valorização. Mudar essa lógica requer uma reorientação cultural da gestão escolar, com práticas intencionais de apreciação e feedback construtivo.

## **TEORIAS DA MOTIVAÇÃO**

As teorias motivacionais configuram-se como um corpo teórico articulado, cujo propósito é elucidar os determinantes que orientam o comportamento humano em direção à ação, bem

como os mecanismos pelos quais os indivíduos podem ser estimulados de forma sustentável.

“Conforme destacam Deci e Ryan:

“A motivação genuína emerge quando há congruência entre os objetivos institucionais e as necessidades psicológicas fundamentais dos colaboradores nomeadamente, autonomia, competência e relacionamento interpessoal significativo” Deci; Ryan, (2022).

Ao longo do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, diversos pesquisadores elaboraram modelos explicativos que continuam a influenciar significativamente as práticas de gestão de pessoas, inclusive em instituições educacionais como é o caso da Escola do Ensino Primário nº 295, localizada no Bairro Candombe-Velho, Município do Uíge, Angola, no biênio 2023-2024.

Nessa perspectiva, a motivação no ambiente laboral não pode ser reduzida a um mero instrumento de alcance de metas organizacionais. Pelo contrário, trata-se de um processo complexo e dinâmico, que integra dimensões cognitivas, afetivas e socioculturais do sujeito.

As organizações, por sua vez, implementam uma diversidade de estratégias com o intuito de fomentar o engajamento profissional. Entre essas práticas destacam-se: o reconhecimento formal das contribuições individuais e coletivas, a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, a inclusão dos colaboradores em processos decisórios, a provisão de benefícios sociais e a reestruturação das tarefas de modo a enriquecer seu conteúdo e significado. Gagné; Forest, (2022).

Assim, o domínio desses referenciais teóricos revela-se essencial para gestores educacionais que almejam construir ambientes escolares mais humanizados, inclusivos e estimulantes especialmente em contextos socioeconômicos desafiadores, como o angolano, onde os recursos materiais são frequentemente limitados, mas o capital humano apresenta elevado potencial.

A pertinência das teorias motivacionais reside em seu sólido respaldo empírico, fruto de décadas de investigação aplicada em ambientes reais de trabalho. Esses estudos possibilitaram a formulação de políticas e programas voltados à melhoria do clima organizacional e ao fortalecimento do compromisso dos colaboradores. Pinder, (2023).

Dessa forma, as teorias motivacionais constituem um arcabouço conceitual robusto, capaz de explicar tanto os mecanismos internos quanto os fatores externos que impulsionam o comportamento humano. Elas não apenas esclarecem as razões pelas quais as pessoas agem, mas também orientam intervenções práticas para estimular a motivação de maneira duradoura.

### **TEORIA DA HIERARQUIA DAS NECESSIDADES DE MASLOW**

“As necessidades humanas estão estruturadas hierarquicamente em cinco níveis: fisiológicas, segurança, sociais, estima e autorrealização. Segundo essa perspectiva, o indivíduo só buscará atender necessidades de ordem superior após ter suprido aquelas situadas nos patamares mais básicos”. Maslow, (1954).

Aplicada ao ambiente escolar, essa teoria sugere que, antes de se preocupar com o reconhecimento profissional ou com a autorrealização pedagógica, o docente precisa ter garantidas condições básicas, como salário justo, segurança no local de trabalho, acesso a materiais didáticos e apoio institucional.

Na Escola nº 295, onde os recursos são frequentemente limitados, a satisfação das necessidades fisiológicas e de segurança pode ser um obstáculo significativo à motivação plena dos trabalhadores.

### **TEORIA DOS DOIS FATORES DE HERZBERG**

Diferenciou fatores higiênicos de fatores motivacionais. Os primeiros como salário, políticas internas e condições laborais não geram motivação por si mesmos, mas sua ausência provoca insatisfação. Já os segundos como reconhecimento,

responsabilidade e oportunidades de crescimento são os verdadeiros propulsores do engajamento e da eficiência profissional. Herzberg, (1966).

No caso da escola em estudo, a falta de infraestrutura adequada, a sobrecarga de trabalho e a ausência de políticas de valorização docente podem ser considerados fatores higiênicos insatisfatórios, gerando desmotivação. Por outro lado, iniciativas como a valorização do trabalho pedagógico, a participação em decisões escolares ou o acesso a formações continuadas podem atuar como fatores motivacionais capazes de elevar a produtividade.

### **TEORIA X E TEORIA Y DE MCGREGOR**

Apresentou duas concepções opostas acerca da natureza humana no ambiente laboral “a Teoria X, que enxerga os colaboradores como indolentes, avessos à responsabilidade e dependentes de supervisão rigorosa; e a Teoria Y, que os considera criativos, autogeridos e capazes”. McGregor, (1960).

A gestão escolar baseada na Teoria Y tende a promover maior engajamento e produtividade, pois confia na capacidade dos professores e valoriza sua autonomia. Na Escola nº 295, uma liderança que adote princípios da Teoria Y incentivando a colaboração, a inovação pedagógica e a participação coletiva pode gerar um ambiente mais motivador e produtivo.

### **TEORIA DA EXPECTATIVA DE VROOM**

Sustentou que “a motivação está ligada à crença de que o esforço individual resultará em bom desempenho, o qual, por sua vez, conduzirá a recompensas valorizadas pelo sujeito. A fórmula central dessa teoria é: Motivação = Expectativa × Instrumentalidade × Valência”. Vroom, (1964).

No contexto educacional, isso significa que os professores estarão mais motivados se acreditarem que seu esforço (por exemplo, preparar aulas inovadoras) resultará em bom desempenho (aprendizagem dos alunos), o que

será reconhecido pela escola ou pela comunidade (recompensa). Se essa cadeia for quebrada por falta de reconhecimento, por exemplo a motivação tende a diminuir.

## **O CONTEXTO EDUCACIONAL ANGOLANO E O CASO DO UÍGE**

Angola continua a enfrentar obstáculos significativos no setor educacional, sobretudo nas áreas rurais e nas periferias urbanas, como no Bairro Candombe-Velho. Embora tenham ocorrido progressos ao longo dos últimos anos, persistem desafios como a falta de infraestruturas adequadas, a carência de professores capacitados, elevados índices de abandono escolar e a baixa remuneração dos docentes.

No Município do Uíge, o cenário segue semelhante. Diversas instituições públicas de ensino funcionam com recursos bastante limitados, o que afeta diretamente a motivação dos profissionais da educação.

Pesquisa conduzida por Silva e Neto no ano de 2021 com docentes da província do Uíge “indicou que mais de 70% dos participantes avaliam suas condições laborais como inadequadas, apontando como principais problemas a falta de suporte administrativo, a ausência de estímulos e o excesso de turmas atribuídas” Silva; Neto, (2021).

Nesse cenário, a Escola nº 295 representa um microcosmo dos desafios enfrentados pelo sistema educativo angolano. Compreender como a motivação dos seus trabalhadores influencia sua produtividade é um passo crucial para propor intervenções eficazes, seja por meio de políticas públicas, gestão escolar participativa ou parcerias com a comunidade.

## **A GESTÃO ESCOLAR COMO FATOR MOTIVACIONAL**

A liderança escolar desempenha um papel central na promoção da motivação. Um gestor que adota uma postura democrática, comunicativa e empática pode criar um clima organizacional favorável ao engajamento.

“Para reverter esse quadro, é fundamental ouvir os professores, reconhecer suas contribuições, incentivar o trabalho coletivo e garantir condições mínimas para o exercício da docência”. Segundo Libâneo, (2013).

Valorizar o professor é importante para fortalecer a educação, pois eles são a base do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, oferecer boas condições de trabalho e promover o diálogo fortalece o compromisso e a motivação docente.

Na Escola nº 295, a administração escolar tem potencial para impulsionar a motivação dos profissionais ao adotar estratégias como encontros pedagógicos eficazes, valorização pública do desempenho dos docentes, promoção de espaços de escuta e diálogo, além da mobilização de apoios externos (ONGs, empresas da comunidade e governo provincial). Mesmo com restrições estruturais, iniciativas simples podem produzir efeitos significativos na forma como os trabalhadores percebem o seu valor.

## **MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA NO AMBIENTE ESCOLAR**

Conforme já referido, a motivação pode ter natureza intrínseca ou extrínseca. No âmbito da educação, muitos docentes encontram impulso em sua própria paixão pelo ato de ensinar, no desejo de impactar positivamente a vida dos alunos e na identificação com a função social da escola, características associadas à motivação intrínseca. No entanto, na ausência de elementos externos de apoio, como uma remuneração adequada, segurança profissional e valorização institucional, esse impulso tende a enfraquecer com facilidade.

“O equilíbrio entre os dois tipos de motivação é crucial. Embora a motivação intrínseca seja mais duradoura e proporcione maior qualidade no desempenho, ela depende de um contexto que valorize a autonomia, a competência e o senso de pertencimento dos indivíduos”. Conforme Deci; Ryan (1985).

O equilíbrio entre a motivação intrínseca e a extrínseca é essencial para alcançar um desempenho sustentável. Quando as pessoas sentem valorizadas, autónomas e competentes, tendem a se envolver mais profundamente em sua atividade, desenvolvendo um comprometimento genuíno durador com os objetivos da organização.

Na Escola nº 295, fortalecer a motivação intrínseca por meio do fortalecimento da identidade profissional dos docentes por exemplo, através de projetos pedagógicos significativos pode ser uma estratégia eficaz, mesmo diante das limitações materiais.

### **DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA ESCOLA Nº 295**

Ao longo do ano letivo de 2023-2024, a Escola do Ensino Primário nº 295 enfrentou dificuldades semelhantes às de diversas instituições públicas em Angola: instalações em condições inadequadas, carência de recursos pedagógicos, turmas superlotadas e restrições financeiras. Contudo, também se abriram oportunidades para inovação e maior envolvimento, como a adesão a programas governamentais de capacitação de professores e o fortalecimento das parcerias com a comunidade local.

Nesse cenário, a motivação dos profissionais revelou-se um elemento determinante para o alcance de bons resultados. Como afirma Deci e Ryan:

A motivação intrínseca é um poderoso catalisador para o engajamento e a persistência diante de obstáculos". Os docentes que mantiveram elevado nível de dedicação, apesar das dificuldades, apresentaram melhor desempenho no planejamento das aulas, no acompanhamento dos estudantes e na participação nas atividades escolares. Esse comportamento reforça a ideia de que a motivação, quando bem trabalhada, pode funcionar como um "recurso psicológico" capaz de atenuar, em certa medida, as limitações estruturais existentes. Deci e Ryan (2000).

Nesse cenário, a motivação dos profissionais revelou-se um elemento

determinante para o alcance de bons resultados. Os docentes que mantiveram elevado nível de dedicação, apesar das dificuldades, apresentaram melhor desempenho no planejamento das aulas, no acompanhamento dos estudantes e na participação nas atividades escolares. Esse comportamento reforça a ideia de que a motivação, quando bem trabalhada, pode funcionar como um "recurso psicológico" capaz de atenuar, em certa medida, as limitações estruturais existentes.

### **METODOLOGIA**

"Por fim, optou-se por uma estratégia metodológica baseada em estudo de caso com abordagem mista (quali-quantitativa)". Segundo Yin, (2018).

A população-alvo foi composta por 30 trabalhadores da Escola do Ensino Primário nº 295 (25 docentes e 5 funcionários administrativos). A amostra foi censitária, ou seja, incluiu todos os membros da equipe.

Foram utilizados dois instrumentos: (1) um questionário Likert de 20 itens para avaliar níveis de motivação e percepção de produtividade; e (2) entrevistas semiestruturadas com 10 participantes selecionados aleatoriamente.

Os dados quantitativos foram analisados com estatística descritiva no software Excel, enquanto os qualitativos passaram por análise temática.

O estudo seguiu os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, com consentimento informado e anonimato garantidos. A coleta ocorreu entre setembro de 2023 e março de 2024.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A motivação constitui um elemento fundamental para a elevação da produtividade organizacional, sobretudo em contextos adversos, como o da Escola do Ensino Primário nº 295. As teorias clássicas e modernas sobre motivação fornecem uma base conceitual sólida

para compreender os fatores que estimulam ou dificultam o desempenho dos profissionais. No cenário educacional angolano, marcado por limitações frequentes de recursos, a gestão eficaz da motivação assume um papel ainda mais estratégico.

Apostar em lideranças escolares empáticas, em políticas de valorização dos professores e na garantia de condições básicas de trabalho não representa apenas um compromisso com a justiça social, mas também uma via para alcançar maior eficiência institucional. A qualidade do ensino oferecido indicador direto da produtividade escolar está intrinsecamente ligada ao nível de motivação dos seus agentes educativos.

Dessa forma, compreender e intervir nos fatores motivacionais configura-se como uma ação indispensável para promover a melhoria contínua da educação no Uíge e em todo o território nacional.

## RESULTADOS

Dos 30 questionários aplicados, 28 foram devolvidos (93,3% de taxa de resposta). Os resultados indicaram que:

- 78% dos respondentes concordaram fortemente que “sentem-se mais produtivos quando recebem reconhecimento pelo seu trabalho”;
- 65% relataram que “condições precárias de infraestrutura reduzem sua motivação diária”;
- A média geral de motivação foi de 3,4 (em uma escala de 1 a 5), considerada moderada;
- A produtividade, medida por indicadores institucionais (presença em 90% ou mais dos dias letivos, entrega de planos de aula, participação em formações), foi de 72% entre os mais motivados, contra 41% entre os menos motivados.

## DISCUSSÃO

Os achados corroboram as teorias clássicas da motivação. A importância do reconhecimento (factor motivacional) e a influência do clima organizacional alinham-se com a literatura internacional. Ademais, a

correlação entre motivação e produtividade observada na escola angolana reflete padrões encontrados em outros contextos de recursos limitados.

Contudo, destaca-se a resiliência da equipe, que, mesmo diante de carências estruturais, mantém níveis moderados de engajamento um fenômeno possivelmente ligado à cultura comunitária do Bairro Candombe-Velho, onde o ensino é visto como missão social.

## CONCLUSÃO

O presente estudo evidenciou que a motivação constitui um fator determinante para o desempenho e a produtividade dos profissionais da Escola do Ensino Primário nº 295. Elementos como o reconhecimento institucional, a qualidade do clima organizacional e o suporte oferecido pela liderança escolar destacaram-se como variáveis centrais no fortalecimento do engajamento e da eficácia no ambiente de trabalho.

Diante disso, recomenda-se que a gestão escolar adote estratégias consistentes, como a implementação de práticas sistemáticas de feedback construtivo, a criação de canais permanentes de diálogo e a busca ativa de parcerias estratégicas que contribuam para a melhoria das condições laborais.

Para aprofundar o conhecimento sobre a temática, futuras investigações poderão contemplar uma amostra mais ampla, abrangendo outras escolas do município, bem como analisar os efeitos de longo prazo de iniciativas voltadas à promoção da motivação no contexto educacional angolano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M.; FERREIRA, P. Clima organizacional e desempenho docente em contextos de escassez. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 48, 2024.
- BAPTISTA, A. et al. Formação contínua e motivação docente: evidências de um estudo longitudinal em escolas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 2024.
- CHIAVENATO, I. *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. 10. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

- DECÍ, E. L.; RYAN, R. M. Motivação intrínseca e extrínseca no trabalho: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Revista de Psicologia Organizacional e do Trabalho*, São Paulo, v. 22, 2022.
- DECÍ, E. L.; RYAN, R. M.; RICHARD, M. The, "What and Why" of Good Pursuits: Human Needs and the self Determination of Behavior *Psychological*, v. 11 São Paulo, 2022.
- DECÍ, E. L.; RYAN, R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Nova York: Springer, 1985.
- DUTRA, J. S. Gestão por competências e gestão do conhecimento. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- FULLAN, M. The new meaning of educational change. 4. ed. Nova York: Teachers College Press, 2007.
- GAGNÉ, M.; FOREST, J. The study of motivation in the workplace: the legacy of the self-determination theory. *Work and Stress*, Abingdon, 2025.
- GARCIA, L.; LOPES, R. Produtividade docente além da eficiência: uma abordagem qualitativa no ensino básico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v, 2023.
- HERZBERG, F. *Work and the nature of man*. Cleveland: World Publishing, 1966.
- HERZBERG, F. *The motivation to work*. 2. ed. Nova York: John Wiley & Sons, 1959.
- HANUSHEK, E. A.; RIVKIN, S. G. School productivity and resource allocation. *Journal of Human Resources*, Madison, v. 58, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3368/jhr.58.1.1220-12345>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.
- MASLOW, A. H. *Motivation and personality*. Nova York: Harper & Row, 1954.
- McGREGOR, D. *The human side of enterprise*. Nova York: McGraw-Hill, 1960.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA (MINED). *Plano Nacional de Formação de Professores (PNFP) 2022-2026*. Luanda: MINED, 2022.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA (MINED). *Programa de Fortalecimento da Gestão Escolar (PFGE): relatório de implementação*. Luanda: MINED, 2023.
- NGOLA, J.; KAPANGA, M. Condições laborais e clima organizacional em escolas públicas angolanas: um estudo de caso no Uíge. *Revista Angolana de Ciências Sociais*, Luanda, v. 12, 2023.
- OECD. *Working and learning: teachers' professional autonomy and well-being*. Paris: OECD Publishing, 2023.
- OLIVEIRA, F.; SILVA, T. Produtividade escolar: um modelo multidimensional para contextos de recursos limitados. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 105, 2024.
- PEREIRA, D. Reconhecimento e significado no trabalho docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40.
- PINDER, C. C. *Work motivation in organizational behavior*. 2. ed. Nova York: Psychology Press, 2023.
- ROBBINS, S. P.; JUDGE, T. A. *Comportamento organizacional*. 18. ed. São Paulo: Pearson, 2019.
- SILVA, A.; COSTA, R. Propósito profissional e resiliência docente em contextos vulneráveis. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 27, 2023.
- SILVA, J.; NETO, L. Condições de trabalho e motivação docente na província do Uíge: diagnóstico preliminar. *Revista Científica da Universidade Katyavala Bwila*, Huíla, v. 8, 2021.
- SOUSA, V. Liderança pedagógica transformadora em escolas públicas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 48, 2023.
- UNESCO. *Global education monitoring report 2023: technology in education a tool on whose terms?* Paris: UNESCO Publishing, 2023.
- VROOM, V. H. *Work and motivation*. Nova York: John Wiley & Sons, 1964.
- YIN, R. K. *Case study research and applications: design and methods*. 6. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018.

#### Auto-Biografia do Autor

António Paulo Panzo, filho de Paulo Panzo e Paulina Panzo, natural do Uíge, Província do Uíge, Município do Uíge. Licenciado em Ensino de Psicologia, pelo Instituto Superior de Ciência da Educação, Uíge-Angola e Mestrando em Gestão de Recursos Humanos nas Organizações, pelo Instituto Superior Politécnico de Cangonjo, Luanda-Angola.

## DOCÊNCIA E RACISMO ESTRUTURAL: A EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA E INTERSECCIONAL DA PROFESSORA NEGRA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

BIANCA DE ASSIS PIRAHY<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo adota a autoetnografia como método de investigação crítica para analisar a persistência do racismo estrutural no contexto educacional brasileiro, com foco na experiência da mulher negra na docência. Articulando minhas vivências pessoais com o referencial teórico de autoras negras como Bell Hooks (1994), Lélia Gonzalez (1988), Neusa Santos Souza (1983) e Bárbara Carine (2021), o estudo busca compreender como a invisibilidade, a solidão institucional e os estereótipos raciais impactam nossa trajetória profissional e bem-estar. A análise revela que a docência negra é um ato contínuo de resistência, que exige a desmontagem diária de estruturas de privilégio. Conclui-se que a superação do racismo na educação exige não apenas políticas de equidade, mas o reconhecimento das experiências das professoras negras como saberes legítimos e a adoção de uma Pedagogia do Cuidado Radical – onde ensinar, para nós, é um ato de coragem, de amor e de afirmação da vida.

**Palavras-chave:** Antirracismo; Educação; Mulher Negra; Racismo Estrutural.

### INTRODUÇÃO

Desde o período colonial, a escola brasileira tem sido um espaço de contradições: instrumento de dominação e, ao mesmo tempo, terreno fértil para a resistência. A educação carrega as marcas de um passado escravocrata e colonial que estruturou desigualdades raciais e sociais ainda presentes nas instituições escolares.

Nesse contexto, a mulher negra ocupa um lugar paradoxal: é pilar da escola pública, mas segue enfrentando estigmas que desvalorizam sua competência, aparência e trajetória. Sua

presença rompe barreiras históricas, mas também revela as tensões produzidas por um sistema que ainda privilegia corpos e saberes brancos.

Partindo dessa realidade, este artigo busca discutir os impactos do racismo estrutural sobre a docência exercida por mulheres negras. A análise, de natureza autoetnográfica, posiciona minhas vivências como professora e mulher negra não como meros exemplos, mas como evidências concretas de um fenômeno estrutural. Apoio-me nas vozes fundamentais de

<sup>1</sup> Licenciada em Letras e estudante de Pedagogia pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Ativista pela educação de qualidade por intermédio da EDUCAFRO, atuando na promoção da inclusão de jovens negros em universidades públicas. Professora da rede pública do Estado de São Paulo e da rede privada de ensino, pesquisadora na área de Educação e Relações Étnico-Raciais, colonista e revisora da Revista Primeira Evolução. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com experiência em estágios supervisionados em escolas públicas de educação básica, desenvolvendo atividades pedagógicas voltadas à formação docente e à prática inclusiva.

autoras negras que tratam das intersecções entre gênero, raça e educação, com o objetivo de contribuir para a construção de uma prática pedagógica verdadeiramente crítica, libertadora e antirracista..

## **O RACISMO ESTRUTURAL E A DOCÊNCIA NEGRA**

O racismo estrutural constitui um sistema de poder que organiza e naturaliza desigualdades com base na cor da pele, refletindo-se nas instituições, nas relações sociais e nas práticas educativas (ALMEIDA, 2019). Na escola, esse fenômeno se manifesta tanto de forma explícita — por meio de ofensas, exclusões e julgamentos — quanto de modo velado, pela ausência de representatividade e pela desvalorização das experiências negras.

A baixa presença de professoras negras em cargos de gestão escolar é um retrato dessa estrutura. Como afirma Gomes (2017), essa exclusão não se deve à falta de qualificação, mas à lógica racista que ainda associa autoridade e saber à branquitude. Essa associação perversa legitima o questionamento constante da competência das mulheres negras, que precisam reafirmar diariamente sua legitimidade e capacidade profissional.

Um exemplo recorrente da desigualdade na percepção da autoridade é a diferença na interpretação do comportamento entre professoras negras e brancas. Quando uma docente negra se posiciona com firmeza, organiza a turma ou aplica regras, muitas vezes é percebida como “agressiva”, “brava” ou “severa demais”. Em contraste, uma professora branca que age da mesma forma costuma ser vista como “forte”, “resiliente” ou “decidida”. Essa dupla percepção não se baseia no comportamento em si, mas nos estereótipos raciais internalizados que associam a autoridade à branquitude e a assertividade negra à agressividade.

Em minha experiência, situações como essa aparecem cotidianamente: durante uma aula, ao repreender alunos que conversavam fora de hora, ouvi comentários de colegas e

estudantes sugerindo que eu era “brava demais”, enquanto um professor branco aplicando a mesma medida era elogiado pela postura firme. Esse fenômeno reforça a necessidade de políticas e formações que reconheçam essas desigualdades simbólicas, pois o impacto vai além da percepção: ele influencia a valorização profissional, o acesso a cargos de liderança e o reconhecimento do trabalho docente negro.

Outro exemplo é a sobrecarga emocional e pedagógica. Frequentemente, a professora negra é convocada a lidar com alunos considerados “problemáticos” ou a mediar conflitos envolvendo estudantes negros, como se fosse sua responsabilidade exclusiva. Em uma reunião pedagógica, percebi que minhas sugestões para um projeto que valorizava a cultura afro-brasileira foram minimizadas por coordenadores, enquanto propostas semelhantes de colegas brancos receberam aprovação imediata. Essa experiência reforça a invisibilidade institucional e a necessidade de reafirmação constante da legitimidade da docente negra.

O racismo estrutural também se manifesta no currículo e na representatividade. Em diversas escolas, livros didáticos e materiais pedagógicos raramente apresentam personagens ou autores negros, e conteúdos sobre história afro-brasileira são tratados de forma superficial. Em uma aula de literatura, precisei inserir exemplos de escritores negros contemporâneos para que os estudantes pudessem se reconhecer e se engajar na discussão.

As interações com as famílias também podem ser atravessadas por preconceito. Em um caso, fui questionada por responsáveis de alunos sobre minha capacidade de ensinar determinada disciplina, com base apenas na minha aparência. Situações assim demonstram que o racismo institucional não é apenas interno à escola; ele se reflete em expectativas sociais que limitam a autoridade da professora negra.

Esses exemplos mostram que a docência negra não é apenas sobre transmitir

conhecimento: é também resistir a um sistema que deslegitima nossa presença, atuar como referência positiva para os estudantes e transformar ambientes historicamente excludentes. Compreender essas experiências concretas é essencial para pensar políticas educacionais e práticas pedagógicas capazes de romper com o racismo estrutural e construir uma educação antirracista.

### **A INVISIBILIDADE E A SOLIDÃO DA MULHER NEGRA NA EDUCAÇÃO**

A solidão da professora negra não é apenas um sentimento individual; ela é produto de uma estrutura que insiste em nos isolar. Em escolas particulares majoritariamente brancas, nossa presença é frequentemente vista como exceção, e não como expressão legítima da diversidade brasileira. Muitas vezes, somos as únicas a propor práticas pedagógicas antirracistas ou projetos voltados à valorização da cultura negra — e essas ideias não são levadas adiante. Isso reforça a sensação de isolamento e a dificuldade de transformar efetivamente o ambiente escolar. (CARINE, 2021; GOMES, 2017)

Segundo Neusa Santos Souza (1983), o processo de “tornar-se negro” envolve enfrentar mecanismos de negação da identidade e de inferiorização social. No ambiente escolar, isso se manifesta de diversas formas: o apagamento das nossas falas em reuniões, a desconsideração de nossas propostas pedagógicas e a expectativa de sermos sempre fortes, sem direito à vulnerabilidade.

Ser a única a conversar com alunos negros sobre a importância de se orgulharem de seus cabelos, sobre o valor da educação ou sobre trajetórias históricas que se conectam às suas próprias vidas é, ao mesmo tempo, gratificante e solitário. A responsabilidade de ser referência, educar pelo exemplo e inspirar representatividade recai quase exclusivamente sobre nós.

A invisibilidade se manifesta também na forma como somos percebidas pela comunidade escolar. Ao vestir roupas que celebram a cultura africana, podemos ser alvo de olhares críticos,

comentários e comparações que reduzem nossa identidade a estereótipos — como ser comparada à Globeleza de forma depreciativa, reforçando uma caricatura da negritude. Essa constante vigilância e avaliação estética e comportamental é uma forma de violência simbólica que atravessa o corpo e a mente da docente negra.

A escola, como reflexo da sociedade, também reproduz as lógicas de exclusão em seus materiais e currículos. A ausência de representações positivas nos livros didáticos e a escassez de referências culturais afro-brasileiras reforçam a ideia de que a negritude é periférica ou marginalizada. Como afirma Gomes (2003), uma educação que não reconhece a pluralidade racial de seu corpo docente e discente perpetua um currículo monocultural, eurocentrado e excludente.

Essa solidão, que se mistura com invisibilidade institucional e pressão emocional, não é individual: é estrutural. Ela denuncia a urgência de políticas educacionais comprometidas com a equidade racial, capazes de garantir às professoras negras espaços de pertencimento, escuta e valorização de suas trajetórias, bem como a implementação efetiva de práticas pedagógicas que reconheçam e celebrem a diversidade.

### **CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Construir uma educação antirracista é tarefa coletiva e contínua. Significa enfrentar as estruturas de exclusão que sustentam o racismo nas práticas escolares, nos currículos e nas formações docentes. Para Gomes (2017), o compromisso com a diversidade racial deve atravessar todas as dimensões do fazer pedagógico.

A implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 é um passo essencial nessa direção. No entanto, para que ela não se reduza a uma exigência burocrática, é necessário que os educadores sejam formados a partir de uma perspectiva crítica das relações étnico-raciais.

Isso exige que a formação docente dialogue com a realidade da escola pública e com as experiências de quem a vive cotidianamente.

A presença de mulheres negras em sala de aula é, por si só, uma forma de resistência. Nossas trajetórias inspiram e ressignificam a ideia de autoridade e saber. Quando uma aluna negra se reconhece na professora que está à sua frente, o que se rompe não é apenas o silêncio histórico — é também a lógica de inferiorização que nos foi imposta. Como defende Bárbara Carine (2021), não basta incluir: é preciso transformar. A escola antirracista precisa implodir suas próprias estruturas de privilégio.

Ser professora negra é, portanto, um ato político. Cada aula ministrada é uma afirmação de existência, um gesto de reescrita da história e um convite à reflexão crítica sobre o mundo. É a materialização daquilo que proponho chamar de Pedagogia do Cuidado Radical: um compromisso com a vida e a liberdade de nossos estudantes, que se constrói não à parte da resistência, mas como seu fruto mais urgente e bonito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que o racismo estrutural ainda permeia as relações escolares, impactando diretamente a atuação e a subjetividade das mulheres negras na docência. A solidão, a invisibilidade e o questionamento constante de nossa competência refletem uma sociedade que não superou as bases discriminatórias que a constituíram.

Apesar disso, as educadoras negras resistem — e essa resistência é profundamente transformadora. Em cada sala de aula, elas constroem práticas pedagógicas que afirmam identidades, fortalecem vínculos e reconfiguram o espaço escolar como lugar de potência e liberdade.

Promover uma educação antirracista é, mais do que um compromisso ético, é uma necessidade estrutural. Implica investir na formação continuada dos docentes, garantir

políticas de equidade racial e reconhecer o valor das vozes negras na construção do conhecimento.

Ao reconhecer nossa presença na escola, não pedimos permissão para existir. Reafirmamos que ensinar, para nós, é também uma forma de resistir — e resistir é o modo mais bonito de permanecer viva e transformar o mundo ao nosso redor.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.
- CARINE, Bárbara. Pedagogia das encruzilhadas. Salvador: EDUFBA, 2021.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/UNESCO, 2003.
- GONÇALVES, Ana Maria. Um defeito de cor. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. Cadernos de Formação, n. 3, 1988.
- hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1994.
- SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

## MONOPARENTALIDADE E SUA INCIDÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS FILHOS: CASO DAS FAMÍLIAS DO BAIRRO CAPALANGA

CELSO SUZANA<sup>1</sup>DORIVALDO DA GRAÇA GUEDES TAVARES<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo, subordina-se ao tema o estudo sobre a monoparentalidade e a sua incidência no processo de ensino e aprendizagem dos filhos, tendo sido delimitado no bairro Kapalanga, adstrito no município dos Mulenvos, na província de Luanda. A monoparentalidade nas famílias angolanas de acordo com a literatura, tem sido frequente em função de vários problemas de natureza social e não só. Neste artigo, trouxemos uma breve reflexão sobre a monoparentalidade e perceber até que ponto este influencia na aprendizagem dos filhos. A separação dos pais, a vivência com um dos progenitores pode influenciar neste processo. A investigação teve como objectivo estudar a monoparentalidade e sua incidência no processo de ensino e aprendizagem dos filhos no bairro Kapalanga, e contou com a seguinte questão de partida: **Qual é a relação que existe entre as famílias monoparentais e o processo de ensino e aprendizagem dos filhos?** quanto a metodologia, o estudo tem como base o método descritivo com uma abordagem quantitativa. Quanto aos resultados e tendo em conta as variáveis manipuladas nos permitiu perceber a existência de outros factores dentro das estruturas monoparentais cuja incidência recai sobre o processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, foi possível perceber que o facto de serem famílias monoparentais, não há diferença no processo de aprendizagem dos filhos.

**Palavras-chave:** Família; Monoparentalidade; Ensino Aprendizagem e Filhos.

### INTRODUÇÃO

Para a abordar esta temática das famílias monoparentais e sua incidência no Processo de Ensino e Aprendizagem dos filhos, remete-nos desde logo a refletir sobre o papel crucial que a família desempenha no processo de desenvolvimento e da formação da consciência colectiva do indivíduo.

Se olharmos a estrutura da família da idade média, percebe-se que sempre desempenhou um papel preponderante da educação, formação da consciência colectiva e consequentemente na promoção da coesão social.

A estrutura tradicional da família ocidental europeia está centrada na figura do pai, mãe e os filhos. No entanto, este modelo de estrutura familiar ter se estendido para outras

<sup>1</sup> Celso Suzana, é actualmente Coordenador do Curso de Sociologia, e docente de Estatística no Curso de Fisioterapia da Universidade Jean Piaget de Angola, a par de outras disciplinas que tem ministrado.

<sup>2</sup> Dorivaldo da Graça Guedes Tavares, é Decano da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de Universidade Jean Piaget e Docente no Curso de Psicologia.

culturas por consequência do processo de colonização, a verdade é que, a estrutura das famílias angolana está centrada num modelo mais alargado e complexo, o que não significa dizer que a família nuclear não exista.

Por força das novas dinâmicas do mundo contemporâneo, isto é, a emancipação da mulher no mercado de trabalho e na vida académica, situação que por muitos anos e força da educação cultural não existia, temos estado a assistir o surgimento de uma nova ordem no figurino da estrutura familiar onde ambos procuram partilhar as despesas económicas da família.

A emancipação da mulher trouxe muitos benefícios do ponto de vista do equilíbrio económico das famílias e não só, mas não podemos deixar de destacar que em alguns momentos a sociedade ainda tem percebido de uma maneira tímida por força da complexidade cultural.

Por esta e outras razões, entende-se ser necessário fazer um estudo para melhor compreensão deste fenómeno, que não é só um fenómeno de Angola. Mas, que tem vindo a afligir muitas sociedades do mundo contemporâneo. Isto porque, hoje muitos casais optam por adoptar filhos, obter através da inseminação artificial e, em outros casos preferem viver solteiros, criando os seus filhos.

Ao longo desta pesquisa, procuraremos saber a incidência, a participação desse novo fenómeno familiar (monoparentais) no processo de ensino e aprendizagem dos filhos, bem como as formas como estas famílias vivem, as relações família-escola, professor-aluno, as razões que levam a cada vez mais o aumento destas famílias, suas consequências, e conceber algumas estratégias que possam acautelar ou ajudar estas famílias no processo educativo dos seus membros (filhos).

Portanto, partindo do pressuposto de que o processo de socialização, e de educação, é conjuntural, quando mal transmitido ou com deficiência, pode significativamente comprometer o futuro dos filhos, tendo em conta as

expectativas da sociedade, principalmente nas famílias monoparentais de classe baixa, onde a chefe ou o chefe da família têm de escolher entre educar ou ir em busca da sobrevivência dos seus membros, excluindo-se assim das suas principais e fundamentais funções, que é de educar e acompanhar o desenvolvimento destes.

## PROBLEMA DA PESQUISA

Na realidade, a temática sobre a monoparentalidade e a sua incidência sobre o processo de ensino e aprendizagem dos filhos, tem sido frequentemente discutido e questionada por todo o país tanto pelos políticos, igrejas, e pela sociedade civil, não obstante a este fenómeno ter vindo a crescer por cada dia que passa, criando desestabilização nas estruturas familiares principalmente as de renda baixa.

Este fenómeno tem afectado essa categoria social de família, principalmente no que concerne ao processo ensino-aprendizagem dos filhos, bem como em outros casos no desenvolvimento socioeconómico das famílias, e consequentemente na maioria das vezes pela indisponibilidade por parte dos cônjuges que reside com os filhos no acompanhamento destes, dando-lhes uma educação eficaz.

Deste modo, estes filhos se não forem acompanhados, muitos deles acabarão por se desencaminhar, enveredando as atitudes e comportamentos inadequados, afectando assim o seu aproveitamento na escola, e comprometendo assim o seu futuro.

Para o efeito, formulamos a seguinte questão: **Qual é a relação que existe entre as famílias monoparentais e o processo de ensino e aprendizagem dos filhos?**

## OBJECTIVO GERAL

Estudar a monoparentalidade e sua incidência no processo de ensino e aprendizagem dos filhos no bairro Kapalanga.

## HIPÓTESES

O enunciar das hipóteses é a fase da pesquisa que vem depois da formulação do

problema. No entanto, toda a pesquisa científica consiste em enunciar e verificar hipóteses. “A ciência gera explicações hipotéticas do mundo dos fenómenos observados que depois submete a um processo de avaliação ou falsificação das hipóteses”. (CARVALHO, 2009, p. 124).

Assim, hipóteses correspondem às suposições colocadas que se apresentam como respostas provisórias para o problema de pesquisa. As hipóteses são provisórias porque poderão ser confirmadas ou refutadas com o desenvolvimento da pesquisa (CARVALHO 2009)

**Hipótese científica:** existe uma relação entre a monoparentalidade e o processo de ensino e aprendizagem dos filhos no bairro Kapalanga.

**Hipótese Nula.** Não Existe nenhuma relação entre a monoparentalidade e o processo de ensino e aprendizagem dos filhos no bairro Kapalanga

#### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O procedimento metodológico é fundamental, porque permite mostrar o caminho a seguir, a fim de se obter resultados pretendidos, apresentar cada um dos elementos do desenho constituinte da investigação. Nesta conformidade, PRODANOV E FREITAS (2013, p.14) define metodologia como a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser utilizadas para a construção do conhecimento, com propósito de comprovar a sua validade nos diferentes ângulos da sociedade

Assim, o presente estudo foi desenvolvido com base no método Descritivo, que segundo MALHOTRA (2006); e HAIR et all. (2005), tem por objectivo principal fazer a descrição das características específicas de algo ou fenómeno, determinar o grau de associação entre variáveis. Importa ainda salientar que o presente estudo adopta, uma abordagem quantitativa que visa verificar a incidência da monoparentalidade no processo de ensino e aprendizagem dos filhos no bairro Kapalanga município dos Mulenvos. Quanto à natureza é uma pesquisa básica com implicações práticas,

pois visa produzir um conhecimento capaz de alterar uma situação que tem afectado muitas crianças no seu processo de desenvolvimento e de afirmação social.

Tendo em conta os seus objectivos, é um estudo explicativo, pois segundo GIL (1999), a pesquisa explicativa tem por objectivo a identificação dos factores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de um fenómeno. É um tipo de pesquisa que procura aprofundar o conhecimento da realidade. E quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa acção, pois o investigador se envolve directamente com o objecto de estudo, isto é, ele influencia para que ocorra a transformação da realidade.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, o estudo assume característica de uma investigação Survey. Pois, de acordo com Fonseca citado por (PEODANOV e FREITAS 2013), consiste na obtenção de informações sobre as características ou opiniões de determinado grupo de pessoas indicados como representantes de uma população, utilizando o questionário como instrumento de recolha de informações. Quanto a população, foram todas as famílias residentes no bairro Kapalanga, distribuídos em 5 zonas que vai do término, vulgo paragem dos autocarros até ao bairro 11 chamado também de rua Projectada. Quanto a amostra, foi de 80 famílias em situação de monoparentalidade. A amostra foi selecionada através do método de amostragem probabilística e a técnica de selecção foi aleatória simples

#### ABORDAGENS CONCEPTUAIS SOBRE A FAMÍLIA

Falar da família remete-nos desde logo a conhecer o seu percurso histórico, as diversas formas e modelos de família que existem, e que vão entrando em colapso nos dias de hoje nas sociedades contemporâneas. Desta feita, até então alguns sociólogos pensavam que a família alargada era a forma de organização familiar predominante.

Na Europa até a idade moderna, as pesquisas desenvolvidas mostraram que estas perspectivas eram obsoletas, uma vez que a família nuclear era constituída por um pai, uma mãe e por uma descendência comum. Afigura-se ser a mais predominante. (LAKATOS & MARCONI, 2009).

Embora a dimensão dos agregados familiares pré-modernos sejam superiores à actual, a diferença não é muito grande, sendo que até os dias de hoje, também ainda encontramos famílias alargadas com um número considerável a aproximar a da idade média, embora seja em contextos diferentes.

Deste modo, para que possamos ter uma compreensão mais exaustiva concernente a esta problemática da família enquanto primeira agente no processo de socialização dos indivíduos, entendemos ser indispensável conceituar a família na perspectiva de vários autores.

Assim, após esta saudosa discussão de ideias de diferentes autores, podemos notar que não existe um único modelo de família, por sua vez estes variam de sociedade a sociedade e mesmo de acordo com a sua evolução histórica.

## ESTRUTURA DA FAMÍLIA

A estrutura organizacional das famílias, também os autores são quase unânimes ao afirmarem que existe uma multiplicidade. Mas, neste trabalho iremos nos apegar no modelo de estruturação familiar de (LAKATOS, & MARCONI, 2009, p. 171) segundo a qual a família pode ser:

**A família elementar, (nuclear, natal, conjugal, simples, imediata, primaria)** compreende-se como sendo uma unidade formada por um homem, sua esposa e seus filhos, que vivem juntos em união reconhecida pelos outros membros da sua sociedade.

**Família extensa (grande múltipla)** “é uma unidade composta de duas ou mais famílias nucleares ligadas por laços consanguíneos; serie de familiares próximo pela linha masculina e feminina, geralmente não por ambas, e ainda duas ou mais gerações; **Família composta**

(complexa conjunta) “é uma unidade formada por três ou mais cônjuges e seus filhos. A família composta refere-se a um núcleo de famílias separadas mais ligadas pela sua relação com um pai comum”; **Família conjugada- fraterna** refere-se a uma unidade composta de dois ou mais irmãos suas respectivas esposas e filhos. O laço de união é consanguíneo; **Família fantasma** “é aquela que que consiste em uma unidade familiar formada por mulher e seus filhos e o fantasma. O marido não desempenha papel de pai, é apenas genitor (pai biológico). esta função de pater, (pai social) cabe ao irmão, mais velho da mulher (o Fantasma)”. Nestas tipologias sobre as famílias, os autores mostraram as diferenças existentes entre os vários tipos de família, demonstrando as suas configurações e formatos.

## FUNÇÕES DA FAMÍLIA

Como instituição social, a família preenche várias funções em qualquer sociedade. E a natureza dessas funções e o nível de desempenho é que variam de grupo para grupo. DIAS(2006, p. 212), elenca as funções da família da seguinte forma:

- a) **Função biológica**, “é aquela relacionada a reprodução da espécie e a satisfação das necessidades sexuais fora do casamento é tolerada. Já a procriação raramente é tolerada fora da família”;
- b) **Função de socialização**: é uma das mais importantes funções da família, preparando o ingresso da criança na sociedade. Refere-se a transmissão da herança social e cultural por intermédio da educação dos filhos por um período significativo após o nascimento. A família é o único grupo social com a qual a criança tem um contacto mais frequente e exerce uma importante função socializadora pela transmissão da linguagem, usos, costumes, valores e crenças;

Cabendo as famílias a função de socialização, cabe a este proporcionar as condições iniciais para a inserção do homem na sociedade. O indivíduo deve aprender em casa a forma como este se deve comportar na rua e não o contrário.

c) **Função social**, refere-se ao papel que a família exerce ao determinar o status inicial do indivíduo. Cada criança começa a vida com o status de classe (ou da camada social de sua família. Essa posição social inicial é determinada em grande parte pelas oportunidades e recompensação dos indivíduos do mesmo grupo;

A função social e de socialização são diferentes, porque cada uma delas responde por um elemento. Aqui no caso em concreto a função social visa demonstrar o real papel que a família exerce na sociedade e diferencia os Status da família.

d) **Função assistencial** por sua vez dizer que em todas as sociedades a família é normalmente responsável pela protecção física, económica, psicológica dos seus membros. Isto quer dizer que a família tem a responsabilidade de cuidar dos seus membros tanto em termos económicos, físicos e psicológico. No que se refere a questão económica, está assente as despesas na alimentação, saúde, vestuários;

A assistência aos filhos é um dos elementos fundamentais e da responsabilidade das famílias, logo, cabe a esta responsabilizar-se pela protecção física, económica dos membros afectos a esta família.

e) **Função económica:** quanto a esta função, dizer que a família constitui uma unidade tanto de produção como de consumo. No entanto, nas sociedades modernas, a família assume-se mais como uma unidade de consumo do que de produção. Isto é, nas regiões onde predomina uma economia agrária, todos trabalham juntos e constituem-se como uma unidade de consumo, características das sociedades primitivas.

Já a predominância da família enquanto unidade de consumo, determinará a existência de famílias numerosas. E quanto às preferências, destacam-se os homens e nesta, o número de membros é desvantajoso devido ao elevado gasto em termos económicos principalmente nas zonas urbanas.

## ABORDAGEM SOBRE FAMÍLIAS MONOPARENTAIS

A família é a instituição basilar da sociedade sendo, desde os tempos antigos,

considerada um elemento de grande importância na estrutura social. Dentre as varias instituições sociais, foi a família que mais sofreu alterações, tanto na sua compreensão, quanto na extensão. A organização familiar passou de entidade amplíssima para restrita, monoparentais e homoparentais com o evoluir dos tempos.

No final dos anos de 1970 a introdução da categoria família monoparentais constitui também um bom exemplo da distancia. O Estado assume relativamente ao modelo de referencia da família clássica sobre pressão de sociólogas feministas, a escolha deste termo que junta mães solteiras, viúvas, ou divorciadas com filhos, famílias biológicas que não abrangem casais, «famílias cujo chefe é uma mulher sem cônjuges» remete mais para a comunidade de problemas que estas famílias do que «para a dignidade desigual do seu modo de constituição como anteriormente». A hierarquia que punha em cima a mulher casada (com filho «legítimo») e em baixo a (mulher solteira com filhos «ilegítimo») está desestabilizada. Além disso ao tornar-se uma variável do Estado através da qual os organismos públicos constroem o mundo social, a expressão «monoparentais», os estigmas sociais associados e a maternidade solteira e, é indirectamente a legitimidade da instituição casamento (SINGLY, (2011, p. 60).

Deste modo, fazendo uma hermenêutica deste fenómeno das famílias monoparentais, podemos notar que este fenómeno é antigo, mas anteriormente eram vistas noutros termos e de forma estigmatizados e se quisermos ir mais longe excluídas sob o ponto de vista social.

Mas, como este fenómeno tem vindo a aumentar cada vez mais nas sociedades contemporâneas, a necessidade por parte dos estudiosos da matéria em criar uma categorização em que estas famílias possam se rever e consequentemente diminuir o estigma que noutra hora se tinha sobre esta forma de família, daí o surgimento do termo famílias monoparentais.

Um outro aspecto importante a ressaltar nesta perspectiva teórica, é que este termo monoparental, emana os agregados familiares assumidos por mulheres sem maridos e, também

inclui nesta categoria social, as famílias biológicas que não envolvem casais. Um exemplo prático na nossa realidade pode incorporar as famílias extensas e complexas (Avós a cuidarem dos seus filhos, netos e bisnetos com os seus respectivos filhos sem cônjuge).

Desta feita, para LEFAUCHER citado. por VITALE,(2002. p. 47)“a expressão famílias monoparentais foi utilizada, na França, desde a metade dos anos setenta, para designar as unidades domésticas em que as pessoas vivem sem cônjuge, com um ou vários filhos com menos de 25 anos e solteiros”. Assim, dizer que a monoparentalidade como uma categoria social se impôs de forma acelerada e efectiva em meados dos anos (70) e, rapidamente constituiu-se como um objecto de estudo dos sociólogos, sendo que muitos dos indivíduos que se encontravam nesta categoria social eram estigmatizados.

Existe uma grande diversidade interna nesta categoria da família monoparentais. Mais de metade das mães viúvas, por exemplo, são proprietárias das casas que habitam, mas a grande maioria das mães solteiras vivem em casas arrendadas. O estado monoparental tende a ser transitório, e as suas fronteiras são bastante fluidas. Existem múltiplos caminhos que conduzem ao estado monoparental, e outros tantos que conduzem a saída deste mesmo estado. No caso de uma pessoa viúva, a ruptura é obviamente nítida embora, mesmo nesta circunstancia, uma pessoa possa já ter estado a viver só, no caso de o parceiro ter estado internado num hospital antes de morrer. Todavia, a maioria, das famílias monoparentais resultam do divórcio ou da separação. (GIDDENS, 2013, p. 394)

O autor vai mais longe afirmando mesmo que, dentre as famílias monoparentais lideradas por mães solteiras, pais solteiros ou até mesmo parentes dos filhos, desde que este por sua vez não sejam os progenitores. Fica difícil saber quantas optaram deliberadamente por criar os filhos sozinhas.

No entanto para melhor compreender o fenómeno da monoparentalidade na realidade angolana, um estudo realizado em Angola propriamente na Província de Benguela (Lobito)

por SACATA (2024). sob o tema A sombra da Ausência: os desafios das famílias monoparentais no processo de ensino e aprendizagem dos filhos em Angola. Identificou como factores da monoparentalidade:

- O consumo excessivo de bebidas alcoólicas por parte de um dos cônjuges,
- A separação;
- As más companhias por parte de algumas mulheres;
- Limitações de recursos financeiros;
- Conflitos passionais.

Numa outra perspectiva de compreensão da proliferação do fenómeno monoparentalidade em Angola, PINTINHO, (2015), afirma que, em Angola, a cada dia que passa, cresce de forma gradual e alarmante o índice de casos desse problema social, e com base informações que nos são reportadas pelo jornal, pelas rádios, e pela Televisão pública de Angola.

Pode-se ler no jornal de Angola de 12 de Junho de 2012, na pagina 10, em que a Dra. Ruth Mixinge, directora do Instituto Nacional da Criança, declarou que, os casos de fuga a paternidade e de falta de prestação de alimentos representam 80% das ocorrências registadas na Instituto Nacional da Criança.

## RESULTADOS DA PESQUISA

Assim, no presente estudo, o valor do Alfa de Cronbach encontrado foi de 0,782, conforme ilustra a tabela abaixo, o que pode ser considerado um bom indicador da consistência interna, já que o valor se situa acima de 0,7 tal como recomendando por Numally (1978), o que significa que o questionário tem uma boa capacidade discriminativa, ou seja, apresenta uma boa fidelidade com o tema de estudo.

**Tabela nº1 Análise de confiabilidade**

<b>Estatísticas de confiabilidade</b>	
Alfa de Cronbach	N de itens
0,757	23

**Tabela nº2 Distribuição da amostra de acordo com a idade e género dos inquiridos**

Variáveis	Média	N	Desvio padrão
Feminino	44,04	50	2,030
Masculino	40,17	30	,950
Total	41,09	80	1,700

Fonte: inquérito aplicado as famílias do bairro Kapalanga em 2024

De acordo com os dados da tabela nº2 no que concerne a idade dos chefes de famílias comparado ao gênero, as mulheres são mais velhas em relação ao gênero Masculino.

**Tabela nº3 Distribuição da amostra quanto ao responsável do agregado familiar**

Variáveis	Frequência	Porcentagem
Feminino	58	72,5
Masculino	22	27,5
Total	80	100

Fonte: inquérito aplicado as famílias do bairro Kapalanga em 2024

Os dados da tabela nº3 mostram que dos responsáveis de agregados monoparentais residentes do bairro Kapalanga, 72,5% são mulheres e 27,5% homens.

Fonte: inquérito aplicado as famílias do bairro Kapalanga em 2024

**Tabela nº4 Distribuição da amostra quanto ao número de filho no agregado familiar**

Variáveis	Frequência	Porcentagem
Um	7	8,75
Dois filhos	25	31,25
Três filhos	15	18,75
Mais de 4 filhos	33	41,25
Total	80	100

De acordo com a tabela nº4, 41,25% têm mais de 4 filhos, 31% dois filhos, 18% três filhos e 8,75% têm apenas um filho.

**Tabela nº5 Os filhos estudam?**

Variáveis	Frequência	Porcentagem
Sim	46	57,5
Não	34	42,5
Total	80	100

Fonte: inquérito aplicado as famílias do bairro Kapalanga em 2024.

Na tabela nº5 constata-se que 57,5% dos filhos que vivem em agregados monoparentais no bairro Kapalanga estudam e 42,5% não estudam.

**Tabela nº6 Números de refeições por dia**

Gênero dos inquiridos	Frequência	Porcentagem
Uma	34	42,5
Duas	28	35
Três	11	13,75
Mais de três	7	8,75
Total	80	100

Fonte: inquérito aplicado as famílias do bairro Kapalanga em 2024

Na tabela nº 6 observa-se que 42,5% dos filhos que vivem em agregados monoparentais têm apenas uma refeição por dia, 35% duas refeições, 13,75% três refeições e 8,75% tomam 4 refeições ou mais por dia.

**Tabela nº7 Profissão /atividade dos chefes responsáveis dos agregados familiares**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Mecânico	80	1	5	1,58	1,344
Doméstica	80	1	5	4,26	2,357
Motorista	80	1	5	3,13	1,294
Alfaiate	80	1	5	2,48	1,521
Jurista	80	1	5	2,86	1,396
Sociólogo	80	1	5	1,67	0,233
Professor	80	1	5	4,55	2,157
Médico	80	1	4	2,48	1,023
Enfermeiro	80	1	5	2,78	1,360
Carpinteiro	80	1	5	3,13	1,523

Fonte: inquérito aplicado as famílias do bairro Kapalanga em 2024

De acordo com os dados da Tabela nº 7 percebe-se que as actividades profissionais com maiores praticantes entre a amostra, são os responsáveis de agregados monoparentais, inquiridos no bairro Kapalanga, onde os valores médios mais altos indicam as profissões com maiores destaques e os mais baixos indicam as actividades ou profissões com menor destaque entre os responsáveis de famílias. Os valores da escala de Likert utilizada variam de 1 a 5.

**Tabela nº 8 Descrição das pontuações médias na escala processo de Ensino aprendizagem**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
1.Pontuação total obtida na subescala ler e escrever	80	5	10	14,84	2,344
2.Pontuação total obtida na subescala Assiduidade e pontualidade dos alunos	80	5	11	14,88	3,287
3.Pontuação total obtida na subescala de cumprimento na realização das tarefas escolares	80	6	14	17,19	4,329
4.Pontuação total obtida na subescala de participação dos pais na resolução das tarefas escolares	80	5	13	15,01	4,067
5.Pontuação total obtida na subescala de possui materiais didáticos.	80	5	9	14,00	3,810
6.Pontuação total obtida na subescala conclusão do ano lectivo.	80	7	11	14,88	3,845
7.Pontuação total obtida na subescala alguma vez já reprovou.	80	5	12	16,88	3,668
N válido (de lista)	80		80		

Na tabela nº 8 observa-se através dos valores médios os itens onde as crianças que vivem em situação de monoparentalidade, tiveram mais ou menos sucesso no processo de ensino e aprendizagem, considerando que quanto mais alto o valor medio for maior é o sucesso da criança naquele item.

**Tabela nº 9 Teste de Normalidade**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estatística	N	Sig.
Pontuação total obtida na escola número de famílias monoparentais	0,098	80	0,095
Pontuação obtida na subescala aprendizagem dos filhos	0,124	80	0,011

Fonte: Inquérito aplicado as famílias do bairro Kapalanga em 2024.

Importa esclarecer que tendo em conta que a nossa amostra é maior que 50 aptamos em usar o teste kolmogorov em vez de Shapiro Wilk. Neste caso, baseando-se na interpretação dos valores de significância do teste

Kolmogorov-Smirnov perceber-se-á a existência de uma normalidade na distribuição dos dados da escala do número de famílias monoparentais, pois o valor de significância encontrado é de 0,095, enquanto na subescala Pontuação obtida na subescala aprendizagem dos filhos, é anormal com um valor de 0,011, inferior a 0,05 como manda a regra.

**Tabela nº 10 resultado do teste de correlações Spearman**

Variáveis de controlo		Pontuação total obtida na escola número de famílias monoparentais	Pontuação obtida na subescala processo de ensino e aprendizagem dos filhos
Pontuação total obtida na escola número de famílias monoparentais	Correlação	1,000	0,250
	Significância (2 extremidades)	.	0,040
	N	80	80
Pontuação obtida na subescala processo de ensino e aprendizagem dos filhos	Correlação	0,250	1,000
	Significância (2 extremidades)	0,040	.
	N	80	0

Ao procurar verificar se a correlação entre a monoparentalidade e o processo de ensino e aprendizagem dos filhos, encontramos um valor de correlação de 0,250 com uma significância de 0,040. Embora exista uma correlação estatisticamente significativa, a força da correlação é fraca, o que significa dizer que a relação entre a família e o processo de ensino e aprendizagem dos filhos, existe independentemente do tipo de estrutura familiar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No século XXI a família e a sua estrutura tem vindo a sofrer inúmeras transformações, resultantes das dinâmicas das sociedades contemporâneas entre elas o surgimento e proliferação das famílias monoparentais.

Embora existam factores universais originário das famílias monoparentais, (divorcio, felecimento de um dos cônjuges e a adopção), a verdade é que, na realidade angolana vários tem sido os factores originário da estrutura familiar monoparental, entre eles destacam-se a violência doméstica, o consumo excessivo de bebidas alcoólicas por parte de um dos cônjuges, factores económicos e factores socioculturais (PINTINHO 2015 e SACATA, 2024).

No entanto, trazendo a acolção os factores acima mencionados e os resultados da presente pesquisa, percebe-se que embora a

família tradicional continua a ser um espaço vital para o crescimento e desenvolvimento integral da criança onde possa ter a atenção, carinho e o afecto de seus progenitores, incidindo assim no processo de ensino e aprendizagem, O estudo concluiu que a condição da estrutura familiar da criança não tem relação estatisticamente significativa com o processo de ensino e aprendizagem, pois ao procurar verificar a correlação entre a monoparentalidade e o processo de ensino e aprendizagem dos filhos, encontramos um valor de correlação de 0,250 com uma significância de 0,040.

Por fim, embora exista uma correlação estatisticamente significativa, a força da correlação é fraca, o que significa dizer que a relação entre a família e o processo de ensino e aprendizagem dos filhos, existe independentemente do tipo de estrutura familiar. Isto significa que existem outros factores dentro das estruturas monoparentais que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta as variáveis manipuladas neste estudo foi possível vislumbrar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DIAS, R. Introdução a Sociologia. 2ª Edição, Piaron Educatio: São Paulo. (2006)
- GIDDENS, A. Sociologia. 9ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian (2013).
- Gil A. C (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social 5ª edição São Saulo Atlas editora
- LAKATOS, E. M. & MARCONI, A. M. Sociologia Geral, 7ª Edição Editora Atlas S.A: São Paulo, (2009).
- MALHOTRA, N. Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada.4ª Edição, Porto Alegre: Bookman. (2006).
- PINTINHO M. Factores da Fuga à Paternidade. Brasil: Paco Editora. (2015).
- PRODANOV, C.C. e Freitas E.C. Metodologia do trabalho científico; metodos e tecnicas da pesquisa e do trabalho academico, 2ª edição Rio grande do Sul Universidade Freevale. (2013).
- SACATA C.R.N. (2024). Ausência: desafios das famílias monoparentais no processo de ensino e aprendizagem dos filhos em Angola
- SINGLY, F. Sociologia da Família Contemporânea. 1ª edição, Editora Textos & gráficos: Lisboa (2011).
- VITALE, M. A. F. Famílias Monoparentais: Indagações. revista Serviço Social e Sociedade, p. 47. (2002)

## A PANDEMIA E A SALA DE AULA: TRANSFORMAÇÕES, DESAFIOS E INOVAÇÕES

CLAUDINEI MARTINS DE ALMEIDA<sup>1</sup>

### RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar os impactos da transição abrupta na sala de aula, levando em conta aspectos pedagógicos, tecnológicos, sociais e emocionais. Para isso, a pesquisa se baseia em uma revisão bibliográfica abrangente de artigos nacionais e internacionais publicados entre 2020 e 2025. A pandemia em muitos casos, ampliou as desigualdades educacionais já existentes, dificultando o acesso e a continuidade dos estudos para grande parte dos estudantes. Além disso, foram observadas lacunas significativas no processo de aprendizagem, consequência da adaptação improvisada ao formato remoto. Por outro lado, o uso intensificado das tecnologias digitais assumiu papel central, impulsionando inovações pedagógicas e a adoção de novas metodologias de ensino que podem contribuir para a evolução da educação. Outro aspecto relevante identificado refere-se ao impacto no bem-estar sócio emocional de alunos e professores, que enfrentam sentimentos de isolamento, ansiedade e insegurança, demandando atenção e suporte específicos. A partir dessas constatações, o estudo conclui que o futuro da educação deve contemplar modelos híbridos que integrem o ensino presencial e remoto, fortalecendo políticas públicas voltadas à inclusão digital e priorizando estratégias pedagógicas e socioemocionais. Assim, será possível mitigar desigualdades, promover a equidade e garantir aprendizagens significativas e duradouras para todos.

**Palavras-chave:** Desigualdade Educacional; Ensino Remoto; Inovação Metodológica; Pandemia.

### INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19, que teve início em 2020, provocou profundas transformações no cenário educacional mundial, obrigando o fechamento das escolas e à rápida adoção do ensino remoto emergencial. Esse contexto gerou uma série de desafios e mudanças que afetaram diversas dimensões da prática pedagógica, especialmente no Brasil.

Impôs desafios sem precedentes em diversas esferas da vida humana, sendo a educação uma das mais impactadas. O

fechamento abrupto das escolas e a necessidade de distanciamento social fizeram com que milhões de estudantes e professores migrassem rapidamente para o ensino remoto emergencial (FONSECA, 2020; ZHANG; WANG, 2021). Essa mudança impôs à sala de aula física uma transformação forçada, evidenciando fragilidades estruturais, desigualdades digitais e a capacidade de adaptação dos atores educacionais (COSTA; RIBEIRO, 2021; CHANDRA et al., 2021).

<sup>1</sup> Graduado em Matemática; e Ciências. Pós-graduado em Matemática; Artes e Educação; Impactos Ambientais em Áreas Urbanas; Supervisão e Administração Escolar; e em Psicomotricidade. Professor de Matemática e Química na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, SEDUC. Professor de Ensino Fundamental II e Médio, especialista em Ciências na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

A sala de aula, tradicionalmente concebida como espaço coletivo de interação presencial, teve de reinventar-se em ambientes digitais ou híbridos. Por um lado, surgiram constrangimentos e infraestrutura precária, falta de formação docente, desmotivação e dispersão dos alunos e, por outro, experimentações pedagógicas inovadoras que podem marcar uma renovação futura (SILVA; OLIVEIRA, 2022; SCIELO, 2021). No Brasil, disparidades regionais, falta de conectividade e políticas fragmentadas agravaram a situação. Estudos nacionais apontam que muitos professores relataram insegurança no uso de tecnologias e aumento da carga de trabalho (FONSECA; GROSSI; MINODA, 2022; PERIÓDICOS UFES, 2021).

Este artigo analisa como a pandemia transformou a sala de aula, identificando desafios, respostas emergentes, lacunas e inovações. A hipótese é que a crise sanitária acelerou mudanças, evidenciando fragilidades e oportunidades para repensar práticas pedagógicas (SOUZA; ALMEIDA, 2022; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2023).

## MATERIAIS E MÉTODOS

### Tipo de pesquisa e abordagem

Este estudo se insere no paradigma qualitativo e exploratório, com métodos descritivos e analíticos, pois o fenômeno é complexo e emergente.

### FONTES DE DADOS

Revisão bibliográfica: artigos, relatórios e estudos empíricos publicados entre 2020 e 2025, nacionais e internacionais, abordando pandemia, educação e sala de aula.

Estudos de casos ilustrativos: exemplos de implementação no Brasil, como o Estado de São Paulo (**uso do Centro de Mídias da Educação – CMSP**) e pesquisas com docentes de diferentes redes escolares.

### CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Incluíram-se trabalhos que tratam especificamente da sala de aula ou do ambiente

de ensino, apresentam resultados empíricos ou reflexões analíticas e têm aplicação em contextos educacionais.

## PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os dados foram submetidos à análise temática, identificando categorias centrais: (a) desafios de infraestrutura e acesso; (b) adaptação metodológica docente; (c) lacunas de aprendizagem e desigualdades; (d) inovações pedagógicas; (e) dimensões socioemocionais.

## LIMITAÇÕES METODOLÓGICAS

Dependeu-se de publicações disponíveis, podendo haver viés. Não houve coleta primária de dados.

## RESULTADOS

### Desafios de infraestrutura e acesso

- Desigualdade digital: alunos sem equipamentos adequados ou internet de qualidade.
- Redes escolares pouco preparadas: falta de plataformas e suporte técnico.
- Capacitação docente deficiente: insegurança e sobrecarga.
- Ambiente domiciliar adverso: interrupções e falta de espaço.
- Limitações em disciplinas práticas: laboratórios e atividades artísticas prejudicadas.

## ADAPTAÇÃO METODOLÓGICA DOCENTE

- Metodologias ativas e híbridas emergentes: aulas invertidas, microatividades.
- Uso de recursos multimidiáticos: vídeos, podcasts, quizzes online.
- Avaliações adaptadas: portfólios, tarefas assíncronas.
- Apoio diferenciado ao aluno: tutorias remotas, monitorias online.
- Integração família-escola: comunicação ampliada para mediar estudo dos filhos.
- Lacunas de aprendizagem e aumento das desigualdades.
- Recuo no desempenho acadêmico, principalmente em leitura, escrita e matemática.
- Aprofundamento de desigualdades: alunos com menos recursos penalizados.

- Desmotivação e evasão escolar.
- Déficits na socialização e habilidades socioemocionais.

#### INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS EMERGENTES

- Hibridismo e modelos flexíveis.
- Aulas gravadas e repositórios de conteúdo.
- Metodologias ativas digitais: gamificação, microlearning, projetos colaborativos online.
- Formação continuada docente emergente.

#### DIMENSÕES SOCIOEMOCIONAIS E SAÚDE MENTAL

A pandemia da COVID-19 provocou uma das maiores crises globais recentes, afetando não apenas a saúde física, mas também o bem-estar psicológico e socioemocional de milhões de pessoas. Entre crianças, adolescentes e educadores, os impactos emocionais e sociais foram amplos, refletindo-se em sentimentos de medo, ansiedade, insegurança e solidão. O fechamento das escolas e o isolamento social romperam laços afetivos e reduziram oportunidades essenciais de convivência, cooperação e aprendizagem emocional (LOADES et al., 2020).

A literatura tem mostrado que o distanciamento social e a suspensão das aulas presenciais interferiram diretamente no desenvolvimento das competências socioemocionais, sobretudo em aspectos como autorregulação, empatia e relacionamento interpessoal (FONSECA, 2020). Tais competências, fundamentais para o convívio social e para o desempenho escolar, dependem de interações cotidianas que foram interrompidas durante o período de confinamento (ZUCCOLO et al., 2022). A ausência dessas experiências contribuiu para o aumento de sintomas de ansiedade e depressão, especialmente entre crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (DE OLIVEIRA et al., 2022).

Além disso, o estresse familiar decorrente de dificuldades econômicas, medo da contaminação e perda de entes queridos agravou o contexto emocional no ambiente doméstico,

tornando-o menos favorável ao equilíbrio socioemocional (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2023). O ambiente escolar, que tradicionalmente atua como espaço de socialização e proteção emocional, foi substituído por um ensino remoto emergencial, muitas vezes sem preparo técnico e sem apoio psicológico adequado (HAMILTON et al., 2021). Essa transição revelou a importância da escola como espaço não apenas de aprendizado cognitivo, mas também de apoio emocional e de construção de vínculos sociais.

Estudos longitudinais têm indicado que os efeitos socioemocionais da pandemia podem perdurar após o retorno das atividades presenciais, com alguns estudantes apresentando dificuldades de readaptação, baixa motivação e desafios na regulação emocional (ZUCCOLO et al., 2022; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2023). Assim, torna-se imprescindível que as redes de ensino e instituições educacionais adotem estratégias de recuperação emocional, por meio de programas de aprendizagem socioemocional (Social-Emotional Learning – SEL), que promovam o autoconhecimento, a empatia e a gestão das emoções (CIPRIANO et al., 2024).

Esses programas, quando bem implementados, têm demonstrado eficácia na melhoria do desempenho acadêmico e na redução de problemas comportamentais, atuando como fator protetivo diante de situações de crise (CIPRIANO et al., 2024). Contudo, sua aplicação requer formação continuada dos educadores e integração ao currículo escolar, para que o desenvolvimento socioemocional não seja tratado como uma ação isolada, mas como parte do processo educativo (HAMILTON et al., 2021).

É importante salientar que o enfrentamento das consequências socioemocionais da pandemia exige uma abordagem intersetorial, envolvendo políticas públicas de saúde, assistência social e educação. A pandemia evidenciou que cuidar das emoções é condição fundamental para garantir o aprendizado significativo e o desenvolvimento humano integral. O fortalecimento das

competências socioemocionais no contexto escolar representa, portanto, um caminho essencial para reconstruir o equilíbrio emocional e social das novas gerações (FONSECA, 2020; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2023).

#### EXEMPLOS DE CASOS NO BRASIL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

O Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) configurou-se como uma das principais estratégias públicas de enfrentamento à interrupção das aulas presenciais na rede estadual. Criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o CMSP passou a atuar como plataforma multimodal, integrando transmissões televisivas, aplicativo móvel e ambiente virtual de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de um modelo híbrido de ensino (SÃO PAULO, 2020).

Os estudos de caso observados evidenciam que o uso híbrido no CMSP combinou aulas transmitidas por TV aberta e YouTube com atividades síncronas e assíncronas no aplicativo do Centro de Mídias, articulando momentos de interação presencial nas escolas. Essa estrutura buscou assegurar o direito à aprendizagem em um contexto de isolamento social e desigualdade de acesso à internet (COSTA; RIBEIRO, 2021). O sistema híbrido foi especialmente importante para alunos de regiões vulneráveis, permitindo acompanhar o mesmo conteúdo tanto pela televisão quanto pelo celular, sem necessidade de conexão contínua (SILVA; OLIVEIRA, 2022).

Em um dos casos analisados, o CMSP transmitia conteúdos diários para o Ensino Fundamental e Médio, enquanto os professores das unidades escolares atuavam como mediadores, orientando os estudantes nas atividades propostas pelo aplicativo e em encontros presenciais quando o retorno gradual às escolas foi autorizado. Esse formato ampliou as possibilidades de ensino, integrando diferentes meios tecnológicos e fortalecendo o protagonismo docente na mediação pedagógica (SÃO PAULO, 2021).

Outro exemplo significativo foi a formação de professores para gravação e

mediação de aulas, promovida pelo CMSP em parceria com as Diretorias Regionais de Ensino. Os docentes receberam capacitação para atuar como apresentadores e autores de roteiros audiovisuais, o que contribuiu para o desenvolvimento de novas competências digitais e comunicativas (COSTA, 2021). Essa ação, associada ao uso híbrido, consolidou um modelo inovador de ensino público, fundamentado na combinação entre mídias tradicionais e tecnologias digitais.

De acordo com Souza e Almeida (2022), o modelo do CMSP ilustra a capacidade de adaptação das redes públicas frente à crise sanitária, revelando que o ensino híbrido não se limita à alternância entre presencial e remoto, mas envolve a integração pedagógica intencional entre diferentes linguagens e suportes. Nesse sentido, as práticas desenvolvidas durante a pandemia representaram não apenas uma resposta emergencial, mas também um laboratório para o futuro da educação híbrida no Brasil.

#### DISCUSSÃO:

A pandemia da COVID-19 não apenas evidenciou a fragilidade estrutural do sistema educacional brasileiro, mas também catalisou uma transformação profunda na forma como a educação é concebida e operacionalizada. A transição abrupta para o ensino remoto emergencial funcionou como um grande experimento social e educacional, que revelou tensões latentes entre inovação pedagógica e desigualdade estrutural, ressaltando a complexidade de se promover uma educação inclusiva e de qualidade em contextos adversos.

Um dos aspectos mais marcantes dessa crise foi a exposição das desigualdades socioeconômicas que permeiam o acesso à educação no Brasil. O fechamento das escolas expôs a realidade de milhões de estudantes que não tinham acesso a equipamentos tecnológicos adequados, internet estável ou ambientes propícios para o estudo remoto. Essa barreira tecnológica impediu a continuidade do aprendizado para uma parcela significativa dos

alunos, aprofundando ainda mais as disparidades educacionais. Assim, a pandemia não criou essas desigualdades, mas as escancarou, exigindo uma reflexão urgente sobre políticas públicas voltadas para a inclusão digital e a democratização do acesso à tecnologia como direito básico para a educação contemporânea.

Além das questões de infraestrutura, a adaptação metodológica dos docentes emergiu como um desafio e uma oportunidade simultaneamente. Professores, muitas vezes despreparados para o uso de ferramentas digitais, tiveram que reinventar suas práticas pedagógicas em tempo recorde, buscando metodologias ativas que pudessem engajar os estudantes em ambientes virtuais. Essa adaptação implicou o desenvolvimento de aulas híbridas, uso de recursos multimídia, avaliações adaptativas e estratégias que integrassem as famílias ao processo educacional. No entanto, essa inovação não foi homogênea, variando conforme a região, rede escolar e contexto socioeconômico, o que reforça a necessidade de formação continuada e suporte técnico adequado para os educadores, garantindo que a inovação pedagógica possa ser efetivamente ampliada e qualificada.

Outro ponto crítico da discussão é o impacto da pandemia nas lacunas de aprendizagem e nas disparidades educacionais. Dados apontam para um retrocesso significativo em habilidades básicas, como leitura, escrita e matemática, especialmente entre estudantes mais vulneráveis. A interrupção das aulas presenciais resultou não só na perda de conteúdos curriculares, mas também no enfraquecimento do vínculo escolar, da motivação e do engajamento dos alunos. Essa situação evidenciou a importância da escola como espaço não apenas de transmissão de conhecimento, mas também de socialização, suporte emocional e construção de identidade. Portanto, a recuperação dessas lacunas demanda políticas públicas estruturadas, programas de reforço escolar, monitoramento constante e estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada estudante.

No campo das inovações pedagógicas, a crise sanitária acelerou processos que já vinham em curso, como a incorporação de tecnologias digitais no ensino e a valorização de metodologias ativas. A consolidação de modelos híbridos, que combinam ensino presencial e remoto, apresenta potencial para flexibilizar o processo educativo, tornando-o mais adaptável às diversas realidades dos estudantes. Além disso, o ensino digital proporcionou o acesso a um vasto leque de recursos educativos e possibilitou formas mais dinâmicas de interação e avaliação. Contudo, para que essas inovações se consolidem, é essencial que haja investimentos em infraestrutura, capacitação docente e políticas que promovam a equidade, para que todos os alunos possam usufruir dessas novas possibilidades de aprendizado.

#### COMPARAÇÃO INTERNACIONAL: LIÇÕES E CONTRASTES

A experiência da pandemia evidenciou diferenças marcantes entre sistemas educativos ao redor do mundo — diferenças que derivam de variáveis estruturais (financiamento, infraestrutura e governança), culturais (valores sobre aprendizagem e avaliação) e organizacionais (autonomia escolar, formação docente). Nesta seção, comparamos o contexto brasileiro com experiências relevantes de outros países selecionados — Finlândia, Coreia do Sul, China, Estônia e Estados Unidos — para extrair lições práticas e identificar caminhos possíveis para a sala de aula pós-pandemia.

#### FINLÂNDIA: CENTRALIDADE DA EQUIDADE E DA FORMAÇÃO DOCENTE

A Finlândia é frequentemente citada como referência por seu sistema fortemente igualitário e orientado ao professor. A sala de aula finlandesa valoriza o aprendizado significativo, a autonomia estudantil e a formação contínua dos professores. Durante a pandemia, essas bases permitiram uma adaptação pedagógica que privilegiou a manutenção do vínculo professor-aluno e a continuidade de atividades formativas, mesmo

que tecnicamente orientadas. Em contraste com o Brasil, onde a desigualdade de acesso foi um obstáculo determinante, a Finlândia partiu de níveis mais homogêneos de infraestrutura e de uma cultura de confiança no profissional docente — fatores que reduziram o impacto negativo sobre aprendizagens essenciais. A principal lição é que investimento de longo prazo na formação docente e políticas de equidade reduzem a vulnerabilidade dos sistemas educacionais frente a choques externos (SÄNTTI; MAUNULA, 2021; OECD, 2020).

#### **COREIA DO SUL: INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA E PRESSÃO POR RESULTADOS**

A Coreia do Sul combina alta conectividade, ampla utilização de tecnologia educacional e uma forte cultura de resultados. Antes da pandemia, o país já fazia uso intenso de plataformas digitais e, com a crise sanitária, mobilizou rapidamente recursos para aulas online e conteúdos televisivos. Essa prontidão tecnológica atenuou a interrupção das aulas, mas também evidenciou tensões: a ênfase em desempenho e exames conduziu a práticas de ensino altamente orientadas a resultados, com pouca atenção ao bem-estar socioemocional dos alunos (LEE; LEE, 2021; UNESCO, 2020). O modelo sul-coreano mostra que a conectividade e as EdTech permitem continuidade, mas não substituem políticas voltadas à equidade e à formação integral. A convergência desejável seria combinar infraestrutura robusta com práticas pedagógicas que priorizem o desenvolvimento integral (WORLD BANK, 2022).

#### **CHINA: MOBILIZAÇÃO CENTRAL E ENSINO EM LARGA ESCALA**

A China respondeu à crise com diretrizes centralizadas, plataformas nacionais de aprendizagem e forte coordenação entre autoridades educativas e mídias públicas para a produção de videoaulas. A capacidade de mobilização em larga escala resultou em conteúdos amplamente distribuídos; todavia, a eficácia variou localmente, dada a heterogeneidade socioeconômica do país (ZHANG; WANG, 2021; XUE; LI, 2022). No Brasil,

esforços fragmentados entre estados e municípios geraram respostas desiguais, o que evidencia a vantagem de planos nacionais articulados capazes de prover recursos mínimos padronizados (conectividade subsidiada, capacitação básica), sem anular a autonomia local. Além disso, a experiência chinesa mostra a importância de combinar distribuição centralizada com flexibilidade regional.

#### **ESTÔNIA: DIGITALIZAÇÃO RÁPIDA E ALFABETIZAÇÃO DIGITAL**

A Estônia tornou-se um exemplo de governo digital e de escolarização com forte apoio tecnológico. Sistemas de gestão escolar integrados, plataformas de comunicação família-escola e currículos com ênfase em competências digitais facilitaram a transição durante períodos de fechamento (VÄLI; SLOMINSKI, 2020).

A lição para o Brasil é dupla: (1) digitalização da gestão escolar aumenta a resiliência administrativa e pedagógica; (2) educação digital deve incluir alfabetizações críticas (competências digitais, segurança, avaliação de fontes), não apenas uso instrumental de ferramentas. Investir em plataformas abertas e interoperáveis e em capacitação digital dos professores pode reduzir o tempo de adaptação em crises futuras.

#### **ESTADOS UNIDOS: INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E DESIGUALDADE DESCENTRALIZADA**

Os Estados Unidos apresentam um panorama plural: redes e escolas privadas de alta tecnologia convivem com distritos públicos subfinanciados. A pandemia acelerou inovações — desde aulas híbridas até soluções EdTech comerciais — mas também ampliou lacunas, pois a descentralização do sistema deixou muitos alunos sem suporte uniforme. A comparação com o Brasil mostra que a presença de soluções comerciais escaláveis não suprime a necessidade de políticas redistributivas: sem financiamento público focalizado, as inovações servem principalmente aos segmentos já favorecidos. Uma recomendação aplicável ao Brasil é combinar estímulos à inovação com regulação e investimentos que garantam equidade no

acesso. “Nos EUA, estima-se que cerca de 30% dos estudantes do ensino fundamental e médio não dispõem de acesso adequado à internet ou dispositivos para aprender em casa – o que evidencia o impacto da divisão digital na educação (Chandra et al., 2021).”

#### SÍNTESE COMPARATIVA E LIÇÕES PARA O CONTEXTO BRASILEIRO

Ao comparar esses modelos, emergem algumas pautas recorrentes e aplicáveis ao Brasil:

Infraestrutura é condição de possibilidade, não solução completa. Conectividade e dispositivos são pré-requisitos; contudo, sem formação docente, modelos de avaliação adequados e tutoria, o ganho será limitado.

Formação docente contínua é central. Países que investem em desenvolvimento profissional consistente (Finlândia, Estônia) demonstraram maior resiliência pedagógica. No Brasil, iniciativas pontuais devem se transformar em políticas permanentes.

Planejamento nacional articulado + flexibilidade local. A combinação de diretrizes nacionais (conteúdos, plataformas básicas, subsídios) com autonomia local para adaptação contextual mostrou-se eficaz em mitigar desigualdades.

Foco no bem-estar e socioemocional. Modelos altamente orientados a exames (Coreia) ou altamente tecnológicos (EUA sem regulação) podem negligenciar saúde emocional; políticas públicas brasileiras devem incorporar atenção socioemocional como parte integrante da recuperação.

Avaliação formativa e recuperação focalizada. Repositórios de conteúdos e aulas gravadas são úteis, mas somente ações de reforço (tutorias, ensino intensivo, monitoramento) recuperam perdas de aprendizagem com equidade.

Alfabetização digital crítica. Não basta ensinar a usar ferramentas — é preciso pensar

competências digitais críticas que formem alunos aptos a navegar, avaliar e produzir informação.

#### IMPLICAÇÕES PRÁTICAS PARA A SALA DE AULA BRASILEIRA

Para a sala de aula brasileira pós-pandemia, a comparação internacional sugere uma agenda pragmática: (a) garantir acesso mínimo (dispositivo + conectividade); (b) implementar formação docente modular e continuada com ênfase em metodologias híbridas e avaliação formativa; (c) criar repositórios públicos de conteúdos de qualidade com planos de tutoria; (d) ampliar programas de apoio socioemocional e saúde mental; e (e) promover experimentos pedagógicos regionais avaliados para escalonamento — unindo a flexibilidade necessária à robustez das políticas públicas.

Por fim, a dimensão socioemocional despontou como um elemento central que deve ser integrado às políticas educacionais futuras. O isolamento social, a insegurança gerada pela pandemia e as dificuldades de adaptação ao ensino remoto impactaram diretamente a saúde mental de alunos e professores. O estresse, a ansiedade e a sensação de sobrecarga se tornaram frequentes, afetando o rendimento escolar e o clima da sala de aula, mesmo no ambiente virtual. Isso evidencia que a educação pós-pandemia precisa incorporar estratégias que promovam o bem-estar emocional, por meio de ações de suporte psicológico, formação para a gestão socioemocional e criação de ambientes escolares acolhedores e inclusivos.

Assim, a discussão acerca do futuro da sala de aula no Brasil deve considerar a complexidade dos desafios enfrentados durante a pandemia, equilibrando inovação e inclusão. O protagonismo docente deve ser valorizado, oferecendo suporte técnico e formação continuada para que os professores possam atuar com autonomia e criatividade. Além disso, políticas públicas robustas são imprescindíveis para garantir conectividade e acesso às tecnologias, especialmente nas regiões mais

vulneráveis. A recuperação das aprendizagens e o cuidado com a saúde mental dos estudantes e educadores devem ser prioridades, para que a educação possa cumprir seu papel transformador, promovendo justiça social e desenvolvimento integral.

Em síntese, a pandemia deixou claro que a sala de aula não pode ser entendida apenas como um espaço físico, mas como um ecossistema complexo, que articula aspectos pedagógicos, tecnológicos, sociais e emocionais. O desafio que se apresenta é construir uma educação híbrida que seja resiliente, inclusiva e inovadora, capaz de responder às demandas contemporâneas e preparar os estudantes para um mundo em constante transformação.

#### **TENSÕES ENTRE INOVAÇÃO E PRECARIIDADE ESTRUTURAL**

A crise evidenciou o fosso entre práticas pedagógicas ideais e a realidade estrutural. Inovações dependem de políticas públicas e infraestrutura.

#### **IMPACTO DAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS**

A pandemia aprofundou desigualdades, sendo essenciais ações compensatórias, como fornecimento de dispositivos e reforço pedagógico.

#### **PROTAGONISMO DOCENTE E INOVAÇÃO EMERGENTE**

Professores reinventaram práticas, experimentaram novos formatos e aprenderam rapidamente a lidar com tecnologia.

#### **SALA DE AULA COMO ECOSISTEMA HÍBRIDO PÓS-PANDEMIA**

Espera-se que aulas combinadas (presenciais e digitais) se consolidem, exigindo planejamento e suporte institucional.

#### **ATENÇÃO AO ASPECTO SOCIOEMOCIONAL**

Cuidar do bem-estar emocional é crucial, integrando acolhimento, escuta e construção de vínculos.

#### **DESAFIOS DE AVALIAÇÃO, QUALIDADE E LEGITIMIDADE**

Avaliações híbridas exigem foco em processos, portfólios e autoavaliação, com capacitação docente e aceitação institucional.

#### **PAPEL DO ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

Investimentos em conectividade, formação docente e recuperação de aprendizagem são fundamentais para consolidar inovações e reduzir desigualdades.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pandemia da COVID-19 foi um divisor de águas para a educação mundial. Em meio ao caos e à urgência, os professores se viram diante de um desafio inédito: reinventar o ensino em um ambiente virtual, muitas vezes sem preparo técnico ou estrutura adequada. Mas foi justamente nesse cenário adverso que emergiu uma das maiores lições da era digital: a tecnologia não é inimiga da educação — ela é aliada poderosa quando usada com propósito.

Antes da pandemia, muitos educadores viam as ferramentas digitais como complementares, quase periféricas. Com o fechamento das escolas, essas ferramentas tornaram-se o único meio de conexão com os alunos. Plataformas de videoconferência, ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos de colaboração e redes sociais educativas passaram a fazer parte do cotidiano docente. O que antes era opcional tornou-se essencial.

A principal lição aprendida foi que a tecnologia, quando integrada de forma crítica e criativa, pode ampliar horizontes pedagógicos. Professores descobriram novas formas de engajar os alunos, personalizar o ensino e promover a autonomia. Aprenderam a lidar com a câmera desligada, com a ausência física, e a valorizar ainda mais a escuta ativa, a empatia e a flexibilidade.

Mais do que dominar ferramentas, os docentes desenvolveram competências digitais, reinventaram metodologias e fortaleceram redes de apoio entre colegas. A colaboração

ganhou novos contornos, e a formação continuada se tornou urgente e constante.

Hoje, mesmo com o retorno às aulas presenciais, a tecnologia permanece como parte integrante do processo educativo. A pandemia ensinou que o futuro da educação é híbrido, dinâmico e centrado no aluno — e que o professor, mais do que nunca, é um agente de transformação.

A pandemia provocou revolução na sala de aula, expondo desafios e estimulando inovações.

- Sala de aula híbrida com flexibilidade e recursos digitais.
- Inovações metodológicas dependem de suporte institucional e equidade.
- Atenção ao bem-estar emocional e relações de vínculo.
- Recuperação das lacunas demanda políticas focadas e tempo.
- Estado deve prover infraestrutura, formação e apoio pedagógico.

## REFERÊNCIAS

- CHANDRA, S.; HILL, H.; KOTHARI, T.; McBRIDE, L.; VADUGANATHAN, N. Closing the digital divide in U.S. education — for good. Boston Consulting Group (BCG), 2021. Disponível em: Digital Access in United States Education Systems.
- CIPRIANO, C. et al. A systematic review and meta-analysis of the effects of school-based SEL programs on academic and socioemotional outcomes. 2024.
- COSTA, M. A. Formação docente e ensino híbrido na rede estadual paulista durante a pandemia. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, n. 4, p. 1–15, 2021.
- COSTA, M. A.; RIBEIRO, J. P. Desigualdades digitais e políticas educacionais em tempos de pandemia: o caso do Centro de Mídias de São Paulo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, e243560, 2021.
- FONSECA, R. P. Fechamento das escolas na pandemia de COVID-19 – impactos educacionais e socioemocionais. *Revista*, 2020.
- FONSECA, Renata Gadoni Porto; GROSSI, Márcia Gorett R.; MINODA, Dalva de Souza. Impactos da pandemia da COVID-19 na educação: com a palavra, os professores. *Revista Thema*, v. 21, n. 2, p. 586–601, jul. 2022. DOI: 10.15536/thema.V21.2022.586-601.1902.
- RESEARCHGATE. Impactos da pandemia da COVID-19 na Educação: com a palavra, os professores. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/361799138\\_Impactos\\_da\\_pandemia\\_da\\_COVID-19\\_na\\_Educacao\\_com\\_a\\_palavra\\_os\\_professores](https://www.researchgate.net/publication/361799138_Impactos_da_pandemia_da_COVID-19_na_Educacao_com_a_palavra_os_professores)
- HAMILTON, L. et al. How has the pandemic affected students' social-emotional development? *ERIC/CRPE*, 2021.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. Trajetórias socioemocionais durante a pandemia: achados preliminares do estudo longitudinal em Sobral. São Paulo, 2023.
- LEE, J.; LEE, H. Learning from home during COVID-19: Lessons from Korea's education response. *Asia Pacific Education Review*, v. 22, p. 1–14, 2021.
- LOADES, M. E. et al. Rapid systematic review: the impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2020.
- OECD. Education responses to COVID-19: Embracing digital learning and online collaboration. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2022.
- OLIVEIRA, J. M. D. et al. Mental health effects prevalence in children and adolescents during COVID-19: systematic review. *PubMed*, 2022.
- PERIÓDICOS UFES. Experiências docentes no ensino remoto. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/44455>.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Mídias da Educação de São Paulo: diretrizes e funcionamento. São Paulo: SEE-SP, 2020.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Relatório de Implementação e Uso do Centro de Mídias da Educação de São Paulo – 2021. São Paulo: SEE-SP, 2021.
- SÄNTTI, J.; MAUNULA, M. Teacher professionalism and equality in Finnish education. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, v. 5, n. 2, p. 1–15, 2021.
- SCIELO. Inovações pedagógicas em tempos de pandemia. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/RKw5pwYSvtJ5nJNkhsjn5DK/?lang=pt>
- SILVA, R. F.; OLIVEIRA, L. C. Ensino remoto e práticas híbridas na escola pública paulista: o legado do Centro de Mídias. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, São Paulo, v. 52, n. 3, p. 102–120, 2022.
- SOUZA, D. R.; ALMEIDA, C. M. Educação híbrida e inovação pedagógica pós-pandemia: o caso paulista. *Revista Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 27, n. 2, p. 55–70, 2022.
- UNESCO. Education in the time of COVID-19. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2020.
- VÄLI, Haridus- ja Teadusministeerium; SLOMINSKI, Andreia Inês. O modelo educacional da Estônia e a transformação digital na educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 101, n. 258, p. 215–233, 2020.
- WIKIPEDIA. Centro de Mídias da Educação de São Paulo. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Centro\\_de\\_M%C3%ADdias\\_da\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_S%C3%A3o\\_Paulo](https://pt.wikipedia.org/wiki/Centro_de_M%C3%ADdias_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_de_S%C3%A3o_Paulo)
- WORLD BANK. Remote learning and the future of education systems after COVID-19. Washington, DC: The World Bank, 2022.
- XUE, E.; LI, J. Education policy responses to COVID-19 in China: Digital learning and teacher adaptation. *Frontiers in Education*, v. 7, p. 812–823, 2022.
- ZHANG, W.; WANG, Y. China's online education strategy during COVID-19: national coordination and local challenges. *International Journal of Educational Development*, v. 86, p. 102–118, 2021.
- ZUCCOLO, P. F. et al. Children and adolescents' emotional problems during the COVID-19 pandemic – longitudinal online survey in Brazil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 2022.

## O LEGADO DO LÍDER NAS ORGANIZAÇÕES

EDSON DA CONCEIÇÃO GRAÇA<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo, apresenta uma visão de dualidade científica, pois considera o conhecimento sistematizado e o activo, servindo de uma base lógica de inovação metodológica ao descrever uma personagem explícita em termos de liderança criativa, sem dificuldades em termos de eloquência e sem dificuldade no quesito comunicação, assim são as características de um exímio líder, trazendo para organização, técnicas de transformação individual e grupal, daí a temática “o legado do líder nas organizações empresariais.” Sabe-se de longe e de perto, que o maior líder de todos os tempos para qualquer organização é aquele que deixa sua marca institucional, pois, fala-se isso nas grandes ideias teóricas de instituição e gestão de capital humano, bem como nas teorias das organizações e teorias administrativas, porque o seu legado perpassa além da organização. Neste sentido, o objeto de estudo centrou-se nas práticas de liderança organizacional tais como: administração pública, empresas, escolas, citando apenas essas e com maior ênfase às empresas, sendo que essas instituições precisam de líderes transformacionais, os que elevam os seus liderados. Quanto a parte metodológica, a abordagem destacou a pesquisa quantitativa, já os procedimentos de pesquisa foram bibliográficos. Entretanto, os resultados do estudo destacaram que: o líder deve formar outros líderes para o progresso da organização; a liderança transformacional deve ser um dos princípios do líder; o líder deve ter conhecimento das valências e dificuldades dos seus liderados; a liderança deve ter como prioridade a aprendizagem; por fim, a liderança deve ser uma arte de agrupar pessoas e não de separá-las.

**Palavras-chave:** Legado; Líder; Liderança; Organização.

### INTRODUÇÃO

Num mundo de grandes mudanças, precisa-se de líderes que inovam, transformam e criam ações para os resultados positivos, até porque qualquer organização que se preze em buscar e edificar o capital humano, também deve ter líderes de facto. Daí, abordar sobre a temática “o legado do líder nas organizações empresariais, é imperioso.

Segundo Robbins (2015, p.3) bons líderes devem “possuir boas habilidades interpessoais, ou habilidades para lidar com

gente. Pois, ter habilidades interpessoais competentes é cada vez mais essencial para as organizações.” Neste contexto, precisa-se falar de inovação, transformação e criação de ações que garantam bons resultados no processo organizacional, assim falar-se-á de líderes que marcam seus liderados. No entanto, é necessário saber que independentemente das várias situações vivenciadas durante o seu processo de liderança o líder precisa ser destemido, participativo e inclusivo. Marcando assim, o processo histórico de ser um líder de facto, hoje, os líderes das organizações,

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

principalmente empresariais devem potencializar-se e optarem por mudanças institucionais. Assim sendo, existem algumas dimensões do líder, a saber: que respeita o processo de liderança; que gera resultados de forma assertiva e, que orienta para os resultados. Daí ser mais do que importante a descrição de diretrizes de atuação dos funcionários, colaboradores, estudantes e até mesmo dos investigadores. Sendo, o líder um gestor de capital humano atuante, marca de que maneira os séculos já idos e os por vir, não vão tratar de um líder como não sendo um ser humano digno de reconhecimento, com uma liderança imensurável, também o líder deve estar acrescentado de deveres e obrigações do extenso processo de liderança, pois em nenhuma área de estudo de líderes e liderança organizacional aceita.

Assim, percebe-se que o líder não pode buscar somente os processos burocráticos da organização, mas sim deve atentar-se num modelo assertivo no âmbito da sua liderança, onde busca-se reflexões profundas e a sua posição no processo de tomada de decisão deve ter em conta cinco ângulos, a saber: assertividade, verticalidade, coerência, honestidade e humanização, a fim de impactar diretamente os seus liderados e transformar a organização num lugar de aceitação das diferenças e cooperação institucional, pois um líder ativo que assim procede transforma toda uma organização.

Como se vê nos escritos de Graça (2025) ao abordar sobre aprendizagem organizacional” utilizando o método comparativo para descrever o desenvolvimento empresarial, o líder deve buscar edificar sua organização não em alguns momentos, mas em todos, deve aprender a servir seus superiores e seus liderados, como aponta o pensamento de cumprimento de normas de liderança assertiva.

Neste contexto, o artigo tem como objetivo geral refletir sobre a influência do legado do líder nas organizações empresariais. Ainda, o artigo apresenta uma nova matriz em

termos de fazer ciência, buscando uma forma comparativa entre o espaço administrativo e o de gestão de pessoas, sendo justificável por quatro essenciais motivos, a saber: acadêmico, social, profissional e pessoal. A justificativa acadêmica, por fundamentar-se na inovação científica, isso através da técnica de comparação entre elementos descritos na administração pública e na gestão de pessoas, aspectos esses desenvolvidos pela ciência, onde o apoio da ciência consolida-se numa visão “técnica” o que permite entender que a sabedoria do líder passa pelo processo de mudança e desenvolvimento das organizações, assim o autor deste artigo pretende contribuir com uma nova versão de dualidade (conhecimento científico sistêmico e científico ativo). Social, porque boas lideranças transformam pessoas e os indivíduos são indispensáveis para o andamento social, onde o ser humano é um agente de mudança de si mesmo e dos outros. Quanto, a justificativa, profissional assenta-se na transformação do capital humano nas organizações, porque uma liderança ativa permite maior produtividade organizacional e qualquer um profissional deve buscar ferramentas que o habilitem a crescer profissionalmente e o estilo o tipo de liderança é importantíssimo. Relativamente, a quarta e última justificativa que é a pessoal, porque exerce quase sempre funções de liderança, quanto gestor de empresa, docência, mentoria social, também é líder de vários movimentos jovens em termos sociais, onde em todos campos que participa tem vivenciado resultados negativos no processo de liderar, daí o interesse em apresentar um modelo de líder para as organizações empresariais.

No tocante, a problemática ou simplesmente o problema, foi concebido dos processos de liderança nas organizações, sejam elas de ensino, administração pública, empresariais ou até mesmo hospitalares, onde é notável o despreparo teórico, prático, técnico e científico, por parte de certos líderes que não buscam atualizações práticas e científicas, tudo por conta de não terem um modelo de liderança de facto, também pode-se considerar um

problema a questão de não direcionamento para o legado, pois alguns líderes esquecem que o grande intelecto não é feito de critérios negativos, sentimentos obsessivos, reflexões insignificantes, mas deve prever as ações concretas cheias de produtividade, sendo que uma pessoa pensa e a lógica é a razão do pensamento, então, a liderança deve convergir com o comportamento, para que seja uma garantia simétrica de uma mente destemida, porque um comportamento pode definir uma personalidade e uma personalidade definir uma pessoa. Daí, destacar que a falta de conhecimento dos princípios técnicos e científicos, faz desviar dos métodos, das estratégias, técnicas e concepções assertivas de liderança, o que dificulta toda ação do líder para com os liderados.

Diante dos problemas apresentados nos trechos acima, é possível notar que o processo de liderança, precisa de muitas melhorias, a saber: formação de qualidade dos líderes, definições de estratégias assertivas para liderar, problemas de comunicação ao liderar, seguir e optar pela liderança com legado. Neste sentido, foram levantadas as seguintes questões científicas:

1. Qual é o significado do legado do líder nas organizações empresariais?
2. Como ser um líder de facto?
  - a). É verdade que o legado do líder, transforma as organizações empresariais?
  - b). Será que as organizações precisam de um modelo de liderança assertivo?

Do ponto de vista teórico para responder as questões do problema a técnica de dualidade científica apresentada aqui neste artigo definiu os seguintes objetivos a curto prazo, conhecidos como sendo específicos:

- Fundamentar as teorias de liderança;
- Identificar as características de liderança assertiva, apoiando-se no legado do líder nas organizações empresariais;
- Descrever as principais ações do líder de facto;
- Apresentar técnicas e princípios que ajudam na melhoria das práticas de liderança nas organizações.

Após, a apresentação dos objetivos norteadores da investigação, é possível dizer que

é urgente que se reflita sobre as práticas de liderança nas organizações, por ser uma temática atual e atuante em termos de desenvolvimento das instituições, porque deve-se rever o processo transformacional das organizações, onde os líderes empresariais, escolares, hospitalares, políticos e sociais buscam atuar de acordo com o modelo assertivo de liderança. Também, o tema apresenta duas formas a primeira é a técnica e a segunda a prática, o que possibilita cientificidade que se referem as ações intelectuais e, sejam direcionados às grandes possibilidades de mudança organizacional. Outrossim, a temática apresenta que é possível unir uma ideia científica apoiando-se na teoria, o que congrega procedimentos técnicos e práticos.

## FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICA

É verdade que o homem evolui nas variadas formas de viver, assim procura crescer em termos institucional, também melhorou na forma de liderar as organizações, em recursos humanos aceita-se a ideia de que os momentos da vida organizacional, são também históricos. Entretanto, o legado do líder nas organizações empresariais é fundamentado nas histórias da administração pública e das organizações nos seus variados sectores. No contexto organizacional, diz-se que, pois, embora na Grécia antiga ter existido vários legados mitológicos, o do líder representa uma maior expressão de liderança empresarial.

Segundo Gaspar e Diogo em Sociologia da Educação e Administração Escolar (2010, p.29), “autores como Taylor, Henri Fayol, Peter Drucker,” Chiavenato e outros da atualidade em termos de estudos organizacionais, “tiveram a preocupação de encontrar o caminho mais eficaz da gestão, sendo o seu enfoque eminentemente prescritivo e normativo,” assim as lideranças atuais podem e “devem adoptar os modelos de gestão organizacional, preocupar-se sobretudo com a eficácia e garantir os processos técnicos dos gestores,” conforme os modelos organizacionais.

Entretanto, o século XX e XXI é dominado pela evolução organizacional que marca em todas as direções as perspectivas de liderança que devem ser assertivas, concretas, independentes, com propósito transformacional e normativa, como faz perceber Gaspar e Diogo (2010). Assim, o líder na organização deve buscar e estruturar critérios de progresso institucional para o desenvolvimento do ambiente organizacional.

## CONCEITOS E DETERMINAÇÃO CIENTÍFICA SOBRE LEGADO, LÍDER, LIDERANÇA E ORGANIZAÇÃO

Num século de transformações administrativas, institucionais e organizacionais, a liderança é um elemento ativo para criatividade, inovação, posicionamento técnico e científico. Assim, precisa-se saber sobre:

a) **Legado:** É capacidade que o líder possui em deixar marcas indeléveis na vida dos seus liderados, eles se espelham no seu líder em todos os domínios quer cognitivo, afetivo e psicomotor, assim, entende-se que o líder passa a ser a maior inspiração de discipulado, segundo Chiavenato (2009).

b) **Líder:** Segundo Ribeiro (2016), o líder é uma pessoa capaz de transformar resultados negativos em positivos, então, deve ser fonte de mudança organizacional. Neste sentido, o líder é uma pessoa com capacidades organizacionais.

c) **Liderança:** Ribeiro (2016, p.68), ao enfatizar sobre liderança em teorias da administração, destaca que:

Liderança é a característica que se espera do líder que deve ser demonstrada na condução do processo produtivo, por meio do envolvimento e do aproveitamento pleno da criatividade do grupo a ele subordinado de modo a alcançar a satisfação de todos.

d) **Organização:** Para Bernard (1971) apud Chiavenato (2009, p.16) “uma organização é um sistema de atividades conscientemente coordenadas de duas ou mais pessoas.” Assim, “a cooperação entre eles é essencial para a existência da organização.” Neste sentido, “uma organização somente existe quando, há pessoas capazes de se comunicarem; a contribuir com ação, a fim de cumprirem um propósito comum.”

Organização é entendida como um conjunto integrado e articulado de competências “sempre atualizadas e prontas para serem aplicadas a qualquer oportunidade que surja” (Chiavenato, 2009, p.11).

Portanto, devem existir três pilares de segmentos institucionais para uma liderança em altura e capaz de transformar a organização, sendo o legado, o líder e a liderança.

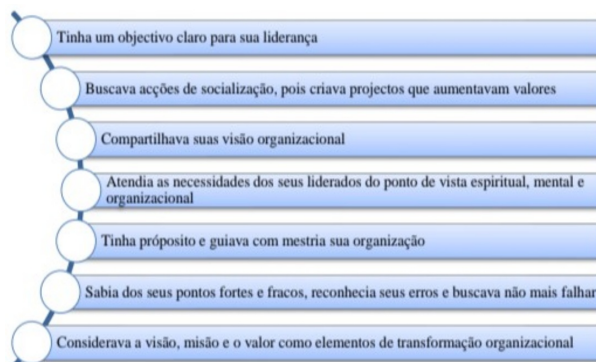
## FUNDAMENTOS DE LIDERANÇA E LEGADO

Hoje, é sabido que as organizações para se manterem estáveis dentro do mercado competitivo nas áreas e segmentos que atuam, elas precisam ter uma liderança à altura e capaz de cumprir e fazer cumprir a missão, cabe ao líder com toda sua criatividade liderar o grupo (equipa) e incentivá-los para um melhor desempenho levá-los rumo ao sucesso organizacional.

Segundo Ribeiro (2016, p.68), atualmente as áreas de administração e gestão de pessoas, “ocupam-se “bastante em estudar a liderança e a forma como é exercida, a fim de existir um legado organizacional.” Grifo nosso

Como se vê na vida histórica de Moisés, é necessário que no exercício da liderança o líder tenha como ponto o aspecto revolucionário, para tal durante o “processo precisa ter em conta a avaliação de sua liderança,” porque o legado consiste em processos relativamente claros, como faz saber Blake (2018, p.13) em 7 princípios do líder revolucionário, a liderança deve ser de facto marcante, a fim de obter maior legado organizacional, para isso, precisa onde apresentar as seguintes características:

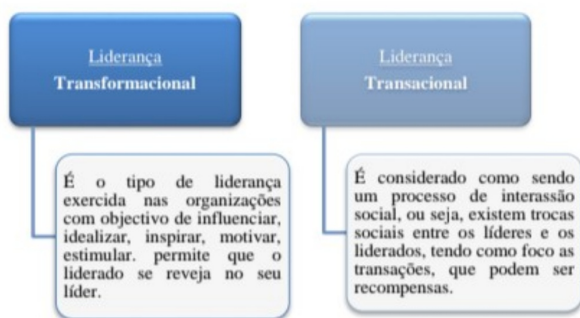
**Figura 1 - 7 características da liderança revolucionária**



Fonte: Blake (2018).

Como se viu na figura, a liderança não deve ser simplesmente institucional, porque os liderados são seres humanos com ações físicas, mental, emocional e espiritualmente ativas, daí ser necessário pensar nas prioridades, na execução das tarefas, projetos e saber que o líder transformacional é aquele que reconhece que o único meio de transformação dos seus liderados e ele mesmo. No entanto, existem dois modelos de liderança revolucionária, como se vê abaixo:

**Figura 2 - Modelos de liderança revolucionária**



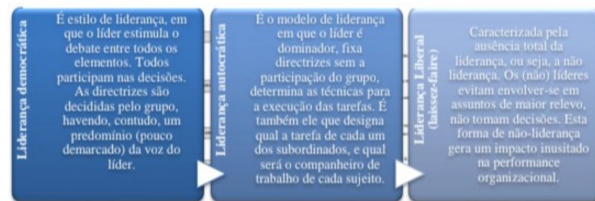
Fonte: Ribeiro (2016) e Blake (2018).

Como se viu, para que haja transformação organizacional o líder deve possuir habilidades de liderança, apresentando assim dois modelos revolucionários a transformação organizacional e a transformação transacional.

### TIPOLOGIA DE LIDERANÇA NA PERSPECTIVA ORGANIZACIONAL E SUAS FUNÇÕES

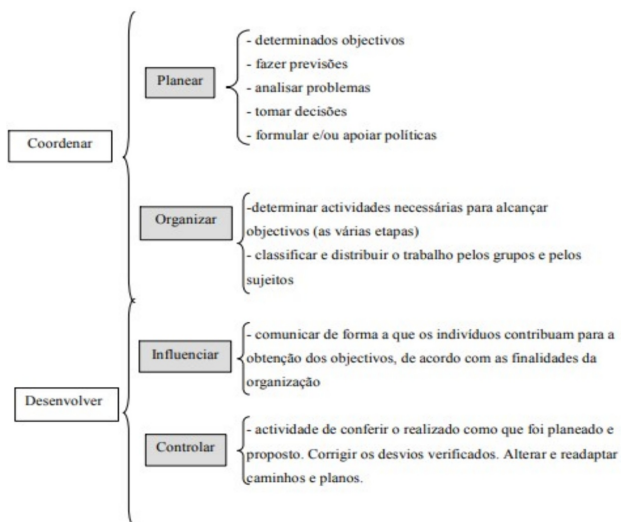
Uma boa liderança é exercida sobre o conhecimento teológico e científico, porque líderes que conhecem as suas funções e andam de acordo com os princípios institucionais, transformam pessoas e garantem o sucesso da organização. Assim, existem três mais conhecidos tipos de lideranças exercidas durante o percurso de liderança organizacional.

Para Ribeiro (2016, p.70) os mais conhecidos tipos de liderança organizacional, são: liderança democrática, liderança autocrática e liderança Liberal (laissez-faire).



Fonte: Ribeiro (2016).

Quando o líder, é aquele que sabe utilizar os três tipos de liderança apresenta melhores resultados organizacionais, gerenciando assim os aspectos emocionais, mentais e outros campos de atuação do liderado. Mas, para que o líder conheça os campos de atuação dos liderados, precisa antes saber as suas funções, conforme estabelecem Robbins, Decenzo e Wolter (2014), nas seguintes ações:



Fonte: Robbins, Decenzo e Wolter (2014).

Contudo, viu-se neste subtema que o legado deve fazer do líder alguém com um currículo de liderança conduzido por grandes virtudes, o que catapulta para um legado histórico tanto nos meados trabalhisco, como na administração e gestão de pessoas, tudo por conta da sua capacidade de aplicar os três tipos de liderança independentemente da situação e o local. Também, ficou claro que o bom uso dos princípios de liderança, permite referência de que é possível ser um líder democrática, líder autocrática e líder liberal (laissez-faire).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como se viu durante todo artigo, a apresentação fincou-se numa abordagem qualitativa e quantitativa, com um propósito de dualidade, pois se apropriou de dois campos do conhecimento, sendo esses teóricos e práticos, com os objetivos de pesquisas descritivas, exploratórias e explicativas, tendo como base a técnica de inquérito por questionário, observação dirigida e entrevista múltiplas, critérios estes que foram fundamentados por Zassala (2015) e Nkuansambu (2018).

Ainda, no contexto metodológico, isso quanto aos procedimentos de pesquisa, utilizou-se um estudo de campo e a pesquisa bibliográfica.

No quesito, universo populacional e amostragem contou com a participação de 200 pessoas dando um total percentual de 100% de representatividade, onde os participantes da pesquisa científica foram crentes, estudantes, investigadores, teólogos, gestores académicos (universitários) e docentes universitários de diversas áreas das ciências sociais e humanas, todos munícipes do Calumbo, bairro Zango, sendo parte geográfica da nova província do Icolo e Bengo, importa de destacar que a investigação foi feita em algumas igrejas e instituições de ensino superior, conforme se descreve na análise e interpretação das tabelas apresentadas e explícita abaixo:

**Tabela 1:** Caracterização do perfil dos participantes

Variáveis	Frequência	%
<b>Género</b>		
Feminino	80	40
Masculino	120	60
<b>Faixa etária</b>		
18 – 26	100	50
27 – 34	50	25
35 – 42	27	13,5
+ 43	23	11,5
<b>Nível de escolaridade</b>		
Técnico médio	123	61,5
Licenciado	70	35
Mestre	4	2
PhD	3	1,5
<b>Função</b>		
Estudante	99	49,5
Docente	7	3,5
Investigador	5	2,5
Gestores universitários	3	1,5
Munícipes	80	40
Coordenadores de grupos	7	3,5

Fonte: Dados dos inquiridos (2025).

Por se tratar de uma investigação inovadora tratou-se os dados dos inqueridos cuidadosamente tendo em conta as afirmações das ideias apresentadas que foram correspondentes ao estudo, ficando assim: quanto ao género destaque foi para o masculino com 60% de representação da variável. Na variável de estudo ligada a faixa etária, a pesquisa apresentou maioria relevância aos jovens que têm a idade compreendida dos 18-26 anos de idade com 50% de representatividade. Ainda, nas variáveis de estudo quanto ao nível de escolaridade destaque recai para os técnicos médios com 61,5%. Relativamente, ao número de representação da função, existe um ligeiro equilíbrio entre a maioria dos inqueridos com 49,5% sendo estes os estudantes e crentes em segundo lugar com uma representatividade de 40%.

Na parte prática do estudo vivenciou-se a importância de serem definidas numa investigação as variáveis de estudo, pois delas procedem a concretização técnica de qualquer abordagem, onde as variáveis independentes foram quatro, a saber: género, faixa etária, nível de escolaridade e função, o que permitiu recolher e aferir os dados científicos.

**Tabela 2:** Questões apresentadas e analisadas

Questões	Opções	f	%
1. Qual é o significado do legado do líder nas organizações empresariais?	Transformacional	150	75
	Positivo	50	25
	Negativo	0	0
2. Quais são as formas de transmissão de conhecimento?	Ser assertivo nas tomadas de decisões e fazer valer a humanização	50	25
	Ter verticalidade e coerência	75	35,5
	Ter a honestidade como parte do seu modelo de liderança	75	35,5
2. a) É verdade que o legado do líder, transforma as organizações empresariais?	Sim	200	100
	Não	0	0
2. b) Será que as organizações precisam de um modelo de liderança assertivo?	Sem resposta	0	0
	Sempre	200	100
	Talvez	0	0
	Nem sempre	0	0
<b>Total</b>		200	100

Fonte: Dados do inquérito aos docentes (2025).

Na tabela acima são apresentadas as questões norteadoras da pesquisa, também conhecidas como questões científicas ou

perguntas de partida. Neste sentido, foram utilizadas várias técnicas de pesquisa e um instrumento de recolha de dados, sendo as interpretações apresentadas a seguir:

Importa destacar que a questão número um descreve e considera o significado transformacional do legado do líder nas organizações empresariais. Assim, para maior resultado a organização deve adoptar um modelo assertivo de liderança, apoiando-se no processo de transformação do capital humano apresentado pela gestão de pessoas.

Num segundo momento, fez a análise da questão número dois, onde viu-se que as organizações precisam de um modelo de liderança assertivo, daí buscar critérios de melhoria na liderança, tais como; verdade institucional, inovação na distribuição de papéis ou funções e criação de um plano de desenvolvimento organizacional. Quanto as alíneas, a) e b), viu-se que: é verdade que o legado do líder nas organizações empresariais transforma as organizações e que as organizações precisam de um modelo de liderança assertivo. Nestes termos, Arsénio (2021, p.31) destaca que:

Para que haja coerência na atuação de todos os membros de uma determinada organização, é necessário que os objetivos operacionais sejam desenvolvidos para prosseguir os objetivos táticos e que estes, por sua vez, sejam adequados à prossecução dos objetivos estratégicos, assim, os objetivos devem estar associados a alguns planos, políticas, regras e procedimentos. Grifo nosso

Portanto, o líder deve visar estratégias, planos, ações, políticas, e critérios de se formar outros líderes para o progresso da organização; a liderança transformacional deve ser um dos princípios do líder; o líder deve ter conhecimento das valências e dificuldades dos seus liderados; a liderança deve ter como prioridade a aprendizagem; por fim, a liderança deve ser uma arte de agrupar pessoas e não de separá-las.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, fica evidente que é possível


relacionar o técnico ao científico, desde que o conhecimento seja a principal razão, onde as organizações ao adaptarem um modelo de liderança, que muito são apresentados nos estudos da administração pública, pode-se sim afirmar ou destacar que bem utilizadas ajudam a transformar os liderados em futuros líderes e líderes de sucesso, pois é necessário que se explore o melhor dos recursos humanos, sendo o processo de transformação organizacional marcada de aplicação de um plano de desenvolvimento.

O legado do líder nas organizações empresariais, apresenta as razões de o consideram, maior líder de toda história da humanidade, pois fala-se sobre seus princípios de liderança nas grandes ideias da administração e da gestão de capital humano, porque o seu legado perpassa além do teológico e encontra um lugar cimeiro nas teorias da gestão de pessoas.

Na dimensão prática, foram respondidas todas questões científicas, ficando assim validada como pesquisa científica. Ademais, foram alcançados todos os objetivos do estudo desde o geral aos específicos, pois fundamentou-se sobre as teorias de liderança, identificou-se as características de liderança assertiva, apoiando-se no legado do líder. Por fim, descreveu-se as principais ações do líder de facto e apresentou-se as técnicas científicas que ajudam na melhoria das práticas de liderança nas organizações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARSÉNIO, D. Gestão de recursos humanos: desafios do século XXI. 1ª ed. Luanda. Monográfica, 2021.
- BLANE, H. 7 Princípios do líder revolucionário: como desenvolver seu potencial para obter sucesso nos negócios. São Paulo. Universos dos livros, 2018.
- CHIAVENATO, I. Administração de recursos humanos. 7ª ed. São Paulo. Manole, 2009.
- \_\_\_\_\_. Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos. 7ª ed. São Paulo. Manole, 2009.
- GASPAR, P. e DIOGO, F. Sociologia da Educação e Administração Escolar. Luanda. Plural Editora, 2010.
- GRAÇA, E.C. Aprendizagem organizacional como garantia do desenvolvimento dos recursos humanos das empresas. São Paulo. 1ª Evolução, 2025.
- NKUANSAMBU, A. Metodologia de Investigação científica. 1ª ed. Luanda. Rubricart, 2018.
- RIBEIRO, A. L. Teorias da administração. 3ª ed. São Paulo. Saraiva, 2016.



---

ROBBINS, S. P. Lidere e inspire: a verdade sobre a gestão de pessoas. São Paulo. Saraiva, 2015.

ZASSALA, C. Iniciação à Pesquisa Científica, 3ª ed. Angola. Luanda Sul. Mayamba Editora, 2015.

## NOVOS USOS E SIGNIFICADOS NO LÉXICO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTOS DIGITAIS

EDUARDO SAMOGY GLORIA<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo analisa a influência das redes sociais digitais na formação e propagação de neologismos na Língua Portuguesa contemporânea, com foco na variedade brasileira. O estudo tem como objetivo compreender de que maneira plataformas como Twitter, TikTok e Instagram contribuem para a criação de novas unidades lexicais e para a transformação dos usos linguísticos entre falantes, especialmente entre estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base na coleta e análise de neologismos identificados em publicações digitais realizadas entre 2020 e 2025 por meio de revisão bibliográfica. São discutidas as características morfológicas, semânticas e pragmáticas desses neologismos, bem como sua aceitação e circulação em diferentes esferas sociais. Também se examina o impacto dessas mudanças na norma-padrão e os desafios que representam para o ensino da língua. Os resultados indicam que a linguagem digital tem se tornado um espaço dinâmico de inovação lexical, refletindo transformações culturais, sociais e tecnológicas. Conclui-se que a compreensão desse fenômeno é essencial para a atualização das práticas pedagógicas e para o reconhecimento da língua como um sistema vivo e em constante evolução.

**Palavras-chave:** Neologismos; Redes sociais; Variações Discursivas; Ensino Fundamental II; Ensino Médio.

### INTRODUÇÃO: UM ESTUDO SOBRE NEOLOGISMOS E VARIAÇÕES DISCURSIVAS DIGITAIS

A linguagem é um organismo vivo, em constante transformação, moldado pelas necessidades comunicativas de seus falantes e pelas transformações sociais, culturais e tecnológicas. Com o avanço da internet e o uso massivo das redes sociais digitais, como TikTok, Twitter (X), Instagram e WhatsApp, observa-se uma intensificação no surgimento e na disseminação de neologismos, novas expressões

e formas linguísticas que desafiam a norma-padrão e refletem a criatividade linguística dos usuários. Esse fenômeno tem despertado o interesse de pesquisadores da linguagem, sobretudo pelo impacto que causa nos hábitos comunicativos de crianças e adolescentes em idade escolar.

Diante desse cenário, este artigo propõe uma análise dos efeitos das redes sociais digitais sobre o léxico da Língua Portuguesa contemporânea, com ênfase nos estudantes do

<sup>1</sup> Bacharel em Letras pela Universidade Anhembi Morumbi; Licenciatura Plena em Letras Português pela Universidade Nove de Julho; Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade Batista de Minas Gerais; Professor de Ensino Fundamental II e Médio de Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, faixa etária particularmente ativa nesses ambientes virtuais e, ao mesmo tempo, em fase crucial de desenvolvimento linguístico e educacional.

Os conteúdos veiculados nas redes sociais não apenas influenciam a comunicação cotidiana desses jovens, mas também impactam seu desempenho em contextos formais, como a produção textual escolar, gerando tensões entre a linguagem digital e a norma culta.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de compreender, à luz de estudos linguísticos atuais, de que forma o ambiente digital influencia o vocabulário da juventude e como isso pode ser considerado no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Além disso, a escola, enquanto espaço de formação crítica e reflexiva, precisa acompanhar as mudanças sociais e linguísticas vividas pelos estudantes, reconhecendo as múltiplas formas de uso da linguagem e construindo pontes entre a norma-padrão e as linguagens juvenis.

Entre os principais desafios enfrentados nesta discussão, destacam-se: (1) a resistência de alguns setores educacionais em reconhecer a legitimidade das novas formas linguísticas; (2) a dificuldade de adaptação dos materiais didáticos às transformações do léxico; e (3) o distanciamento entre a linguagem formal exigida em sala de aula e as práticas comunicativas reais dos estudantes nas redes sociais.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar a influência das redes sociais digitais na criação e na circulação de neologismos entre estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Como objetivos específicos, pretende-se: Identificar os principais neologismos utilizados por adolescentes em redes sociais entre 2020 e 2025; discutir os aspectos morfológicos e semânticos dessas novas formas linguísticas; refletir sobre os impactos da linguagem digital no ensino da norma-padrão; sugerir caminhos para uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade linguística no contexto escolar.

A presente pesquisa se caracteriza como

uma revisão bibliográfica, baseada na análise de obras acadêmicas, artigos científicos e estudos recentes que tratam da linguagem digital, dos neologismos e do ensino de Língua Portuguesa. O intuito é reunir diferentes perspectivas teóricas que fundamentem a discussão proposta e ofereçam subsídios para educadores, linguistas e demais interessados no tema.

### **INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS NA CRIAÇÃO E CIRCULAÇÃO DE NEOLOGISMOS ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO**

As redes sociais digitais têm transformado rapidamente a forma de comunicação, especialmente entre adolescentes. No contexto acadêmico, é essencial compreender como esse ambiente influencia o léxico e favorece o surgimento de neologismos, principalmente entre estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, que transitam entre a linguagem informal do ambiente virtual e a norma culta exigida na escola.

O conceito de internetês evidencia esse fenômeno linguístico: trata-se de uma escrita simplificada e expressiva, frequentemente abreviada e desrespeitosa à norma gramatical, amplamente usada por adolescentes em redes como WhatsApp, Instagram e Twitter (X).

No Brasil, a pesquisa de Rocha (2022) demonstra que, apesar de muitos alunos não conhecerem formalmente o termo "internetês", fazem uso consciente dessa forma em suas interações online — o que evidencia a influência dessa linguagem na escrita social e informal dos jovens.

Em um estudo mais amplo, Brito (2022) analisou neologismos surgidos nas mídias digitais (Twitter, WhatsApp, Instagram) e identificou processos de formação como composição, derivação sufixal e influência de estrangeirismos. Esse trabalho demonstrou que o contexto pandêmico intensificou a produção lexical, geralmente em composições como "covid-19", já reconhecida no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa.

As redes sociais também fomentam a ressignificação de palavras existentes através de processos semânticos — isto é, antigos vocábulos passam a carregar novos significados conforme o uso em contextos digitais, especialmente em ambientes políticos e de interação pública.

Além disso, Bonvino e Cecato (2023) discutem como a pandemia acelerou a introdução de neologismos e estrangeirismos no português do Brasil, tanto na mídia jornalística quanto nas redes sociais, o que reforça o papel dessas plataformas como espaços privilegiados de inovação lexical.

Em nível teórico, autores como Lévy (1993) e Kuhn (2006) enfatizam que a linguagem evolui conforme as práticas comunicativas de determinada comunidade. Na era digital, as redes não apenas permitem, mas estimulam o surgimento de novas palavras e sentidos como parte de uma sociedade em rede.

O desenvolvimento de neologismos entre adolescentes, portanto, está diretamente vinculado à dinâmica das redes sociais: esses ambientes promovem rapidez, interação, criatividade e visibilidade, criando terreno fértil para inovações linguísticas.

Quando se trata de estudantes do Ensino Fundamental II e Médio, esse impacto torna-se ainda mais relevante. São jovens em formação linguística e identitária, que incorporam os códigos da cultura digital em contexto escolar, gerando um diálogo — às vezes conflituoso — entre linguagem informal digital e escrita normativa.

Estudos indicam que o uso frequente do internetês pode afetar a escrita formal dos estudantes, com interferências na pontuação, ortografia, acentuação e adequação estilística, desafiando o ensino tradicional da norma-padrão.

Por outro lado, o ambiente digital também pode estimular a criatividade linguística e textual dos jovens, oferecendo novos gêneros e oportunidades de expressão que, se bem

trabalhados, tornam-se recursos pedagógicos positivos.

A educação formal, nesse contexto, enfrenta o desafio de mediação: reconhecer as variações linguísticas genuínas, sem ignorar a importância da norma culta. É necessário situar o internetês e os neologismos no espaço pedagógico de modo crítico e reflexivo.

Embora parte do vocabulário emergente ainda precise ser mapeada empiricamente, obras como o DICIMER (2025) representam um avanço importante. Esse dicionário mapeia termos e emojis da juventude digital brasileira em ambientes como Twitch, TikTok e YouTube.

Assim, podemos traçar um panorama contemporâneo: neologismos como "GG" (Good Game), "safezone emocional", "ghost" (sumir), entre outros, refletem não apenas o vocabulário, mas códigos simbólicos de emoções e práticas sociais na vida dos jovens conectados.

A análise da influência das redes sociais na criação e circulação de neologismos entre adolescentes deve partir de revisão bibliográfica sólida, fundamentada em autores como Brito (2022), Rocha (2022), Bonvino e Cecato (2023), além de referenciais teóricos como Lévy (1993), Kuhn (2006) e estudos sobre impactos pedagógicos de Nunes (2020) e Oliveira (2025). Essa base teórica sustenta a compreensão do fenômeno e orienta pesquisas empíricas futuras.

Ou seja, a análise dos estudos de Bonvino e Cecato (2023), Brito (2022) e Rocha (2022) evidencia como a circulação dos neologismos nas redes sociais reflete mudanças significativas na dinâmica linguística dos jovens do Ensino Fundamental II e Médio, especialmente no contexto digital contemporâneo. Bonvino e Cecato destacam o impacto da pandemia na aceleração dessas transformações, enquanto Brito ressalta a criatividade lexical como característica central desses novos usos.

Rocha, por sua vez, aponta para as consequências desse fenômeno na escrita formal dos estudantes, indicando a necessidade de estratégias educacionais que reconheçam essa

realidade. Esses autores, ao dialogarem entre si, fundamentam a importância de se compreender a linguagem digital como um campo legítimo de investigação, especialmente para orientar práticas pedagógicas eficazes e contextualizadas.

### **ASPECTOS MORFOLÓGICOS E SEMÂNTICOS, IMPACTOS NA NORMA-PADRÃO E CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA A LINGUAGEM DIGITAL**

As redes sociais digitais introduzem neologismos que apresentam nuances inovadoras em sua estrutura morfológica. Muitos desses vocábulos resultam da fusão ou abreviação de palavras, uso de sufixos, ou da criação de acrônimos para expressar rapidez e emoção. Esses recursos revelam a agilidade comunicativa dos usuários e sua criatividade no uso da linguagem.

No caso do internetês, observam-se formas como “vc” (você), “tb” (também) e “mt” (muito), com supressão de vogais, uso de números (como “a2” no lugar de “até”), ou ainda onomatopeias gráficas (“kkk” para riso). Essas formações expressivas compactam sentido de forma inovadora, mas desafiam a norma escrita tradicional (ROCHA, 2022).

Em termos semânticos, neologismos digitais trazem significados novos ou ressignificados. Termos como “maratonar”, antes relacionados à corrida, foram reutilizados para indicar assistir a muitas séries ou vídeos em sequência — um processo de ampliação semântica que reflete uma mudança cultural significativa (BRITO, 2022).

A metaformação de vocábulos, como “dar ghost” (sumir de repente), exemplifica o empréstimo e a adaptação de construções estrangeiras, especialmente do inglês. O sentido original é mantido parcialmente, mas é ressignificado de acordo com contextos socioculturais digitais, especialmente entre jovens em ambientes de namoro e amizade (BONVINO; CECATO, 2023).

Essas inovações morfológicas e

semânticas revelam uma linguagem emergente, rica em criatividade e função comunicativa — sobretudo entre adolescentes ativos em redes sociais. No entanto, o uso recorrente dessas formas pode gerar interferências na escrita formal, principalmente quando não há clareza quanto aos diferentes registros linguísticos exigidos em contextos diversos (NUNES, 2020).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a linguagem digital e os novos gêneros textuais como partes integrantes da competência linguística contemporânea. O documento orienta que o ensino de língua portuguesa promova práticas que desenvolvam a capacidade de leitura, produção e análise crítica de textos em múltiplas mídias e suportes (BRASIL, 2018).

A adoção dos conceitos de multiletramentos também se mostra fundamental. Segundo Rojo (2012), os textos contemporâneos exigem um enfoque pluralista, que considere diferentes modos de comunicação — linguístico, visual, sonoro, gestual — e que valorize a diversidade sociolinguística dos estudantes.

Esses multiletramentos implicam práticas pedagógicas que considerem a linguagem como multimodal, híbrida e em constante transformação. Isso reforça a ideia de que os novos neologismos não são erros, mas manifestações legítimas da competência linguística juvenil (ROJO, 2012).

No campo da norma-padrão, destaca-se a crítica ao normativismo tradicional. Faraco (2008) defende que a norma culta deve ser compreendida como uma entre várias formas legítimas da língua, e que seu ensino não deve estar atrelado a uma visão excludente e autoritária do que é “certo” ou “errado”.

Essa abordagem pluralista ajuda a compreender que variações normativas coexistem legitimamente. A linguagem digital, nesse contexto, deve ser entendida como parte desse espectro linguístico, e não como uma ameaça à língua formal (FARACO, 2008).

Contudo, o uso excessivo dessas formas pode dificultar a produção textual formal. O internetês, por exemplo, pode interferir na ortografia, pontuação e coesão textual, principalmente quando não há orientação adequada no processo educativo (OLIVEIRA, 2025).

Uma proposta pedagógica viável é a da reeducação sociolinguística, como propõe Faraco (2008). Nessa perspectiva, não se trata de substituir a linguagem espontânea dos alunos, mas de ampliar seus repertórios, valorizando sua fala e, ao mesmo tempo, promovendo o domínio da norma-padrão para contextos específicos.

A escola, portanto, deve atuar como espaço de reflexão crítica, promovendo a metalinguagem entre os registros. Atividades como comparar textos informais extraídos de redes sociais com produções escolares formais podem contribuir para o desenvolvimento da consciência linguística e para a apropriação consciente de diferentes estilos discursivos (ROJO, 2012).

Adotar os multiletramentos como abordagem didática também permite trabalhar com gêneros digitais — como memes, tweets e comentários — como ponto de partida para o ensino da norma culta. Isso valoriza a linguagem do aluno e oferece oportunidades concretas de reflexão sobre a língua (ROJO; MOURA, 2019).

Essa harmonização entre linguagem informal e formal fortalece a competência linguística e comunicativa do estudante, favorecendo sua autonomia textual e preparando-o para participar de diferentes esferas sociais.

Por fim, essas estratégias reforçam um ensino inclusivo e respeitoso das variações linguísticas, contribuindo para uma educação linguística crítica, que reconhece a linguagem digital como parte legítima da vida dos jovens e a norma-padrão como uma ferramenta importante para sua inserção social e acadêmica (FARACO, 2008; BRASIL, 2018).

A análise das contribuições de autores

como Faraco (2008), Rojo (2012) e Bonvino e Cecato (2023) evidencia que a linguagem digital não deve ser vista como um desvio linguístico, mas como uma expressão legítima das práticas sociais contemporâneas, especialmente entre os jovens. Enquanto Faraco (2008) propõe uma reeducação sociolinguística que valorize os múltiplos usos da língua, Rojo (2012) reforça a necessidade de abordagens pedagógicas baseadas nos multiletramentos, capazes de dialogar com os novos gêneros e suportes digitais.

Já Bonvino e Cecato (2023) demonstram como o contexto sociotécnico e histórico — especialmente durante a pandemia — intensificou a circulação e criação de neologismos nas redes sociais, desafiando o ensino tradicional da norma-padrão. A partir dessa interlocução teórica, torna-se evidente que o papel da escola não é excluir essas formas linguísticas, mas compreendê-las criticamente, reconhecendo sua relevância e potencial pedagógico para formar sujeitos plurilíngues, reflexivos e atuantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho destacou a importância da análise dos neologismos produzidos e circulados nas redes sociais digitais entre estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, evidenciando a riqueza morfológica e semântica dessas novas formas linguísticas. A partir da revisão bibliográfica, percebe-se que tais inovações refletem não apenas transformações culturais, mas também desafios e oportunidades para o ensino da língua portuguesa no contexto escolar.

Os aspectos morfológicos revelam a criatividade juvenil na criação de abreviações, acrônimos e empréstimos linguísticos, enquanto os aspectos semânticos apontam para sentidos ampliados e ressignificados, evidenciando a dinâmica da língua em ambientes digitais. Essas mudanças demandam uma postura pedagógica que reconheça e valorize a diversidade linguística, promovendo o diálogo entre a

linguagem digital e a norma-padrão.

A reflexão sobre os impactos dessa linguagem na norma-padrão demonstrou a necessidade de superar o normativismo rígido e adotar uma abordagem sociolinguística pluralista, que considere os diferentes registros e contextos de uso. Nesse sentido, a escola tem papel fundamental como espaço de mediação crítica, capaz de promover a consciência linguística dos estudantes e a valorização dos multiletramentos.

Por fim, sugerem-se práticas pedagógicas que incorporem os gêneros digitais e as múltiplas modalidades de comunicação, ampliando as possibilidades de aprendizagem e tornando o ensino da língua portuguesa mais significativo e conectado à realidade dos alunos. Assim, a educação linguística pode contribuir para formar sujeitos críticos, capazes de transitar com competência e autonomia entre diferentes formas de linguagem, promovendo inclusão e respeito às variações linguísticas presentes no mundo contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

BONVINO, L. M. G.; CECATO, A. B. A pandemia de Covid-19 e a emergência de neologismos na imprensa brasileira. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 65, p. 1–22, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRITO, P. C. A criatividade lexical em tempos de pandemia: uma análise de neologismos nas redes sociais digitais. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

KUBIAC, D. DICIMER – Dicionário de Códigos e Expressões da Mente e Emoções em Rede: Dicionário Streamer Brasileiro. São Paulo: Editora XYZ, 2025. Disponível em: [www.dicimer.com.br](http://www.dicimer.com.br). Acesso em: 20 out. 2025.

KUHN, T. S. A estrutura das revoluções científicas. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

NUNES, J. L. A linguagem digital e sua influência na aprendizagem da escrita entre os alunos do Ensino Fundamental. *Revista Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 97–110, 2020.

OLIVEIRA, M. S. Linguagem digital e ensino da escrita: desafios da norma-padrão na era das redes. *Revista*

*Linguagem em (Dis)curso*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 211–229, 2025.

ROCHA, R. L. C. Internetês: a linguagem da internet e seu impacto na escrita formal de alunos do 9º ano. 2022. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

ROJO, R. H. Os multiletramentos na escola. In: ROJO, R. H. (org.). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11–30.

ROJO, R. H.; MOURA, E. S. Gêneros digitais e práticas de letramento escolar: dos multiletramentos à formação crítica. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 39, n. 108, p. 103–117, maio/ago. 2019.

## ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO POR MEIO DA RELEITURA

ELAINE SANTOS DO NASCIMENTO<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo investiga as possibilidades de criação na Educação Infantil por meio da releitura de obras de arte, destacando sua relevância para o desenvolvimento estético, cognitivo, social e emocional das crianças. Trata-se de uma pesquisa de natureza teórica, com abordagem exploratória e qualitativa, baseada em análise bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos da Educação Artística, bem como em documentos oficiais, como os PCNs, o RCNEI e a BNCC. A metodologia consistiu na seleção, sistematização e reflexão sobre referências que abordam os conceitos de criação, apreciação e contextualização da arte na infância, permitindo identificar abordagens teóricas sobre o fazer pedagógico e o papel do professor como mediador. Foram também apontadas possibilidades práticas de aplicação da releitura em contextos reais da Educação Infantil, com base nos referenciais analisados. Os resultados indicam que a releitura de obras de arte favorece a expansão do repertório cultural, a criatividade, a autonomia e a percepção crítica, promovendo também a expressão individual e o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional. Conclui-se que essa abordagem proporciona experiências significativas de aprendizagem, integrando criação, apreciação e reflexão, e reafirma a importância da arte como linguagem essencial na Educação Infantil, capaz de consolidar uma formação integral, sensível e culturalmente rica para as crianças.

**Palavras-chave:** Arte; Autonomia; Criatividade; Desenvolvimento Infantil.

### INTRODUÇÃO

A infância é um período marcado pela descoberta, pela curiosidade e pela intensa exploração do mundo. Nesse contexto, a arte assume papel fundamental, pois permite à criança expressar sentimentos, elaborar compreensões sobre a realidade e desenvolver formas de comunicação para além da linguagem verbal. Na Educação Infantil, a arte se apresenta como experiência estética, lúdica e cultural, possibilitando vivências que respeitam a singularidade e a imaginação infantil.

Entre as diversas abordagens da arte, destaca-se a releitura de obras artísticas, que vai além da simples cópia, pois incentiva a criança a reinterpretar, a partir de seu repertório pessoal e coletivo, criações de artistas consagrados ou da cultura popular. Dessa forma, a releitura promove a construção de novos sentidos e aproxima a criança do universo cultural, tornando a experiência artística significativa e contextualizada.

O objetivo deste artigo é refletir sobre a importância da arte na Educação Infantil,

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré; Professora de Educação Infantil, PEI; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

destacando as potencialidades da releitura no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, são discutidos aspectos teóricos, metodológicos e práticos, evidenciando como essa abordagem favorece o desenvolvimento integral das crianças.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa apresenta natureza teórica, com abordagem exploratória e qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. O levantamento foi realizado entre os meses de agosto e setembro de 2025, utilizando bases como Scielo, Google Acadêmico e o repositório do MEC. Foram selecionadas publicações clássicas e contemporâneas que abordam a arte na infância, o papel do professor e a prática da releitura, priorizando obras alinhadas aos princípios da BNCC e do RCNEI.

Como critérios de inclusão, consideraram-se textos com relevância reconhecida no campo da Educação Artística, publicações que discutem metodologias de ensino e experiências de mediação cultural. O processo de análise consistiu na sistematização das ideias principais dos autores, relacionando-as aos documentos oficiais e às práticas pedagógicas possíveis no contexto da Educação Infantil.

## **A ARTE NA INFÂNCIA: BASES TEÓRICAS E CONTRIBUIÇÕES**

A arte na infância é objeto de reflexão de diversos estudiosos. Lev Vygotsky aponta que a imaginação e a criação são funções psicológicas fundamentais, desenvolvidas por meio da interação social e das experiências culturais. Para ele, a arte oferece à criança a possibilidade de elaborar novas combinações e significados, constituindo-se como instrumento de desenvolvimento cognitivo e emocional.

Jean Piaget, ao tratar do desenvolvimento cognitivo, enfatiza que a criança aprende a partir da ação e da interação com o meio. A arte, nesse sentido, possibilita experiências que envolvem percepção, coordenação motora e raciocínio lógico, favorecendo o desenvolvimento integral.

Lowenfeld e Brittain, estudiosos da expressão artística infantil, destacam que a arte é essencial para o crescimento pessoal, pois permite a exteriorização de sentimentos e a construção da identidade. Nesse sentido, Iavelberg (2003) complementa dizendo que a arte é importante não apenas por seus efeitos educativos práticos, mas por seu valor intrínseco, como forma de expressão e conhecimento humano que todos têm o direito de acessar.

*"A Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo, entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos."*  
(IAVELBERG, 2003, p.43)

Barbosa (1991, p.4; p.19) amplia essa perspectiva, ressaltando que a arte não é enfeite, mas cognição, profissão e forma de interpretar o mundo. Embora seja produto da imaginação, a arte está diretamente relacionada a aspectos sociais, econômicos e políticos, refletindo as condições culturais de cada época. Essa compreensão permite à criança perceber a arte não apenas como atividade lúdica, mas como instrumento de acesso à cultura e ao conhecimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.28) reconhecem a arte como linguagem essencial, capaz de construir significações por meio de imagens poéticas e simbólicas. Martins, Picosque e Guerra (1998, p.46) reforçam que pensar o ensino de arte é pensar na leitura e produção da linguagem artística como modo de despertar a sensibilidade e a percepção.

Assim, a arte na infância se apresenta como ferramenta pedagógica essencial, integrando dimensões cognitivas, emocionais, culturais e sociais.

## **A RELEITURA DE OBRAS DE ARTE: CONCEITO E POSSIBILIDADES**

O trabalho com releitura de obras de arte na Educação Infantil é uma prática pedagógica que favorece o desenvolvimento da criatividade,

da imaginação e da sensibilidade estética das crianças. Mais do que uma simples reprodução, a releitura constitui uma interpretação pessoal, um novo olhar sobre a obra observada, em que a criança dialoga com o artista, ressignifica os elementos visuais e cria uma produção própria, carregada de intenções, emoções e sentidos.

De acordo com Martins (2020), reler uma obra “não é copiá-la”, mas reinterpretá-la a partir da vivência e do olhar singular de cada sujeito. Essa distinção é fundamental: enquanto a cópia reduz a expressão infantil à repetição de formas e cores, a releitura estimula a autoria e o pensamento criativo, respeitando o processo de experimentação e descoberta que caracteriza a infância.

A prática da releitura está alinhada à concepção triangular proposta por Ana Mae Barbosa, que compreende o ensino de arte por meio de três eixos interligados: fazer artístico, leitura da imagem e contextualização. Essa metodologia propõe que o aluno, antes de criar, observe e compreenda diferentes obras e contextos artísticos, refletindo sobre o modo como o artista expressa sentimentos, ideias e visões de mundo. Assim, o processo de criação passa a ser um diálogo entre o conhecimento adquirido e a expressão pessoal da criança.

No contexto da Educação Infantil, o professor assume papel essencial como mediador cultural, aquele que propicia o encontro da criança com o universo da arte e favorece a construção de significados. Segundo Ferraz e Fusari (1999), o educador deve planejar situações que despertem a curiosidade, a observação atenta e o prazer em criar, respeitando o ritmo e as formas próprias de expressão de cada criança. Nesse sentido, a mediação não deve se pautar pela busca de resultados estéticos prontos, mas pela valorização do processo de descoberta e experimentação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa visão ao apontar que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem promover a exploração, a imaginação e a expressão nas múltiplas linguagens, entre elas a linguagem visual. A releitura, portanto, está em

sintonia com os campos de experiência “Traços, sons, cores e formas” e “Corpo, gestos e movimentos”, pois envolve a integração entre percepção, emoção e criação.

Do ponto de vista pedagógico, a proposta de releitura deve partir de um processo de apreciação e investigação da obra de arte. O professor apresenta a obra, convida as crianças a observarem detalhes como cores, formas, personagens e sentimentos que ela desperta. Essa escuta sensível das percepções infantis é o ponto de partida para novas criações. Martins, Picosque e Guerra (1998) ressaltam que a leitura da imagem é uma forma de diálogo com o mundo, e que a arte deve ser compreendida como linguagem viva e significativa, capaz de provocar reflexão e encantamento.

A partir dessa apreciação, o professor pode propor experiências de experimentação plástica, nas quais as crianças utilizam diferentes materiais e técnicas — tintas, papéis coloridos, argila, colagens, tecidos, elementos naturais — para criar suas próprias versões inspiradas na obra observada. Essa diversidade de recursos amplia as possibilidades expressivas e fortalece o protagonismo das crianças no processo criador.

Por exemplo, ao trabalhar com a obra *Abaporu*, de Tarsila do Amaral, é possível dialogar sobre o corpo humano, as proporções, o uso das cores e os sentimentos transmitidos pela imagem. As crianças podem reinterpretar o tema usando suas próprias proporções, misturas de cores ou novos elementos do cotidiano, construindo produções únicas e autorais. Nessa atividade, o objetivo não é reproduzir o quadro, mas vivenciar a linguagem artística a partir de uma experiência estética e sensível.

Além de favorecer a criação individual, a releitura também é potente para o trabalho coletivo. Em atividades em grupo, as crianças negociam ideias, dividem materiais e constroem juntas um novo produto artístico. Esse processo estimula a cooperação, a comunicação e o respeito às diferenças, aspectos fundamentais para a formação social e emocional.

A prática da releitura, portanto, não se limita ao campo das artes visuais. Ela pode se articular com outras áreas do conhecimento, tornando-se eixo integrador do currículo. Uma releitura inspirada em obras de Cândido Portinari, por exemplo, pode se relacionar com projetos sobre infância, trabalho ou cultura brasileira; uma releitura de obras de Monet pode dialogar com temas da natureza, luz e paisagem; já uma releitura de produções de artistas indígenas pode estimular o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural. Assim, a arte se torna meio de ampliação do repertório cultural e valorização das identidades.

Pimentel (2007) destaca que a mediação docente deve incentivar o olhar crítico e investigativo, ajudando as crianças a perceber que cada obra de arte é fruto de um contexto histórico e social. Essa compreensão amplia a leitura do mundo e promove uma educação estética e culturalmente significativa. O trabalho com releitura, nesse sentido, vai além da expressão plástica, pois desenvolve o pensamento reflexivo e a sensibilidade diante das produções humanas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998) também reforça que a arte deve ser abordada como processo de criação, apreciação e reflexão. Ao propor a releitura, o professor oferece à criança a oportunidade de pensar, sentir e agir artisticamente, construindo conhecimentos por meio da experiência. Trata-se de uma prática que valoriza o percurso e não apenas o produto final, reconhecendo o erro, a tentativa e a experimentação como partes constitutivas do aprendizado.

## **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA RELEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dando continuidade às reflexões sobre as potencialidades da releitura na Educação Infantil, este capítulo apresenta como essa proposta pode ser concretizada no cotidiano escolar, evidenciando o papel do professor como mediador das experiências artísticas. A prática

pedagógica da releitura vai além da exposição a obras de arte: envolve planejamento, observação, exploração de materiais e mediação sensível, garantindo experiências significativas de aprendizagem. Segundo Ferraz e Fusari (1999), o fazer artístico deve ser acompanhado de momentos de apreciação e reflexão, tornando o processo de criação mais significativo para a criança. Nesse sentido, a mediação docente não busca apenas resultados estéticos, mas valoriza o processo de descoberta e experimentação, respeitando o ritmo e a forma de expressão de cada criança.

O trabalho com releitura inicia-se com a apreciação da obra, momento em que o professor apresenta o quadro ou a produção artística, contextualizando informações sobre o artista, a época e os elementos visuais. Por exemplo, ao trabalhar com *A Noite Estrelada*, de Van Gogh, o educador convida as crianças a observar cores, formas e movimentos do céu e da paisagem, questionando o que chama atenção para elas e como imaginam que o artista se sentiu ao criar. Essa etapa estimula a observação atenta, a expressão de opiniões e sentimentos e a ampliação do repertório cultural infantil.

Em seguida, as crianças exploram os materiais que serão utilizados na criação de suas releituras. Tintas de várias cores, pincéis de diferentes tamanhos e texturas, papéis coloridos, tecidos, argila e elementos naturais permitem que as crianças experimentem combinações e percebam como cada recurso produz efeitos distintos. Essa exploração fortalece a confiança nas escolhas expressivas e abre caminho para a criação autoral.

Durante a etapa de criação, as crianças realizam suas próprias versões da obra, transformando elementos de forma, cor ou temática. Por exemplo, ao reinterpretar *A Noite Estrelada*, uma criança pode modificar o movimento das estrelas, alterar as cores do céu ou incluir elementos de seu cotidiano, como casas, árvores ou animais. Em releituras de paisagens, podem experimentar a mistura de tintas e aplicar pinceladas que transmitem

movimento ou luz, expressando suas percepções individuais. Essa etapa reforça o protagonismo da criança no processo criativo, estimulando a autoria e a imaginação.

Após a criação, ocorre a socialização das produções, em que cada criança apresenta sua releitura ao grupo, explicando suas escolhas e sentimentos. O professor mediará perguntas como “O que vocês perceberam de diferente nesta obra?” ou “Como se sentiram ao criar?”. Esse momento promove comunicação, respeito às diferentes interpretações, autoestima e habilidades socioemocionais.

A releitura também pode se articular com outras áreas do conhecimento, tornando-se eixo integrador do currículo. Trabalhar formas geométricas presentes nas obras contribui para conceitos matemáticos, a narração de histórias a partir da imagem fortalece a linguagem oral, e a observação de elementos da natureza em pinturas ou esculturas pode ser relacionada aos conteúdos de ciências. Essa abordagem evidencia que a prática da releitura extrapola a dimensão artística e contribui para o desenvolvimento integral da criança.

O papel do professor é essencial em todo o processo. É necessário criar espaços de diálogo, observar as escolhas das crianças e ajudá-las a perceber relações entre suas experiências, a obra de arte e o contexto cultural. Martins, Picosque e Guerra (1998) destacam que a mediação deve ser sensível, paciente e atenta, permitindo que cada criança construa conhecimento por meio da exploração e da criação. A diversidade de materiais e técnicas favorece a experimentação, o desenvolvimento de coordenação motora, percepção visual e sensibilidade estética. O RCNEI (1998) reforça que atividades variadas, utilizando diferentes recursos sobre a mesma temática, ampliam as possibilidades de aprendizado e enriquecem a experiência artística. O diálogo durante a socialização complementa o fazer artístico, pois, ao discutir suas percepções, sentimentos e escolhas, as crianças relacionam experiências pessoais com a obra de arte, integrando

memória, imaginação e conhecimento cultural (Ferraz & Fusari, 1999).

Dessa forma, a prática da releitura de obras de arte na Educação Infantil configura-se como uma experiência rica e integradora, que alia criação, apreciação e reflexão. Ao proporcionar oportunidades para explorar materiais, observar obras, criar e socializar suas produções, a escola promove o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças, reafirmando a arte como linguagem essencial e transformadora no contexto educativo.

## **BENEFÍCIOS DA RELEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

A prática da releitura de obras de arte na Educação Infantil vai muito além do simples contato com imagens ou da execução de atividades manuais. Trata-se de um processo em que a criança se envolve ativamente na interpretação, transformação e expressão de suas próprias ideias, sentimentos e experiências, construindo significados a partir do que observa e vivência.

Ao realizar uma releitura, a criança exercita sua imaginação e capacidade de simbolização, aprendendo a relacionar elementos visuais com sensações, experiências e narrativas próprias. O RCNEI (1998, p.91) destaca que “no processo de aprendizagem em Artes Visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa. O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança”. Fica evidente que a releitura estimula o protagonismo das crianças, possibilitando que desenvolvam seu próprio aprendizado artístico e estético.

A releitura também promove desenvolvimento cognitivo, pois exige observação atenta, análise de elementos da obra e tomada de decisões sobre formas, cores,

técnicas e composição. Martins, Picosque e Guerra (1998, p.46) explicam que “a arte nos dá a ver o mundo mostrando-o de modo condensado e sintético, através de representações que extrapolam o que é previsível e o que é conhecido. É no modo de pensar do fazer da linguagem artística que a intuição, a percepção, o sentimento/pensamento e o conhecimento se condensam”. Assim, a criança aprende a organizar ideias, fazer escolhas conscientes e ampliar seu repertório cultural.

Do ponto de vista social e emocional, o processo de socialização das criações é fundamental. Compartilhar produções desenvolve comunicação, empatia e respeito às diferentes interpretações. Ferraz e Fusari (1999, p.42) ressaltam que “a criança participa de diversas maneiras das complexas manifestações socioculturais, como sucede com as artísticas, estéticas e comunicacionais, e, participando, ela é capaz de reelaborá-las, de reconstruí-las em seu imaginário, formando ideias e sentimentos sobre as mesmas, e expressá-las em ações”. Ao vivenciar esses processos, as crianças desenvolvem autoestima, segurança e capacidade de reconhecer valor nas próprias criações e nas dos outros.

A releitura também amplia o conhecimento cultural e histórico da criança. Ao conhecer obras variadas em estilo, autor e época, a criança compreende que a arte nasce de contextos específicos, mas também de escolhas pessoais e universais. Martins, Picosque e Guerra (1998, p.46) destacam que “a partir da soma dos estudos de vários teóricos do ensino de arte, podemos estruturar três campos conceituais que são fundamentais para o ensino da arte: Criação/produção, Percepção/análise, Conhecimento e contextualização conceitual-histórico-cultural da produção artístico estética da humanidade”.

Além disso, o processo favorece o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, pois a criança aprende a descrever, justificar e compartilhar suas escolhas e interpretações, articulando ideias de forma clara e coerente. Martins, Picosque e Guerra (1998, p.14) afirmam que “a comunicação entre as

pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra”. Muito do que sabemos sobre o pensamento e o sentimento das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema etc.”. Essa perspectiva destaca que a arte é uma linguagem complexa, que vai além da verbalização tradicional na transmissão de significados.

Por meio da releitura, que combina sentidos, imaginação, reflexão e olhar crítico, a criança cresce de forma completa, desenvolvendo a mente, emoções, relações e cultura. A prática permite que ela se aproprie da linguagem artística, desenvolva autonomia e senso crítico, e construa repertório cultural diversificado, essencial para a compreensão do mundo e para a expressão pessoal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da releitura de obras de arte na Educação Infantil evidencia que essa prática pedagógica vai além do simples exercício artístico, constituindo-se como um instrumento de desenvolvimento integral da criança.

A pesquisa demonstrou que o papel do professor é fundamental nesse processo. Sua mediação deve criar espaços para a observação, a experimentação, o diálogo e a reflexão, garantindo que cada criança possa se apropriar da linguagem artística de forma significativa e única. Planejar atividades que permitam explorar materiais, apreciar obras diferentes e mostrar o que se produziu torna o aprendizado mais completo e faz da arte uma experiência interessante e variada.

Além disso, a releitura possibilita o acesso a diferentes contextos culturais e históricos, ampliando o repertório cultural das crianças e promovendo a compreensão crítica da produção artístico-estética ao longo da história. Essa prática evidencia que a arte não se restringe a um recurso estético, mas constitui uma linguagem fundamental na Educação Infantil, capaz de articular conhecimento, sensibilidade e imaginação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1991.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo e FUSARI, Maria F. de Rezende. Metodologia do Ensino de Arte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- IABELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores/Rosa Iavelberg. Porto Alegre: Artemed, 2003.
- LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. L. Creative and Mental Growth. 8. ed. New York: Macmillan, 1987.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo. São Paulo: FDT, 1998.
- MARTINS, Mirian Celeste . Releitura na educação infantil, isso pode?. Tempo de creche. Brasil, 2020. Disponível em: [\[www.primeiraevolucao.com.br\]\(http://www.primeiraevolucao.com.br\)](https://tempodecreche.com.br/repertorio-cultural/releitura-na-educacao-infantil-isso-pode/#:~:text=Esta%20abordagem%20tem%20grande%20impacto,suas%20opini%C3%B5es%2C%20emo%C3%A7%C3%B5es%20e%20sentimentos. Acesso em: 03 set. 2025.</a></p><p>PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Metodologias do Ensino de Artes Visuais. In Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais. Vol.1. Belo Horizonte: EBA/UFMG, 2007.</p><p>VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.</p><p>PIAGET, J. A linguagem e o pensamento da criança. Rio de Janeiro: Forense, 1976.</p></div><div data-bbox=)

## A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PREVENÇÃO DA OSTEOPENIA

ELINEIDE MARIA DOS SANTOS<sup>1</sup>

### RESUMO

Considerando a prevalência do diagnóstico de osteopenia em mulheres com mais de 40 anos, evidencia-se uma deficiência crítica na formação dos professores de Educação Física. Essa lacuna formativa reside na escassez de conhecimento, tanto no currículo universitário quanto na formação continuada, sobre a relação intrínseca entre alimentação, exercício físico e a sua influência na prevenção das doenças ósseas. Há ausência de informações detalhadas na escola sobre doenças causadas pela falta nutricional de certos alimentos. Diante de poucos estudos detalhados sobre osteopenia, e formação sobre específicas doenças osteometabólicas, este estudo visa o objetivo de compreender de que maneira o profissional de educação física pode contribuir em suas aulas para a prevenção da osteopenia. A metodologia utilizada foi a pesquisa de abordagem qualitativa com base em uma revisão bibliográfica e a coleta de dados por meio de questionário. Com essa pesquisa pode-se realizar uma análise dos alunos(as) e professores que não tinham conhecimento da doença osteopenia e os caminhos trilhados para sanar dúvidas, contribuindo para uma melhor qualidade de vida e saúde a longo prazo. Foi constatado com essa pesquisa que a prevenção da osteopenia é possível, desde que sejam utilizados métodos que priorize as informações aos fatores de risco, à importância da atividade física e alimentação nutricional adequada com os educandos desde a infância. Todos esses cuidados, além de prevenir, podem evitar que essa doença chegue a um estado mais avançado.

**Palavras-chave:** Alimentação Saudável; Atividades Físicas; Prevenção; Osteopenia.

### INTRODUÇÃO

Esse artigo foi realizado devido o interesse de averiguar o motivo de mulheres acima de 40 anos serem diagnosticadas com osteopenia, buscando uma solução a partir do conhecimento da doença, suas causas, sintomas, riscos e formas de prevenção, objetivando contribuir com reflexões, discussões e perspectivas de possíveis intervenções na área da Educação Física e outras disciplinas, considerando a formação docente inicial e a eterna busca pelo conhecimento dos professores

e por fim, compreender sobre a importância da formação e da contribuição do professor de Educação Física para a prevenção dessa doença.

A viabilidade desta pesquisa foi possível, pois temos um extenso debate sobre a importância da formação docente e o seu engajamento com o Currículo Paulista: Educação Infantil e Ensino Fundamental (2019) o que colabora com uma prática de ensino compreendida como um instrumento de aperfeiçoamento no processo educacional.

<sup>1</sup> Formada na faculdade Uniúta em 2009 com graduação bacharel em Educação Física, pós-graduação em Gestão Escolar em 2012, Gestão de Academia. 2015 Experiência como personal desde 2009 atualmente professora escolar desde 2012. Contato: sucessoely@gmail.com

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa foi a qualitativa, com base em estudos de uma revisão bibliográfica. Foram selecionados artigos científicos publicados em periódicos e sites da área de educação, da educação física e outros profissionais da saúde e autores: Carlos, Pereira, Boulhosa, entre outros e utilização das respostas de duas enquetes, uma feita para os alunos da Escola Estadual Jardim Jacira, situada em Itapeverica da Serra, São Paulo e outra para alguns professores de Educação Física do Estado de São Paulo. Como guia de pesquisa, o Google Acadêmico, o qual apresentou trabalhos e revistas acadêmicas com termos chaves para a pesquisa utilizadas no idioma português para seguintes resultados: doenças osteometabólicas, Osteopenia, profissional de Educação Física, nutrição, mulheres. Em complemento à revisão bibliográfica, foram aplicadas duas enquetes utilizando a ferramenta Google Forms. A primeira enquete foi direcionada a 107 alunos da Escola Estadual Jardim Jacira, em Itapeverica da Serra, São Paulo. A segunda enquete foi aplicada a 9 professores de Educação Física da Região Metropolitana de São Paulo. As perguntas específicas aplicadas e o perfil da amostra estão detalhados na seção Resultados e Discussões.

## DESENVOLVIMENTO

Ao longo dos anos, mesmo sendo reconhecido no ambiente escolar por seus companheiros de trabalho apenas por um professor que realiza atividades voltadas para os esportes e seja responsável pela organização dos eventos de Festa Junina e Gincanas, o Profissional de Educação Física foi ganhando espaço e suas responsabilidades foram aumentando.

O profissional de Educação Física segundo a Lei nº 9696/98 de 1 de setembro de 1998 é um especialista em atividades físicas nas suas mais diversas manifestações (BRASIL, 1998)

Esse profissional sempre buscou reconhecimento, buscando almejar ser

enxergado além de um professor que gera alegria e a preferência da criançada por levá-los para quadra, tirando-os do tédio da sala de aula e conduzindo-os para brincadeiras e esportes ou então, para não fazer nada.

O profissional de Educação Física tem como propósito prestar serviços que oportunizam o desenvolvimento da educação e da saúde visando bem-estar, qualidade de vida, prevenção e compensação de distúrbios funcionais, contribuir para capacitação e/ou restabelecimento fisio-corporal dos indivíduos em nível individual quanto coletivo. Tais atribuições, o fez ser reconhecido pelo Conselho Nacional de Saúde a partir da resolução nº 218, de 6 de Março de 1997, como profissional da saúde (CONFEEF, 2023).

Em uma busca contínua por reconhecimento e excelência profissional, o docente inova em suas práticas pedagógicas, visando a construção de um diferencial que promova uma nova percepção por parte de gestores, pares, comunidade escolar e, principalmente, dos estudantes. Diante dos desafios do sistema educacional, este profissional mobiliza sua criatividade e protagonismo para facilitar o desenvolvimento de suas aulas e assegurar as competências e habilidades essenciais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal postura não só o destaca, mas também reafirma o compromisso com uma educação de qualidade e o desenvolvimento integral dos alunos. (Brasil, 2018)

No intuito de superar a condição de atividade física da Educação Física e alcançar o status de prática pedagógica, uma questão se faz fundamental, qual seja, a de buscar estimular autonomia dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na escola (professores e alunos), promovendo a conscientização e a apropriação, por parte dos professores, sobre o que se ensina, e, por parte dos alunos, sobre o que se aprende (Ramirez et al, 2009)

Ao longo dos anos, as responsabilidades do profissional de Educação Física foram

aumentando, foi ganhando espaço além do território da educação física escolar, ou seja, em Centros Esportivos e Academias de Ginástica e Musculação, em empresas como no caso das empresas que prestam serviços de Ginástica laboral aos seus funcionários e assim, foi desenvolvendo práticas pedagógicas, de acordo com as expectativas e necessidades do desenvolvimento integral dos seus estudantes, propondo e articulando oportunidades educativas capazes de atendê-las.

De acordo com o CONFEF(2023), o CREF(Conselho Regional de Educação Física é responsável por registrar os profissionais que se formaram em um curso de licenciatura ou bacharelado em uma instituição de ensino reconhecida pelo MEC(Ministério da Educação)

Várias demandas e responsabilidades foram confiadas à esse profissional e então, ele passou a sentir-se valorizado, já que automaticamente, para exercer sua função, era necessário muito estudo acadêmico e um documento profissional regido pelo Conselho Regional de Educação Física (CREF - 2015)

Considerando a Resolução CNS nº 218, de 06 de março de 1997, do Conselho Nacional da Saúde, que dispõe sobre a importância da ação interdisciplinar no âmbito da saúde e reconhece a imprevisibilidade das ações realizadas pelos diferentes profissionais de nível superior, o que constitui um avanço no que tange à concepção de saúde e à integralidade da atenção, além de reconhecer o Profissional de Educação Física como Profissional da Saúde (CONFEF, 2015)

Diante dessas informações, paira no ar uma dúvida: Será que na universidade o aluno da graduação de Educação Física foi preparado com uma grade curricular que desse subsídios para atender aos seus alunos no que diz respeito às vivências do dia a dia com uma nova visão de conhecimento e transformação de conhecimento educacional?

Para responder essa questão, foi feita um questionário que foi disponibilizada para alunos da Escola Estadual Jardim Jacira, situada em

Itapecerica da Serra, São Paulo e outra, para alguns profissionais de educação física, da região Metropolitana de São Paulo, e nessa enquete, foi perguntado aos alunos e professores sobre um tema que não é abordado no Currículo Paulista, a osteopenia.

Tendo-se essas informações, foi constatado que, tratando de um tema que preocupa a saúde pública, se o diagnóstico da osteopenia fosse realizado, diminuiria muito o índice de pessoas idosas diagnosticadas com osteoporose, visto que a osteopenia, quando não tratada, rapidamente evolui para um estágio avançado que poderia ser prevenido se trabalhado desde a infância na rede escolar. Estudos indicam que a aquisição da Densidade Mineral Óssea (DMO) ocorre principalmente na infância e adolescência, sendo o exercício físico de impacto (como o promovido pela Educação Física escolar) um fator determinante para alcançar um pico de massa óssea mais alto, atuando diretamente como uma medida preventiva contra a osteoporose na vida adulta e na velhice (Santos, 2008).

De modo geral as pessoas já ouviram falar da doença Osteoporose e que ela não tem cura. em contraponto as pessoas não ouviram falar da Osteopenia, um estágio antes da Osteoporose, que não chega a ser uma doença e que se tratada no início do diagnóstico, não avançaria.

De acordo com a RESOLUÇÃO Nº 588, DE 12 DE JULHO DE 2018 (SUS):

Considerando a saúde como direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação, conforme determina a Constituição Federal de 1988. (Brasil, 2004)

Sabendo-se então da importância de propagar esse conhecimento, percebemos a necessidade de buscar a possibilidade de inclusão desse tema nas aulas de Educação Física no Currículo escolar e assim, o profissional de educação física contribui para a prevenção e o

diagnóstico da osteopenia. Por não ser uma doença, apesar de indicar a perda de massa óssea maior do que o normal para a faixa etária, pode ser corrigida se forem tomadas medidas práticas com o devido acompanhamento antes que ela virasse osteoporose, contribuindo assim também com o SUS (Sistema Único de Saúde) e assim, todos seriam beneficiados.

No campo educacional é constante a preocupação dos docentes em relação a sua formação inicial e continuada. Vivemos um sistema alicerçado em ideais de universalização, entretanto, esse sistema se apresenta falho no que diz respeito à própria formação de professores (Pereira, 2021)

Segundo Pereira (2021), o professor tem a necessidade de sair da sua formação acadêmica com informações suficientes para orientar seus alunos quanto a alimentação necessária para evitar o surgimento de várias doenças, entre elas a osteopenia. Isso é fato e os educadores estão por conta própria, sempre buscando sanar essa falha na sua formação acadêmica através da busca de conhecimento de acordo com as necessidades de seus alunos durante as aulas.

Em se tratando de educação, percebemos que as universidades hoje, têm o compromisso de elaborar uma proposta efetiva para a formação desse profissional, de maneira a atender a legislação e às novas exigências colocadas pela sociedade mas, infelizmente nem sempre isso é possível, visto que novas exigências estão sempre surgindo e as realidades se alteram constantemente.

Em análise do Currículo Paulista demonstra uma abordagem significativamente ampliada sobre a relação entre práticas corporais e saúde. Especificamente na área de Educação Física, a temática "Corpo, Movimento e Saúde" não apenas está presente, como integra os eixos temáticos. O currículo estabelece habilidades essenciais que envolvem a promoção da saúde, a adoção de um estilo de vida ativo, a identificação de riscos (como dietas, suplementos e o uso excessivo de exercícios físicos) e a relação com as capacidades físicas. Dessa forma, o novo

documento supera a percepção anterior de carência, ao exigir que o profissional explore ativamente temas de prevenção e bem-estar com os estudantes, alinhando-se aos princípios da educação integral.(2019).

Sabendo-se que a doença Osteopenia é um tema desconhecido e que dados epidemiológicos indicam que o diagnóstico muitas vezes ocorre em estágios avançados onde se tornou osteoporose, quando não tem mais tratamento que leve a cura, surge a necessidade de tornar possível a inclusão desse tema nas aulas de Educação Física. Se esse tema fosse abordado no Currículo escolar de Educação física e Ciências, as pessoas teriam o diagnóstico da doença antes que ela virasse osteoporose.

A partir dessas considerações, vislumbra-se, na atuação da Educação Física no Ensino Médio, uma rede de inter-relações partindo dos cinco grandes eixos de conteúdo (jogo, esporte, ginástica, luta, atividade rítmica) que se cruza com os seguintes eixos temáticos atuais e relevantes na sociedade:

- Corpo, saúde e beleza: as doenças relacionadas ao sedentarismo (hipertensão, diabetes, obesidade etc.) e, de outro lado, o insistente chamamento para determinados padrões de beleza corporal, em associação com produtos e práticas alimentares e de exercício físico, colocam os jovens na "linha de frente" dos cuidados com o corpo e a saúde. (Currículo – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pág. 228, 2019)

A importância de se incluir o tema Osteopenia nas aulas de Educação Física dá-se devido ao fato de que as informações sobre suas características, sintomas, causas e principalmente, como evitá-la são fatores importantes que podem contribuir com as alunas adolescentes, prevenindo-lhes de um diagnóstico quando atingirem a idade na qual essa patologia costuma mostrar suas evidências, ou seja, a partir dos 40 anos.

Segundo a LDB 9394/96: "No contexto do ato educativo, o planejamento educacional se configura como um dos principais elementos para a elaboração de novas práticas pedagógicas e com a capacidade de inovações para garantir

um ensino de qualidade”. A lei de diretrizes e bases da educação, LDB 9394/96 e as diretrizes curriculares dela decorrentes, procuram incorporar as novas ideias relativas à valorização de práticas pedagógicas como base para a formação docente. (Pereira, 2021)

Portanto, as reuniões de ATPCs, tornam-se fator importante, devendo incluir e abordar esse tema tratando como evitar esse diagnóstico através da nutrição alimentar, da atividade física, para que todas as disciplinas possam ter esse conhecimento, e assim, o mesmo tornar-se um objeto de inovação no ambiente escolar.

Para reposicionar o HTPC como um espaço de crescimento profissional é preciso questionar concepções e práticas tradicionais que levam a um trabalho pedagógico fragmentado e enxergar a força de dispositivos de formação que incluem os professores em rede trocas continuadas (Souza, 2013)

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas, e deve evitar ao mesmo tempo a diluição delas em generalidades. Parte-se do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com os outros: a relação entre as disciplinas pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua de conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise dos dados (Carlos, 2007)

Um ótimo método de trabalho são os projetos escolares já que os mesmos se tornaram uma forma de organização do processo ensino-aprendizagem, refletindo o ato de ensinar a partir dos trabalhos com projetos.

O projeto como recurso didático-metodológico ganhou pertinência no início do século XX por possibilitar ao professor desenvolver uma prática educativa que se pauta pela visão de totalidade, conexão entre as áreas, a reflexão e a investigação para resolução de problemas. Possui o projeto um encaminhamento técnico que direciona um processo de pesquisa. Em sua configuração inicial partia de uma realidade vivida pelo sujeito – sujeitos- que juntamente com o professor –

facilitador – organizavam as questões que se formavam buscando sua compreensão ou satisfação (Cavalcante, 2019)

O objetivo desse artigo é conseguir através dessa pesquisa fomentar dados e descobrir como evitar o diagnóstico da Osteopenia, considerado uma fonte importante para trabalhar a saúde e qualidade de vida no sistema educacional:

De acordo com Boulhosa (2020), as características da osteopenia dá-se pela diminuição da massa óssea, que acontece pela redução da densidade mineral óssea (queda da densidade mineral óssea de um desvio-padrão a dois e meio desvios-padrões, podendo ter como consequência, a osteoporose.

A cafeína é um dos fatores de risco da osteopenia pois seu consumo excessivo dificulta a absorção do cálcio pelo organismo, mas abaixo estão citados os demais. O seu conhecimento facilita a sua prevenção.

Segundo Cavalcante 2019, são os seguintes:

- História familiar da doença;
- Mulheres de pele branca, baixas e magras;
- Idade avançada > 65 anos;
- Deficiência na produção de hormônios;
- Alimentação deficiente em cálcio e vitamina D;
- Baixa exposição a luz solar;
- Sedentarismo;
- Tabagismo;
- Consumo excessivo de álcool;
- Algumas doenças reumatológicas, endócrinas e hepáticas.

A osteopenia, se for diagnosticada no início, pode ser tratada e curada, mas infelizmente, as das pessoas só a descobrem quando já está em seu estado avançado e que não tem cura, ou seja, quando virou Osteoporose.

Aires Leite, CRM PI 4662, Médico Ortopedista da Clínica Intermed explicaram ainda que uma das maneiras de evitar a osteopenia é consumir nutrientes importantes

para o osso como o cálcio, potássio e a vitamina k. “Quando se fala em saúde dos ossos, o primeiro mineral que é lembrado é o Cálcio e é muito importante para o nosso organismo, pois está envolvido em importantes processos metabólicos e a maior parte fica concentrada no nosso esqueleto. Porém, nem só de cálcio vivem os ossos, muitos outros minerais e nutrientes são necessários para a saúde óssea. Temos o fósforo que atua em conjunto com o cálcio, sendo importante para a rigidez de dentes e ossos; a vitamina D que atua na absorção e retenção do cálcio e do fósforo, e também é vital para os sistemas imunológico, nervoso e muscular; e a vitamina C que, por sua vez, impulsiona a síntese de colágeno, componente essencial da matriz óssea, o que estimula o aumento da densidade óssea (Reis-Neto E Rodrigues, 2018)

O diagnóstico da Osteopenia é realizado por meio do exame de densitometria óssea. Ele possibilita medir a densidade mineral óssea na coluna lombar e no fêmur para comparar com os valores de referência pré-estabelecidos. A partir dele, é classificada a perda óssea normal, osteopenia e osteoporose estabelecida. Fonte: SBEM/ABRASSO (2017)

Não existem sintomas a menos que evolua para osteoporose. Trata-se de uma doença de instalação silenciosa. Nos estágios iniciais não existem sintomas. Com o avanço da doença, os sintomas mais comuns são as fraturas das vértebras por compressão, provocando dor e sensibilidade óssea, diminuição da estatura e aumento da cifose dorsal. É comum também fraturas do colo do fêmur, punho (ossos do rádio) e costelas. A dor está diretamente associada ao local em que ocorreu o desgaste ósseo ou a fratura. (Montenegro, 2024)

## PREVENÇÃO

Dentre as estratégias preventivas, recomenda-se a modificação do estilo de vida, como otimização da ingestão dietética de cálcio, administração suficiente de vitamina D,

realização regular de exercícios de sustentação de peso e evitar o consumo de álcool e tabagismo (Boulhosa, 2020)

A prática da atividade física já é feita na escola durante as aulas de Educação Física. Quanto à alimentação, sabemos que muitas crianças passam por vulnerabilidade social e a merenda escolar é a única alimentação que recebem durante o dia.

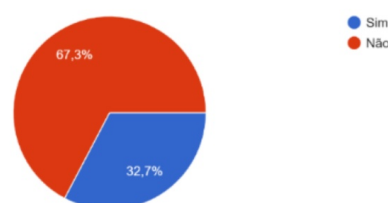
Essa realidade desalentadora reforça mais a importância de a escola oferecer refeições mais saudáveis e nutritivas para as crianças. Assim, todos os esforços que permitam uma melhora de qualidade da alimentação escolar distribuída aos alunos são essenciais (ALIMENTAÇÃO EM FOCO, acesso em 06/06/2018).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

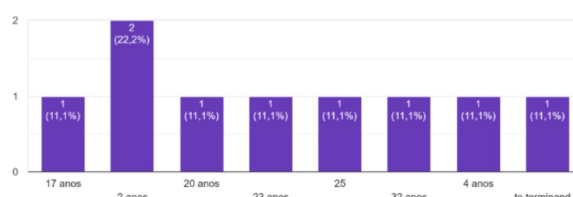
De acordo com a análise da enquete que foi enviada e respondida pelos alunos e professores através do google formulários para saber se eles conheciam a osteopenia, pode-se constatar que pouquíssimos conhecem, provando-se assim a relevância desse artigo. Segue abaixo as questões pertencentes a enquete aplicada aos alunos<sup>1</sup> e aos professores<sup>2</sup>:

O comentário das respostas abaixo segue a seguinte ordem: Pergunta feita aos alunos e depois pergunta feita aos professores de Educação Física:

1) Você já ouviu falar da doença Osteopenia nas aulas de Educação Física?  
107 respostas



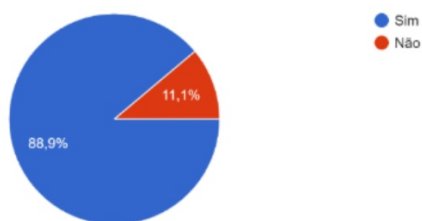
1) Há quanto tempo você é formado(a) em Educação Física?  
9 respostas



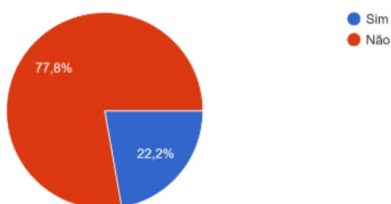
1[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeh0NQyQgSxdpLFxw4LJrE\\_SEwPwSp8TYox993iBMAbN7myNQ/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeh0NQyQgSxdpLFxw4LJrE_SEwPwSp8TYox993iBMAbN7myNQ/viewform?usp=sf_link)  
2[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdqIsuAjjLZB1YpRieeisdkVX5pY\\_LTfaDFUAu8SylXkzzkWA/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdqIsuAjjLZB1YpRieeisdkVX5pY_LTfaDFUAu8SylXkzzkWA/viewform?usp=sf_link)

Análise dos Gráficos 1 e 2: O Gráfico 2 mostra que 67,3% dos 107 alunos entrevistados afirmaram não ter ouvido falar da doença Osteopenia nas aulas de Educação Física. Este resultado, combinado ao Gráfico 1, que demonstra que o grupo de professores entrevistados possui tempo de formação variado (de 2 a 32 anos), sugere uma lacuna histórica e contínua no currículo escolar em relação a este tema.

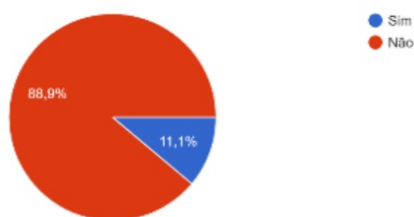
3) Você já ouviu falar de Osteopenia?  
9 respostas



2) Você teve formação sobre doença osteometabólicas na Universidade?  
9 respostas



4) Você teve informações precisas na Universidade sobre Osteopenia?  
9 respostas



Análise dos Gráficos 3, 4 e 5: Embora 88,9% dos 9 professores afirmam conhecer a Osteopenia (Gráfico 3), uma análise mais profunda revela que este conhecimento é em grande parte autodidata. O Gráfico 4 mostra que 77,8% dos professores não tiveram formação sobre doenças osteometabólicas na Universidade, e o Gráfico 5 indica que 88,9% não tiveram informações precisas sobre osteopenia na formação acadêmica. Estes dados demonstram a falha na formação inicial, corroborando o relato de que os educadores

buscam conhecimento por conta própria (fonte 40) e explica a dificuldade em levar o tema para a sala de aula (Gráfico 2).

A resposta dos alunos e dos professores contribuem com o objetivo do artigo, mostrando que como boa parte dos alunos responderam que não ouviram falar do tema, há uma falha nas informações prestadas pelo professor já que de acordo com as respostas dos mesmos, também não conheciam o tema em sua formação inicial, independente de terem sido formados a muito tempo ou recentemente, não tinham como passar essas informações para seus alunos pois de acordo com suas respostas nas perguntas 3 e 4, não obtiveram essa formação na Universidade.

Abaixo segue três questões respondidas pelos professores de Educação Física:

5) Concorda que esse tema deveria fazer parte do currículo na graduação de Educação Física nas Universidades?  
9 respostas

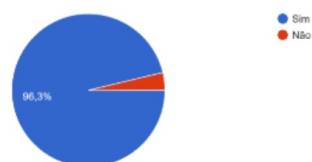


6) Concorda que esse tema deveria fazer parte do currículo nas aulas de Educação Física Escolar?  
9 respostas

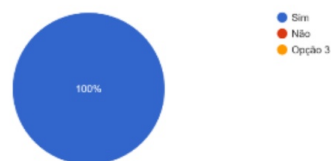


As respostas dos professores contribuem com o objetivo do artigo, mostrando a importância da introdução desse tema nas aulas das Universidades e nas aulas de Educação Física Escolar, para que com as informações oferecidas aos alunos e as alunas adolescentes, os mesmos possam através da alimentação e atividade física, prevenir e evitar o diagnóstico de osteopenia após os 40 anos.

3) Concorda também que as refeições nas escolas deveriam ter alimentos que evitassem que as crianças e adolescentes viessem a ter no futuro essa e outras doenças?  
107 respostas



7) Concorda também que as refeições nas escolas deveriam ter alimentos que evitassem que as crianças e adolescentes viessem a ter no futuro essa e outras doenças?  
9 respostas



As respostas dos alunos e dos professores quanto as questões 2 e 7 contribuem com o objetivo do artigo pois a alimentação a base de cálcio é fator imprescindível na prevenção da osteopenia e o profissional de Educação Física pode contribuir com as suas aulas para que essas informações cheguem de maneira eficiente aos seus alunos.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar e caracterizar a importância da intervenção do profissional de Educação Física na prevenção da osteopenia no contexto escolar. De forma concisa, o estudo reforça o papel crucial e estratégico da Educação Física como um componente curricular capaz de contribuir significativamente para a saúde óssea dos alunos. O ambiente escolar e, especificamente, as aulas de Educação Física representam um espaço privilegiado para a promoção de atividades físicas de impacto e resistência, essenciais para otimizar o pico de massa óssea, particularmente durante as fases críticas de desenvolvimento da infância e da adolescência.

A análise realizada permitiu também constatar que, para o profissional concretizar esse potencial preventivo, é imperativo que sua prática pedagógica transcenda a mera reprodução de exercícios. É fundamental a busca constante por novos conhecimentos e a inovação através de projetos e da colaboração intersetorial com outros professores e profissionais da saúde na rede educacional. Essa atuação deve visar não apenas a prática motora, mas a conscientização e a apropriação por parte dos alunos sobre a relevância de hábitos saudáveis na prevenção da osteopenia.

Entretanto, as reflexões do estudo indicaram um desafio estrutural: foi constatada uma precariedade na abordagem deste tema durante a formação inicial dos professores de Educação Física nas universidades. Esta deficiência na formação aponta para uma lacuna na congruência entre o potencial preventivo da área e o conhecimento científico disponível. Tal achado reforça, por um lado, a importância do profissional em buscar ativamente a formação continuada e, por outro, a urgência das instituições de ensino superior em revisar suas matrizes curriculares para que o tema da saúde óssea e de outras condições crônicas seja devidamente contemplado.

É importante ressaltar que as conclusões aqui apresentadas, embora reforcem a importância da intervenção do profissional de Educação Física, dependem de generalizações e carecem de dados mais aprofundados sobre a eficácia de intervenções específicas. A ausência de uma análise detalhada das enquetes enfraquece a validade empírica das observações. Deste modo, sugere-se que pesquisas futuras adotem uma abordagem mais robusta, incluindo análises detalhadas das práticas pedagógicas e avaliações quantitativas do impacto das intervenções da Educação Física sobre os indicadores de saúde óssea dos escolares.

### REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 248, seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 26 out. 2025.
- BRASIL. Emenda Constitucional n. 45, de 30 de dezembro de 2004. Altera a Constituição Federal, para ampliar a competência da Justiça do Trabalho, entre outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 254, Seção 1, p. 7-10, 31 dez. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc45.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc45.htm). Acesso em: 26 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2018
- BRASIL. Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 set. 1998.

BOULHOSA, Souza da Silva Baqueiro, Camila Duarte Ferreira Ribeiro – Eunice Alves da Silva Neta – Kelcylene Gomes da Silva Fernandes – Laís Spíndola Garcêz – Luciana Siguetta Nishimura de Faria – Mayara Monte Feitosa  
Coleção Manuais da Nutrição – 3 Nutrição Clínica — Ramona– 2ª Edição – Editora Sanar Saúde, 2020.

CARLOS, José Geraldo. Interdisciplinaridade no ensino médio: desafios e potencialidades. 2007. 172 f.

Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

CAVALCANTE, Christiane Medeiros Projetos na escola, Fundamentos para a prática — Ed. Appris Ltda, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução n. 588, de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Vigilância em Saúde (PNVS). Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 155, seção 1, p. 87-89, 13 ago. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (Brasil). Resolução n. 281, de 15 de janeiro de 2015. Dispõe sobre a baixa, cancelamento e suspensão do registro profissional no Sistema CONFEF/CREFs e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: [http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/Resolucao\\_281\\_2015.pdf](http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/Resolucao_281_2015.pdf). Acesso em: 26 out. 2025.

CONFEF. Resolução CONFEF nº 508, de 11 de outubro de 2023. Dispõe sobre o Código de Ética Profissional do Sistema CONFEF/CREFs. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 19 out. 2023.

MONTENEGRO, Helder. Osteopenia: o que é? Tem cura? Quais os tratamentos? Salvador, BA: ITC Vertebral, 5 ago. 2024.

PEREIRA, Genilton Souza. A formação do professor no planejar e fazer de sua prática pedagógica — Editora Dialética – Janeiro/2021

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo Paulista: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Organização: Secretaria da Educação, Coordenadoria Pedagógica; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo - UNDIME. São Paulo: SEDUC, 2019. 400 p.

RAMIREZ, D. C.; CARVALHO, J. L. F. O.; CARVALHO, M. G.; RIBAS, S. M. A. Prática Pedagógica da Educação Física Escolar em uma Perspectiva Emancipatória. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 30, n. 3, p. 203-214, maio 2009.

REIS-NETO, Emílio Telles; RODRIGUES, Maria Lúcia Leal. A importância da nutrição na prevenção da osteoporose. Revista Brasileira de Medicina da Família e Comunidade, Rio de Janeiro, v. 13, n. 40, p. 1-8, 2018.

SANTOS, Leonardo da Silva et al. Efeitos do exercício na densidade mineral óssea. Motriz: Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 14, n. 1, p. 85-95, jan./mar. 2008.

SBEM/ABRASSO (Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabologia e Associação Brasileira de Avaliação Óssea e Metabolismo Mineral). Posicionamento oficial 2017: Densitometria Clínica. São Paulo: SBEM/ABRASSO, 2017.

SOUZA, Gisele Rodrigues de. Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes?. 2013. 411 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

## PERSPECTIVAS SOBRE O USO DE MATERIAIS MANIPULÁVEIS NA ESCOLA PRIMÁRIA “RAINHA NZINGA M BANDI” EM NDALATANDO, CUANZA NORTE, ANGOLA

ELSA JAIME PARENTE AGOSTINHO<sup>1</sup>

ELISABETE FILIPE CAMPOS<sup>2</sup>

### RESUMO

Este estudo tem como objectivo, descrever as perspectivas dos docentes sobre a utilização de materiais manipuláveis no ensino da adição de números naturais até 100, com foco nos alunos da 3ª classe da Escola Primária nº 04 “Rainha Nzinga Mbandi”, localizada em Ndalatando. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa com carácter descritivo-interpretativo, contando com uma amostra de 2 professores, seleccionados intencionalmente. Os resultados indicaram que os alunos demonstram dificuldades significativas na operação de adição, associadas a uma prática pedagógica centrada na memorização e na resolução mecânica de exercícios. Com base nesses achados, propõem-se acções que favoreçam uma aprendizagem mais significativa, como o uso contextualizado de materiais manipuláveis, a revisão de conceitos fundamentais, e a valorização de práticas cooperativas e lúdicas.

**Palavras-chave:** Adição; Estratégias Pedagógicas; Números Naturais; Raciocínio Lógico.

### INTRODUÇÃO

O ensino da adição de números naturais, particularmente até 100, frequentemente se dá por meio de linguagem formal e algoritmos descontextualizados, o que pode dificultar a aprendizagem significativa por parte dos alunos. Esse distanciamento da realidade do educando pode contribuir para o desinteresse e a incompreensão dos conteúdos matemáticos, além de fomentar atitudes negativas em relação à disciplina.

Durante o estágio curricular realizado na 3ª classe da Escola Primária nº 04 “Rainha Nzinga Mbandi”, em Ndalatando, observou-se que a Matemática, apesar de presente no quotidiano

dos estudantes, é frequentemente ensinada de forma desconectada do contexto social dos mesmos. Acredita-se que uma abordagem contextualizada, que considere os interesses e as vivências dos alunos, seja fundamental para tornar o ensino mais eficaz.

Dessa forma, a presente investigação centra-se na temática da adição de números naturais até 100, uma competência essencial nas séries iniciais do Ensino Primário, inserida na unidade temática “números e operações”. A escolha deste tema justifica-se pela sua relevância no processo de formação do pensamento lógico-matemático, e pela necessidade de compreender como os materiais

<sup>1</sup> É professora no CEMSMG. Actualmente frequenta o 2º ano de Mestrado em Ensino Primário no ISCED-SUMBE. 923771316, Email [cufinha15@gmail.com](mailto:cufinha15@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciada em Ensino da Pedagogia pela ESPE-Bengo; Estudante de Mestrado em Ensino Primário pelo ISCED-Sumbe; Funcionária Administrativa da ESPE-Bengo Afeto ao Departamento dos Assuntos Académicos. Tel. 923070178, Email: [ellcampos13@hotmail.com](mailto:ellcampos13@hotmail.com)

manipuláveis podem favorecer a construção do conhecimento de forma concreta, lúdica e significativa.

A problemática central que norteia esta pesquisa é: Quais são as perspectivas dos professores sobre o uso de materiais manipuláveis no ensino da adição de números naturais até 100 na 3ª classe da Escola Primária nº 04 “Rainha Nzinga Mbandi”, em Ndalatando? Adicionalmente, busca-se responder: Como os materiais manipuláveis podem contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da adição nessa faixa etária e contexto escolar?

O objectivo geral consiste em descrever as concepções dos professores sobre a utilização de materiais manipuláveis na prática docente, com foco na aprendizagem da adição até 100. Acredita-se que este estudo poderá oferecer subsídios para a adopção de estratégias pedagógicas mais eficazes, promovendo um ensino de Matemática mais compreensível e atractivo.

## **1. A ADIÇÃO DE NÚMEROS NATURAIS ATÉ 100: PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES**

### **1.1 SIGNIFICADOS DA OPERAÇÃO DE ADIÇÃO**

A compreensão da operação de adição constitui um dos pilares fundamentais da aprendizagem matemática nos anos iniciais. Conforme apontam Mandarino e Belfort (2006), a aquisição do conceito de adição deve ser precedida por múltiplas experiências concretas, que permitam à criança internalizar e posteriormente abstrair o significado da operação. Essas experiências devem integrar actividades práticas e contextualizadas, permitindo ao aluno associar situações do quotidiano à linguagem matemática formal.

A construção do conceito de adição deve também considerar sua relação com a subtracção, já que ambas são operações inversas e podem ser exploradas de forma complementar. Quando a criança percebe, por exemplo, que ao somar 4 e 1 obtém 5, pode também compreender que ao subtrair 1 de 5, retorna ao

número 4, evidenciando uma relação bidireccional entre as operações.

A abordagem conceitual proposta por Moretti e Souza (2015) reforça a importância do significado de “juntar” ou “acrescentar”, partindo de duas colecções distintas que se agrupam, sem recorrer necessariamente à contagem unitária. Tais estratégias cognitivas favorecem o desenvolvimento de habilidades de síntese, permitindo que os estudantes identifiquem padrões e relações numéricas sem dependência da contagem dedo a dedo.

### **1.2 APRENDIZAGEM DAS OPERAÇÕES ARITMÉTICAS: ADIÇÃO E SUBTRACÇÃO**

O processo de aprendizagem da adição e da subtracção inicia-se desde os primeiros anos escolares, geralmente com o uso dos dedos, contagens simples e materiais concretos. Filipa e Vieira (2016) destacam que o desenvolvimento aritmético decorre em níveis progressivos, como proposto por Treffers (2001), que identifica três estágios: o cálculo por contagem, o cálculo estruturado e o cálculo formal.

No cálculo por contagem, a criança recorre frequentemente a estratégias como o uso dos dedos ou outros objectos tangíveis. À medida que progride para o cálculo estruturado, o aluno começa a utilizar estratégias como a decomposição numérica e o uso da recta numérica, evidenciando maior abstracção e flexibilidade mental. Finalmente, no cálculo formal, o estudante realiza operações mentalmente, com base na compreensão das propriedades dos números e das operações, dispensando materiais de apoio.

Este percurso de aprendizagem deve ser cuidadosamente acompanhado pelo professor, que deve garantir que os alunos estejam prontos para cada transição, oferecendo os suportes necessários.

### **1.3 O PAPEL DOS MATERIAIS MANIPULÁVEIS NA APRENDIZAGEM DA ADIÇÃO**

Os materiais manipuláveis representam recursos pedagógicos valiosos no ensino da

Matemática, sobretudo nos anos iniciais, pois permitem aos alunos interagir fisicamente com conceitos abstractos. Quando bem utilizados, esses materiais ajudam na visualização e compreensão das operações, promovendo a construção de significados a partir da experiência concreta.

Passos (2006) enfatiza que o material didáctico não possui, por si só, a capacidade de transmitir conceitos. Seu valor educativo depende das estratégias adoptadas pelo professor, da mediação adequada e da contextualização das actividades. Ou seja, é a acção reflexiva e significativa do aluno, guiada por propostas pedagógicas bem estruturadas, que transforma o material em um instrumento eficaz de aprendizagem.

Além disso, os materiais manipuláveis contribuem para um ambiente de aprendizagem mais motivador, estimulando a criatividade, a autonomia e o trabalho cooperativo. Facilitam também o desenvolvimento de competências cognitivas relacionadas à resolução de problemas e à generalização de padrões matemáticos.

## **METODOLOGIA**

Este estudo seguiu uma abordagem qualitativa com carácter descritivo-interpretativo, visando compreender as concepções dos professores da 3ª classe sobre o uso de materiais manipuláveis no ensino da adição de números naturais até 100. A investigação foi realizada na Escola Primária nº 04 "Rainha Nzinga Mbandi", situada em Ndalatando.

Para a colecta de dados, foi utilizado um questionário composto por perguntas fechadas e abertas, aplicado a dois professores que leccionam no período matinal da 3ª classe. A escolha dos participantes deu-se por conveniência, em função de sua actuação directa na área de interesse da pesquisa.

A análise dos dados foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo proposta

por Bardin (2016), permitindo identificar categorias temáticas a partir das respostas dos participantes. A pesquisa observou os princípios éticos da investigação científica, assegurando o consentimento livre e esclarecido, bem como o anonimato e a confidencialidade das informações dos participantes.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir das respostas obtidas, foi possível identificar as estratégias pedagógicas utilizadas, as principais dificuldades enfrentadas no ensino da adição e as opiniões dos docentes quanto ao uso de materiais didácticos manipuláveis.

## **PERFIL DOS PARTICIPANTES**

Os dois professores participantes possuem formação superior na área de Ensino Primário. O primeiro tem 54 anos de idade e 25 anos de experiência no ensino da 3ª classe; o segundo possui 33 anos e lecciona nessa etapa há 13 anos. A experiência acumulada por ambos sugere familiaridade com os desafios enfrentados no ensino da Matemática no ciclo inicial.

## **METODOLOGIAS ADOPTADAS**

Questionados sobre as práticas utilizadas para o ensino da adição até 100, ambos relataram empregar métodos convencionais, baseados na exposição teórica e na resolução de exercícios repetitivos. A abordagem gira em torno do algoritmo tradicional de adição, seguido por exercícios em sala. Embora essa prática seja comum, ela tende a favorecer a memorização mecânica em detrimento da compreensão conceitual (Mandarino & Belfort, 2006).

Essa escolha metodológica revela uma ênfase no ensino transmissivo, com pouca exploração de recursos que facilitem o entendimento dos alunos por meio de experiências concretas. A ausência de situações contextualizadas e de estratégias diversificadas limita o desenvolvimento de um pensamento

matemático significativo.

### **DIFICULDADES IDENTIFICADAS**

As dificuldades apontadas pelos professores variam. O primeiro docente destacou os desafios relacionados à adição com reserva e à interpretação de problemas matemáticos. O segundo ressaltou que muitos alunos não compreendem o significado da operação de adição e confundem números com numerais. Ambos reconhecem que tais dificuldades são reflexo da fragilidade nos conhecimentos prévios dos alunos e da ausência de estratégias didáticas que favoreçam o raciocínio lógico.

O uso do ábaco foi citado por um dos participantes como alternativa que contribuiu para melhorar a compreensão dos alunos sobre a adição com reserva. Já o outro enfatizou a importância de revisar conceitos básicos e de buscar estratégias mais centradas na participação dos alunos. Segundo Treffers (2001), o processo de aprendizagem da adição passa por etapas progressivas, desde o uso de contagem até o cálculo mental estruturado, e isso exige o uso de abordagens diferenciadas e adaptadas ao nível de desenvolvimento dos estudantes.

### **SELECÇÃO E FORMULAÇÃO DE EXERCÍCIOS**

Ambos os professores relataram que organizam os exercícios de forma gradual, partindo dos mais simples para os mais complexos, com base na observação do desempenho dos alunos durante as aulas. No entanto, percebe-se uma ausência de critérios mais definidos que considerem o nível de compreensão individual dos estudantes. Estratégias mais eficazes exigem uma análise diagnóstica contínua e a adequação dos conteúdos às necessidades específicas da turma (Ferreira, 2012).

### **USO DE MATERIAIS MANIPULÁVEIS**

Quando questionados sobre o uso de materiais manipuláveis, os dois professores

afirmaram desconhecer esse tipo de recurso didático e, portanto, não o utilizam em suas práticas pedagógicas. Tal situação revela uma lacuna na formação docente, especialmente no que diz respeito à aplicação de recursos concretos que possibilitem o desenvolvimento do raciocínio lógico e da compreensão de conceitos matemáticos.

Conforme Vrabie (2020), os materiais manipuláveis são ferramentas importantes para tornar o ensino mais significativo e acessível. No entanto, sua eficácia depende da intencionalidade pedagógica e da forma como são integrados às atividades em sala de aula. Não basta apenas utilizar o material, é necessário mediar as ações dos alunos e provocar reflexões que levem à abstracção e à generalização dos conceitos trabalhados (Passos, 2006).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa revelou que os professores da 3ª classe da Escola Primária nº 04 "Rainha Nzinga Mbandi" utilizam predominantemente métodos tradicionais no ensino da adição de números naturais até 100, com ênfase na memorização de algoritmos e na repetição de exercícios. As dificuldades relatadas pelos docentes evidenciam a fragilidade na base conceitual dos alunos, que demonstram pouca compreensão do significado das operações e enfrentam desafios na resolução de problemas simples.

Ficou evidente a ausência de estratégias que promovam uma aprendizagem mais concreta e significativa. A não utilização de materiais manipuláveis indica uma carência formativa dos professores, tanto em relação ao conhecimento desses recursos quanto à sua aplicabilidade no contexto educativo.

Nesse sentido, recomenda-se a realização de ações de formação contínua que abordem o uso pedagógico de materiais didáticos concretos, bem como a implementação de metodologias activas e contextualizadas, capazes de promover a participação dos alunos no processo de construção do conhecimento matemático.

A adoção de estratégias que valorizem o uso de materiais manipuláveis pode contribuir de forma significativa para a superação das dificuldades identificadas, tornando o ensino da adição mais acessível, compreensível e prazeroso para os alunos do ensino primário.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.
- Ferreira, E. O desenvolvimento do sentido de número no âmbito da resolução de problemas de adição e subtração no 2.º ano de escolaridade. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação, 2012.
- Filipa, A, & Vieira, E. A aprendizagem da adição e subtração através da resolução de problemas. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal, 2016.
- Mandarino, M. C. F., & Belfort, E. Matemática nas séries: iniciais – parte I números naturais – conteúdo e forma. Rio de Janeiro: Ministério da Educação: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências, 2006.
- Moretti, V. D. & Souza, N. M. M. Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental princípios e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2015.
- Passos, C. L. B. Materiais manipuláveis como recurso didático na formação de professores. In: Lorenzato, S. (ED) O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. São Paulo: Autores Associados, 2006.
- Treffers, A. Grade 1 (and 2) - Calculation up to 20. Em M. V. Heuvel-Panhuizen (Ed.), Children Learn Mathematics (pp. 43-60). Netherlands: Freudenthal Institute Utrecht University & National Institute for Curriculum Development, 2001.
- Vrabie, E. Contributos e potencialidades dos materiais manipuláveis no Ensino da Matemática. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação, 2020.

# ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DE PESSOAS COMO INDICADOR DE GARANTIA DE VANTAGENS COMPETITIVAS NAS ORGANIZAÇÕES. ESTUDO DE CASO DO HOSPITAL GERAL DE LUANDA, 2023-2024

FILOMENA CASSINDA LOLÓ<sup>1</sup>

## RESUMO

O artigo traz uma temática muito profunda ao abordar sobre a estratégia de gestão de pessoas, considerando que as transformações das organizações devem ter sempre como ponto de partida os indicadores de garantia de vantagens competitivas, daí ser um tema de grande âmbito científico. O objeto de estudo é o capital humano das organizações, ressaltando assim o papel das pessoas para o desenvolvimento organizacional. Neste sentido, traçou-se como objetivo geral investigar sobre a estratégia de gestão de pessoas como indicador de garantia de vantagens competitivas nas organizações. Assim, o “estratégia de gestão de pessoas como indicador de garantia de vantagens competitivas nas organizações”, apresenta-se como importante, sendo um Estudo de caso do Hospital Geral de Luanda 2023-2025. No plano das metodologias científicas, contou com o paradigma simplesmente quantitativo, onde os procedimentos de pesquisa foram bibliográficos, recorrendo-se à técnica de inquérito por questionário, o que possibilitou a aplicação do questionário com perguntas fechadas, onde os dados de preenchimento foram todos eles anónimos não permitindo a identificação dos funcionários. Seguidamente, o artigo prendeu-se em apresentar as ideias científicas do estudo, pois apresentou os conceitos e ações da gestão. Onde, os resultados foram: deve-se criar estratégia de gestão de pessoas; os indicadores servem de garantia de vantagens competitivas para as organizações. Importa destacar que os resultados encontrados, vão e estão de acordo com os teóricos apresentados neste artigo.

**Palavras-chave:** Competitividade Organizacional; Estratégia de gestão de pessoas; Indicador de garantia de vantagens.

## INTRODUÇÃO

É possível em meio a competitividade ter algumas vantagens organizacionais, desde que se criem laços de construção de ideias, posicionamento e direção administrativa. Numa dimensão mais técnicas, diz-se que a forma como são descritos os planos da organização pode servir de indicador de vantagens. Assim, é necessário que se conheça diretamente os

aspectos de desenvolvimento da organizacional, por isso, se torna necessário considerar o tema em estudo “estratégia de gestão de pessoas como indicador de garantia de vantagens competitivas nas organizações”, estudo de caso do Hospital Geral de Luanda 2023-2025.

É imperioso hoje, que as organizações conheçam as variadas formas de crescimento institucional, mas para isso, deve medir o seu

<sup>1</sup> Estudante Finalista no Curso de Gestão de Recursos Humanos nas Organizações pelo ISKA. Licenciada em Enfermagem pelo Instituto Superior Politécnico Internacional de Angola (ISIA); Gestora Hospitalar, tendo funções de Supervisora e Técnica de Enfermagem no Hospital de Catete. Tel. 921807260 - Email: lolofilomena49

grupo de facilidades e dificuldades, nesse quesito surge a estratégia de gestão de pessoas, que pode fornecer informações de aperfeiçoamento de regras e princípios de modo que venham aumentar sua independência funcional e se realize através de vantagens.

Para Gil (2016) “a gestão de pessoas e a base fundamental das vantagens competitivas, pois, considera o conhecimento do ser humano, com o grande capital intelectual que é um elemento fundamental no sucesso da organização”.

Assim, o capital da organização deve ser sempre constituído pela influência do conhecimento, devendo considerar como propriedade o intelectual, depois seguem-se as demais razões, tais como: financeiros, produção, infraestruturas e outras.

Já, Dutra (2016) “considera na mesma medida que a gestão de pessoas é o fundamento para qualquer vantagem competitiva que se espere, podendo a gestão servir de elemento catalisador para o sucesso da organização”.

Então, entende-se que a estratégia deve firmar-se na gestão de pessoas, a fim de servir de indicador de garantia de vantagens competitivas nas diversas formas de organizações.

Tal visão é ainda ampliada por Holmer (2025). Segundo o qual, “na contemporaneidade, é quase impossível ter um indicador positivo sem antes uma estratégia de gestão de pessoas”.

Entretanto, existe um dilema para as organizações, porque muitas delas não consideram a estratégia como parte das vantagens competitivas, daí vê-se que muitas organizações desconhecem as garantias da gestão estratégica de pessoas para o desenvolvimento das organizações.

Diante dos aspetos negativos que se vivenciam em algumas organizações, por falta da aplicação da estratégia de gestão de pessoas na garantia de vantagens competitivas das organizações, levantasse a seguinte questão científica:

Quais são as estratégias de gestão de pessoas que servem de indicadores de garantia para as vantagens competitivas nas organizações?

Para melhor responder a questão científica, tomou-se como hipóteses as seguintes:

**H<sub>1</sub>:** O reconhecimento do capital intelectual e conhecimento organizacional são as duas grandes estratégias de gestão de pessoas, assim, quando são aplicadas servem de indicadores de garantia para as vantagens competitivas das organizações.

**H<sub>2</sub>:** Se o Hospital Geral de Luanda, considerar o capital humano como elemento estratégico, então, servirá de principal indicador de garantia para as vantagens competitivas da organização.

Para concretização do estudo, buscou-se como objetivo geral investigar sobre a estratégia de gestão de pessoas como indicador de garantia de vantagens competitivas nas organizações. Onde, os objetivos específicos, norteadores do artigo, são:

–Caracterizar as principais ações da gestão de pessoas que servem de indicadores de garantia para as vantagens competitivas nas organizações;

–Identificar os elementos estratégicos da gestão de pessoas e seus indicadores de garantia para as vantagens competitivas nas organizações;

–Apresentar as estratégias de gestão de pessoas que servem de indicadores de garantia para as vantagens competitivas no Hospital Geral de Luanda.

O artigo, também conta com um plano de delimitação, onde fez uma busca de dados no Hospital Geral de Luanda, num período de três anos, isso de 2023 até 2025.

## CONCEPTUALIZAÇÕES

É sempre fundamental num primeiro momento apresentar os conceitos chaves de uma investigação científica, o que possibilita maior compreensão do fenômeno em estudo. No

entanto, vai abaixo, dois a três conceitos dos termos principais do estudo:

**1- Competitividade Organizacional:** entende-se como sendo uma forma de capacitação individual ou coletiva que ajuda no crescimento e desenvolvimento da organização, tendo como base de sua realização o capital humano, conforme se percebe nos escritos Marras (2017).

*Segundo De Souza (2020) “a competitividade organizacional, proporciona bons resultados entre os elementos da mesma equipa ou não, pois, o foco é o crescimento financeiro, de produção e de organização, sendo que sempre se tire vantagens em termos competitivos”.*

**2- Estratégia de gestão de pessoas:** faz saber que são procedimentos técnicos e científicos, utilizados pela gestão do capital humano na perspectiva de catalisar pessoas para o desempenho profissional, o que impacta positivamente na organização. Na opinião de Rego (2015).

Na mesma medida, Ribeiro (2017), “estende a compreensão no sentido de criar vantagens face a competitividade organizacional.

**3- Indicador de garantia de vantagens:** Sabendo que um indicador na etimologia da palavra pode ser considerado uma medida, pois é também um atributo ou característica que aponta o estado (status) de uma situação ou fenómeno em investigação.

Então, um indicador de garantia de vantagens permite avaliar estatisticamente deve forma probabilística uma situação temporal de uma organização, podendo esse indicador ser um processo, a sociedade de trabalho ou um fenómeno laboral, que serve de comparações entre elementos dos grupos ou entre grupos, conforme se percebe na superintendência de estudos econômicos e sociais da Bahia, publicado em 2020.<sup>2</sup>

Na primeira década, Robbins na sua obra comportamento organizacional de (2009), já havia feito perceber que considera um indicador como parte de uma estratégia, podendo se

multiplicar em critérios estatísticos.

## **ESTRATÉGIA DE GESTÃO DE PESSOAS COMO INDICADOR**

Kamunda (2020), “faz perceber que os recursos humanos são considerados elementos estruturantes e determinantes da competitividade das organizações, pois seu bom desempenho profissional garante os indicadores positivos, servindo de ganhos estratégicos da gestão de pessoas”.

No entanto, existem vários indicadores de desenvolvimento organizacional, podendo ser cinco de grande influência, conforme Kamunda (2020):

1. Criação de estratégia de gestão de pessoas;
2. Garantia de vantagens competitivas para as organizações;
3. Satisfação laboral
4. Interação da equipa
5. Inserção de normas de desenvolvimento do grupo.

Acima, viu-se os possíveis indicadores positivos, porque deve-se perceber que também existem os indicadores negativos, isso quando se concretiza o inverso dos indicadores de desenvolvimento organizacional.

Portanto, trate-se de criar mecanismos competitivos, porque os indicadores não são de difícil análise, basta criar condições para o desempenho dos colaboradores que devem estar voltadas aos objetos institucional.

## **GARANTIA DE VANTAGENS COMPETITIVAS NAS ORGANIZAÇÕES**

Marras (2017) e De Souza (2020), fazem perceber que deve sempre existir a garantia de vantagens competitivas nas organizações, podendo esse garantia ser segmentada em 4 funções principais, a saber:

1. Estabelecer critérios de superação de obstáculos institucionais;
2. Criar sempre mecanismos de comunicação na organização;

<sup>2</sup> SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. Análise metodológica de indicadores. Curso de Indicadores aplicado ao modelo de instrutória interna do Governo do Estado da Bahia. Salvador. SEI, 2020.

3. Nunca confundir os planos de curta duração com as de médias e longas.

4. Apropriar-se dos indicadores negativos da concorrente e utilizar como vantagem competitiva na organização.

Na realidade, os pontos supracitados ajudam a desenvolver os métodos de atuação que servem de indicadores críticos para o desempenho positivo e não negativo, fazendo com que haja uma análise aprofundada dos pontos fortes para o crescimento organizacional.

Portanto, é necessário estabelecer métodos que garantem o desenvolvimento de competência da organização, face às vantagens competitivas que venham surgir nas organizações, devendo apenas os gestores e colaboradores desenvolver ações concretas de garantia de vantagens.

### **ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DE PESSOAS QUE SERVEM DE INDICADORES DE GARANTIA PARA AS VANTAGENS COMPETITIVAS NO HOSPITAL GERAL DE LUANDA**

Uma boa parte das organizações empresariais estão constantemente remar para globalização dos processos estratégicos, resultando numa série de desenvolvimento organizacional, tal feito reveste-se de qualidade empresarial. Por isso, é necessário também que as organizações hospitalares assim também procedam.

Assim, no sentido de apresentar alternativas vias para Hospital Geral de Luanda, são apresentadas as estratégias de gestão de pessoas que servem de indicadores de garantia para as vantagens competitivas apoiadas nos escritos de Holmer (2025):

1. A eficácia do hospital depende das metas estabelecidas para competir com os outros hospitais de nível 1;
2. É necessário que se controle as atividades administrativas baseada na planificação;
3. Necessita-se da criação, implantação de indicadores de estratégias competitivas;
4. A visão e a missão da organização hospitalar deve estar voltada à humanização;
5. Na hora de tomada de decisão deve-se

ter em conta a responsabilidade pessoal e institucional;

Poderiam ter sido, apresentadas outras estratégias de gestão de pessoas que servem de indicadores de garantia para as vantagens competitivas no Hospital Geral de Luanda, mas viu-se esses como fundamentais, porque está ligado com o pensamento de vários autores da área de gestão de recursos humanos e da administração pública, o que é necessário para melhoria das ações hospitalares.

### **ASSUNTO METODOLÓGICO E RESULTADOS ESTATÍSTICOS DO ESTUDO**

A pesquisa obedeceu aos padrões matemáticos e estatísticos, sendo uma abordagem quantitativa, utilizou-se como instrumento o questionário, que contou com 4 perguntas práticas ligadas ao tema em investigação, obedecendo assim as regras de investigação científica de Morgado (2013) e Simões (2023).

Quanto aos procedimentos de pesquisa foi utilizada duas formas de pesquisa bibliográfica e o estudo de caso feita no Hospital Geral de Luanda.

O universo população foi de 100 elementos, o mesmo que serviu para amostra, tendo em conta os dados da tabela, abaixo apresentada:

**Tabela 1: Apresentação da população, amostra e suas variáveis**

Amostra: 100		Representatividade: 100%	
Variáveis	Frequência	%	
<b>Gênero</b>			
Feminino	55	55	
Masculino	45	45	
<b>Faixa etária</b>			
18 – 26	50	50	
27 – 34	30	30	
35 – 44	15	15	
+ 45	5	5	
<b>Situação académica</b>			
Técnico médio	60	60	
Licenciado	35	35	
Mestre	5	5	
PhD	0	0	
<b>Função</b>			
Técnico de enfermagem	30	30	

Função		
Técnico de enfermagem	30	30
Enfermeiros	20	20
<b>Outros agentes</b>	<b>50</b>	<b>50</b>
Quadro de atuação		
<b>Permanente</b>	<b>70</b>	<b>70</b>
Probatório	20	20
Colaborador	10	10

Fonte: Hospital Geral de Luanda (2025).

Como se pode constatar e interpretar na tabela acima, os resultados foram os seguintes:

O gênero feminino é predominante com 55% de representação.

A faixa etária dominante, vai dos 18-26 anos de idade, com uma maioria de 50% dos inqueridos.

Sobre a situação académica, verifica-se que 60 % têm concluído o nível médio.

Quanto a função a maioria dos inqueridos pertencente a situação de outros agentes com uma percentagem de 50%.

No quadro de situação 70% são permanentes, 20% no pessoal do quadro probatório e 10% do trabalho como colaboradores.

Tabela 1: Resultado dos inquéritos

Fonte: Hospital Geral de Luanda (2025).

Aqui, são apresentadas as questões abaixo descritas e explicadas com algumas percentagens do âmbito estatístico:

1- As estratégias de gestão de pessoas que servem de indicadores de garantia para as vantagens competitivas nas organizações?

• A maior dos funcionários inqueridos que perfaz 80%, disseram sim.

2- O reconhecimento do capital intelectual e conhecimento organizacional são as duas grandes estratégias de gestão de pessoas, assim, quando são aplicadas servem de indicadores de garantia para as vantagens competitivas das organizações?

• Uma parte dos inqueridos, isso 50%, concordam que sim.

3- Se o Hospital Geral de Luanda, considerar o capital humano como

elemento estratégico, então, servirá de principal indicador de garantia para as vantagens competitivas da organização?

• 70% do pessoal inquerido, concordam que sim.

4- Os elementos estratégicos da gestão de pessoas e seus indicadores de garantia ajudam nas vantagens competitivas das organizações?

• Segundo, 55% do pessoal inquerido entendem que os elementos estratégicos da gestão de pessoas são indicadores de garantia que ajudam nas vantagens competitivas das organizações.

Enfim, as questões analisadas permitiram saber que deve se estabelecer vários critérios de superação de obstáculos institucionais, com foco na criação de mecanismos de comunicação hospitalar, também não se pode confundir os planos de curta duração com as de médias e longas. Também, quando os indicadores negativos são esquecidos, pode se gerar bons resultados, para tal é necessário utilizar as estratégias da gestão de pessoas como vantagem competitiva no Hospital Geral de Luanda.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estudo sobre “estratégia de gestão de pessoas como indicador de garantia de vantagens competitivas nas organizações”, sendo um estudo de caso do Hospital Geral de Luanda 2023-2025, foi possível constatar que no plano teórico a gestão do capital humano, promove vantagens de fórum do conhecimento humano o que resulta em capital intelectual.

A partir da compreensão dá importância do capital intelectual, os resultados teóricos da organização baseiam-se no seguinte: deve-se criar estratégia de gestão de pessoas; os indicadores servem de garantia de vantagens competitivas para as organizações.

Ainda, a parte teórica permitiu responder à questão levantada, conforme os argumentos da primeira questão colocada aos inqueridos, pois, estratégias de gestão de pessoas servem de indicadores de garantia para as vantagens competitivas nas organizações, seguido a lógica

dos 80% terem dito que sim.

No tocante, as hipóteses articularam-se com as respostas dos inquiridos, onde na segunda questão 50%, destacou que o reconhecimento do capital intelectual e conhecimento organizacional são as duas grandes estratégias de gestão de pessoas, assim, quando são aplicadas servem de indicadores de garantia para as vantagens competitivas das organizações.

Ao passo, que a terceira questão 70% dos participantes afirmou, se o Hospital Geral de Luanda, considerar o capital humano como elemento estratégico, então, servirá de principal indicador de garantia para as vantagens competitivas da organização.

Em forma de conclusão, pode-se afirmar que as competências organizacionais, são em grande parte resultantes da competitividade o que gera crescimento organizacional, desde que haja estratégia de gestão de pessoas que servir de indicador de garantia de vantagens competitivas nas organizações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DUTRA, J. S. Gestão de pessoas: modelo, processos, tendência e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- GIL, A. C. Gestão de pessoas: enfoque nos papéis estratégicos. 2.ª ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- HOLMER, C. O que é liderança? Priorize: gestão de processos e pessoas. disponível em: <<https://priorizegestao.com.br/blog/o-que-e-lideranca/>>. Acesso em 12 de out. de 2025.
- DE SOUZA, A. L. A. A motivação de pessoas como ferramenta de desenvolvimento organizacional. Revista Científica Multidisciplinar Brilliant Mind, v. 1, 2020.
- KAMUNDA, T. Importância do Marketing no Mercado Concorrencial. Universidade Agostinho Neto. Luanda: Faculdade de Ciências Sociais, 2020.
- MARRAS, J. P. Gestão de pessoas em empresas inovadoras. 2. Ed. Santo André (SP): Saraiva Educação SA, 2017.
- MORGADO, J. C. O estudo de caso na investigação e educação. Santo Tirso: De Facto Editores, 2013.
- REGO, Arménio et al. Manual de gestão de pessoas e do capital humano. 3. ed. Lisboa: Edicoes Silabo, 2015.
- RIBEIRO, Antonio de Lima. Gestão de pessoas. São Paulo: Saraiva Educação SA, 2017.
- ROBBINS. Comportamento organizacional. São Paulo: Pearson (ou Pearson Education no Brasil), 2009.
- SIMÕES, A. A investigação qualitativa. 2. ed. Luanda: Kilunji Editora, 2023.

## AS LEIS E OS REFORÇOS DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

FORTUNA NETO FIGUEIREDO VITANGUI<sup>1</sup>

### RESUMO

A expansão das ciências de educação reuniu muitos estudiosos de fenómenos ligados à educação, que precisavam de esclarecimentos científicos, um destes fenómenos é a aprendizagem. Os esclarecimentos sobre a aprendizagem resultaram em várias teorias, modelos e estratégias que enriqueceram o campo científico educacional. O presente artigo é uma abordagem reflexiva em torno das leis e os reforços da aprendizagem no ensino superior. O principal objetivo consiste em analisar as leis e os reforços da aprendizagem no ensino superior, destacando as suas aplicações no contexto universitário. O sustento teórico foi construído de forma lógica, centrados em abordagens que referem-se a base da psicologia pedagógica/educacional com o foco principal nas leis e dos reforços da aprendizagem, evidenciando três cientistas behavioristas, um humanista e um conectivista, conhecidos como Thorndike, Skinner, Bandura, Rogers e Siemens. Se teve em conta o teor metodológico do fórum qualitativo, evidenciando ênfases as pesquisas com a natureza básica, com uma objetividade exploratória e descritiva, com procedimentos bibliográficos e com técnicas de análise de conteúdo que possibilitou na filtração de argumentos a base de categorias para a discussão dos resultados, apontados para a aplicação das leis da aprendizagem no ensino superior, as evidências dos tipos de aprendizagem na educação universitária, os reforços na aprendizagem e a aliança entre as leis e os reforços da aprendizagem no contexto universitário.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Ensino Superior; Leis da Aprendizagem; Reforços.

### INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um fenómeno perpétuo para a humanidade, ela é uma companhia de todos os lados e contextos. A educação, através dos órgãos governamentais dos países, criaram sistemas e subsistemas de ensino, colocando os indivíduos a desenvolverem as capacidades da aprendizagem por meio das escolas, sobretudo pelas instituições de ensino superior.

As instituições de ensino superior são estabelecimentos de ensino que respondem pelo

mais elevado nível do padrão de escolarização, são nestas instituições de ensino onde são formados os técnicos superiores.

Os indivíduos que chegam a se formar através das instituições de ensino superior, já chegam lá com várias experiências e conhecimentos ou saberes, dos níveis de escolarização que antecedem o nível do ensino superior. Isto indica que esses indivíduos já foram submetidos a várias esferas escolares que resultaram no leque de aprendizagem que consigo carregam.

<sup>1</sup> Mestre em Docência Universitária pela Universidad Europea del Atlántico, Espanha. Licenciado em Ciências da Educação, na opinião ensino de Psicologia pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, Angola. Professor da Escola Politécnica da ADPP-Zango 2, Angola.  
Email: fortunavitangui@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3104-9332>

O contexto da aprendizagem nos cenários do ensino superior apresenta algumas semelhanças e diferenças em relação aos cenários dos níveis anteriores de escolarização, essas semelhanças e diferenças são evidentes através de fatores como: o nível e o ritmo de ensino, o ambiente para aprendizagem, as metodologias e os recursos. Estes fatores são interligados e obedecem a aplicação das leis e reforços na aprendizagem, estudadas pela psicologia pedagógica/educacional.

Com tudo que foi escrito, levantamos a seguinte pergunta para nortear esta pesquisa: como é feita a aplicação das leis e dos reforços na aprendizagem em contexto universitário? Neste cenário, apresentamos como principal objetivo desta pesquisa, analisar as leis e os reforços da aprendizagem no contexto universitário, destacando as suas aplicações.

O conteúdo necessário do cunho bibliográfico desta pesquisa, conta com vários autores que nos ajudarão no suporte de conceitos, contextos, sustentos e sanção de possíveis situações interrogantes do fenômeno em estudo. Na intenção de trazer uma melhor compreensão do fenômeno aprendizagem, considerou-se os teóricos como Thorndike, Bandura, Rogers, Skinner e Siemens, por serem aqueles que apresentam abordagens de referências para esta pesquisa.

A importância desta pesquisa, recai no estabelecimento de ferramentas úteis ligadas as teorias da aprendizagem contextualizadas para o ensino superior de modo global, com o foco nas leis e reforços na aprendizagem, fazendo uma triangulação entre as concepções clássicas behaviorista e humanista com a mais nova, a conectivista.

## CONTEXTOS DA APRENDIZAGEM

Muitos cientistas, preocupados em fundamentar como acontece a aprendizagem acabaram por estabelecer teorias. Moreira (2023, p. 19) salienta que as “teorias de aprendizagem são, portanto, tentativas de interpretar sistematicamente, de organizar, de fazer

previsões sobre conhecimentos relativos à aprendizagem”. Isso dá-nos a entender que cada cientista procurou contextualizar os seus argumentos sobre a aprendizagem através de experiências e observações contextualizadas em seus percursos de estudos em relação a este fenômeno.

Numa abordagem clássica, a aprendizagem, segundo Hull citado em Zassala (2012, p. 87), “é qualquer modificação de comportamento, determinada pela experiência e orientada no sentido de uma direção específica”. Klausmeier e Goodwin (1977, p. 13) apresenta a ideia de que a aprendizagem “é um processo ou operação, inferida de mudanças relativamente permanentes no comportamento, resultantes da prática”. Por seu turno, Ávila (1982) citado por Verde (2019, p. 28) faz referência de que “o termo aprendizagem significa aquisição de conhecimento ou habilidade, podendo ser definida como um processo de integração e adaptação do ser ao ambiente em que vive, implicando, pois, em mudanças de comportamento”. Por seu turno e de um modo mais completo, Tchipesse (2022, p. 34) sublinha que a aprendizagem “é um processo pelo qual as competências, as habilidades, as atitudes, os valores e a ética racional são adquiridos ou modificados como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação”. É visível que os conceitos apresentado têm um denominador comum, o comportamento do indivíduo.

Considera-se aprendizagem atualmente, como uma capacidade de aquisição e transformação de conhecimentos que visam no desenvolvimento intelectual do indivíduo para a resolução de problemas. O desenvolvimento intelectual é então o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que o indivíduo vai adquirindo com o passar do tempo através do processo de ensino - aprendizagem.

A aprendizagem não acontece por si só, ela é determinada por alguns factores que estabelecem parâmetros do que se vai aprender.

Dentre os fatores que influenciam na aprendizagem, coabitam o ambiente, a motivação e o conteúdo como seus alicerces.

O estudo da aprendizagem teve vários pontos de vista, tal como é mencionado por Tavares e Alarcão (2005, p. 91) “nem todas as pessoas têm o mesmo conceito de aprendizagem. Alguns acentuam os aspetos externos da modificação de comportamento, outros destacam o aspeto da construção pessoal, experiencial”. O fato da aprendizagem não ser um fenómeno de interpretação unilateral coloca-a na posição de ser vista em mais de um ângulo, mas aqui vamos nos centrar ao nível da psicologia pedagógica/educacional vinculada ao ensino superior.

## TIPOS DE APRENDIZAGEM

Estudar a aprendizagem humana é uma das mais difíceis tarefas, por se tratar de um fenómeno bastante complexo, que se estende de uma forma multidisciplinar e não é unilateral. A construção de diversas teorias de aprendizagem fazem-nos entender que não existe apenas uma forma de aprender, o que traduz que também há várias maneiras de ensinar.

A complexidade heterogênea do estudo da aprendizagem remete a uma classificação convencional, onde cada um deve ser seletivo com as teorias, mas esclarecedoras para o seu estudo, assim, apresentamos os tipos de aprendizagem que consideramos relevantes para este estudo.

Segundo Lopes (2017, p. 43) a apreciação aos estilos de aprendizagem “surgiu por volta dos anos 70, no âmbito das investigações sobre as diferenças individuais”. Com isso, houve a necessidade de classificar a aprendizagem de acordo a individualidade humana, uma vez que sabemos que não se aprende todos da mesma forma.

Para Dunn e Dunn (1978) citado por Schmitt e Domingues (2016, p. 362) os estilos de aprendizagem são um conjunto de condições por

meio das quais os sujeitos começam a concentrar, absorver, processar e reter informações e habilidades novas ou difíceis. Na mesma linha de ideias, Gregorc (1979) diz que os estilos de aprendizagem como características do comportamento que indicam como a pessoa aprende e se adapta a partir do ambiente em que está inserida, uma definição que remete ao indivíduo e sua interação com o contexto.

No seu estudo, onde são interpretadas as distintas abordagens da aprendizagem, Penna (1980, p. 10) distingue classicamente dois tipos de aprendizagem: “o que a define em termos de aquisição de respostas e o que a identifica como a aquisição de sinais ou formação de mapas cognitivos em função dos quais se emitem respostas”. Mesmo com o passar do tempo, esta divisão ainda é visível nos conceitos da aprendizagem.

Gagné (1965) citado por Klausmeier e Goodwin (1977, p. 39) apresenta a ideia de que é possível classificar a aprendizagem de uma forma generalizada, onde devem ser evidenciadas as características de cada tipo de aprendizagem (conforme na tabela n. 1).

TABELA N.1 - TIPOS DE APRENDIZAGEM, SEGUNDO GAGNÉ.

TIPOS DE APRENDIZAGEM	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
Aprendizagem de sinal	Interpretações de sinais
Aprendizagem estímulo-resposta	Ação e reação
Aprendizagem motora	Mobilidade
Aprendizagem verbal	Oralidade
Aprendizagem de discriminação	Identificação dos aspetos específicos
Aprendizagem de conceitos	Ideias gerais e significados
Aprendizagem de princípios	Ideias identificarias
Aprendizagem de solução de problemas	Respostas de situações necessárias

Fonte: adaptado de Klausmeier e Goodwin (1977, p. 39-42)

Uma forma semelhante, mas com itens de relevâncias, Dias (2011, p. 98) apresenta a sua classificação evidenciando características com duplo sentido, ou seja, o autor propõe finalidades ao invés de características, abrangendo assim, os aspetos gerais e específicos (ver tabela n. 2).

**TABELA N. 2 - TIPOS DE APRENDIZAGEM SEGUNDO DIAS.**

TIPOS DE APRENDIZAGEM	FINALIDADES
Aprendizagem por condicionamento	Respostas em função de uma situação sem opção
Aprendizagem por ensaio e erro	Espontaneidade repetitiva até acertar
Aprendizagem por imitação	Fazer por opção o que os outros fazem
Aprendizagem por observação	Absorver lições através dos órgãos de sentidos
Aprendizagem por insight	Dar resposta nova por associação interpretativa
Aprendizagem por raciocínio	Construir soluções a base da razão crítica

Fonte: baseado em Dias (2011, p. 98-99).

As diferentes concepções e classificações sobre a aprendizagem desencadearam na criação ou definição das suas leis, como uma maneira de melhor compreender este fenômeno que é de interesse de muitos acadêmicos.

### AS LEIS DA APRENDIZAGEM

Estudar as leis da aprendizagem é abordar sobre alguns feitos do cientista Edward Lee Thorndike, um precursor nos estudos do comportamento através da aprendizagem. O seu estudo sobre a aprendizagem garantiu-lhe o título do pai da psicologia da aprendizagem.

A aprendizagem, para Thorndike, “é o resultado da formação de conexões entre estímulo e resposta” (Barros, 2007, p. 45). Este cientista usava o método de tentativa e erro em suas experiências, o que permitiu chegar a esse conceito de aprendizagem. O método de tentativa e erro de Thorndike, consiste em colocar o indivíduo a realizar uma tarefa repetidamente até alcançar o objectivo traçado, ou seja, as repetições são contínuas até certar o alvo indicado.

Segundo Thorndike, citado por Tavares e Alarcão (2005, p. 94), a aprendizagem obedece a três leis, nomeadamente:

- Lei da prontidão.
- Lei do exercício.
- Lei do efeito.

A lei da prontidão é caracterizada pela “preparação do organismo para estabelecer a conexão entre o estímulo e a reacção” (Tavares; Alarcão, 2005, p. 95), a mensagem dessa lei é clara: o indivíduo tem de estar pronto para aprender.

A lei do exercício é “caracterizada pela repetição” (Tavares; Alarcão, 2005, p. 95). Barros (2007, p. 48) considera a lei do exercício como a mais intensa devido os princípios que a ela obedece à “frequência, recentidade e vividez ou intensidade”, essa lei se traduz no fazer sempre, de modo a alcançar um propósito.

A lei do efeito é caracterizada por uma “conexão entre um estímulo e uma reacção é reforçada ou enfraquecida consoante a satisfação, ausência de satisfação ou o aborrecimento que acompanha a ação” (Tavares; Alarcão, 2005, p. 94).

As leis apresentadas por Thorndike dominam as discussões em torno da aprendizagem já a longos tempos, dessas leis derivaram abordagens diferenciadas das que já existiam a nível das ciências da educação. Algumas dessas abordagens derivadas das leis da aprendizagem de Thorndike, é a aprendizagem social de Albert Bandura, a liberdade para aprender de Carl Rodgers e a aprendizagem conectiva de George Siemens.

A aprendizagem social proposta por Bandura, segundo Barros (2007, p. 91) consiste na “imitação de comportamentos de outras pessoas”, considerando essas pessoas imitadas de um modelo exemplar. Na aprendizagem social, considera-se a imitação como uma lei, onde o princípio desta lei é a observação.

Rogers, segundo Barros (2007, p. 12) apresentou em seus estudos sobre a aprendizagem, uma única lei, a crença. Para ele, “a crença faz com que a pessoa seja capaz de promover seu próprio crescimento”, com isso, o cientista propôs “3 condições para que ocorram a aprendizagem: empatia, aceitação e autenticidade” (Barros, 2007, p. 10). Nesta linha de ideia Moreira e Massoni (2015, p. 24) mostram que na abordagem rogeriana ensino é centrado no estudante, o que implica confiar na potencialidade do estudante para aprender, em criar condições favoráveis para seu crescimento e autorrealização, para o aprender a aprender, para a escolha de suas direções.

Na abordagem conectiva, segundo Siemens (2005, p. 5) a aprendizagem ocorre através da “criação de conexões e redes de informação”. Essa abordagem apresenta as conexões do indivíduo a diferentes ambientes como uma lei, com isso, não existe aprendizagem se não houver conexões.

O estudo da aprendizagem não parou apenas nos estudos das leis que a regem inicialmente propostas por Thorndike e derivada por outros estudiosos, houve a necessidade de ir além destes estudos, para poder se compreender e explicar como funciona o reforço na aprendizagem.

### REFORÇOS NA APRENDIZAGEM

A nível dos estudos da aprendizagem, os reforços foram destacados por alguns cientistas, aqui abordaremos apenas sobre as perspectivas de Skinner e Bandura.

Os reforços na aprendizagem foram inicialmente estudados por Burrhus Skinner, que a derivou da sua própria teoria da aprendizagem por condicionamento operante e das análises das leis da aprendizagem propostas por Thorndike, “usando a lei do efeito como o ponto de partida” (Barros, 2007, p. 61).

Azambujal e Grimomi (2025, p. 72) abordam que Thorndike (1935) afirmava que em eventos de estímulo - resposta deveria ter o reforço, como por exemplo: cabe ao professor propor aos estudantes muitos exercícios para que fortaleçam as conexões a serem aprendidas - a prática das respostas desejadas (deverá proporcionar ao aprendiz um reforço positivo, por exemplo: um elogio); e para que, ao mesmo tempo, descontinuassem a prática de conexões indesejáveis (nesta concepção o professor deverá reforçar um reforço negativo, por exemplo: uma punição).

Na perspectiva skinneriana, segundo Moreira e Massoni (2015, p. 10) “o ensino se dá apenas quando o que precisa ser ensinado pode ser colocado sob controle de certas contingências de reforço”. Good e Brophy (1990)

citado por Pessanha, Barros, Sampaio, Serrão, Viega e Araújo (2010, p. 147), escreveram que “Skinner definiu o reforço como qualquer consequência que aumenta a frequência de um comportamento operante, quando tornado contingente à realização desse comportamento”. Por sua vez, Michel e Purper-Ouakil (2009, p. 80) dizem que “um reforço define-se como um acontecimento que se apresenta imediatamente após uma resposta, para aumentar ou diminuir a sua probabilidade de emergência”. É possível entender que em ambos conceitos o reforço surge como um elemento adicionado para potencializar o que se deve aprender.

Segundo Tavares e Alarcão (2005, p. 96) “Skinner em 1986 apresentou um estudo das condições em que as reacções podem ser reforçadas ou, pelo contrário, enfraquecidas até a sua extinção”. Assim, Skinner classificou os reforços da aprendizagem nos seguintes polos:

- Reforço positivo ou recompensa.
- Reforço negativo.
- Extinção.
- Castigo ou punição.

Os reforços apresentados por Skinner, são elementos efetivos para a aprendizagem. Eles são recursos suplentes com a missão de garantir que a aprendizagem aconteça.

Diante destes reforços, Tavares e Alarcão (2005, p. 96) observam que “nos reforços positivo e negativo, as reacções têm a tendência de serem repetidas. Na extinção e no castigo, as reacções têm a tendência de serem suprimidas”. Com isso, evidenciamos que quando um reforço não ter o efeito esperado, devem ser adicionados outros reforços para que se alcance o propósito.

Nos estudos de Sternberg e Williams (2002) citados por Pessanha et al. (2010, p. 148), destaca-se que Skinner agrupou os reforços em “primário e secundário, onde os reforços primários proporcionam uma satisfação imediata, sendo que os reforços secundários são recompensas que ganham um valor reforçador através da sua associação com reforços

primários”. Por sua vez, Good e Brophy (1990) citados por Pessanha et al. (2010, p. 149) destacam que Skinner apresentou o castigo ou punição como um estímulo que elimina comportamentos. Para isso, evidenciou duas vertentes da punição, de um lado a atribuição de uma consequência aversiva, de outro lado, a retirada de algo positivo.

O cientista da aprendizagem, Bandura, apresenta uma outra concepção sobre os reforços na aprendizagem, apresentando a ideia que nem toda a aprendizagem necessita de reforço, mas sim aprendizagem substituída, que na teoria da aprendizagem social por modelação, é chamado por aprendizagem vicária (Barros, 2007, p. 93).

Na ideia de Klausmeier e Goodwin (1977, p. 35) Bandura traz três efeitos na sua teoria da aprendizagem, o efeito modelador, desinibidor e aliciador. O autor explica que no efeito modelador o observador presta atenção e imita um modelo, no efeito desinibidor o modelo tende a enfraquecer ou fortalecer respostas inibitórias e no efeito aliciador o observador pode combinar o comportamento do modelo com respostas que já estão no seu próprio repertório.

Aqui é chamada atenção por Bandura, citado em Barros (2007, p. 95), que “os professores fornecem condições para a aprendizagem na sala de aula, não somente pelo que dizem, mas também pelo que fazem”. Fortalecendo essa ideia D’Ávila (2021, p. 25) diz que “no contexto da formação escolar socialmente instituída, quem age como mediador extrínseco, capaz de fazer medrar o desejo de saber, são os professores”. Michel e Purper-Ouakil (2009, p. 83) abordam que os processos de aprendizagem para Bandura “são simultaneamente visuais, verbais, simbólicos, comportamentais e cognitivos”. Essa abordagem abrange todos os pontos focais da aprendizagem no ensino superior, dando ênfase ao sucesso do aprendizado universitário.

Santos e Coutinho (2025, p. 991) sublinha que o reforço, seja positivo ou negativo, é usado para encorajar comportamentos desejáveis e

desencorajar os indesejados. O reforço pode assumir várias formas, como elogios verbais, recompensas ou até mesmo feedback construtivo, cada um adaptado para reforçar comportamentos de ensino específicos.

## METODOLOGIA DO ESTUDO

Nenhum estudo sobrevive desligando-se dos aspetos relacionados a metodologia, por se tratar de um conjunto de utensílios operacionais para a produção científica. A metodologia, segundo Almeida (2023, p. 9) “visa estudar, avaliar e compreender os diversos métodos para desempenhar uma pesquisa científica”. Com isso, evidencia-se que dentro da metodologia são albergados vários elementos, o que traduz na necessidade do uso de várias ferramentas para a concretização de uma pesquisa científica, essas ferramentas são denominados de métodos.

De acordo com Marconi e Lakatos (2017, p. 91) os métodos são conceituados como “um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo de produzir conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detetando erros e auxiliando as decisões do cientista” Isso mostra que, só o uso de métodos adequados leva a pertinência e a coerência científica.

A presente pesquisa selecionou os seus aspetos metodológicos levando em relevância a caracterização do método científico, que ao interpretar Bunge (1980, p. 25) exprime-me que os métodos sustentam a parte teórica das pesquisas científicas. Neste sentido, se considera o teor metodológico de abordagem qualitativa, que segundo Vitangui (2025a, p. 87) do qual centra-se “na compreensão do objeto de estudo, sem levar em conta a questão estatística, partindo da avaliação feita através dos instrumentos de pesquisa”. Neste tipo de abordagem, dizem Siena, Braga, Oliveira e Carvalho (2024, p. 54) a matéria-prima “são os textos, falas, figuras e dados observacionais em sua forma natural”. O que induz que o pesquisador tende a estar em grandes fontes de

conteúdos que devem ser bem organizados de forma lógica para a construção ideal da pesquisa.

Diante da natureza da pesquisa, enquadra-se com a natureza básica, que segundo Prondanov e Freitas (2013, p. 51) “envolve verdades e interesses universais”, o que mostra itens de relevo em variados contextos. Quanto aos objetivos, a pesquisa tem o carácter exploratório e descritivo, que para Prondanov e Freitas (2013, p. 51-52) as pesquisas de carácter exploratório “tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e o seu delineamento”, ao passo que o carácter descritivo “observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador” (Prondanov; Freitas, 2013, p. 52), desta feita, o fórum descritivo caracteriza, conceitua e permite escrever os fenómenos estudados sem qualquer impasse. Em relação aos procedimentos, contamos com uma pesquisa bibliográfica, que de acordo com Siena et al. (2024, p. 60) ela “é elaborada ou desenvolvida a partir de material já publicado, em geral estão livros, artigos de periódicos e materiais disponibilizados na internet”, ou seja, os conteúdos podem ser encontrados em todas as fontes escritas com identificação oficial.

Os dados coletados desta pesquisa foram tratados com a técnica de análise de conteúdo, que segundo Bardin (2016, p. 48) é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Por seu turno, Valle e Ferreira (2025, p. 7) destacam que em Bardin (2016) são descritas as fases que se deve ter em conta para o uso da análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretações. A análise de dados nos métodos qualitativos, segundo Siena et al. (2024, p. 55) “passa por uma desconstrução dos textos ou falas, para depois passar à construção a partir da concepção do pesquisador”. Esta técnica possibilitou-nos fazer a filtração do

conteúdo necessário das fontes de informações com a pertinência para esta pesquisa.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Trouxemos para a discussão 4 eixos a base da análise categorial que são vinculadas às abordagens teóricas descritas nos parágrafos antecedentes onde são debruçados os aspectos teóricos sobre a aprendizagem.

A análise categorial, no entender de Valle e Ferreira (2025, p. 11) é muito empregada na área da educação para a emergência de categorias de análise a partir da materialidade que se propõe analisar. Apresenta um processo que se estabelece a partir da análise e exploração do material, compondo as categorias temáticas, ou seja, identificando os temas mais recorrentes encontrados nos materiais ou enunciados da pesquisa.

Os eixos sujeitos apresentados a discussão são:

1. Aplicação das leis da aprendizagem no ensino superior.
2. Evidências dos tipos de aprendizagem na educação universitária.
3. Reforços na aprendizagem no contexto universitário.
4. Aliança entre as leis e os reforços da aprendizagem no contexto universitário.

Os eixos citados, contextualizam a realidade estudada, envolvendo todos os elementos focais em torno das dimensões dos ambientes de aprendizagem no ensino superior.

## APLICAÇÃO DAS LEIS DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

No contexto universitário, de um modo generalizado, as leis da aprendizagem estão sujeitas a aplicação quando as instituições de ensino superior, os professores “criam condições de aprendizagem e os seus estudantes se movem no contexto das condições criadas” (Tavares; Alarcão, 2005, p. 118). Isso faz com que os estudantes dão sequência ao aprendizado, uma vez que, os estudantes do ensino superior têm a capacidade de criarem os seus próprios ambientes ou condições de aprendizagem,

baseando-se nas instruções e condições criadas pelos professores, que por sua vez, executam as leis da aprendizagem.

É imperativo a criação de condições nas instituições de ensino superior para a aprendizagem digna dos indivíduos que estão inseridos neste subsistema de ensino, a criação de condições dignas são (ou devem ser) exigidas pelas autoridades competentes de avaliação de qualidade de ensino superior.

Um dos pontos fulcrais das leis da aprendizagem no ensino superior passa pelo teor das metodologias de ensino optadas pelos professores, uma vez que a Didáctica Universitária nos coloca diante de um universo de métodos ou formas de ensino para o ensino superior, “sua escolha dependerá, ao mesmo tempo, do contexto em que se insere” (D’Ávila, 2021, p. 40). A selecção de um método de ensino requer que os professores levem em conta dentre outros factores, a pontencialidade dos estudantes em assimilarem e aplicarem o conteúdo proposto. Por isso, é melhor que se usa métodos activos, que são formas ou maneiras de ensino que visa na facilitação e no contacto permanente entre os estudantes e os conteúdos.

As condições criadas pelas instituições de ensino superior, podem não ser a mais adequada para as aulas devido os contextos dos conteúdos, assim, os professores ser os responsáveis da criação de condições da sua aula por meio de métodos e recursos adequados, evitando a pedagogia bancária onde os estudantes tornam-se meros depósitos de informações, como assinalado por Freire (2002, p. 21) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. As possibilidades de produção/construção de conhecimentos induz as condições de aprendizagem contextualizada.

Winter (1984) citado por Dias (2011, p. 226) apresenta uma variação de ideias sugestivas para a criação de condições de aprendizagem agrupando os professores, as instituições de ensino e os estudantes, em contextos do ensino superior para um bom aprendizado:

- Os professores devem conhecer as teorias, construtos e aplicações dos vários sistemas de ensino.
- Os professores devem ser capazes de planejar criativamente para alcançar um objectivo.
- Os professores devem ter capacidade administrativa.
- Deve haver uma equipe que gere projectos criativos e os execute.
- A equipe deve conhecer a matéria (objectivos instrucionais e tecnologia de ensino para a actividade a ser motivada).
- A ênfase deve recair nos resultados e não no tempo requerido para se obter a inovação.
- Os estudantes devem ser envolvidos no programa.
- A cúpula administrativa deve apoiar o programa.
- O ambiente físico deve ser desejável e agradável.
- Os professores devem avaliar o material disponível (usar bibliotecas e centros de recursos de ensino).
- Deve-se oferecer supervisão para apoiar os professores que se dispõem a usar novas tecnologias.

Pode-se afirmar que, onde há condições para a aprendizagem estão presentes todas as leis apresentadas como alicerces desta pesquisa: a prontidão, o exercício e o efeito (defendida por Thorndike), crença (defendida por Rogers), imitação (defendida por Bandura) e as conexões (defendida por Siemens). Isso qualifica a aprendizagem que é protagonizada pelos estudantes e mediada pelos professores.

## **EVIDÊNCIAS DOS TIPOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA**

As leis da aprendizagem no contexto universitário não se traduz em uma só versão, ela sujeita-se a derivações na prática docente, onde pode variar de professor a professor, assim como de estudante a estudante, proporcionando ambientes de aprendizagem para ambos, uma vez que, os professores e os estudantes são humanos e os humanos são eternos aprendizes, tal como afirmam Schmitt e Domingues (2016, p. 362) “todos os indivíduos possuem um estilo

próprio para aprender”. Isso convida aos subsistemas de ensino superior a repensarem em avaliar a aprendizagem de modo heterogêneo ao invés de homogêneo. De acordo com Dias (2011, p. 97) o objectivo final da avaliação não é classificar os estudantes, como muitas vezes se faz pensar ou sentir, e sim, conhecer a aprendizagem dos estudantes e a efectividade da metodologia utilizada, ainda, transpondo o contexto da sala de aula. É de grande relevância que no ensino universitário opta-se pelo uso de metodologias activas.

O universo de metodologias activas, segundo Bacich e Moran (2018, p. 41) “são estratégias de ensino centradas na participação efectiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”, traz consigo grandes evidências de diferentes formas e estilos de aprendizagem.

Há um grupo de métodos activos que nos proporcionam a estar diante de evidências de aprendizagem no contexto universitário, para este efeito seleccionamos alguns métodos como: sala de aula invertida (SAI), ensino sob medida (ESM), aprendizagem baseada em equipes (ABE), Aprendizagem baseada em Problemas (ABP), estudo de caso (EC) e pesquisa.

O método da sala de aula invertida (SAI), segundo Vitangui (2025b, p. 41) é caracterizado pela aprendizagem remota onde os estudantes preparam-se em casa para uma discussão ou exposição de opiniões na sala de aula. De acordo com Júnior, Souza e Silva (2019, p. 148), no método da sala de aula invertida o tempo de aula é aproveitado para debate, exercícios práticos, resolução de dúvidas, interacção com os colegas, porque o conteúdo é passado para os estudantes anteriormente, assim diminuindo a quantidade de aulas teóricas e expositivas.

Ensino sob medida (ESM), sublinha Vitangui (2025b, p. 44) é uma estratégia que se aplica em contexto de cada estudante, onde é levado em conta a capacidade que o estudante possui, ou seja, o estudante é colocado diante do seu próprio limite em função da sua realidade cognitiva.

A aprendizagem baseada em equipes (ABE), segundo Alcantara (2020, p. 26) é uma estratégia que visa promover o desenvolvimento de estudantes criando equipes de aprendizagem por meio do cunho colaborativo e fornecer a estas equipes oportunidades para se envolver em tarefas significativas. Normalmente são conhecidos como grupos de trabalho, por apresentarem conteúdos temáticos de modo grupal.

A aprendizagem baseada em problemas (ABP), entende-se em Vitangui (2025b, p. 46) é uma estratégia pedagógica interacionista em que os professores deixam problemas a disposição dos estudantes para que eles apresentem possíveis soluções. Com este método, os estudantes debatem e apresentam desses de autores contextualizando para a realidade em discussão, o que exige dos estudantes uma construção de saberes que fluem a aprendizagem.

O método de estudo de caso (EC) aborda Vitangui (2025b, p. 48) consiste em colocar os estudantes a analisar factos de uma dada realidade. É trabalhado pelos estudantes elementos como atenção, imaginação, interpretação e conhecimentos passados para solucionar o caso em causa.

O método de pesquisa, segundo Vitangui (2025b, p. 51) é o acto de buscar informações ou conhecimentos que desconhecemos, é um instrumento que está em todas as áreas do saber. Ela obedece um processo até chegar a veracidade ou comprovação dos factos. De acordo com Alcantara (2020, p. 69) “a realização de uma pesquisa passa por três etapas: questionamento, construção de argumentos e comunicação”, o que enfatiza a produção de conhecimentos dos estudantes com a orientação dos professores de modo a se elevar o nível do aprendizado.

Consideram-se que a variação de métodos de ensino suscita a variação de aprendizagem em sala de aula, onde se evidencia no contexto universitário a aprendizagem significativa através raciocínio, com isso

queremos assim dizer, que no ensino universitário, todas as aprendizagens giram em torno da aprendizagem por raciocínio.

Na aprendizagem por raciocínio, descreve Dias (2011, p. 99) o sujeito utiliza as operações mentais básicas do pensamento humano para solucionar as exigências estimulantes de uma forma, organizada, com um fim previamente determinado aprender algo e principalmente implica uma grande atividade biológica, psicológica e social, manifestada no esforço do sujeito para aprender. Assim, o sujeito interrelaciona mentalmente as operações de análise e síntese, comparação e ordenamento, abstração e generalização, para obter conclusões relativas à exigência correspondente e a obter determinada resposta solucionadora.

### **REFORÇOS DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

A exigência da fluidez da aprendizagem no ensino superior nem sempre alcança o resultado desejado e quando isso acontece há necessidade da implementação de elementos que ajudam a fortalecer ou inibir o quadro em que desejamos mudar, a isso chamamos de reforços na aprendizagem.

O contexto da aprendizagem universitária não se centra apenas na sala de aula, assim como não se centra apenas nos professores, o status académico de estudantes universitário coloca o indivíduo a um alto padrão na sociedade do conhecimento, por tanto, todo o ambiente onde um universitário está pode ser um reforço no seu processo de aprendizagem. Na observação de Skinner, realçam Pourtois e Desmet (1997, p. 134) "é o ambiente externo que determina os nossos comportamentos e não as nossas necessidades, desejos ou vontades interiores". Isto, nos faz crer que o ambiente em si só é um elemento reforçador na aprendizagem.

Nos estudos dos reforços na aprendizagem, Barros (2007, p. 66) menciona que Skinner acredita que "em sala de aula, o estudante deve ser reforçado logo que

apresenta a resposta apropriada". Skinner formulou um método didáctico enquadrado nos reforços da aprendizagem, que podemos considerar uma metodologia activa da sua era, a que tem o nome de aprendizagem programada.

Barros (2007, p. 67) salienta que a aprendizagem programada é um método de ensino individual que leva o estudante a estudar sem a intervenção directa do professor. As características desse método consiste na apresentação da matéria em partes, seguidas de uma atividade cujo acerto ou erro é imediatamente verificado, e nisto aplica-se o reforço. O estudo é individual e o estudante progride na sua própria velocidade.

O leque de reforços na aprendizagem que podem ser vistas em contextos universitários recaem em acções positivas e negativas. Um reforço positivo é feito a base de recompensas, como elogios, gratificação, reconhecimentos, aprovação e referências. Um reforço negativo é a base de punição, como castigos, insatisfação e reprovação. Segundo Pourtois e Desmet (1997, p. 132) o principal precursor da teoria do reforço na aprendizagem, Skinner, "critica a utilização abusiva dos reforços negativos que são muitas vezes acompanhadas de ansiedade ou agressividade". Isto implica dizer que deve-se optar mais pelo reforço positivo em relação ao negativo, uma vez que em contexto universitário é crucial a formação vinculada aos aspectos positivos.

De acordo como Pourtois e Desmet (1997, p. 137) "os reforços podem tomar formas bastante diferentes e apresentar funções bastante diversas". É evidente que os reforços na aprendizagem apresentam variações devido à dependência das situações que necessitam de reforços.

Propomos então, tanto para classe docente como para discente em optarem pelo método de ensino de verificação da compreensão, que é um método avaliativo que visa na constatação do conteúdo que foi compreendido bem como o que precisa ser esclarecido. O método de verificação da

compressão é feito a base de pergunta e resposta (abertas, fechadas, mistas, problemas, certo e errado), os professores podem ser os monitores assim como os estudantes, é uma esfera de aprendizagem retroalimentar (professores e estudantes). Com este método, é possível estabelecer o tipo e a qualidade do reforço a ser aplicado na aprendizagem universitária.

### **ALIANÇA ENTRE AS LEIS E OS REFORÇOS DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

Em ambiente universitário a aprendizagem não tem elementos extraordinários em relação aos outros subsistemas de ensino, apenas as exigências fornecem um outro padrão de aprendizagem. Libâneo (2013, p. 21) menciona 3 elementos para o processo de ensino-aprendizagem “ações, meios e condições”. Esses elementos apontados por Libâneo (2013) estão alinhados com as leis e reforços da aprendizagem, que assim podemos afirmar, que são evidenciados no contexto universitário.

Tavares e Alarcão (2005, p. 199-120) apresentam uma tese baseada nas teorias clássicas da aprendizagem no que se refere as leis e os reforços da aprendizagem que se enquadram na docência universitária, os autores separam em dois grupos muito próximos que são a planificação e a execução da aprendizagem.

No primeiro grupo que é parte aonde são abordadas questões da planificação da aprendizagem, encontramos os seguintes pontos:

- a) definir os objetivos gerais do ensino em termos do que se espera que os estudantes aprendam, deve-se deixar espaço livre para a ocorrência de aprendizagens não previstas nos objetivos;
- b) desdobrar os objetivos gerais em objetivos específicos, tendo em conta a estrutura do sujeito, da tarefa e o tipo de aprendizagem exigido por estes dois fatores;
- c) decidir quais os conhecimentos ou habilidades de base que os estudantes já devem possuir para poderem iniciar, sem

dificuldade, a nova tarefa de aprendizagem, com isto, verificar se eles estão aptos, se não os tiverem, desenvolvê-los antes de iniciar a nova fase da aprendizagem, desde que não vão contra o nível de desenvolvimento dos estudantes;

d) sequenciar a aprendizagem de maneira que os estudantes sintam que estão a fazer progressos;

e) realizar algumas atividades no decurso da aula, de acordo com os objetivos traçados.

A aprendizagem no contexto da educação formal é um fenómeno que deve ser planificado e coordenado. É com essa planificação e coordenação que devem estar focados nos objetivos delineados, que podemos responder às necessidades da educação formal.

No segundo grupo, prosseguem os autores abordam os aspectos da execução da aprendizagem, mencionados da seguinte forma:

- a. estabelecer a ideia de conjunto da tarefa a aprender, da sua utilidade, das partes que a compõem, da relação entre as partes e entre as partes e o todo;
- b. relacionar os conhecimentos ou habilidades a adquirir com os conhecimentos ou habilidades já adquiridas;
- c. orientar a atenção dos estudantes para os elementos novos na tarefa a aprender;
- d. fomentar a participação dos estudantes;
- e. nos primeiros momentos da aprendizagem, orientar os estudantes, mas retirar a progressivamente a orientação, a fim de permitir que os estudantes assumam a responsabilidade pela sua própria aprendizagem;
- f. criar condições que desenvolvam a capacidade de transferência dos conhecimentos e habilidades para situações novas;
- g. dar retro-alimento e desenvolver nos estudantes a capacidade de se auto-avaliarem e de se avaliarem uns aos outros num espírito de progresso e colaboração;
- h. criar um clima afectivo conducente à aprendizagem e reforçar as tentativas dos estudantes para aprenderem;
- i. avaliar a aprendizagem dos estudantes e a eficácia do ensino do professor.

A execução das ações em sala de aulas devem ser aquelas que estão previstas na planificação do professor, uma vez que o professor senta, avalia e seleciona um conjunto de itens para construir as aulas com base na sua realidade de condições de aprendizagem.

Podemos notar que, as linhas mencionadas em Tavares e Alarcão (2005), estabelecem a aprendizagem para a (e na) sala de aula. É importante frisar que o enquadramento das leis e dos reforços da aprendizagem no contexto universitário, acontece dentro e fora da sala de aula, uma vez que as experiências de aprendizagem acontecem a todo o momento.

O comportamento dos professores tem uma porcentagem no desenvolvimento dos estudantes quanto a capacidade de aprendizagem, por isso deve ser evitada a pedagogia bancária defendida por Freire (2002), onde os professores só depositam os conteúdos aos estudantes sem os mesmos fazerem relevâncias sobre eles.

Klausmeier e Goodwin (1977, p. 266) destacam o comportamento dos professores, diante do aprendizado dos estudante em 8 linhas bem definidas:

- Focalizar a atenção dos estudantes em um objecto desejado.
- Aproveitar a necessidade de realização do indivíduo.
- Ajudar cada estudante a estabelecer e atingir objectivos.
- Fornecer feedback e corrigir erros.
- Fornecer modelos de vida e modelos simbólicos.
- Propiciar discussões sobre valores pró-sociais.
- Reforçar comportamentos desejados para assegurar a manutenção de esforços e a conduta desejada.
- Evitar o uso de procedimentos ansiógenos (de alto stress).

As menções feitas por Klausmeier e Goodwin são relevantes para que sejam delineadas as posições e situações que os professores no contexto universitário sejam

autênticos mediadores/facilitadores da profissionalização e status académicos dos estudantes.

Segundo Dias (2011, p. 115) a significação da aprendizagem perante a aplicação das leis da aprendizagem pode ser resumida a partir de quatro polos de generalizações:

1. A significação implica relações entre ideias, coisas, acontecimentos, pessoas, onde o aprendiz deve estabelecer de forma racional a correspondência entre um elemento e outro, ou seja, a interrelação entre ambos, como um influencia o outro e, ainda, se a essa influência pode ser alcançada combinando outros elementos.

2. O professor deve, valendo-se da indução (perguntando o por quê de sua afirmação) e/ou da dedução (perguntando o por quê de sua pergunta), estabelecer o vínculo assinalado. O docente não deve limitar-se a dar uma resposta para uma pergunta; deve mergulhar junto com seus estudantes nesta rede de possibilidades entre causas e efeitos.

3. Esta significação implica continuidade na experiência e no tempo, pois muitas vezes quando temos que resolver algum problema teórico ou prático, nossa reserva experiente é insuficiente, facto que nos obriga a progressivamente ir desenvolvendo nossas capacidades: não basta alcançar determinado aprendizado para resolver uma situação específica; é necessário obter outros aprendizados semelhantes e/ou superiores a esse para ampliar nossa oferta de respostas para essa demanda.

4. Assim, o professor tem que reciclar a aula, introduzindo níveis de complexidade crescentes, indo do mais simples ao mais complexo do conhecimento, principalmente do ponto de vista prático, do dia-a-dia, para estabelecer igual reciclagem na mente dos estudantes. Claro que para passar de um nível a outro, o professor deve ter certeza de que o nível anterior está consolidado; só assim poderá introduzir um novo conteúdo de aprendizagem para utilizar o conhecimento antigo e formar um novo conhecimento.

Os polos destacados por Dias, nos remete a considerar como os alicerces da significação e da congnição da aprendizagem.

Estes polos respeitam as leis de Thorndike e os reforços de Skinner e Bandura.

O ensino superior actualmente se encontra em uma dinâmica muito recorrente aos aspectos tecnológicos, onde os equipamentos, os recursos e os estilos de aprendizagem se tornam mais atrativo, evidenciando o conectivismo de Siemens (2005) que sugere a aprendizagem em rede de informações a base de recursos tecnológicos como uma revolução educacional no século XXI. Com isso, sublinhados que a tecnologia nas instituições de ensino superior se tornou num trunfo benéfico para todos que nelas frequentam. Referente a isso, é afirmado por Neto (2023, p. 24) que “os estabelecimentos de ensino devem estar apetrechados de equipamentos digitais para que o ensino seja mais rentável”. Isso leva-nos na ideia de que a tecnologia dá ênfase as leis e nos reforços positivos aos aperfeiçoamentos do aprendizado no contexto universitário atual.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da aprendizagem não se concentra apenas nos seus conceitos e teorias, abrange também na sua aplicação em diferentes contextos. Neste artigo foi apresentado o contexto universitário diante das leis e reforços na aprendizagem, visando o campo da psicologia pedagógica ou educacional, com a perspectiva behaviorista, humanista e conectivista, através das leis e reforços na aprendizagem propostas por Thorndike, Skinner, Bandura, Rogers e Siemens.

O ensino superior é o mais alto subsistema de ensino formal (escolarização) dos sistemas de ensino de qualquer país por ser nele que se encontra a formação do mais alto padrão socialmente e rigorosamente aceite, o que mostra, que o processo de ensino-aprendizagem nesse subsistema deve ser eficazmente qualificado, onde devem ser usados todos os recursos, técnicas e procedimentos possíveis para a profissionalização, aprendizagem contínua e a produção científica.

A aplicação das leis e reforços da

aprendizagem no contexto universitário torna-se possível através do uso de metodologias activas, que visam nas formas de ensino fáceis e adaptados para a aquisição, construção e aplicações dos saberes entre professores e estudantes.

Os estudantes do ensino superior, em uma situação de estudo fora da sala de aula, mostram a capacidade de criação e desenvolvimento dos seus ambientes de aprendizagem, esses ambientes, independentemente dos seus recursos obedecem às leis da aprendizagem, nomeadamente: prontidão, exercício feito, crença, imitação e conexões. Onde também são evidenciados os reforços a quando adicionam um meio ou recurso de ensino para que se atinge o que se pretende.

A aprendizagem é um fenómeno muito complexo, pode se ver esta complexidade na quantidade de leis e reforços apresentados neste artigo, como também, ao estudá-la encontramos nela variáveis, factores, determinantes, estilos e contextos. Isso induz-nos a concluir que a aprendizagem não é um fenómeno homogéneo, mas sim um fenómeno heterogéneo.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCANTARA, E. F. S. (Org.). Inovação e renovação académica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas activas. São Paulo: Ferp, 2020.
- ALMEIDA, I. D. Metodologia do trabalho científico. Recife: UFPE, 2021.
- AZAMBUJAL, M. J. C.; GRIMOMI, J. A. B. Teorias de aprendizagem para a prática de engenharia. Revista academia da faculdade canção nova, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 68-81, 2025.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). Metodologias activas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2018.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, C. S. G. Pontos de psicologia escolar. 5ª edição. São Paulo: Ática, 2007.
- BUNGE, M. Epistemologia: curso de actualização. São Paulo: T. A. Queiroz: Edusp, 1980.
- DIAS, F. O processo de aprendizagem e os seus transtornos. Salvador: EDUFBA, 2011.
- D'ÁVILA, C. Métodos e técnicas de ensino e aprendizagem para a Educação Superior: cardápio pedagógico. Salvador: EDUFBA, 2021.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 25ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- JÚNIOR, J. M. A.; SOUZA, L. P.; SILVA, N. L. C. (Orgs.). *Metodologias activas: práticas pedagógicas na contemporaneidade*. São Paulo: Inovar, 2019.
- KLAUSMEIER, H. J.; GOODWIN, W. *Manual de Psicologia Educacional: aprendizagem e capacidades humanas*. São Paulo: Harbra, 1977.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.
- LOPES, B. D. *Vivências Acadêmicas e Métodos de Estudo no Ensino Superior*. Maputo: Alcance Editores, 2017.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 8ª edição. São Paulo: Atlas, 2017.
- MICHEL, G.; PURPER-OUAKIL, D. *Personalidade e desenvolvimento: do normal ao patológico*. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.
- MOREIRA, M. A. *Teorias de aprendizagem*. 3.ª edição Rio de Janeiro: LTC, 2023.
- MOREIRA, M. A.; MASSONI, N. T. *Interfaces entre teorias de aprendizagem e Ensino de Ciências/Física*. Porto Alegre: UFRGS, 2015.
- NETO, M. F. *O rendimento do aluno e o papel do professor: uma aprendizagem para melhor servir a sociedade*. Luanda: Soletrar, 2023.
- PENNA, A. G. *Aprendizagem e motivação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- PESSANHA, M.; BARROS, S.; SAMPAIO, R.; SERRÃO, C.; VIEGA, S.; ARAÚJO, S. C. *Psicologia da educação*. Porto: Plural editores, 2010.
- POURTOIS, J. P.; DESMET, H. *A educação pós-moderna*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2ª edição. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edica>. Acessado em: 30 de Agosto de 2025.
- SANTOS, R. G.; COUTINHO, D. J. G. *Análise das teorias e abordagens sobre formação de professores*. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 984-1009, Maio, 2025.
- SCHMITT, C. S.; DOMINGUES, M. J. C. S. *Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo*. *Avaliação*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 361-385, Julho, 2016.
- SIENA, O.; BRAGA, A. A.; OLIVEIRA, C. M.; CARVALHO, E. M. *Metodologia da pesquisa científica e elementos para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos*. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2024.
- SIEMENS, G. *Connectivism: a learning theory for the digital age*. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, v. 2, n. 1, p. 3-10, 2005.
- TAVARES, J. ALARCÃO, I. *Psicologia do Desenvolvimento e da aprendizagem*. 1ª edição (6ª reimpr.). Coimbra: Almedina, 2005.
- TCHIPESSE, F. M. *Mudança organizacional na sala de aula: um olhar para múltiplas ergonomias*. Luanda: É Sobre Nós, 2022.
- VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. L. *Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação*. *Educação em Revista*, São Paulo, v. 1, n. 41, p. 1-21, 2025.
- VERDE, E. S. L. *Didática e seu objecto de estudo*. Teresina: EDUFPI, 2018.
- VITANGUI, F. N. F. *Impacto da inteligência artificial na educação escolar*. *Revista Primeira Evolução*, São Paulo, v. 1, n. 59, p. 83-91, Junho, 2025a.
- VITANGUI, F. N. F. *Impacto das metodologias activas no rendimento académico dos estudantes de um curso do Instituto Superior Politécnico Crescente*, Luanda, Angola. *Dissertação Mestrado em Docência Universitária*. Santander: Universidad Europea del Atlántico, 2025b.
- ZASSALA, C. *Orientação escolar e profissional em Angola*. 2ª edição. Luanda: Mayamba, 2012.

## REGISTRO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FERRAMENTA DE REFLEXÃO, PLANEJAMENTO E COMPREENSÃO DA INFÂNCIA

GIRLENE NASCIMENTO DA SILVA MANTOVANI<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo analisa o papel do registro pedagógico na Educação Infantil, compreendido como prática essencial para acompanhar o desenvolvimento das crianças e orientar o trabalho docente. O objetivo é investigar, a partir de uma perspectiva teórica, como o registro contribui para a reflexão sobre as práticas educativas, para a avaliação formativa e para a construção de uma pedagogia sensível às singularidades infantis. Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos que discutem avaliação, documentação e práticas pedagógicas. A análise crítica das obras selecionadas permitiu compreender os diferentes tipos, funções e possibilidades de registro pedagógico, destacando seu caráter reflexivo, investigativo e comunicativo. Os resultados indicam que, segundo a literatura, o registro fortalece a observação e interpretação docente, favorece a organização de estratégias pedagógicas e aproxima a escola da família, valorizando a escuta das crianças. Conclui-se que o registro pedagógico é recurso formativo relevante na Educação Infantil, capaz de orientar o planejamento e a avaliação educativa, mantendo o enfoque teórico da pesquisa.

**Palavras-chave:** Avaliação formativa; Documentação Pedagógica; Educação Infantil; Planejamento Docente.

### INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui um espaço essencial para a formação integral das crianças, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. Como ferramenta estratégica, o registro pedagógico permite observar e interpretar o dia a dia da escola. Ao registrar experiências, produções e interações, o educador não apenas acompanha trajetórias individuais, mas também atribui significado às ações das crianças, construindo conhecimento sobre os processos de aprendizagem (Hoffmann, 2012; Ostetto, 2017).

Mais do que simples anotações, os registros assumem papel reflexivo e formativo, funcionando como base para o planejamento pedagógico e para uma avaliação contínua e sensível às singularidades de cada criança. Hoffmann (2009, p. 94) enfatiza que “é preciso encontrar, pela reflexão sobre o significado dessa ação, fundamentos para torná-los representativos do que se persegue”, destacando que o ato de registrar implica análise crítica e tomada de decisão fundamentada.

Nesse sentido, o registro diário não se limita a um simples procedimento técnico, mas

<sup>1</sup> Licenciatura Plena em Matemática pela Fundação Santo André, FSA. Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes, UNIBAN, SP. Licenciatura Plena em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo, FAMOSP. Pós-graduação em Direito Educacional pela Universidade Iguazu, UNIG. Pós-graduação em Arte e Educação pela Faculdade Casa Branca, FACAB. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

se constitui em prática de reflexão sobre o fazer docente, como ressalta Ostetto (2017).

Ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir sobre seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar. O exercício do registro diário oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicados na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o projetado e o concretizado. Sobretudo: ao registrarem e refletirem sobre o conteúdo registrado, professoras e professores, apropriando-se de sua história, ensaiam autoria. (OSTETTO, 2017, p.16)

Essa prática aproxima a família e a comunidade da escola, mostrando as experiências das crianças e fortalecendo a participação de todos. Altimir (2017, p. 58) afirma que registrar requer “uma atitude receptiva que pressupõe uma mentalidade aberta, uma disponibilidade de interpretar as atitudes e as mensagens lançadas pelos outros e, ao mesmo tempo, a capacidade de recolhê-los e legitimá-los”, ressaltando a dimensão ética e investigativa da documentação pedagógica.

Assim, ao ligar teoria, prática e reflexão, o registro pedagógico transforma o dia a dia em espaço de aprendizagem conjunta. Permite ao educador avaliar avanços, reconhecer dificuldades, reformular estratégias e valorizar a singularidade de cada criança.

## METODOLOGIA

A pesquisa apresenta-se como estudo teórico-bibliográfico, de natureza qualitativa, com foco na análise crítica de obras que tratam de registro pedagógico, documentação e avaliação na Educação Infantil. A seleção das fontes considerou critérios de relevância para o tema, atualização, reconhecimento acadêmico e aporte teórico, abrangendo livros, artigos científicos e documentos institucionais.

A análise das referências foi realizada de forma sistemática, com o objetivo de compreender os conceitos, funções, estratégias e possibilidades de utilização do registro

pedagógico no contexto da Educação Infantil. Ressalta-se que a pesquisa não envolveu coleta de dados empíricos ou observações em sala de aula, sendo baseada exclusivamente em produções teóricas. A interpretação dos materiais permitiu identificar como o registro pedagógico contribui para a reflexão docente, a avaliação formativa e a comunicação com famílias, consolidando seu papel como instrumento de planejamento e documentação educativa.

## CONCEITOS E FUNDAMENTOS DO REGISTRO PEDAGÓGICO

O registro pedagógico é compreendido na Educação Infantil como prática que vai além da simples anotação de fatos do cotidiano. Trata-se de um processo sistemático de observação, análise e interpretação, que possibilita ao educador compreender as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil – cognitiva, social, afetiva e motora (Hoffmann, 2012; Altimir, 2017).

Hoffmann (2000, p. 15) define o registro como “uma prática investigativa e não sentenciosa, mediadora e não constatativa”, ressaltando que o objetivo não é classificar ou julgar a criança, mas acompanhar seu percurso de vida, reconhecendo avanços, desafios e potencialidades. Nessa ótica, o docente se posiciona como observador atento e mediador sensível, transformando suas observações em aprendizado pedagógico.

A prática de observar, realizada de maneira minuciosa e consciente, constitui um meio eficaz para captar a riqueza e a complexidade das relações educativas. Como afirma Ostetto (2017, p. 23):

Para registrar, no cotidiano vivido com um grupo de crianças, é necessário observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas também do próprio docente. É preciso ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas, com um olhar aberto e sensível, pois registrar não é uma técnica, nem tampouco pode ocorrer de forma automatizada, como a espelhar o real.

(OSTETTO, 2017, p.23)

A documentação, segundo Altimir (2017, p. 60), pode ser entendida como “coleção de imagens, histórias, desenhos, palavras, ideias e produções das crianças e adultos, surgidos a partir da vida da escola, que são organizados para poder dar uma mensagem a um leitor”. Essa concepção destaca o caráter narrativo e comunicativo do registro, constituindo-se como memória institucional e ferramenta de diálogo entre escola, famílias e comunidade.

Desse modo, o registro pedagógico consolida-se como fundamento indispensável para a prática educativa, pois integra observação e reflexão crítica. Valorizar as experiências infantis permite ao educador compreender melhor a aprendizagem e elaborar estratégias coerentes com os interesses e particularidades de cada grupo.

## **FUNÇÕES E IMPORTÂNCIA DO REGISTRO PEDAGÓGICO**

Na Educação Infantil, o registro pedagógico cumpre funções que ultrapassam a ideia de simples documentação do cotidiano. Ele se consolida como recurso para observar e compreender o desenvolvimento integral das crianças, oferecendo ao educador condições de planejar experiências mais significativas e adequadas às necessidades do grupo (Hoffmann, 2012; Ostetto, 2017).

Entre suas funções centrais, destaca-se o caráter formativo, que possibilita acompanhar processos, identificar conquistas, reconhecer dificuldades e repensar práticas. A documentação apresenta dimensão social e comunicativa: ao tornar visíveis as experiências das crianças, amplia a participação familiar e reforça a corresponsabilidade educativa. Para Rinaldi (2012, p. 113), “compartilhar a documentação representa participar de um verdadeiro ato de democracia, dando suporte à visibilidade e à cultura da infância”.

Além disso, o registro permite integrar diferentes linguagens – oral, escrita, visual e artística – revelando a riqueza das interações e das aprendizagens infantis. Martins Filho e

Barbosa (2010) sublinham a importância de um olhar investigativo, capaz de captar a complexidade dessas vivências e transformá-las em conhecimento pedagógico. Fyfe (2016, p. 273) acrescenta que “a documentação aprofundada pode revelar os caminhos que os alunos estão percorrendo para aprender e os processos que estão desenvolvendo em busca do significado”, reforçando seu caráter interpretativo.

Além disso, a documentação pode ser compreendida como narrativa cultural e poética das experiências infantis. Como enfatiza Ostetto (2017, p. 26):

Documentar é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido à existência, construir canais de ruptura com a linguagem “escolarizada”, tradicionalmente cinzenta, rígida, enquadrada, que tantas vezes silencia adultos e crianças. (OSTETTO, 2017, p.26)

Dessa forma, o registro pedagógico vai além de organizar informações, conferindo-lhes novo significado. O registro serve para orientar práticas docentes, promover inclusão e aproximar escola, criança e família. Dessa forma, destaca-se por sustentar uma educação que valoriza a infância, respeita particularidades e fomenta a democracia na escola.

## **TIPOS E FORMAS DE REGISTRO**

O registro pedagógico pode assumir diferentes formatos, e cada um deles revela aspectos singulares das vivências infantis. Essa multiplicidade possibilita selecionar estratégias que melhor expressem o dia a dia da turma e facilitem a análise das aprendizagens.

Entre as formas mais utilizadas estão os registros escritos, como diários, relatórios e portfólios, que organizam narrativas do processo educativo. Fotografias, vídeos e painéis constituem registros visuais que tornam visíveis experiências e relações infantis. Já os registros produzidos pelas próprias crianças – desenhos,

produções gráficas, falas transcritas – oferecem pistas valiosas sobre suas percepções, interesses e modos de compreender o mundo (Altimir, 2017; Ostetto, 2017).

Esses materiais devem ser apresentados de formas variadas e criativas, em murais, cadernos, caixas ou instalações, de modo a construir narrativas que comuniquem a riqueza da infância. Essa diversidade ajuda a mostrar melhor as produções e reforça o caráter comunicativo do registro.

É importante ressaltar que a escolha do tipo de registro não deve ser aleatória, mas orientada por objetivos pedagógicos claros. Registrar exige intencionalidade, pois cada forma selecionada direciona o olhar do educador e revela diferentes facetas das aprendizagens. Assim, a multiplicidade de registros fortalece a documentação e assegura uma visão ampla e detalhada da criança.

## **ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS DE REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO**

O registro pedagógico, para ser significativo, precisa estar articulado a estratégias que favoreçam tanto a observação atenta quanto a interpretação das experiências infantis. Não se trata apenas de acumular informações, mas de organizá-las de forma a possibilitar reflexão e tomada de decisão sobre a prática educativa.

Entre os instrumentos mais comuns estão os diários de bordo, que permitem acompanhar o cotidiano de forma contínua; os portfólios individuais ou coletivos, que reúnem produções e evidenciam percursos de aprendizagem; as fotografias e vídeos, que documentam momentos relevantes; e os painéis expositivos, que comunicam às famílias e à comunidade escolar os processos vividos pelas crianças (Ostetto, 2017).

De acordo com Rinaldi (2012), o registro deve ser visto como recurso de pesquisa e interpretação, e não como simples arquivo. Nessa perspectiva, cada instrumento escolhido se torna parte de uma prática reflexiva, em que o

educador analisa os indícios da aprendizagem e projeta novos caminhos pedagógicos.

Outro aspecto essencial é o envolvimento das crianças. Ao participar da seleção de trabalhos para portfólios ou ao comentar registros visuais, elas se reconhecem como protagonistas de suas trajetórias, essa participação contribui para que as crianças compreendam que suas produções têm valor e sentido, fortalecendo a autoestima e o sentimento de pertencimento.

Portanto, o uso intencional de diferentes estratégias e instrumentos amplia a compreensão sobre os processos de aprendizagem, favorece o planejamento docente e estabelece pontes de diálogo com as famílias. Assim, a documentação cumpre sua função de tornar visível a riqueza das experiências da infância e de sustentar práticas educativas mais democráticas e inclusivas.

## **COMPARTILHAMENTO E SOCIALIZAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO**

O compartilhamento da documentação pedagógica é um elemento essencial para tornar visíveis os processos de aprendizagem e fortalecer a participação da comunidade escolar. Ao socializar registros, o educador não apenas comunica informações, mas promove um diálogo significativo entre crianças, famílias e equipe pedagógica, favorecendo corresponsabilidade e cooperação.

Segundo Rinaldi (2012, p. 113), “compartilhar a documentação representa participar de um verdadeiro ato de democracia, dando suporte à visibilidade e à cultura da infância”, reforçando que a socialização ultrapassa a simples exibição de resultados e se torna prática ética e educativa. Murais, portfólios, diários de bordo e registros digitais são algumas das formas que possibilitam essa interação, permitindo que diferentes públicos compreendam os processos de aprendizagem e reconheçam as conquistas das crianças.

Além de ampliar a compreensão sobre as experiências infantis, o compartilhamento

contribui para a reflexão docente. Ao apresentar registros à equipe e às famílias, o educador recebe feedbacks, interpretações e novas perspectivas, enriquecendo a análise do desenvolvimento das crianças e ajustando estratégias pedagógicas de maneira colaborativa. Altimir (2017, p. 60) destaca que os registros organizados “dão uma mensagem a um leitor”, ressaltando a dimensão comunicativa e interativa da documentação.

Quando as crianças participam da exposição de suas produções, elas reconhecem o valor de suas ações, reforçam sua autonomia e se sentem parte ativa da vida escolar. Compartilhar a documentação ajuda a construir uma Educação Infantil reflexiva e atenta às particularidades de cada criança.

### **REGISTRO E COMUNICAÇÃO COM FAMÍLIAS**

Os registros pedagógicos desempenham papel central na comunicação entre escola e famílias, funcionando como instrumentos que aproximam o cotidiano da Educação Infantil da realidade doméstica. Por meio da documentação, os pais e responsáveis passam a compreender não apenas o que as crianças realizam, mas também como aprendem, interagem e desenvolvem habilidades no espaço escolar, conforme afirma Ostetto (2017, p.43/44).

A documentação oportuniza aos pais e familiares o acompanhamento dos processos vividos por seus filhos na instituição de educação infantil. Por meio de relatórios, fotografias, painéis com as produções das crianças, materiais organizados e disponibilizados à apreciação e ao conhecimento das famílias, professoras e equipe gestora-pedagógica alimentam um canal frutífero de relações, ampliando afetos no compromisso partilhado de educar e de cuidar de crianças no coletivo. (OSTETTO, 2017, p.43/44)

Altimir (2017, p. 60) ressalta que os registros organizam “imagens, histórias, desenhos, palavras, ideias e produções das crianças e adultos, surgidos a partir da vida da escola, que são organizados para poder dar uma mensagem a um leitor”, destacando seu caráter comunicativo e interpretativo. Portanto, mais do

que informar, a documentação disponibiliza bases para análises conjuntas, favorecendo a participação ativa das famílias nas escolhas pedagógicas e na compreensão dos processos educativos das crianças.

Registros visuais, como fotografias e murais, tornam públicos momentos significativos, possibilitando o reconhecimento das conquistas infantis e o intercâmbio de experiências entre escola e casa (Hoyuelos, 2006, p. 199). Relatórios, diários de bordo e portfólios organizam informações e permitem acompanhar o desenvolvimento individual.

### **REGISTRO COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA**

O registro pedagógico é um recurso fundamental para a avaliação formativa na Educação Infantil, permitindo ao educador acompanhar o desenvolvimento das crianças de forma contínua, contextualizada e sensível às suas singularidades (Hoffmann, 2012; Luckesi, 2005). Diferente de avaliações tradicionais, que muitas vezes se limitam a medir resultados, a avaliação formativa baseada em registros proporciona compreensão aprofundada dos processos de aprendizagem, identificando progressos, desafios e necessidades individuais.

Martins Filho e Barbosa (2010, p. 11) reforçam a perspectiva de que o registro funciona como “uma lente de aumento, a qual nos aproxima de suas vozes, ações, reações, manifestações e relações”, evidenciando seu caráter reflexivo e investigativo.

Os registros dão suporte ao planejamento, permitindo reorganizar atividades e introduzir experiências de acordo com os interesses das crianças. Essa prática fortalece também o diálogo com famílias e equipe pedagógica, tornando visíveis os processos de aprendizagem e possibilitando reflexões conjuntas sobre o desenvolvimento infantil.

Portanto, o registro pedagógico consolida-se como ferramenta indispensável para uma avaliação sensível, ética e formativa, capaz de orientar o planejamento docente,

valorizar a singularidade de cada criança e transformar a Educação Infantil em um espaço de aprendizagem significativo e participativo.

## REGISTRO E ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

Na Educação Infantil, os espaços de aprendizagem não são apenas cenários físicos, mas ambientes ricos em possibilidades de interação, exploração e investigação. A organização desses espaços influencia diretamente a prática do registro pedagógico, pois a disposição de materiais, cantos temáticos e áreas lúdicas oferece pistas sobre o engajamento das crianças, suas descobertas e modos de expressão (Ostetto, 2017).

Gandini e Goldhaber (2002, p. 154) destacam que o currículo emerge das observações dos professores sobre os interesses e ideias das crianças, estruturando-se de maneira flexível em função das experiências cotidianas. Os espaços de aprendizagem, dessa maneira, funcionam como recursos que enriquecem a documentação e permitem compreender melhor o desenvolvimento das crianças.

O espaço educativo também comunica e influencia diretamente a prática do registro. Para Ostetto (2017, p.41):

Os espaços não são simples arranjos físicos; são também arranjos conceituais e simbólicos; constituem-se em campos semânticos nos quais e com os quais aqueles que os habitam estabelecem determinados tipos de relações, emoções, atitudes. Como qualquer outra linguagem, o espaço é um elemento constitutivo do pensamento e, portanto, converte-se em ação pedagógica indireta, requerendo atenção. (OSTETTO, 2017, p.41)

Altimir (2017) reforça que registrar exige postura aberta e receptiva, envolvendo ouvir, compreender e valorizar o que as crianças expressam. Hoyuelos (2006, p. 199) acrescenta que registros visuais, como fotografias, possibilitam testemunhar acontecimentos que poderiam ser esquecidos, evidenciando a importância de documentar experiências em diferentes contextos. Murais, cantos de leitura,

áreas externas e ambientes lúdicos tornam-se, portanto, componentes ativos da prática pedagógica, contribuindo para reflexão docente, avaliação formativa e comunicação com famílias.

Dessa forma, a relação entre registro pedagógico e espaços de aprendizagem mostra que o ambiente escolar vai além de sua função física. Ele se constitui em recurso estratégico que favorece a observação, a documentação e a análise das experiências infantis, consolidando uma Educação Infantil inclusiva, sensível e centrada na singularidade de cada criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O registro pedagógico na Educação Infantil se revela como prática central para integrar observação, reflexão, documentação, planejamento e avaliação formativa. Ao longo do artigo, evidenciou-se que os registros ultrapassam a função de simples anotações ou fotografias, funcionando como instrumentos investigativos e comunicativos que transformam o cotidiano escolar em espaço de aprendizagem significativo, inclusivo e sensível às necessidades das crianças.

A análise das diferentes funções e formas de registro demonstra que eles permitem acompanhar trajetórias singulares de desenvolvimento, interpretar significados atribuídos pelas crianças às suas experiências e subsidiar decisões pedagógicas fundamentadas.

O professor utiliza o registro pedagógico para organizar ações que valorizam a diversidade e potencializam aprendizagens. Quando utilizado de forma intencional e reflexiva, o registro articula teoria e prática, potencializa a atuação docente e contribui para a construção de uma Educação Infantil ética, inclusiva e centrada na experiência das crianças.

## REFERÊNCIAS

- ALTIMIR, D. Escutar para documentar. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (orgs.). Documentação Pedagógica: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- FYFE, B. A relação entre documentação e avaliação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em

transformação. Vol. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

GANDINI, L. e GOLDHABER, J. (2002). "Duas reflexões sobre documentação". In: GANDINI, L. e EDWARDS, C. (orgs.). *Bambini: A abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, pp.150-169.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 18.ed Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. *Avaliação e educação infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

Hoyuelos, A.(2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2005.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de Pesquisas com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 08-28, jul./dez. 2010.

OSTETTO, L. E. *Registros na Educação Infantil*. Papyrus Editora, 2017. Disponível em: [https://amnoroste.org.br/uploads/sites/566/2023/05/1643439\\_Ostetto.pdf](https://amnoroste.org.br/uploads/sites/566/2023/05/1643439_Ostetto.pdf). Acesso em: 19 set. 2025.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL*. Papyrus Editora, 2017. Disponível em: [https://amnoroste.org.br/uploads/sites/566/2023/05/1643439\\_Ostetto.pdf](https://amnoroste.org.br/uploads/sites/566/2023/05/1643439_Ostetto.pdf). Acesso 22 set. 2025.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

## A IMPORTÂNCIA DA LIDERANÇA PEDAGÓGICA NA GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

INGRID DA SILVA CAVALCANTE DE PAULA<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o papel da liderança pedagógica exercida pela equipe gestora na promoção de ambientes educacionais colaborativos, inovadores e centrados na aprendizagem dos estudantes. A pesquisa se caracteriza como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, apoiada em Libâneo (2015), Paro (2018), Nóvoa (2019), dentre outros autores que discutem a gestão democrática, os processos de ensino-aprendizagem e a autonomia docente. Observou-se que a atuação do gestor escolar vai além de funções administrativas, exigindo competências interpessoais, conhecimento pedagógico e capacidade de mediação de conflitos. A liderança, quando exercida de forma participativa e dialógica, favorece o trabalho baseado no respeito, na corresponsabilidade e na melhoria contínua dos processos educacionais.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Desenvolvimento; Mediação de Conflitos; Processos Educacionais.

### INTRODUÇÃO

A gestão escolar tem se transformado nas últimas décadas, exigindo dos profissionais da educação uma postura mais crítica, reflexiva e participativa diante dos desafios impostos pelo cenário educacional contemporâneo. Nesse contexto, destaca-se a liderança pedagógica como elemento central para o fortalecimento da qualidade do ensino, promovendo a integração entre os diversos atores da comunidade escolar e incentivando práticas voltadas à melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes.

No âmbito desta revisão, é fundamental distinguir os principais conceitos que estruturam o debate. A liderança pedagógica refere-se ao papel do gestor como orientador dos processos

de ensino e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento profissional docente e a melhoria da qualidade educativa (LIBÂNEO, 2015).

A gestão democrática, por sua vez, diz respeito à participação coletiva da comunidade escolar na tomada de decisões, assegurando transparência, diálogo e corresponsabilidade na condução da escola (PARO, 2018).

Já a formação de gestores envolve a capacitação contínua para o exercício da liderança educacional, articulando dimensões administrativas, pedagógicas e humanas (NÓVOA, 2019). O princípio da equidade está relacionado à promoção de condições justas e inclusivas de aprendizagem, considerando as

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena em Administração Escolar e Habilitação em Educação Infantil pela Universidade do Grande ABC, UNIABC. Pós-Graduada em Gestão de Pessoas pela Universidade do Grande ABC, UNIABC. Pós-Graduada em Gestão Escolar pela FABRANGE. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

diferenças culturais e sociais presentes no contexto escolar (OLIVEIRA et al., 2023).

Por fim, a autonomia docente diz respeito à liberdade profissional do professor para planejar, decidir e refletir sobre suas práticas pedagógicas, em consonância com o projeto político-pedagógico da instituição. A diferenciação desses conceitos é essencial para compreender que a liderança pedagógica se efetiva justamente na articulação entre gestão democrática, equidade e autonomia, configurando um modelo de gestão comprometido com a formação integral e com a justiça educacional.

Assim, o gestor escolar, nesse novo paradigma, deixa de ser apenas um administrador de recursos para tornar-se um articulador de saberes e de relações pedagógicas, desempenhando papel estratégico na construção de um ambiente escolar democrático e colaborativo.

Apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas à gestão educacional, muitos desafios ainda persistem no que diz respeito à efetivação de uma liderança pedagógica que seja, de fato, transformadora. A ausência de formação continuada específica para os gestores, a sobrecarga de funções administrativas e a resistência a modelos de gestão participativa são alguns dos obstáculos enfrentados nas escolas.

Justifica-se, portanto, a realização deste estudo pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre o papel da liderança pedagógica no contexto da gestão escolar, especialmente diante das exigências de uma educação mais equitativa e humanizada. Ao identificar os principais entraves e apontar caminhos possíveis, este trabalho pretende contribuir com o debate acadêmico e com a formação de gestores comprometidos com uma gestão que valorize o diálogo, a escuta ativa e a participação coletiva na construção do projeto pedagógico.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo geral analisar a importância da liderança

pedagógica na gestão escolar, com ênfase nos desafios e nas possibilidades de sua efetivação. Como objetivos específicos, busca-se: (1) discutir o conceito de liderança pedagógica no âmbito da gestão educacional; (2) identificar os principais desafios enfrentados pelos gestores escolares no exercício dessa liderança; e (3) apontar estratégias e práticas que possam fortalecer a atuação pedagógica da equipe gestora.

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, voltada à análise crítica de produções científicas que abordam a liderança pedagógica e a gestão escolar.

Foram analisados 15 estudos publicados entre 2015 e 2025, selecionados nas bases SciELO, Google Scholar e Periódicos CAPES, utilizando os descritores “liderança pedagógica”, “gestão escolar”, “formação de gestores” e “gestão democrática”. A seleção considerou produções nacionais e internacionais com revisão por pares e pertinência direta ao tema da liderança e gestão escolar, excluindo textos de opinião e materiais sem respaldo científico.

A análise seguiu três etapas — exploratória, seletiva e interpretativa —, permitindo identificar categorias temáticas como liderança participativa, formação continuada e autonomia docente, as quais subsidiaram a reflexão crítica sobre as convergências e divergências teóricas presentes na literatura.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E EVIDÊNCIAS SOBRE LIDERANÇA PEDAGÓGICA NA GESTÃO ESCOLAR**

A liderança pedagógica tem ganhado destaque como estratégia essencial para promover a melhoria da aprendizagem e fortalecer o desenvolvimento profissional docente nas escolas.

De acordo com Roberto (2023), em sua revisão sistemática sobre liderança pedagógica dos gestores escolares, essa forma de liderança envolve o processo de influência orientado à melhoria do ensino e da aprendizagem, mediado

por políticas públicas e formação de gestores e didática.

No Brasil, estudos recentes têm evidenciado que a complexidade da gestão escolar — resultante de demandas administrativas, diversidade socioeconômica e exigências de accountability — impõe desafios significativos para a efetivação dessa liderança.

Roberto e Weinstein (2023), ao analisarem escolas da rede estadual paulista, identificaram que a estrutura organizacional, o apoio institucional e o alinhamento do projeto político-pedagógico influenciam diretamente as práticas de liderança adotadas pelos gestores.

Um dos temas recorrentes na literatura é a formação continuada de gestores. Libâneo (2015) destaca que existem lacunas na formação tanto inicial quanto permanente dos diretores escolares, o que limita sua capacidade de conciliar as demandas pedagógicas com as exigências administrativas.

Essa limitação é também apontada por Oliveira et al. (2023), que, ao analisarem artigos publicados entre 2010 e 2020, constataram que muitos gestores relatam sentir-se despreparados para exercer uma liderança transformadora.

A literatura ainda enfatiza a necessidade de equilíbrio entre as funções administrativas e pedagógicas. Diversos estudos apontam que os gestores são frequentemente sobrecarregados por atividades burocráticas, o que dificulta seu envolvimento direto nos processos pedagógicos, como o acompanhamento da prática docente e o planejamento pedagógico coletivo (NÓVOA, 2019).

Além disso, elementos como confiança, clima institucional e relações interpessoais são considerados fundamentais para que a liderança pedagógica produza transformações efetivas no ambiente escolar. A atuação da liderança pedagógica em contextos de alta complexidade escolar também tem sido amplamente discutida.

Roberto e Weinstein (2023) indicam que escolas com maiores desafios — como alta rotatividade docente, vulnerabilidade social e

baixa participação da comunidade — requerem práticas de liderança mais adaptativas, como a ampliação da equipe gestora e a descentralização de responsabilidades.

A participação da comunidade escolar surge como uma prática que fortalece a legitimidade da liderança pedagógica. A gestão democrática, que envolve professores, estudantes e famílias nos processos decisórios, contribui para o engajamento coletivo e a corresponsabilidade pelos resultados educacionais. Dassoler et al. (2025) defendem que uma gestão participativa amplia o compromisso ético com a formação integral dos alunos.

Entre as estratégias de liderança pedagógica mais mencionadas na literatura, destacam-se a observação de aula, o feedback construtivo aos docentes, o assessoramento pedagógico e a promoção

Portanto, ela precisa ser compreendida como um processo dinâmico, influenciado por múltiplas variáveis internas e externas à escola. A construção de um ambiente escolar propício à aprendizagem exige que o gestor atue como mediador de saberes, promotor de cultura colaborativa e incentivador da autonomia docente. Essa atuação requer intencionalidade, planejamento e, sobretudo, escuta ativa das necessidades da equipe escolar, dos estudantes e da comunidade, segundo Matos et al. (2024).

É fundamental, ainda, que a liderança pedagógica seja exercida com base em princípios de justiça social e inclusão. As escolas, especialmente em contextos vulneráveis, enfrentam desafios adicionais que demandam sensibilidade e comprometimento dos gestores para promover equidade no acesso e permanência dos estudantes. O papel do gestor, nesses casos, ultrapassa a dimensão pedagógica e se articula com políticas públicas, ações intersetoriais e práticas de acolhimento e valorização da diversidade (RILDO e SILVA, 2023).

Com base na literatura analisada, observa-se que esta, quando bem conduzida,

pode ser uma ferramenta transformadora no cotidiano escolar. No entanto, para que essa liderança seja efetiva, é necessário que os sistemas educacionais invistam na formação dos gestores, ofereçam apoio técnico e reduzam as exigências burocráticas que limitam a atuação pedagógica. A valorização da liderança pedagógica deve ser uma prioridade estratégica das políticas educacionais, especialmente em tempos de intensas transformações sociais e tecnológicas.

Em síntese, a liderança pedagógica se configura como uma competência essencial para os gestores escolares contemporâneos. Ela não se limita a uma função ou cargo, mas representa uma prática contínua de mediação, inspiração e articulação entre os diversos sujeitos da escola. Seu exercício exige preparo, condições institucionais adequadas e um compromisso ético com a aprendizagem de todos os estudantes. Por meio dela, é possível construir escolas mais justas, democráticas e voltadas para o desenvolvimento integral do ser humano.

## **EXPANSÃO DAS EVIDÊNCIAS E ESTRATÉGIAS EM LIDERANÇA PEDAGÓGICA**

A literatura recente sobre gestão escolar evidencia que a liderança pedagógica é cada vez mais reconhecida como central para a promoção da qualidade da educação. Segundo Paro (2018), essa forma de liderança influencia o ensino-aprendizagem via políticas educacionais, formação de lideranças, observação de aula e criação de ambientes de confiança.

Oliveira et al. (2023), ao analisarem artigos publicados entre 2010 e 2020, identificam uma evolução no foco das pesquisas, que vão de modelos mais burocráticos para enfoques centrados no desenvolvimento humano, participação e no profissional docente.

Em estudo de caso realizado em escolas de São Paulo, Roberto e Weinstein (2023) observam que a complexidade da gestão escolar — incluindo variáveis como o contexto social, estruturas de coordenação pedagógica, políticas públicas e demandas externas — interfere

fortemente na capacidade de implementação de práticas de liderança pedagógica. Para Silva et al. (2024), estratégias inovadoras, adaptativas e integradoras são emergentes nas escolas que respondem melhor às mudanças culturais, tecnológicas e sociais.

A formação continuada dos gestores aparece repetidamente como um fator decisivo para o sucesso da liderança pedagógica. Carolino et al. (2024) discutem que muitos programas formativos ainda não conseguem alinhar teoria, prática e suporte institucional suficiente, gerando lacunas entre o esperado e o realizado. Do Nascimento, Castro, Leite e Lima (2020) também apontam desafios relacionados a recursos, tempo, gestão de expectativas e relevância prática nas formações oferecidas aos líderes escolares.

Outros estudos destacam o papel dos diretores e coordenadores pedagógicos como agentes de articulação. Na pesquisa em São Paulo, Roberto e Weinstein (2023) identificaram práticas centrais exercidas por esses líderes que favorecem o desenvolvimento profissional docente, como feedback, observação, apoio colaborativo e iniciativas de inovação.

Silva Almeida e Santos (2024) mostram como a dimensão pedagógica, quando priorizada, pode promover qualidade social da educação, mesmo diante de pressões burocráticas e demandas administrativas elevadas.

A gestão democrática é outro eixo presente na literatura recente. Dassoler et al. (2025) investigam como expectativas da comunidade escolar, participação docente e transparência são componentes percebidos como essenciais para legitimar a liderança pedagógica.

Becker et al. (2017), por sua vez, identificam resistências culturais, falta de clareza nas atribuições e fragilidade de redes de apoio como barreiras para esse tipo de liderança.

No que diz respeito às políticas públicas, há consenso de que sua coerência, continuidade e adequação ao contexto local são determinantes para que práticas de liderança pedagógica prosperem. Nóvoa (2019) aponta

que políticas públicas que negligenciam suporte técnico ou deixam lacunas financeiras e formativas inviabilizam a ação pedagógica.

Honorato (2018) enfatiza que o diretor enfrenta tensões oriundas da necessidade de responder tanto a exigências legais e administrativas quanto a demandas pedagógicas, em contextos frequentemente limitados.

Além disso, a avaliação institucional e uso de dados internos são práticas apontadas como promotoras de melhoria contínua. Oliveira et al. (2023) observam tendências de artigos que discutem avaliação escolar como meio de retroalimentar práticas de liderança e gestão informadas por evidências.

Santos et al. (2020) também destacam que a análise de indicadores escolares, o monitoramento e a reflexão crítica são práticas ainda em consolidação, mas promissoras. A questão da cultura escolar também emerge como elemento determinante.

Matos et al. (2024) discutem como valores, crenças e hábitos institucionais podem tanto favorecer adaptações inovadoras quanto gerar resistências a mudanças, dependendo do grau de abertura da comunidade escolar.

Silva Almeida e Santos (2024) confirmam que o estabelecimento de uma cultura de confiança, colaboração e compartilhamento de responsabilidades favorece a liderança pedagógica.

As dimensões de equidade e inclusão estão cada vez mais presentes nas discussões contemporâneas. Matos et al. (2024) mencionam tecnologias, diversidade e inclusão como desafios e oportunidades nas práticas de liderança. Amorim (2020), ao analisar os impactos da Reforma do Ensino Médio, indica que mudanças estruturais exigem olhar atento para garantir que estudantes de contextos sociais vulneráveis não sejam prejudicados.

Outro ponto relevante é o perfil de competências requerido dos gestores para exercer liderança pedagógica. Vianna e Follis (2024) investigam competências essenciais como

comunicação, tomada de decisão, visão estratégica, conhecimento pedagógico, capacidade de articulação de recursos humanos e tecnológicos, além do compromisso com valores éticos e democráticos.

O estudo de Rildo e Silva (2023) sobre “liderança burocrática ou educativa” analisa a tensão entre modelos tradicionais de administração escolar e modelos pedagógicos mais participativos e voltados para a aprendizagem. Os autores sugerem que trajetórias de mudança são possíveis, a partir de formações mais contextualizadas, mudança de mentalidades e suporte institucional efetivo.

A inovação, sobretudo no uso de tecnologias educacionais e em modelos híbridos ou emergentes de aprendizagem, também é tema recorrente. Matos et al. (2024) destacam que líderes escolares devem dominar ou, ao menos, integrar recursos tecnológicos e promover práticas inovadoras, adaptando estratégias às transformações externas que impactam diretamente o processo educativo.

Além da tecnologia, o fortalecimento de comunidades de aprendizagem profissional aparece como estratégia de destaque. Roberto (2023) sugere que grupos de estudo, mentorias e ciclos de feedback contínuo potencializam a construção de uma liderança colaborativa e sustentada na prática pedagógica real. Essa perspectiva valoriza o trabalho coletivo e a construção de soluções contextualizadas.

As condições de trabalho também são mencionadas como determinantes. Para Honorato (2018), a precarização do trabalho docente e a sobrecarga dos gestores limitam a efetivação de uma liderança pedagógica consistente. Isso reforça a necessidade de políticas públicas que garantam tempo, estrutura e valorização dos profissionais da educação.

A reflexão sobre a liderança pedagógica na gestão escolar também encontra respaldo significativo nas contribuições de Paro (2018), Libâneo (2015) e Nóvoa (2019), autores que, embora partam de perspectivas distintas,

convergem na defesa de uma escola concebida como espaço coletivo de formação e emancipação.

Para Paro (2018), a gestão escolar deve se fundamentar na democracia participativa, entendida como condição essencial para que a escola cumpra sua função social, promovendo a autonomia e o protagonismo de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Já Libâneo (2015) complementa essa visão ao enfatizar que a gestão, mais do que uma dimensão administrativa, é uma prática essencialmente pedagógica, na qual o gestor atua como mediador das relações de ensino e aprendizagem, articulando os diferentes atores escolares em torno de objetivos comuns.

Por sua vez, Nóvoa (2019) amplia o debate ao destacar a formação e o desenvolvimento profissional docente como elementos estruturantes da liderança pedagógica, argumentando que a qualidade da gestão está diretamente ligada à capacidade da escola de construir uma cultura de colaboração e reflexão sobre a prática.

Assim, pode-se afirmar que os três autores convergem ao reconhecer a liderança pedagógica como eixo central da gestão escolar democrática, ao passo que se diferenciam na ênfase dada: Paro ressalta a dimensão política e participativa, Libâneo a dimensão organizacional e pedagógica, e Nóvoa a formativa e reflexiva.

Essa articulação teórica evidencia que uma gestão escolar efetiva requer tanto processos coletivos de decisão quanto formação continuada e comprometimento ético, configurando a liderança pedagógica como prática transformadora no contexto educacional contemporâneo.

Apesar das contribuições significativas dos diferentes autores elencados ao longo do presente trabalho, em especial de Paro, Libâneo e Nóvoa para o debate sobre a liderança pedagógica, é importante reconhecer que suas concepções, embora convergentes em torno da valorização do caráter democrático e formativo da

gestão, partem de contextos e ênfases distintas que produzem efeitos teóricos e práticos diferentes.

Paro (2018) propõe uma visão de gestão fortemente política, centrada na transformação social, mas sua perspectiva pode encontrar limites quando aplicada a realidades escolares marcadas por burocracias e políticas públicas restritivas. Libâneo (2015), ao destacar a dimensão organizacional e pedagógica da gestão, oferece uma base sólida para compreender o papel mediador do gestor, porém seu modelo demanda condições institucionais e formativas que nem sempre estão presentes no cotidiano das escolas públicas.

Já Nóvoa (2019), ao enfatizar a formação docente e a construção da identidade profissional, desloca o foco da gestão para o desenvolvimento humano e colaborativo, o que representa um avanço, mas também um desafio frente à sobrecarga e à desvalorização do trabalho docente.

Assim, a análise crítica dessas abordagens evidencia que a liderança pedagógica deve ser compreendida como um processo dinâmico e contextual, que exige do gestor não apenas domínio técnico ou político, mas capacidade reflexiva para articular participação, formação e inovação diante dos desafios concretos da escola contemporânea.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão bibliográfica permitiu compreender que a liderança pedagógica representa um dos pilares fundamentais para a qualificação da gestão escolar e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Mais do que uma função administrativa, liderar pedagogicamente exige intencionalidade, escuta, articulação entre teoria e prática, e sobretudo, compromisso com a formação integral dos estudantes e com o desenvolvimento profissional docente.

Os estudos analisados indicam que a atuação do gestor escolar como líder pedagógico

é atravessada por múltiplos desafios, entre eles a sobrecarga de funções, a ausência de políticas públicas de formação continuada consistentes, a escassez de tempo e recursos, além de resistências culturais no interior das instituições escolares. Ainda assim, observa-se que quando há condições institucionais favoráveis e cultura organizacional aberta à colaboração, a liderança pedagógica pode gerar impactos positivos no clima escolar, na valorização dos professores e no desempenho acadêmico dos estudantes.

Outro ponto recorrente nas pesquisas é a necessidade de políticas educacionais mais articuladas, que reconheçam a complexidade da função gestora e ofereçam suporte técnico, tempo pedagógico e autonomia administrativa às equipes escolares. A formação de gestores, nesse sentido, deve ir além de conteúdos normativos e contemplar temas como mediação de conflitos, gestão democrática, avaliação institucional, equidade e inovação.

A liderança pedagógica, como mostraram Oliveira et al. (2023), Matos et al. (2024), entre outros autores, não se realiza de forma isolada, mas sim em rede, por meio da articulação entre diretores, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes e comunidade escolar.

Portanto, as evidências encontradas reforçam a necessidade de fortalecer a dimensão pedagógica da gestão escolar, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social e alta complexidade. Isso requer investimento público, valorização profissional, ambientes escolares acolhedores e, principalmente, lideranças comprometidas com uma escola mais justa, democrática e inclusiva.

Como sugestão para estudos futuros, recomenda-se a ampliação de investigações empíricas sobre práticas de liderança pedagógica em diferentes realidades regionais, bem como a análise longitudinal dos efeitos no desenvolvimento da aprendizagem. Também é importante aprofundar o debate sobre o papel das redes de apoio interinstitucionais e da cultura escolar na sustentação de projetos de gestão transformadora.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, K. B. O desafio da liderança escolar diante da Reforma do Ensino Médio. *Cadernos de Educação, Ensino e Pesquisa*, v. 11, n. 22, p. 01–15, 2020.
- BECKER, F.; SOUZA, L. M.; PARDAL, M.; SILVA, D. D. Os desafios da liderança participativa e democrática na gestão escolar. *Pesquis@ em Educação*, v. 12, n. 20, p. 52–66, 2017.
- CAROLINO, T. M.; CAPUCHA, R. P.; VASCONCELOS, F. O.; BRITO, A. L. S. Formação continuada de Gestores Escolares no Brasil: uma revisão sistemática da literatura sobre políticas e suas perspectivas. *Educação e Políticas em Debate*, v. 13, n. 1, p. 1–23, 2024.
- DASSOLER, L. M. G. et al. O perfil do gestor escolar sob o olhar de uma gestão democrática. *Cadernos de Educação, Ensino e Pesquisa*, v. 13, n. 2, p. 126–142, 2025.
- HONORATO, L. P. A gestão escolar e a liderança do diretor: desafios e oportunidades. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 14, n. 28, p. 140–156, 2018.
- LIBÂNIO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 7. ed. Goiânia: Alternativa, 2015.
- MATOS, A. A. R. et al. Liderança escolar no século XXI: desafios e estratégias na gestão de centros educacionais. *Cadernos de Educação, Ensino e Pesquisa*, v. 12, n. 1, p. 55–75, 2024.
- NASCIMENTO, J. C.; CASTRO, E. R.; LEITE, L. R.; LIMA, M. S. L. Formação continuada de gestores escolares e suas reverberações no processo de desenvolvimento profissional. *Curriculum sem Fronteiras*, v. 20, n. 3, p. 1008–1030, 2020.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2019.
- OLIVEIRA, A. A. et al. Gestão e liderança escolar: tendências dos artigos publicados no período 2010-2020. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 39, n. 1, p. 113–137, 2023.
- PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. 3. ed. São Paulo: Ática, 2018.
- ROBERTO, R. S. Liderança pedagógica dos gestores escolares e o desenvolvimento profissional docente: uma revisão sistemática da literatura (2010–2020). *Revista de Educação e Formação*, v. 8, n. 30, p. 1–27, 2023.
- ROBERTO, R. S.; WEINSTEIN, J. Liderança pedagógica em escolas brasileiras de diferentes níveis de complexidade. *SciELO Preprints*, 2023.
- ROBERTO, A. M. Liderança pedagógica de uma diretora de escola da rede estadual de São Paulo. In: MEDEIROS, J. L. (Org.). *Ensino e Educação: contextos e vivências*. Campina Grande: Licuri, 2023. p. 134-153. v. 1.
- SANTOS, D. C.; PRYBYCIEM, D. M. A.; BONEZ, C. Desafios na gestão escolar: liderança em discussão. *Educação em Perspectiva*, v. 11, e019105, 2020.
- SILVA ALMEIDA, G. R.; SANTOS, R. M. A dimensão pedagógica da gestão escolar: um estudo de caso na EREM Professor Mário Sette. *Revista Interterritórios*, v. 10, n. 21, p. 61–76, 2024.
- VIANNA, T. de M. P.; FOLLIS, R. Liderança pedagógica: competências essenciais para diretores escolares. *@mbienteeducação*, v. 17, p. e023037, 2024.
- RILDO, J. P.; SILVA, F. S. Liderança burocrática ou educativa? Uma análise sobre o papel da direção escolar. *Revista FESA*, v. 3, n. 6, p. 1–19, 2023.

## OLHA O QUE HÁ DO OUTRO LADO DA TELINHA... A PRIMEIRA INFÂNCIA E AS ANIMAÇÕES À LUZ DE PIAGET

ISAC DOS SANTOS PEREIRA<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo analisa o estágio pré-operatório descrito por Jean Piaget, compreendido entre os dois e sete anos de idade, à luz das produções audiovisuais contemporâneas voltadas à infância. O estudo parte da problemática sobre como os desenhos animados e demais produções visuais influenciam os jogos simbólicos e os processos de imitação e imaginação na primeira infância. Justifica-se pela necessidade de compreender de que modo o contato com narrativas midiáticas pode potencializar ou alterar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e simbólico da criança, sem reduzir a experiência educativa à passividade diante da tela. O objetivo consiste em refletir sobre as animações como extensões das experiências sensoriais e cognitivas, considerando exemplos como Bloop e Loop e Backyardigans, em diálogo com a teoria piagetiana e alguns autores do campo da comunicação. A hipótese sustentada é a de que o audiovisual, quando inserido em contextos mediados e reflexivos, amplia o repertório simbólico da criança, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, da socialização e da criação. Conclui-se que as produções audiovisuais, se compreendidas como instrumentos de “extensão de experiências”, podem favorecer aprendizagens significativas, ao promover o encontro entre imaginação, corpo e pensamento, fortalecendo o processo de humanização e a constituição do sujeito-criança em sua plenitude sensível e criativa.

**Palavras-chaves:** Cultura audiovisual; Desenvolvimento cognitivo; Jean Piaget; Jogos simbólicos; Primeira infância.

### INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era em que as telas se tornaram companheiras constantes da infância, seja a da TV, do celular, do computador... Em casa, em algumas ruas, no metrô, em algumas lojas, na escola. Entre cores, sons e movimentos, crianças de tenra idade constroem significados e memórias por meio das imagens que consomem e reinterpretem em suas brincadeiras, gestos e

falas, em conhecimento de forma geral. Nesse contexto, compreender o desenvolvimento infantil à luz das proposições de Jean Piaget (2016) torna-se um exercício necessário para pensar as relações entre cognição, linguagem e cultura audiovisual. O estágio pré-operatório, especificamente trabalhado nesse artigo, que abrange aproximadamente dos dois aos sete anos, caracteriza-se pela emergência da

<sup>1</sup> Conhecido artisticamente como Isac Chateaufort, é Doutor em Comunicação Audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi e doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FE-USP. Mestre pela Universidade Anhembi Morumbi, com pesquisa sobre o uso da animação Naruto em contextos educativos. Pesquisador do GPARTEDU – Grupo de Pesquisa Arte na Educação, Formação de Professores e Currículo Escolar. Especialista em Arte/Educação: Teoria e Prática pela Escola de Comunicações e Artes da ECA-USP e em Neurociências Aplicadas à Educação pela Universidade Anhembi Morumbi, UAM. Licenciado em Artes Visuais pela Faculdade Paulista de Artes, FPA. Professor de Ensino Fundamental II e Médio na modalidade Arte na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP. E-mail: [isac.chateaufort@outlook.com](mailto:isac.chateaufort@outlook.com)

linguagem e dos jogos simbólicos, em que a criança recria o real de acordo com suas próprias percepções e desejos em contato consigo mesmo e com o meio no qual está inserido.

A questão que orienta este estudo reside em compreender, mesmo que inicialmente de forma propositiva teoricamente, de que modo as narrativas audiovisuais — desenhos animados, séries e outras produções midiáticas — podem contribuir, influenciar ou transformar os processos cognitivos, afetivos e simbólicos da criança na primeira infância. Tal problematização é relevante, sobretudo, diante do crescimento do consumo audiovisual entre os mais novos e da persistência de discursos que oscilam entre a demonização e uma possível idealização das telas.

O objetivo central consiste em analisar o estágio pré-operatório descrito por Piaget face às proposições contemporâneas das produções animadas, observando como as animações podem atuar como extensão das experiências sensoriais e simbólicas da criança. Busca-se, assim, articular teoria e contemporaneidade, explorando os limites e as potências da imagem e do som.

Optou-se, neste estudo, por concentrar a análise nas contribuições de Jean Piaget, uma vez que sua teoria do desenvolvimento cognitivo, construída a partir da observação direta das ações infantis, oferece bases sólidas para compreender as relações entre linguagem, imaginação e simbolismo. A escolha de manter Piaget como eixo principal, em diálogo com proposições contemporâneas, não implica desconsiderar outros autores, mas sustentar um olhar aprofundado sobre a gênese do pensamento e suas manifestações no campo prático e teórico da educação e de seus desdobramentos face ao contexto sociocultural dos estudantes. Assim, a leitura de Piaget é aqui retomada como ponto de partida para refletir sobre a criança que pensa, age e sente — não apenas como sujeito psicológico, mas como corpo sensível em interação com o mundo e com as imagens e os sons que o compõem.

A justificativa deste trabalho apoia-se na necessidade de repensar as práticas pedagógicas e culturais que envolvem o contato das crianças com as mídias visuais. Arlindo Machado (2000), ao defender a televisão como meio expressivo e não como mero veículo de alienação, propõe entendê-la como uma “extensão das experiências”, capaz de ampliar percepções e afetos. Partimos do entendimento de que essa extensão, conceito que pode e deve ser constantemente ampliado, expande as vivências do mundo palpável e cotidiano, conjugando som e imagem e tão logo, criando novas formas de experiênciação, sensibilidade e aprendizagem.

Sob essa perspectiva, compreende-se aqui que o que se assiste não deve ser reduzido a uma recepção passiva e inócua, mas reconhecido como campo de experiências estéticas e cognitivas. Em diálogo com essa ideia, Pereira e Peruzzo (2020) e Chateauneuf (2025: 2024) argumentam que as produções animadas funcionam como fontes de ampliação da linguagem, da imaginação e da criatividade, pois o conteúdo imagético que a criança vê e assimila torna-se matéria para suas falas, gestos e criações.

Dessa forma, a relevância deste estudo reside em compreender essas produções afeitas, principalmente à contemporaneidade, não como ameaça ao desenvolvimento, mas como aliadas no processo de constituição simbólica, expressiva e humana da criança. Entre a teoria piagetiana e as narrativas midiáticas contemporâneas, emerge uma reflexão sobre o papel da imagem na construção do pensamento, da sensibilidade e da aprendizagem — um convite para repensar o lugar das “telinhas” na educação e na infância.

## **ESTÁGIO    SENSÓRIO-MOTOR:    RECÉM-NASCIDO E LACTENTE**

Ao nascer, esse enigma, frágil e incompleto, em sua fase sensório-motora, a criança aprende muito mais do que é possível perceber. Contudo, por muito tempo, devido à falta de nitidez desses processos, não se

suspeitava das transformações e aprendizagens cruciais que ocorriam nesse estágio, relegando a criança a um papel pouco valorizado no curso da evolução humana. Hoje, sabe-se que essa fase representa uma oportunidade decisiva "(...)" para todo o curso da evolução psíquica: representa a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que cerca a criança" (PIAGET, 2016, p.8). É por meio dessa assimilação sensório-motora do mundo externo que, entre os dezoito meses e os dois anos, ocorre uma verdadeira "(...)" revolução Copérnica em miniatura" (PIAGET, 2016, p.8).

Entre os três e seis meses de idade, a criança começa a agarrar objetos ao seu alcance, derrubando-os muitas vezes devido à textura ou peso. Esse simples ato inicial dá origem ao desenvolvimento de novos hábitos e esquemas senso-motores, formando gradualmente um sistema único. "É verdade que, rapidamente, o mesmo universo se tornará também uma realidade para se olhar, ouvir e, logo que os movimentos próprios lhe permitam, para manipular" (PIAGET, 2016, p.9).

A título de exemplo, ao espalhar diversos elementos pelo chão, como verdadeiras trilhas ou percursos de desafios, "(...)" a visão de um mesmo objeto suscitará diferentes perguntas em uma criança ainda incapaz de classificação" e, em uma mais velha, "cujas ideias são mais amplas e mais sistemáticas" (PIAGET, 2016, p.7), surgirão respostas variadas. Para que tais interações sejam eficazes, é fundamental que os obstáculos e objetos propostos favoreçam movimentos e ações capazes de propiciar a formulação de novas estruturas cognitivas. Sob a luz do pensamento de Piaget, entende-se que, embora as telas coloridas possam trazer benefícios em outras fases, para essa faixa etária seu impacto é limitado. O processo de aprendizagem está muito mais ligado ao corpo em movimento, às ações e ao contato com materialidades palpáveis, que oferecem convites concretos para ser e estar no mundo — algo que imagens e sons marcantes, sozinhos, não conseguem proporcionar de maneira tão necessária nesta etapa.

De acordo com Piaget (2016, p.7), "toda vida mental e orgânica tende a assimilar progressivamente o meio ambiente, realizando esta incorporação graças às estruturas ou órgãos psíquicos, cujo raio de ação se torna cada vez mais amplo". À vista disso, objetos e brinquedos sensoriais dos mais diversos desempenham um papel fundamental nesse percurso. Garrafas, carrinhos, bonecas, pequenas vasilhas e outros itens concretos auxiliam na exploração e aprendizado, diferentemente de telas e dispositivos eletrônicos como celulares ou tablets. Essas materialidades tornam-se parte integrante do conhecimento da criança, interagindo e imergindo em suas estruturas cognitivas, transcendendo a função de meros "objetos" e consolidando-se como ferramentas na busca por novas aprendizagens.

Nessa dinâmica, ao assimilar essas relações com as inúmeras materialidades, "a ação e o pensamento são compelidos a se acomodarem a estes, isto é, a se reajustarem por ocasião de cada variação exterior. Pode-se chamar 'adaptação' ao equilíbrio psíquico" (PIAGET, 2016, p.8).

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) recomenda que crianças menores de 2 anos não sejam expostas às telas. Segundo a entidade, entre os problemas associados à exposição precoce estão irritabilidade, ansiedade e depressão, bem como problemas auditivos como PAIR (Perda Auditiva Induzida pelo Ruído), problemas visuais como miopia e síndrome visual do computador, além de transtornos posturais e musculoesqueléticos — fatores que representam agravantes significativos para o desenvolvimento infantil.

No entanto, segundo a SBP, o contato de crianças menores de dois anos com tablets, computadores, smartphones e outras telas presentes no ambiente familiar tornou-se cada vez mais frequente. Muitas vezes, essas interações acontecem com o objetivo de manter a criança quieta, proporcionando maior liberdade e autonomia a quem cuida. Contudo, os pesquisadores alertam para a necessidade de

atenção, pois essa distração passiva pode resultar em:

(...) pressão pelo consumismo dos joguinhos e vídeos nas telas, e publicidade das indústrias de entretenimento, o que é muito diferente do brincar ativamente, um direito universal e temporal de todas as crianças e adolescentes, em fase do desenvolvimento cerebral e mental (EINSENSTEIN et al, 2021, p.3).

É digno de nota ressaltar que, nessa fase, já existem sistemas de significações, embora sejam inferiores em relação aos que se desenvolvem posteriormente. Toda “percepção e toda adaptação cognitiva conferem significações (formas, fins ou meios etc.)”, mas, nesse estágio, os únicos conhecidos são denominados índice e sinal, os quais são relativamente “(...) indiferenciados de seus significados” (PIAGET, 2016, p.79). É como se essa forma de perceber o entorno estivesse voltada apenas para as partes ou aspectos do significado em si, sem alcançar representações que permitam uma evocação mais ampla.

Elucidando, nas palavras do autor, a formação da função simbólica “consiste, ao contrário, em diferenciar os significantes dos significados, de modo que os primeiros permitam a evocação da representação dos segundos” (PIAGET, 2016, p.79). Com o tempo, a criança deixa de se contentar em reproduzir ações e gestos de maneira idêntica, passando a variá-los intencionalmente para explorar diferentes resultados. Piaget refere-se a isso como verdadeiras “experiências para ver”.

Essa consciência inicial surge de um egocentrismo inconsciente e integral, que, com os avanços da inteligência senso-motora, insere a criança em um universo objetivo. Nesse início, o eu está no “centro da realidade, porque é inconsciente de si mesmo, e à medida que se constrói como uma realidade interna ou subjetiva o mundo exterior vai-se objetivando” (PIAGET, 2016, p.11-12).

Em resumo, segundo o autor (2016, p.13), ao localizar-se no espaço (em seu sentido mais simples), construir relações com os objetos,

perceber os efeitos de ação e causalidade e visualizá-los de forma mais específica, a criança realiza uma espécie de “revolução copérnica” que permite à inteligência senso-motora “(...) sair do seu egocentrismo inconsciente radical para se situar em um ‘universo’, não importando quão prático e pouco ‘reflexivo’ este seja”. Esse movimento de descentralização inaugura também uma compreensão mais ampla das relações simbólicas, nas quais o significante e o significado passam a se diferenciar, permitindo que a criança reconheça que um objeto, imagem ou palavra pode representar algo ausente, ou seja, que o pensamento pode operar para além da ação concreta. Pode pensar, fazer o som de um carro sem estar em contato com ele ou com o brinquedo de um carro.

Vale ressaltar que, nesse processo, a afetividade e a inteligência são indissociáveis e constituem elementos inerentes a toda conduta humana. “Na realidade, a tendência mais profunda de toda atividade humana é a marcha para o equilíbrio. E a razão — que exprime as formas superiores deste equilíbrio — reúne nela a inteligência e a afetividade” (PIAGET, 2016, p.63).

### **ESTÁGIO PRÉ-OPERATÓRIO: A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO SIMBÓLICO NA PRIMEIRA INFÂNCIA (DE DOIS A SETE ANOS)**

O desenvolvimento infantil é um processo de contínua construção de sentidos, no qual linguagem, percepção e imaginação se entrelaçam em novas formas de compreender o mundo. É nesse caminho que Jean Piaget descreve o estágio pré-operatório, marcado por profundas transformações cognitivas e simbólicas. Tomando a linguagem como uma das grandes capacidades adquiridas e em desenvolvimento pela criança, passamos a compreender à luz do autor que ela:

(...) se torna capaz de evocar situações não atuais e de se libertar das fronteiras do espaço próximo e do presente, isto é, dos limites do campo perceptivo: isto porque a inteligência senso-motora estava quase inteiramente confinada ao interior de tais fronteiras (PIAGET, 2016, p.77).

No entanto, segundo Piaget, é essencial salientar que a linguagem, embora responsável por profundas transformações no pensamento humano, não é o único elemento que sustenta esse desenvolvimento. As ações e percepções vivenciadas pela criança também desempenham papel decisivo nesse processo. É por meio dessas experiências que ela, ainda pouco socializada em relação às que já alcançaram sete ou oito anos, projeta jogos simbólicos e de imaginação, fundamentais para o avanço cognitivo. Assim, a linguagem, nesse percurso pré-operatório, imbuído cada vez mais de sensorialidades e um pensamento mais detido e reflexivo nessas relações de experimentação e descoberta, consolida-se como um dos pilares na construção do mundo que a criança passa a compreender.

Entre os jogos simbólicos, Piaget identifica três momentos de extrema importância (representação, imitação retardada e imitação interiorizada), no entanto, é importante salientar que eles estão relacionados aos jogos simbólicos, são as etapas anteriores e estruturantes deles — como degraus que pavimentam o surgimento do símbolo.

O primeiro é a **representação**, que consiste em fingir uma ação, como esconder-se dos pais cobrindo os olhos e depois descobrir-se, simulando o aparecimento. O segundo momento é a **imitação retardada**, que ocorre quando uma criança reproduz uma ação “produzida pela primeira vez na ausência do modelo correspondente” (PIAGET, 2016, p.78). Por exemplo, um ato realizado por outra criança em sua faixa etária, que a tenha impressionado, passa a ser imitado mesmo na ausência do evento inicial. Por fim, o terceiro momento é a **imitação interiorizada**, descrita por Piaget (2016, p.78) como: “a imagem sonora é apenas a imitação interior do som correspondente e a imagem visual é o produto de imitação do objeto e da pessoa, seja pelo corpo inteiro, seja por movimentos oculares, quando se trata de formas de pequenas dimensões”. Essas três capacidades individuais são derivadas da reprodução por

intermédio das percepções, que, com o tempo e as oportunidades, se ampliam conforme a criança tem contato com diferentes estímulos. Logo, imitação retardada e interiorizada são etapas anteriores que preparam o terreno para o símbolo e representação e jogos simbólicos são as manifestações mais desenvolvidas dessa função.

Estar inserido em um contexto familiar e/ou escolar que trabalhe múltiplas dimensões sensoriais contribui significativamente para a evolução das capacidades da criança. Uma animação que, à primeira vista, pode parecer simples, mas que apresenta grande potencial para introduzir a criança pequena ao universo audiovisual, é “Bloop e Loop”, da BabyFirstTV. Focada em cores e movimentos, a produção desenvolve uma narrativa brincante por meio do corpo dos personagens, de suas interações com o ambiente e da exploração de relações de causa e efeito, com maior relevância ao entrar em contato com diferentes objetos e materialidades, como a água. A ausência de linguagem verbal na animação reflete, acredita-se, um foco no desenvolvimento corporal, mais alinhado ao estágio inicial da criança a partir dos dois anos de idade, embora suas primeiras palavras já sejam pronunciadas.

**Figura 1** Frame da animação Bloop e Loop



Fonte: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fuSNE9bDWoU>

À medida que a linguagem se consolida, a criança começa a evocar e projetar ações na forma de narrativas, resultando em três consequências essenciais para sua evolução mental enquanto conduta: socialização, gênese do pensamento e intuição. Simultaneamente, ela

se encontra diante de dois mundos, ou, melhor dizendo, universos — o social e o das representações interiores. São chamados de universos porque não se tratam de lugares, matérias ou pessoas isoladas, mas de possibilidades de interações com uma vastidão de experiências, sejam elas internas, em um diálogo consigo mesma, ou externas, em descobertas diversas.

Na socialização, ocorrem trocas entre a criança e os indivíduos ao seu redor, potencializadas pela linguagem. Nesse processo, ela avança da simples excitação corporal de movimentos repetidos (como gestos visíveis das mãos) para cópias mais precisas e, eventualmente, para movimentos mais sutis, como os do rosto e da cabeça. Paralelamente — e não necessariamente em um mesmo nível de desenvolvimento —, os sons passam a ser associados a ações específicas, contribuindo para a formação de uma linguagem cada vez mais complexa e compreensível (PIAGET, 2016).

É nesse contexto que, ao colocar a criança diante de um aparelho de TV para assistir a desenhos animados, percebe-se o impacto de suas imitações, que se tornam progressivamente mais complexas. Pode ser a expressão dos olhos, uma fala característica de um personagem ou até mesmo uma imitação corporal mais elaborada.

Nesse sentido, é fundamental destacar que, embora essas interações com produções audiovisuais ofereçam novas e enriquecedoras experiências, elas não devem ser tratadas como elemento predominante no desenvolvimento da criança. Antes disso, devem ser compreendidas como um complemento, proporcionando novas vivências que ampliem seu repertório de aprendizado e interação.

Arlindo Machado (2000, p.19), em seu livro sobre a televisão, introduz nos primeiros trechos de sua pesquisa a ideia sucinta, mas poderosa, de “extensão de experiências”. Essa concepção, embora inicialmente vinculada à televisão, também se aplica a outras produções audiovisuais, trazendo contribuições relevantes para as reflexões aqui apresentadas. Para ele:

Durante muito tempo, os teóricos da comunicação, seguindo (estranhamente) a mesma orientação dos magnatas da mídia, nos acostumaram a encarar a televisão como um meio popularesco, ‘de massa’ no pior sentido possível da palavra, e dessa maneira nos impediram de prestar atenção a um certo número de experiências poderosas, singulares e fundamentais para definir o estatuto desse meio no panorama da cultura do final de século (MACHADO, 2000, p.15).

Essas ideias também foram adotadas por alguns teóricos da educação; contudo, em vez de reconhecê-las, juntamente com o cinema, como elementos potentes para a aprendizagem, muitos as rejeitaram, demonizando-as e preconizando a privação da experiência de algo que, desde Mário de Andrade, já apresentava indícios de uma auspiciosa e ampla popularização.

É importante ressaltar que o que o autor denomina como “extensão das experiências” refere-se exclusivamente ao produto audiovisual, no caso específico deste livro, à televisão. No entanto, ao trazer esse conceito para as reflexões aqui desenvolvidas, a intenção é ampliá-lo para entender as produções audiovisuais enquanto extensões das experiências sensoriais.

O ser humano vivencia experiências por meio do toque da pele, do paladar, dos sons, dos cheiros e da visão. Contudo, ao unir imagens e sons em uma produção audiovisual, a maneira como a obra é construída — com ou sem elementos fantásticos — cria experiências distintas para quem assiste, essencialmente quando comparadas a produções sem a conjugação da imagem e do som.

Essas experiências se tornam ainda mais significativas na infância, quando a imaginação e a percepção estão em formação, e o audiovisual passa a dialogar diretamente com os sentidos e as emoções. De maneira mais prática e atual, “Backyardigans”, uma série de animação canadense/americana composta por 80 episódios de 24 minutos (produzida entre 2005 e 2010 pela Nickelodeon Productions, Ragdoll

Productions, Guru Studio e Nelvana), é um excelente exemplo para a experiência da criança pequena. Para além das interações com parentes, colegas na creche e familiares próximos, a série amplia essas vivências, introduzindo a criança a um universo colorido, dinâmico e musical.

**Figura 2** Os Backyardigans



Fonte: disponível em <https://diariodospais.com.br/wp-content/uploads/2012/11/backyardigans.jpg>.

Distante de um didatismo extenuante e maçante, a produção incentiva o diálogo com a criança, estimulando-a a refletir sobre pequenas problemáticas e situações a serem resolvidas ao longo do episódio. Isso possibilita, cada vez mais, a socialização da ação, como denomina Piaget (2016), ainda que representada por meio de animais humanizados. A série aborda emoções, sentimentos e noções práticas, como higiene, exemplificada no episódio 56 da terceira temporada (2008-2010), intitulado “Robin Hood o Limpo”, que trabalha desde os movimentos simples de imitação e cópia até os mais complexos, como as expressões faciais.

As músicas e danças melodiosas complementam as reflexões e problemáticas apresentadas pelos personagens, oferecendo uma alternativa à linguagem falada e corporal, além de contribuir para o aumento do repertório linguístico e da kinesfera da criança. A cenografia também desempenha um papel fundamental, enriquecendo a narrativa com contextos variados e múltiplas épocas no panorama histórico.

Tanto o desenho animado mencionado quanto outras produções de igual ou superior valor oferecem à criança aprendizagens complementares, expansivas e distintas

daquelas adquiridas em práticas escolares tradicionais e metodologias de via única. Segundo Pereira e Peruzzo (2020, p.12), ao considerar uma produção animada, ao imergir na “(...) imaterialidade de ideias, criações e imaginações intrínsecas despertadas no interim em que a criança” assiste, esses conhecimentos deixam de ser “meramente abstratos” e intangíveis para “(...) materializarem-se nos mais rebuscados gestos e falas”. Isso se concretiza por meio de:

(...) conformações fraseológicas dentro do repertório de palavras da criança, que não mais se utiliza somente de objetos claros em sua concretude, mas dialoga com elementos que não são palpáveis, como a expressão do próprio tempo ou sentimentos, imaterialidades corroboradas e suscitadas a partir do conteúdo imagético que (...) possui e passa a acionar ao falar (PEREIRA, PERUZZO, 2020, p.19).

Tudo é um processo, desde as relações rudimentares da criança — seja com outras pessoas ou com a própria animação —, ligadas à prática física propriamente dita, até a progressiva complexificação dessas interações. Aos poucos, a criança deixa o jogo egocêntrico e o “monólogo coletivo”, caracterizado pelo “cada um por si”, para avançar para formas mais estruturadas, como o jogo de regras (PIAGET, 2016, p.19), em torno do início da infância. Esse estágio de maior foco em si mesma, como aponta Piaget, constitui mais de um terço da linguagem automática entre os três e quatro anos, reduzindo-se gradualmente por volta dos sete anos.

Sob a influência conjunta da linguagem e da socialização, a criança evolui da ação sensório-motora para o desenvolvimento de aprendizagens mais elaboradas, próprias da gênese do pensamento. Nesse processo, ela passa a evocar memórias do passado, traçar trajetos e projetar imagens sem estar em contato direto com elas, por meio da linguagem falada, alcançando o plano da comunicação. Para Piaget (2016), este é o ponto indispensável de partida para o pensamento, seja ele por incorporação ou assimilação puras — em que o sujeito exclui toda objetividade, permanecendo focado em seu egocentrismo, falando consigo

mesmo —, ou por meio de um pensamento adaptado ao real e aos outros, cuja função prepara a criança para a ação lógica.

Dentro dessa gênese do pensamento, seja entre duas crianças em uma tentativa de brincadeira ou sozinha, ocorre o “jogo simbólico ou jogo de imaginação e imitação” (PIAGET, 2016, p.21). Esse tipo de jogo, de alguma forma, é enriquecido pelas animações com as quais a criança teve contato. Os exemplos são inúmeros: brincar de comidinha, cuidar de bonecas ou bonecos, fingir ser médico, criar filhos imaginários, construir uma casa, dirigir um carro ou até se imaginar como um herói.

Chateaufeuf (2024), em uma pesquisa prática sobre o desenvolvimento do simbolismo na relação da criança com os desenhos animados, apresenta como exemplo a experiência de Samuel, uma criança em fase de desenvolvimento da fala, que assiste, desenha o que vê e comenta sobre suas próprias criações. Para o pesquisador,

A fala de Samuel evidencia a fluidez de suas interpretações e expressões através do desenho. Inicialmente, o que ele retratou poderia ser interpretado como um jacaré, mas, em uma segunda interação, transformou-se em uma baleia e, por fim, em um tubarão. Para ele, o valor não reside na fixidez do desenho, mas sim em suas ações e na alegria que sente ao descrever as ações do tubarão ao se alimentar de peixe e ao fazer sons com a boca. Seu desenho é uma manifestação de ação, reflexão e discurso de aprendizado, com suas ideias se estendendo do grafismo para suas expressões corporais e verbais (Chateaufeuf, 2024, p. 27).

Com isso, a incumbência da criança, através dos jogos simbólicos que vivencia e expande — entre as inúmeras possibilidades já citadas, e de modo particular, passamos a entender que o desenho, nesse caso — consiste em:

(...) satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção (PIAGET, 2016, p.21).

Diante desses excertos, torna-se cada vez mais evidente, do ponto de vista teórico, que ao tomar as animações como extensão de suas experiências, a criança amplia seu repertório e, simbolicamente, brinca com os personagens, trazendo-os para sua casa, escola ou lugares preferidos. De forma livre e espontânea, ela aprende e se desenvolve em um contexto altamente estimulante. Além disso, não passa horas apenas em frente a uma tela colorida, mas alterna entre o simbolismo encontrado na animação e a imaginação mais concreta proporcionada por seus brinquedos, objetos e invenções.

Esses símbolos, construídos e imaginados, manifestam-se como signos individuais, representando ainda o pensamento egocêntrico, em que o eu está no centro das ações. Nesse estágio, tudo ao seu redor — pensamentos, ideias e objetos — parece submetido às suas ordens e à sua visão de mundo.

No episódio citado dos Backyardigans, por exemplo, a narrativa em si já propõe o prolongamento da experiência simbólica. O enredo, iniciado como um produto audiovisual projetado em uma tela, se estende para além do momento de assistir: a criança pode, por exemplo, brincar com um patinho durante o banho, reencenando e recriando elementos da animação. Falas, gestos, evocação do universo animado para a realidade constituem esse processo.

**Figura 3** Personagens dos Backyardigans brincando no banho



Fonte: disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=JnevIRy0aV8>>

Basicamente, a narrativa situava-se em um período possivelmente medieval, indicado pelas vestimentas e pelo castelo. Cada personagem, coberto de sujeira, buscava uma maneira de salvar o local onde viviam e a si mesmos, enquanto um deles os impedia, escondendo todos os produtos de limpeza. Ao final, o que escondera os produtos, se dá por vencido.

Essa narrativa, ainda que ficcional, permite observar elementos simbólicos e estruturais do pensamento infantil. Até os sete anos, a criança permanece no que Piaget denominaria de pré-lógica, ou seja, um estágio em que a lógica é amplificada pela capacidade de intuição. Ainda que sua capacidade de ação e manipulação esteja mais avançada do que a linguagem verbal — algo inerente ao desenvolvimento mental —, sua pré-logicidade caracteriza-se por:

(...) uma simples interiorização das percepções e dos momentos sob a forma de imagens representativas e de 'experiências mentais' que prolongam, assim, os esquemas senso-motores sem coordenação propriamente racional (PIAGET, 2016, p.27).

Grosso modo, a ação intuitiva pode ser exemplificada pela resposta da criança ao afirmar que uma sacola cheia de bolinhas contém mais unidades do que as mesmas bolinhas espalhadas pelo chão, ou o contrário. Piaget (2016) denomina esse fenômeno como correspondência visual ou ótica, explicando que o peso percebido visualmente pela criança, dependendo da disposição dos objetos, pode parecer diferente da mesma coleção organizada de outra forma, de acordo com sua intuição.

É importante retomar que essa percepção intuitiva, enquanto um aspecto cognitivo, não ocorre de maneira isolada. É necessário considerar o paralelismo entre os processos intelectuais e afetivos, já que ambos caminham juntos no desenvolvimento infantil. As mudanças na ação social, conforme discutido anteriormente, contribuem de forma significativa para o desenvolvimento da vida afetiva.

Nunca há ação puramente intelectual, sentimentos múltiplos intervêm, por exemplo: na solução de um problema matemático, interesses, valores, impressão de harmonia etc.), assim como também não há atos que sejam puramente afetivos (o amor supõe a compreensão) (PIAGET, 2016, p.30).

Tendo em vista essas afirmações, torna-se cada vez mais evidente a importância das hiperestimulações sensoriais em todas as fases do desenvolvimento infantil. É nesse processo de formação — nesse desvelar dos conhecimentos mais profundos e arcanos — que a criança se constitui como sujeito, não apenas cognitivo ou intelectual, mas também humano, afetivo e essencialmente necessário. Nesse processo de humanizar-se:

Suas ações representam uma experiência que viveu, como também suas representações as impelem por agir não só reflexivamente, mas corporalmente, oralmente, desenhando, fazendo teatrinho, expressando a fala, a arte no papel (...) (PEREIRA: PERUZZO, 2020, p.19).

Essa compreensão reforça que a infância, ao experimentar o mundo por meio do corpo e da imaginação face as telinhas, não apenas reproduz, mas recria. O gesto, a fala e o desenho tornam-se formas de pensamento em movimento, interconectados, revelando que toda experiência sensorial é também uma experiência de ser e de se desenvolver. Assim, as narrativas audiovisuais, quando compreendidas como extensões dessas vivências, assumem papel formativo: ajudam a costurar o visível e o invisível, o real e o simbólico, pavimentando caminhos educativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a leitura de Piaget continua fundamental para pensar o desenvolvimento humano diante das novas paisagens tecnológicas e midiáticas que atravessam a infância contemporânea. As "telinhas", quando vistas à luz de sua teoria, deixam de representar um espaço de fuga ou isolamento e passam a ser reconhecidas como territórios de experimentação e aprendizado —

desde que mediadas de maneira educativa e consciente pela presença ativa do educador.

A ideia de extensão da experiência, reinterpretada neste estudo, propõe compreender as produções audiovisuais não como mundos paralelos em que a criança se refugia, mas como prolongamentos do real — campos onde percepção, emoção e pensamento se entrelaçam na construção de significados. O gesto de assistir, portanto, não é o fim da experiência, mas o início de um processo que continua no corpo, no brincar e na linguagem. A experiência é o assistir, a aprendizagem desse processo e o fazer após esse contato, como bem situado em pesquisas recentes de Chateaufort (2025: 2025).

Cabe ao professor, nesse cenário, ocupar o lugar de mediador: aquele que tece pontes entre o que é visto e o que é vivido, entre o som, a imagem e o gesto do fazer da aprendizagem. Toda aprendizagem gera ação... Ação mental, criativa em produções artísticas, expressão oral, escrita, entre outras. Reconhecer as animações e outras produções visuais como possibilidades educativas não significa abandoná-las ao consumo desmedido, mas transformá-las em instrumentos de ampliação de repertório, imaginação e sensibilidade humana.

Assim, à luz de Piaget e das proposições contemporâneas, compreender o que há do outro lado da telinha é compreender também o que há dentro dela: o reflexo de uma infância que pensa, sente, cria e aprende com o mundo — não para fugir dele, mas para reinventá-lo.

## REFERÊNCIAS:

- BLOOP E LOOP. Bloop and Loop. Produção de BabyFirstTV. Estados Unidos: BabyFirst, 2011. Série de animação (curtas para TV e streaming). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fuSNE9bDWoU>. Acesso em: 12 out. 2025.
- CHATEAUNEUF, Isac. Naruto e o corpo performer da criança: Vídeos e performances nas aulas de arte (Tese de doutorado, Universidade Anhembi Morumbi). Universidade Anhembi Morumbi, 2025.
- CHATEAUNEUF, Isac. O desenho da criança enquanto extensão de suas experiências audiovisuais e de seu conhecimento discursivo. Revista da FUNDARTE, 62(62), e1482, 2024.
- EISENSTEIN, Evelyn; PFEIFFER, Luci; GAMA, Marco Chaves

- et al. #Menos telas #Mais Saúde. Manual de orientação, Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital, 2021.
- MACHADO, Arlindo. A televisão levada a sério. São Paulo: Editora Senac, 2000.
- PEREIRA, Isac dos Santos; PERUZZO, Círcia Maria Krohling. O corpo brincante, o brinquedo corpo que fala: desenhos animados, comunicação e imaginário no desenvolvimento infantil. Revista Comunicação & Educação, v. 25, n. 1, p. 7–17, 2020.
- PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- THE BACKYARDIGANS. The Backyardigans. Produção de Janice Burgess. Estados Unidos: Nickelodeon Productions; Nelvana Limited; Guru Studio; Ragdoll Productions, 2004-2013. Série de animação (80 episódios, 24 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JnevIRy0aV8>. Acesso em: 12 out. 2025.

## O RESGATE DO LÚDICO: BRINCADEIRAS TRADICIONAIS COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

JOICE DE ANDRADE SILVA<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo discute a importância do resgate das brincadeiras tradicionais na Educação Infantil, considerando seu papel no desenvolvimento integral das crianças. Brincadeiras como amarelinha, pular corda, esconde-esconde e queimada vão além do lazer: são instrumentos pedagógicos que desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais, além de fortalecer vínculos culturais e familiares. Por meio de revisão bibliográfica, destacam-se os benefícios do brincar para a construção de autonomia, criatividade, cooperação, respeito e identidade cultural. Também são apresentadas estratégias para reintegrar essas práticas ao currículo escolar, destacando o papel da escola e do professor como mediadores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter teórico, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica de autores da área da Educação Infantil e dos documentos oficiais brasileiros. Conclui-se que o resgate das brincadeiras tradicionais amplia o processo educativo e contribui para a formação integral das crianças.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Cultura; Ludicidade; Resgate.

### INTRODUÇÃO

Brincar é uma atividade central na infância, reconhecida como direito fundamental da criança. Com o avanço da tecnologia, a correria da vida urbana e a popularidade dos brinquedos digitais, as brincadeiras tradicionais, que fazem parte do patrimônio cultural e pedagógico, vêm se perdendo pouco a pouco.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998), educar significa “propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação,

respeito e confiança” (BRASIL, 1998, p. 23). Nesse contexto, recuperar as brincadeiras tradicionais é importante não apenas para manter a cultura viva, mas também para promover o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional das crianças.

O objetivo deste artigo é analisar a relevância das brincadeiras tradicionais na Educação Infantil, considerando seu impacto no desenvolvimento integral, nas relações sociais e na construção da identidade cultural.

### METODOLOGIA

O presente estudo possui abordagem qualitativa e caráter teórico, fundamentando-se em uma revisão bibliográfica de obras e

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos, UNG; Graduada em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos, UNIME; Pós Graduada em Educação Multicultural e em Educação com Ênfase em Bullying na Escola pela Faculdade Campos Elíseos, FCE; Pós Graduada em Atendimento Educacional Especializado - AEE e em Gestão Escolar pela Faculdade Abrange, ABC FABRANGE; Cursando 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.

documentos que tratam do brincar na Educação Infantil e de seu papel no desenvolvimento integral da criança. Foram analisadas publicações clássicas e contemporâneas, entre elas Piaget (1978), Vygotsky (1991), Candau (2008), Kramer (2005), além dos documentos oficiais como o RCNEI (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

A seleção das fontes considerou a relevância teórica dos autores e a contribuição para a compreensão do brincar como prática educativa, cultural e social. A análise foi realizada de forma interpretativa, buscando identificar convergências teóricas sobre a importância das brincadeiras tradicionais no processo educativo e suas implicações para a prática docente. Por se tratar de uma pesquisa exclusivamente teórica, não foram coletados dados empíricos, mas sim analisadas produções acadêmicas e normativas que subsidiam a reflexão proposta.

### **BRINCADEIRAS TRADICIONAIS: LEGADO CULTURAL E PEDAGÓGICO**

As brincadeiras tradicionais constituem um importante patrimônio cultural, transmitido de geração em geração, representando valores, crenças e práticas sociais de diferentes comunidades. Muito mais que lazer, elas promovem socialização e aprendizado, conectando as crianças à cultura e à construção da própria identidade. Como destaca o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), “educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança” (BRASIL, 1998, p. 23).

Historicamente, brincadeiras como amarelinha, pular corda, esconde-esconde e queimada eram comuns em diferentes contextos sociais, desde ruas e praças até escolas. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento

integrado das crianças, estimulando habilidades motoras, cognitivas e sociais, além de favorecer a cooperação, a negociação e a resolução de conflitos.

No contexto pedagógico, as brincadeiras tradicionais são reconhecidas como ferramentas de ensino que favorecem a aprendizagem significativa. O RCNEI (1998) reforça que “nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam” (BRASIL, 1998, p. 27-28), evidenciando como o ato lúdico possibilita integrar experiências familiares, escolares e culturais, promovendo a construção prática de conceitos.

Além disso, o brincar favorece o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, pois a criança decide regras, assume papéis, inventa soluções e expressa emoções, fortalecendo sua capacidade de tomada de decisão e autoconhecimento. O Ministério da Educação (2012, p. 11) destaca que “o brincar ou a brincadeira é atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, às outras pessoas e ao mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar tristezas, desconfortos, situações imaginárias e criativas, compartilhar brincadeiras, expressar sua individualidade, explorar a natureza e os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo.”

Outro aspecto relevante das brincadeiras tradicionais é a promoção da socialização. Jogos coletivos permitem que as crianças desenvolvam empatia, respeito, cooperação e senso de justiça, preparando-as para a vida em sociedade. Ao envolver múltiplas crianças, essas atividades oferecem oportunidades para vivenciar conflitos, negociações e solidariedade, aprendendo a lidar com regras e limites em um ambiente seguro e lúdico.

Por fim, as brincadeiras tradicionais são instrumentos pedagógicos que possibilitam aos

educadores observar e registrar o desenvolvimento das crianças em diversas dimensões. Conforme o RCNEI (1998, p. 28), “por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.” Dessa forma, o brincar conecta a dimensão lúdica à avaliação pedagógica, consolidando-se como prática educativa central na Educação Infantil.

### **BRINCADEIRAS TRADICIONAIS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

As brincadeiras tradicionais desempenham papel central no desenvolvimento integral da criança, impactando dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Piaget (1978, p. 30) destaca que “o jogo é um exercício mental e motor no qual a criança assimila suas experiências e organiza seus conhecimentos”, evidenciando a função cognitiva do brincar.

Vygotsky (1991, p. 45) complementa, afirmando que “o brincar é a principal fonte de desenvolvimento psicológico na infância, pois permite a internalização de regras sociais, o exercício da imaginação e o aprendizado por meio da interação com o outro”. Dessa forma, a participação em brincadeiras tradicionais oferece oportunidades para a criança consolidar habilidades de comunicação, pensamento lógico e resolução de problemas.

Atividades que envolvem correr, pular ou manusear objetos aprimoram coordenação, equilíbrio e resistência, enquanto brincadeiras de faz de conta estimulam planejamento, criatividade e regulação emocional. O brincar também possibilita a experimentação de papéis sociais, favorecendo a construção da identidade e a compreensão de normas culturais. A interação coletiva estimula empatia, cooperação e vínculos sociais entre as crianças.

Ressalta-se a importância da criação de vínculos sociais: jogos em grupo promovem

cooperação, negociação e empatia, elementos essenciais para o desenvolvimento socioemocional infantil. Conforme o RCNEI (1998, p. 28), “por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular”, destacando o potencial pedagógico do brincar para a avaliação das múltiplas dimensões do desenvolvimento.

Assim, resgatar e valorizar as brincadeiras tradicionais representa não apenas uma preservação cultural, mas também uma prática pedagógica que favorece o crescimento integral da criança, estimulando de forma integrada autonomia, criatividade e competências sociais, cognitivas e emocionais.

Sugestão prática teórica: professores podem organizar atividades semanais que combinem jogos de movimento (como amarelinha ou pular corda) com brincadeiras simbólicas (como dramatizações ou faz de conta), registrando observações sobre interação social, tomada de decisão e habilidades motoras, sem necessidade de coleta de dados formais.

### **A DIMENSÃO CULTURAL DAS BRINCADEIRAS**

As brincadeiras tradicionais carregam uma dimensão cultural profunda, funcionando como elo entre gerações e preservação do patrimônio imaterial das comunidades. Por meio delas, as crianças entram em contato com a história, os valores e as práticas culturais locais, desenvolvendo compreensão, respeito à diversidade e senso de pertencimento. Candau (2008, p. 54) destaca 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. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo.”

Historicamente, os jogos e brincadeiras eram transmitidos oralmente ou pela prática cotidiana, e cada comunidade adaptava suas

brincadeiras às suas especificidades culturais e ambientais. Atividades como amarelinha, pular corda, esconde-esconde ou ciranda carregam significados culturais diversos, permitindo às crianças compreender tradições, rituais e histórias locais.

O brincar tradicional também favorece a inclusão social e o reconhecimento das diferenças. Em atividades coletivas, as crianças aprendem a respeitar regras, lidar com expectativas e resolver conflitos, desenvolvendo empatia, solidariedade e habilidades socioemocionais.

Nesse contexto, o papel do educador é fundamental: mediar e ajustar as brincadeiras para que todas as crianças participem de forma significativa. O planejamento de atividades lúdicas pelo professor não garante apenas momentos de diversão, mas também promove a transmissão de valores culturais, sociais e éticos, contribuindo para aprendizagens significativas.

Além disso, valorizar as brincadeiras tradicionais permite que a criança compreenda a interconexão entre cultura, história e aprendizagem. Conforme o RCNEI (1998, p. 23), “educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada”, ressaltando que o brincar é um caminho privilegiado para unir cultura e desenvolvimento infantil, consolidando identidades individuais e coletivas.

Sugestão prática teórica: o professor pode planejar ciclos de atividades lúdicas que integrem músicas, danças e brincadeiras locais, observando como as crianças interagem com os elementos culturais e registrando reflexões sobre cooperação, respeito e engajamento, fortalecendo a dimensão cultural do aprendizado.

## **BRINCADEIRAS TRADICIONAIS E INCLUSÃO SOCIAL**

O brincar é uma prática central na infância, não apenas como lazer, mas como espaço de aprendizagem, socialização e construção da identidade. Por meio das

brincadeiras, as crianças experimentam regras, estabelecem vínculos e desenvolvem competências socioemocionais essenciais para a vida. Essa dimensão social do brincar reforça a importância de reconhecer a criança como sujeito ativo e participante da sociedade. Nesse sentido, Schramm et al. (2011, p. 97) afirmam que “o conceito de infância, na atualidade, é associado à ideia de que a criança é sujeito social”, evidenciando que o brincar também constitui exercício de cidadania e protagonismo infantil.

Para que o brincar cumpra seu papel pedagógico e social, é fundamental que o ambiente escolar proporcione condições de cuidado e aprendizagem integradas. O RCNEI (1998, p. 23) aponta que educar significa “[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança”. Essa perspectiva reforça que a inclusão social depende do reconhecimento da singularidade de cada criança, do respeito às diferenças e da criação de vínculos afetivos e de confiança (BRASIL, 1998, p. 25).

A socialização promovida pelo brincar vai além do simples convívio entre pares, permitindo que a criança compreenda e negocie valores coletivos. Nunes e Duque (2009, p. 646) explicam que “a socialização é antes de tudo uma inclusão na sociedade, com um afastamento da família para experienciar outras organizações sociais, e esse processo abarca toda a vida humana, constituindo os seres humanos como seres sociais”. Dessa forma, as brincadeiras tradicionais tornam-se ferramentas de aprendizado social, favorecendo cooperação, respeito, resolução de conflitos e expressão dos afetos, integrando a dimensão emocional e social da infância.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais reforçam a importância de espaços educativos que valorizem a diversidade e

acolham cada criança com base em princípios de igualdade, liberdade e pluralidade (BRASIL, 2013, p. 36). Portanto, as brincadeiras tradicionais não representam apenas preservação cultural, mas também constituem estratégia pedagógica eficaz para promover inclusão, cidadania e desenvolvimento integral.

Sugestão prática teórica: professores podem organizar atividades em pequenos grupos, garantindo que todas as crianças participem, respeitando diferenças de habilidades e ritmos. Observações do educador podem registrar cooperação, resolução de conflitos e expressão de sentimentos, reforçando a inclusão social dentro do contexto pedagógico.

### **DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS**

O contexto atual da infância apresenta desafios inéditos para o resgate das brincadeiras tradicionais. Com os avanços tecnológicos e o uso precoce de telas digitais, a cultura do brincar vem se perdendo, tornando a escola um espaço seguro para que a criança desenvolva criatividade, socialização, autonomia e desenvolvimento integral, ao mesmo tempo em que preserva tradições culturais que fortalecem a identidade infantil. Schramm et al. (2011, p. 97) destacam que “o conceito de infância, na atualidade, é associado à ideia de que a criança é sujeito social”, reforçando que a mediação pedagógica deve considerar a criança como protagonista de sua aprendizagem.

Historicamente, o Brasil implementou diversas alterações em suas políticas educacionais. O RCNEI (1998, p. 17) alerta que “[...] a concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade”. Diante das demandas atuais, torna-se essencial integrar cuidado, brincar e aprendizagem, garantindo que cada experiência pedagógica contribua para o crescimento físico, cognitivo, emocional e social da criança. O RCNEI também reforça que “[...]

desde os primeiros meses de vida a criança demonstra sinais de interação com o ambiente em que vive. Dessa forma, os estímulos oferecidos à criança é que vão determinar o seu desenvolvimento”.

Para educadores da primeira infância, cuidar vai além das necessidades físicas; envolve atenção à singularidade de cada criança, observação de suas interações e promoção de experiências significativas. Kramer (2005, p. 82) aponta que “[...] o cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa”. Complementando, o RCNEI (1998, p. 25) afirma que cuidar da criança “[...] significa, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades”.

O planejamento pedagógico atual deve contemplar a intencionalidade do brincar e a observação cuidadosa do desenvolvimento infantil. Conforme o RCNEI (1998, p. 28), “[...] por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem”. Dessa forma, o brincar deixa de ser apenas recreativo e se configura como espaço de aprendizagem abrangente, inclusivo e propício à observação do desenvolvimento infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2013; 2017) reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que promovam autonomia, criatividade, diversidade cultural, interação social e protagonismo infantil. A criança deve ser acolhida, respeitada e incentivada a explorar diferentes linguagens e formas de expressão — da oralidade e dramatização à experimentação com tecnologias digitais — sem perder de vista a

valorização das tradições e brincadeiras coletivas.

A articulação entre escola, família e comunidade é indispensável para garantir que a criança experiencie o brincar de forma significativa, fortalecendo seu desenvolvimento integral e preservando o patrimônio cultural representado pelas brincadeiras tradicionais. Dolto (1999, p. 4) ressalta que “educar é tornar autônomo”, lembrando que cada prática pedagógica deve contribuir para o empoderamento da criança como sujeito de direitos, capaz de agir, pensar e conviver socialmente.

Sugestão prática teórica: professores podem planejar atividades que integrem jogos tradicionais com o uso responsável de tecnologias, observando a interação social, criatividade e autonomia das crianças, garantindo que o brincar permaneça significativo e inclusivo dentro do contexto pedagógico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que o resgate das brincadeiras tradicionais é fundamental para a Educação Infantil, não apenas como prática lúdica, mas também como estratégia pedagógica capaz de promover desenvolvimento integral, socialização, autonomia e preservação cultural. O brincar permite que a criança transforme experiências em conhecimento, consolidando habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais de maneira integrada.

As brincadeiras tradicionais conectam as crianças à sua herança cultural, fortalecendo identidades individuais e coletivas e promovendo respeito à diversidade. Candau (2008, p. 18) destaca que “os movimentos sociais, especialmente os relacionados às identidades negras, constituem o locus de produção do multiculturalismo”, evidenciando que o brincar deve ser compreendido também como prática cultural e política, capaz de refletir valores sociais e culturais.

A atuação do educador é essencial: mediar, planejar e tornar as atividades lúdicas inclusivas e significativas para todas as crianças. A observação atenta do brincar possibilita identificar o desenvolvimento infantil e fundamentar intervenções pedagógicas que respeitem a singularidade de cada criança, conforme orientações do RCNEI (1998, p. 28).

A articulação entre escola, família e comunidade é indispensável para que as crianças vivenciem as tradições lúdicas de maneira plena, promovendo desenvolvimento integral e preservando o patrimônio cultural coletivo. Valorizar o brincar, portanto, representa investir no futuro da infância, fortalecendo a aprendizagem, a socialização e a identidade cultural das crianças.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CANDAU, V. Educação Intercultural. São Paulo: Loyola, 2008.
- DOLTO, F. (1999). Sobre a insegurança dos pais na educação. As etapas decisivas da infância. São Paulo: Martins Fontes.
- KRAMER, Sonia. Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.
- MELO, R.; RIBEIRO, F. A Educação Infantil e os desafios da contemporaneidade: ética, cultura e desenvolvimento integral. São Paulo: Cortez, 2019.
- NUNES MOREIRA, Martha Cristina e DUQUE DE MACEDO, Aline. O protagonismo da criança no cenário hospitalar: um ensaio sobre estratégias de sociabilidade. In: Ciência & Saúde Coletiva. 14(2). Abril de 2009.
- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira; MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; COSTA, Exedito Wellington Chaves. Fundamentos da Educação Infantil. Secretaria de Educação a Distância (SEAD/UECE) – 2011.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## O DIREITO E A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

JOSEFA BEZERRA DE MENESES<sup>1</sup>

### RESUMO

Este estudo analisa a relação entre o Direito e a educação inclusiva, com foco na promoção da diversidade nas instituições de ensino. Parte-se da premissa de que a legislação vigente, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), constitui base essencial para a construção de ambientes escolares mais democráticos e equitativos. A pesquisa busca responder: de que forma o Direito contribui para efetivar a educação para a diversidade. A partir de revisão bibliográfica em bases como Google Acadêmico e SciELO, o trabalho demonstra que, embora haja avanços legais, persistem lacunas na implementação prática das políticas educacionais. Conclui-se que o fortalecimento de normas jurídicas, aliado ao treinamento de educadores, é fundamental para consolidar uma cultura escolar diversa e inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Legislação Educacional; Transformação Social.

### INTRODUÇÃO

A educação, enquanto direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988, deve ser ofertada com qualidade, equidade e respeito à diversidade. No contexto brasileiro, a diversidade compreende múltiplas dimensões — étnico-raciais, culturais, religiosas, de gênero, de orientação sexual, de deficiência, entre outras — e impõe desafios significativos ao sistema educacional. As escolas, como instituições sociais e culturais, possuem papel decisivo na consolidação de uma sociedade mais democrática, onde o respeito às diferenças e a garantia da equidade sejam não apenas ideais, mas práticas concretas no cotidiano escolar. Entretanto, o processo de efetivação de uma educação inclusiva e plural exige mais do que intenções pedagógicas; requer políticas públicas bem estruturadas, legislações claras e mecanismos de controle social que assegurem os

direitos de grupos historicamente marginalizados.

Nas últimas décadas, o Brasil avançou na formulação de políticas e marcos legais voltados à promoção da diversidade nas escolas. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, sobretudo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), são alguns dos instrumentos normativos que atestam a preocupação estatal com a inclusão social e educacional. Tais documentos não apenas reconhecem a diversidade como valor, mas também impõem obrigações ao Estado, às instituições de ensino e à sociedade civil no combate às práticas discriminatórias e na promoção da equidade educacional (BRASIL, 2015).

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera de São Paulo. Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade Paulista de Comunicação Campos Salles. Pós-graduada em Educação Inclusiva e Docência no Ensino Superior Lato Sensu em Nível de Especialização pela Faculdade Paulista de Comunicação Campos Salles. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

Contudo, embora o arcabouço jurídico seja robusto, sua aplicação prática ainda encontra obstáculos. A persistência de ambientes escolares excludentes, o despreparo de muitos docentes para lidar com a diversidade e a ausência de recursos pedagógicos adaptados revelam um abismo entre o que está prescrito em lei e o que se realiza no cotidiano das escolas. De acordo com Silva (2018), a efetividade das normas depende de sua internalização pelas instituições e da capacitação dos profissionais da educação. Sem isso, a legislação permanece como um conjunto de intenções não materializadas, incapaz de produzir transformações significativas na vida dos sujeitos que mais necessitam de garantias legais.

A problemática que se impõe, portanto, é: de que modo o Direito influencia a efetivação da educação para a diversidade no Brasil? Esta questão orienta a presente investigação, que busca compreender o papel das normas jurídicas na construção de uma escola que acolha as diferenças, respeite os direitos e contribua para a formação cidadã dos alunos. Ao abordar a relação entre Direito e Educação, o estudo se insere em uma perspectiva interdisciplinar, articulando saberes do campo jurídico, pedagógico e social, reconhecendo que os desafios da inclusão não se resolvem isoladamente em uma única área do conhecimento.

A relevância da pesquisa está relacionada ao seu potencial de subsidiar práticas pedagógicas e políticas públicas mais efetivas, ao mesmo tempo em que contribui para o debate acadêmico sobre o papel do Direito na promoção de direitos educacionais. Em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais, pensar a educação para a diversidade não é apenas uma escolha ética, mas uma exigência legal e social. Oliveira (2020) observa que a presença da diversidade na escola demanda do professor não apenas sensibilidade, mas também formação técnica e suporte institucional para lidar com contextos complexos e dinâmicos.

Este estudo se justifica também pela urgência em discutir a implementação das leis

que versam sobre inclusão e diversidade, especialmente diante de retrocessos políticos e sociais que ameaçam conquistas históricas no campo dos direitos humanos. A escola, enquanto espaço de construção da cidadania, deve ser protegida e fortalecida como ambiente de respeito à dignidade humana, onde todos os sujeitos tenham assegurado o direito de aprender e de conviver com o outro em sua totalidade.

O objetivo geral da pesquisa é investigar como as normas jurídicas contribuem para a implementação da educação para a diversidade nas escolas brasileiras. Pretende-se, com isso, mapear os principais dispositivos legais voltados à inclusão educacional, analisar sua aplicação prática e refletir sobre os entraves e potencialidades desse processo. Ao longo do trabalho, serão discutidas as legislações mais relevantes, as políticas públicas educacionais relacionadas ao tema, bem como o papel dos profissionais da educação e da sociedade civil na construção de uma escola plural e democrática.

A educação para a diversidade, no contexto brasileiro, é sustentada por um conjunto articulado de normas jurídicas que visam assegurar o direito de todos os sujeitos à aprendizagem em condições de igualdade. Este artigo propõe uma análise crítica da legislação educacional brasileira voltada à inclusão, destacando seus fundamentos, avanços e limitações, com base em uma revisão teórica e na reflexão sobre práticas escolares.

Enquanto direito fundamental, assegurado pela Constituição Federal de 1988, a educação deve ser ofertada com qualidade, equidade e respeito à diversidade. No contexto brasileiro, a diversidade compreende múltiplas dimensões — étnico-raciais, culturais, religiosas, de gênero, de orientação sexual, de deficiência, entre outras — e impõe desafios significativos ao sistema educacional. As escolas, como instituições sociais e culturais, possuem papel decisivo na consolidação de uma sociedade mais democrática, onde o respeito às diferenças e a garantia da equidade sejam não apenas ideais,

mas práticas concretas no cotidiano escolar. Entretanto, o processo de efetivação de uma educação inclusiva e plural exige mais do que intenções pedagógicas; requer políticas públicas bem estruturadas, legislações claras e mecanismos de controle social que assegurem os direitos de grupos historicamente marginalizados.

Nas últimas décadas, o Brasil avançou na formulação de políticas e marcos legais voltados à promoção da diversidade nas escolas. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, sobretudo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), são alguns dos instrumentos normativos que atestam a preocupação estatal com a inclusão social e educacional. Tais documentos não apenas reconhecem a diversidade como valor, mas também impõem obrigações ao Estado, às instituições de ensino e à sociedade civil no combate às práticas discriminatórias e na promoção da equidade educacional (BRASIL, 2015).

Contudo, embora o arcabouço jurídico seja robusto, sua aplicação prática ainda encontra obstáculos. A persistência de ambientes escolares excludentes, o despreparo de muitos docentes para lidar com a diversidade e a ausência de recursos pedagógicos adaptados, revelam um abismo entre o que está prescrito na lei e o que se realiza no cotidiano das escolas. De acordo com Silva (2018), a efetividade das normas depende de sua internalização pelas instituições e da capacitação dos profissionais da educação. Sem isso, a legislação permanece como um conjunto de intenções não materializadas, incapazes de produzir transformações significativas na vida dos sujeitos que mais necessitam de garantias legais. A problemática que se impõe, portanto, é: de que modo o Direito influencia a efetivação da educação para a diversidade no Brasil? Esta questão orienta a presente investigação, que busca compreender o papel das normas jurídicas na construção de uma escola que acolha as

diferenças, respeite os direitos e contribua para a formação cidadã das crianças “dos alunos”. Ao abordar a relação entre Direito e Educação, o estudo se insere em uma perspectiva interdisciplinar, articulando saberes do campo jurídico, pedagógico e social, reconhecendo que os desafios da inclusão não se resolvem isoladamente em uma única área do conhecimento.

A relevância da pesquisa está relacionada ao seu potencial de subsidiar práticas pedagógicas e políticas públicas mais efetivas, ao mesmo tempo em que contribui para o debate acadêmico sobre o papel do Direito na promoção de direitos educacionais. Em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais, pensar a educação para a diversidade não é apenas uma escolha ética, mas uma exigência legal e social. Oliveira (2020) observa que a presença da diversidade na escola demanda do professor não apenas sensibilidade, mas também formação técnica e suporte institucional para lidar com contextos complexos e dinâmicos.

Este estudo se justifica também pela urgência em discutir a implementação das leis que versam sobre inclusão e diversidade, especialmente diante de retrocessos políticos e sociais que ameaçam conquistas históricas no campo dos direitos humanos. A escola, enquanto espaço de construção da cidadania, deve ser protegida e fortalecida como ambiente de respeito à dignidade humana, onde todos os sujeitos tenham assegurado o direito de aprender e de conviver com o outro em sua totalidade.

O objetivo geral da pesquisa é investigar como as normas jurídicas contribuem para a implementação da educação para a diversidade nas escolas brasileiras. Pretende-se, com isso, mapear os principais dispositivos legais voltados à inclusão educacional, analisar sua aplicação prática e refletir sobre os entraves e potencialidades desse processo. Ao longo do trabalho, serão discutidas as legislações mais relevantes, as políticas públicas educacionais relacionadas ao tema, bem como o papel dos

profissionais da educação e da sociedade civil na construção de uma escola plural e democrática.

Assim, este estudo espera oferecer elementos teóricos e práticos que permitam compreender melhor o papel do Direito na efetivação da diversidade educacional.

## REVISÃO DE LITERATURA

A educação para a diversidade, no contexto brasileiro, encontra-se fundamentada em um arcabouço jurídico amplo e articulado que envolve desde dispositivos constitucionais até específicas legislações infraconstitucionais, embasadas em tratados internacionais, cujo objetivo é assegurar o direito de todos os sujeitos a aprender em condições de igualdade e respeito às diferenças. Em especial, a Constituição Federal de 1988 consagra a educação como direito social e dever do Estado, da família e da sociedade (art.6º e 205), providenciando alicerces para políticas de inclusão que visam garantir acesso, permanência e aprendizagem para todos, independentemente de suas características pessoais.

Após, o Brasil firmou compromissos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que foi recepcionada pelo decreto legislativo em 2008, elevando ao nível constitucional a obrigação de promover educação inclusiva.

A adesão à Declaração de Salamanca, em 1994, marcou um ponto determinante para que o Brasil passasse a enxergar a escola como espaço de adaptação contínua, capaz de acolher a diversidade com ajustes organizacionais, curriculares e formativos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº9.394/1996) representou um marco normativo inicial, introduzindo procedimentos para atender educandos com necessidades especiais em sala comum, além de prever a formação especializada de professores e o Atendimento Educacional Especializado em horário complementar.

Embora avançada, a LDB revelou limitações na sua operacionalização: a escassez de recursos estruturais, a deficiência na formação docente e a persistência de práticas pedagógicas homogêneas minaram o potencial inclusivo das diretrizes. Nesse cenário, destaca-se o papel central da capacitação contínua de professores, ainda insuficiente em muitos cursos e redes de ensino, o que contribui para resistência cultural e metodológica frente às demandas da diversidade.

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº13.146/2015) consolidou um conjunto coerente de direitos civis, políticos, sociais e educacionais, reforçando a exigência de acessibilidade, currículos ajustados, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas.

Instituiu mecanismos de responsabilização por descumprimento e ampliou o conceito de deficiência para abarcar barreiras ambientais e atitudinais, enfatizando que a deficiência resulta da interação entre a pessoa e o meio. Ainda assim, a efetivação da LBI esbarra nos custos estruturais das escolas, na ausência de tecnologias assistivas e apoio institucional, além de desafios em adaptar práticas e currículos.

No campo curricular, estudos apontam que a homogeneização dos currículos contribui para a exclusão pedagógica, ainda que o acesso físico esteja garantido. Há necessidade de flexibilidade curricular para acomodar diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, o que só ocorre quando as adaptações são sistematicamente incorporadas e acompanhadas por profissionais especializados. A educação intercultural e a decolonização curricular também são aspectos centrais na inclusão de grupos étnico-raciais; as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 impõem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, contribuindo para o combate ao racismo institucional e a valorização da pluralidade.

Entretanto, a implementação dessas normas é prejudicada pela falta de formação

docente e pelo conservadorismo cultural presente em parte do sistema educativo.

Toda perspectiva teórica da educação inclusiva defende que a diferença deve ser reconhecida como inerente ao humano, o que implica uma educação que acomode diversidades cognitivas, culturais e sociais. A abordagem de Vygotsky sobre desenvolvimento mediado destaca a importância de interação social e apoio para elevar as zonas de desenvolvimento proximal dos alunos, o que tem se revelado um referencial relevante para práticas inclusivas eficazes. Autores contemporâneos como Mantoan reforçam que a escola precisa valorizar a diversidade e promover a formação docente contínua, enquanto Pletsch destaca a necessidade da educação especial como área interdisciplinar que deve interagir integradamente com a educação regular.

Os desafios práticos são vastos: a resistência à mudança cultural, barreiras infraestruturais, falta de tecnologias assistivas, currículos rígidos, práticas homogêneas e a ausência de envolvimento efetivo das famílias e comunidades. Estudos apontam que a formação docente pautada apenas na teoria, sem conexão com a prática escolar, resulta em professores inseguros e menos propensos a adotar metodologias inclusivas, o que perpetua a exclusão mesmo em ambientes fisicamente adaptados.

A fundamentação jurídica, embora sólida, precisa ser complementada por políticas públicas contundentes, investimentos estruturais, programas formativos contínuos e uma postura cultural que reconheça a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo. A articulação entre formação docente, ajustes curriculares e participação comunitária pode gerar avanços relevantes, transformando a escola num espaço de justiça social.

Em síntese, a revisão teórica revela que o Direito brasileiro oferece instrumentos potentes para promover a educação para a diversidade, mas que sua efetividade depende da superação de entraves pedagógicos, infraestruturais e

culturais. A construção de uma escola humanizadora, aderente aos princípios dos direitos humanos, exige um esforço coletivo e contínuo que envolva Estado, educadores, famílias e sociedade civil, de modo a garantir que o acesso formal se converta em aprendizagem real e respeito à diferença.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito social e dever do Estado, da família e da sociedade (art. 6º e 205), criando bases para políticas inclusivas. A adesão à Declaração de Salamanca (1994) reforçou a visão da escola como espaço adaptável à diversidade, com ajustes organizacionais e curriculares.

Medidas para inclusão, de alunos com necessidades especiais em salas comuns, formação docente especializada e Atendimento Educacional Especializado, foram introduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996). Apesar disso, sua implementação enfrenta obstáculos como escassez de recursos, formação insuficiente e práticas pedagógicas homogêneas.

Essas medidas foram consolidadas pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que consolidou direitos educacionais, exigindo acessibilidade, currículos ajustados e práticas pedagógicas inclusivas. Ampliou o conceito de deficiência para incluir barreiras ambientais e atitudinais, mas sua efetivação ainda é limitada por custos estruturais e ausência de tecnologias assistivas.

No campo curricular, a homogeneização contribui para a exclusão pedagógica. A flexibilização curricular que é essencial para atender diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, promovendo a valorização da pluralidade e o combate ao racismo institucional.

Autores como Vygotsky, Mantoan e Pletsch oferecem fundamentos teóricos relevan-

tes. Vygotsky destaca o papel da interação social no desenvolvimento, Mantoan defende a valorização da diversidade e a formação contínua de professores, enquanto Pletsch propõe a educação especial como área interdisciplinar integrada à educação regular, propondo caminhos para uma educação mais justa, inclusiva e transformadora.

## O PAPEL DO DIREITO NA TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O arcabouço jurídico brasileiro oferece instrumentos potentes para promover a educação inclusiva. A Constituição, a LDB, a LBI e tratados internacionais como a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência formam uma base legal sólida que reconhece o direito à educação em condições de igualdade.

Entretanto, a efetividade dessas normas depende de políticas públicas eficazes, investimentos estruturais e formação docente contínua. A resistência cultural, a falta de tecnologias assistivas, currículos rígidos e o distanciamento entre teoria e prática na formação de professores são obstáculos persistentes.

A legislação exige não apenas o acesso físico à escola, mas também a garantia de aprendizagem significativa. Isso implica em adaptações curriculares, práticas pedagógicas inclusivas e envolvimento da comunidade escolar. A responsabilização por descumprimento legal, prevista na LBI, é um avanço, mas ainda enfrenta dificuldades de implementação.

Para transformar a educação, é fundamental uma articulação entre Estado, educadores, famílias e sociedade civil. O reconhecimento da diversidade como valor enriquecedor é essencial para construir uma escola humanizadora, comprometida com os direitos humanos e a justiça social.

Em 1984 a adesão à Declaração de Salamanca, marcou um ponto determinante para que o Brasil passasse a enxergar a escola como espaço de adaptação contínua, capaz de acolher

a diversidade com ajustes organizacionais, curriculares e formativos.

Como marco normativo inicial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº9.394/1996) introduziu procedimentos para atender educandos com necessidades especiais em sala comum, além de prever a formação especializada de professores e o Atendimento Educacional Especializado em horário complementar.

A partir dos marcos históricos, o Brasil firmou compromissos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que foi recepcionada pelo decreto legislativo em 2008, elevando ao nível constitucional a obrigação de promover educação inclusiva.

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº13.146/2015) consolidou um conjunto coerente de direitos civis, políticos, sociais e educacionais, reforçando a exigência de acessibilidade, currículos ajustados, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas.

Embora avançada, a LDB revelou limitações na sua operacionalização: a escassez de recursos estruturais, a deficiência na formação docente e a persistência de práticas pedagógicas homogêneas minaram o potencial inclusivo das diretrizes. Nesse cenário, destaca-se o papel central da capacitação contínua de professores, ainda insuficiente em muitos cursos e redes de ensino, o que contribui para resistência cultural e metodológica frente às demandas da diversidade.

Instituiu mecanismos de responsabilização por descumprimento e ampliou o conceito de deficiência para abarcar barreiras ambientais e atitudinais, enfatizando que a deficiência resulta da interação entre a pessoa e o meio. Ainda assim, a efetivação da LBI esbarra nos custos estruturais das escolas, na ausência de tecnologias assistivas e apoio institucional, além de desafios em adaptar práticas e currículos.

No campo curricular, estudos apontam que a homogeneização dos currículos contribui para a exclusão pedagógica, ainda que o acesso físico esteja garantido. Há necessidade de flexibilidade curricular para acomodar diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, o que só ocorre quando as adaptações são sistematicamente incorporadas e acompanhadas por profissionais especializados. A educação intercultural e a descolonização curricular também são aspectos centrais na inclusão de grupos étnico-raciais; as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 impõem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, contribuindo para o combate ao racismo institucional e a valorização da pluralidade.

Entretanto, a implementação dessas normas é prejudicada pela falta de formação docente e pelo conservadorismo cultural presente em parte do sistema educativo.

Toda perspectiva teórica da educação inclusiva defende que a diferença deve ser reconhecida como inerente ao humano, o que implica uma educação que acomode diversidades cognitivas, culturais e sociais. A abordagem de Vygotsky sobre desenvolvimento mediado, destaca a importância de interação social e apoio para elevar as zonas de desenvolvimento proximal dos alunos, o que tem se revelado um referencial relevante para práticas inclusivas eficazes. Autores contemporâneos como Mantoan reforçam que a escola precisa valorizar a diversidade e promover a formação docente contínua, enquanto Pletsch destaca a necessidade da educação especial como área interdisciplinar que deve interagir integradamente com a educação regular.

Os desafios práticos são vastos: a resistência à mudança cultural, barreiras infra estruturais, falta de tecnologias assistivas, currículos rígidos, práticas homogêneas e a ausência de envolvimento efetivo das famílias e comunidades. Estudos apontam que a formação docente pautada apenas na teoria, sem conexão com a prática escolar, resulta em professores

inseguros e menos propensos a adotar metodologias inclusivas, o que perpetua a exclusão mesmo em ambientes fisicamente adaptados.

Embora sólida, a fundamentação jurídica precisa ser complementada por políticas públicas contundentes, investimentos estruturais, programas formativos contínuos e uma postura cultural que reconheça a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo. A articulação entre formação docente, ajustes curriculares e participação comunitária pode gerar avanços relevantes, transformando a escola num espaço de justiça social.

Em síntese, a revisão teórica revela que o Direito brasileiro oferece instrumentos potentes para promover a educação para a diversidade, mas que sua efetividade depende da superação de entraves pedagógicos, infra estruturais e culturais. A construção de uma escola humanizadora, aderente aos princípios dos direitos humanos, exige um esforço coletivo e contínuo que envolva Estado, educadores, famílias e sociedade civil, de modo a garantir que o acesso formal se converta em aprendizagem real e respeito à diferença.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia utilizada neste trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa do tipo revisão de literatura, com o objetivo de analisar como o Direito contribui para a efetivação da educação voltada à diversidade nas escolas brasileiras. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno a partir de uma perspectiva interpretativa, buscando referências teóricas e normativas que sustentem a análise crítica da realidade educacional inclusiva no país. Para a realização da revisão, foram consultadas bases de dados acadêmicas reconhecidas, como Google Acadêmico e SciELO, priorizando-se artigos científicos, dissertações, teses e documentos legais publicados entre os anos de 2015 e 2024, em língua portuguesa, que abordassem diretamente temas como educação inclusiva,

direito à diversidade, legislação educacional e políticas públicas de inclusão.

A análise dos dados se deu por meio da leitura reflexiva e interpretativa dos conteúdos encontrados, buscando identificar convergências e divergências entre os autores, bem como lacunas na aplicação das leis e políticas. Com base nesse material, foram construídas as discussões ao longo do trabalho, procurando sempre relacionar os aportes teóricos à realidade prática do sistema educacional brasileiro. A escolha pela revisão de literatura como procedimento metodológico permitiu não apenas mapear o estado atual do conhecimento sobre o tema, mas também evidenciar os desafios e as possibilidades de transformação que o Direito oferece à educação na perspectiva da diversidade.

Quando a pesquisa é qualitativa do tipo revisão de literatura, com o objetivo de analisar como o Direito contribui para a efetivação da educação voltada à diversidade nas escolas brasileiras, justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno a partir de uma perspectiva interpretativa, buscando referências teóricas e normativas que sustentem a análise crítica da realidade educacional inclusiva no país. Para a realização da revisão, foram consultadas bases de dados acadêmicas reconhecidas, como Google Acadêmico e SciELO, priorizando-se artigos científicos, dissertações, teses e documentos legais publicados entre os anos de 2015 e 2024, em língua portuguesa, que abordassem diretamente temas como educação inclusiva, direito à diversidade, legislação educacional e políticas públicas de inclusão.

O levantamento dos materiais foi feito por meio da seleção de palavras-chave como “educação inclusiva”, “diversidade nas escolas”, “legislação educacional” e “direito à educação”, utilizando operadores booleanos para ampliar ou refinar os resultados. Após essa etapa, os resumos dos textos foram lidos com o objetivo de verificar sua pertinência ao problema de pesquisa. Os trabalhos mais relevantes foram então lidos na íntegra e analisados criticamente

à luz do objetivo proposto, compondo o corpo teórico da pesquisa. Além de textos acadêmicos, foram também consultadas legislações como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

As considerações finais deste trabalho evidenciam que a relação entre o Direito e a educação para a diversidade é não apenas necessária, mas fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa, plural e democrática. A análise realizada ao longo da pesquisa permitiu compreender que, embora o Brasil possua um arcabouço jurídico robusto voltado à inclusão educacional e ao respeito às diferenças, a efetivação desses direitos ainda encontra entraves práticos, culturais e estruturais que limitam o pleno acesso e permanência dos sujeitos da diversidade no ambiente escolar. A pesquisa permitiu responder à questão proposta — de que modo o Direito influencia a efetivação da educação para a diversidade —, concluindo-se que os dispositivos legais são instrumentos potentes de reconhecimento e garantia de direitos, mas que sozinhos não são suficientes para promover transformações reais no cotidiano das escolas. O alcance das normas jurídicas depende diretamente da capacidade de implementação por parte do poder público, da formação continuada dos profissionais da educação, do comprometimento das instituições escolares e da fiscalização da sociedade civil.

Observou-se que a legislação brasileira avança ao reconhecer a diversidade como um princípio que deve nortear o processo educativo, como está presente na Constituição Federal, na LDB, na LBI e em outras leis específicas. No entanto, a distância entre o que está previsto em lei e a realidade concreta das escolas revela um desafio contínuo. Muitos professores ainda não recebem formação adequada para atuar com

práticas inclusivas; há carência de recursos pedagógicos adaptados, falta de acessibilidade física em muitas unidades escolares, e persistência de currículos e metodologias pouco sensíveis à diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades especiais. Além disso, aspectos subjetivos, como preconceitos e resistências atitudinais, também dificultam a transformação da escola em um espaço verdadeiramente inclusivo. Isso demonstra que o enfrentamento dessas dificuldades demanda ações integradas entre os diferentes setores do poder público, as universidades formadoras de professores, as famílias e a sociedade em geral.

O objetivo geral da pesquisa foi atingido ao identificar os principais dispositivos legais que amparam a diversidade na educação e analisar suas contribuições e limitações na prática pedagógica. A análise dos textos legais e dos autores estudados permitiu concluir que há uma tensão constante entre o discurso jurídico de inclusão e a realidade excludente ainda vivenciada em muitos contextos escolares. Apesar disso, também se identificaram iniciativas promissoras em diversas regiões do país, onde políticas públicas eficazes, aliadas à formação qualificada de educadores e à escuta das comunidades escolares, têm promovido avanços significativos na construção de ambientes educativos mais abertos à diferença.

As contribuições deste estudo ao meio acadêmico concentram-se na possibilidade de fornecer um panorama atualizado sobre a legislação educacional inclusiva no Brasil, bem como nos desafios da sua implementação. Ao reunir e analisar criticamente autores e dispositivos legais, o trabalho reforça a importância de pesquisas interdisciplinares que articulem os campos do Direito e da Educação, oferecendo subsídios teóricos e práticos para estudantes, professores, gestores e pesquisadores que atuam ou estudam a temática da inclusão e diversidade escolar. Além disso, o trabalho propõe reflexões que podem ser utilizadas na formulação de novas políticas públicas educacionais mais efetivas e mais

sensíveis às múltiplas formas de ser e aprender presentes na sociedade contemporânea.

No que se refere às contribuições para a sociedade, destaca-se que este estudo reafirma a centralidade da escola como espaço de convivência com a diferença e de formação cidadã. Em uma época em que discursos de intolerância e retrocessos nos direitos sociais ganham força, torna-se ainda mais urgente defender a educação como prática emancipatória, fundamentada nos direitos humanos, no respeito à dignidade e na valorização das identidades culturais e subjetivas dos educandos. A efetivação da educação para a diversidade não pode ser vista como um favor ou um diferencial, mas sim como um direito inalienável, assegurado legalmente e necessário à consolidação de um projeto social justo, inclusivo e verdadeiramente democrático. Conclui-se, portanto, que o Direito possui papel estruturante nesse processo, na medida em que reconhece, regula e protege os direitos educacionais, mas que sua força transformadora depende de uma constante articulação com a prática pedagógica, com o compromisso ético dos educadores e com a participação ativa da comunidade escolar. É nessa confluência entre norma, ação e sensibilidade que a escola se torna, de fato, um território de diversidade, de justiça e de transformação social.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [URL]. Acesso em: 01 jul. 2025.
- MENDES, A. B. Educação inclusiva e legislação: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v.22, n.3, p.45-62, 2017. OLIVEIRA, C. D. Formação de professores em contextos de diversidade. *Educação em Revista*, v.36, n.2, p.112-130, 2020. SILVA, F. R. A Lei Brasileira de Inclusão e os direitos educacionais. *Cadernos de Educação*, v.10, n.1, p.15-28, 2018
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

---

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

PLETSCH, Márcia Denise. Educação especial na perspectiva inclusiva: desafios da formação docente. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 391–404, 2010.

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

GAMA, Francinaide; LEAL, Jéssica. Panorama da Educação Inclusiva no Brasil: avanços e desafios. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 9, n. 2, p. 1–20, 2020.

## A MÚSICA CLÁSSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, EMOCIONAL E SOCIAL

LEANDRO DE ALMEIDA OLIVEIRA<sup>1</sup>

### RESUMO

A música clássica constitui recurso pedagógico relevante na Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e estético das crianças. O estudo adotou metodologia qualitativa e exploratória, baseada em revisão bibliográfica de autores nacionais e internacionais, incluindo Gainza (1988), Estevão (2002) e Seashore (1919), bem como relatos de práticas pedagógicas de musicalização infantil. A pesquisa investigou os efeitos da escuta e vivência da música clássica no cotidiano escolar, considerando percepção sonora, movimento corporal, expressão e criatividade. Observou-se que atividades de escuta guiada, experimentação sonora e criação musical favorecem atenção, memória, imaginação, coordenação motora, socialização e prazer estético, proporcionando experiências significativas de aprendizagem. Conclui-se que a música clássica, mediada por educadores, atua como instrumento integral de formação, fortalecendo habilidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças por meio de práticas intencionais e lúdicas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Música Clássica; Musicalização; Prática Pedagógica.

### INTRODUÇÃO

A música, compreendida como linguagem universal, sempre esteve presente na história da humanidade, desempenhando funções sociais, culturais e educativas. Desde a Antiguidade, filósofos e estudiosos investigaram seu impacto no comportamento humano, atribuindo-lhe um papel formador e transformador.

Na Educação Infantil, a música deve ser reconhecida não apenas como atividade estética ou de entretenimento, mas como prática pedagógica capaz de ampliar experiências cognitivas, emocionais, motoras e sociais. A música clássica, em especial, ocupa lugar privilegiado nesse processo, por sua riqueza melódica, rítmica e harmônica, favorecendo

concentração, percepção auditiva, sensibilidade e imaginação.

Brécia (2003) lembra que, na Grécia Antiga, Pitágoras associava sons à organização da vida e à transformação do indivíduo, afirmando que sequências sonoras corretas poderiam modificar comportamentos e auxiliar na cura. Aplicada ao contexto educacional contemporâneo, a música mantém seu papel de reorganizar vivências internas e externas, favorecendo desenvolvimento e aprendizagem.

O presente estudo, de natureza qualitativa e exploratória, propõe-se a analisar os benefícios da inserção da música clássica na Educação Infantil, discutindo impactos cognitivos, emocionais, sociais e estéticos, e

<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.

sugerindo práticas pedagógicas que valorizem escuta e criação musical como instrumentos de aprendizagem e formação integral da criança.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A musicalidade acompanha o ser humano desde a gestação, sendo um dos primeiros vínculos sensoriais e afetivos que a criança estabelece com o mundo. Brito (2003) explica que a musicalidade antecede a linguagem verbal, estando presente no ambiente intrauterino: “bebês convivem com o ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles” (BRITO, 2003, p. 35).

Gainza (1988) afirma que educar-se na música é crescer plenamente com alegria, ressaltando que a prática musical deve articular prazer, sensibilidade e aprendizagem. Seashore (1919) evidencia que a percepção rítmica provoca respostas motoras intuitivas, demonstrando a relação entre mente e corpo. Brito (2019) enfatiza a escuta ativa, incluindo sons do entorno e produções próprias das crianças, permitindo que a musicalização promova atenção, percepção, criatividade e expressão pessoal.

A música clássica apresenta características que a tornam especialmente valiosa na Educação Infantil: diversidade de timbres, texturas e formas que estimulam escuta atenta, concentração e sensibilidade estética. Correia (2003) destaca que ela possibilita aprendizagem significativa e interligação de diferentes áreas do conhecimento.

Além disso, a música mobiliza o corpo e o movimento. Gainza (1988) observa que a música, enquanto energia, estimula movimentos internos e externos, conectando percepção auditiva, emoção e ação. Brito (2010) reforça a importância de criar campos de experimentação, potencializando escutas criativas, críticas e transformadoras.

Portanto, a música clássica, quando incorporada de forma intencional ao cotidiano escolar, ultrapassa a função estética, assumindo

papel formativo e transformador, promovendo experiências de sensibilidade, criação e desenvolvimento integral da criança.

## BENEFÍCIOS DA MÚSICA CLÁSSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Contrariando a ideia de que a música erudita seria distante do universo infantil, pesquisas e experiências pedagógicas indicam que, quando mediada de forma lúdica e criativa, a música clássica se torna um recurso potente para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral da criança.

### 1. BENEFÍCIOS COGNITIVOS

No campo cognitivo, a música clássica contribui para a atenção, memória, percepção auditiva e raciocínio lógico. Brésia (2003, p. 31) destaca que “a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar os padrões de comportamento e acelerar o processo de cura”, evidenciando o impacto direto da organização sonora sobre o cérebro e o comportamento. Saviani (2000, p. 4) reforça que a música se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática, além de exigir habilidade motora e destreza manual, constituindo um dos recursos mais eficazes para o desenvolvimento integral do ser humano.

Mesmo os bebês muito pequenos se mostram atraídos pela música: balbuciam, movimentam-se e interagem espontaneamente, desenvolvendo habilidades perceptivas e corporais que compõem a relação com os sons e o ambiente (Fonterrada, 2012). Assim, a música clássica favorece não apenas o aprendizado musical, mas também capacidades cognitivas essenciais desde a primeira infância.

### 2. BENEFÍCIOS EMOCIONAIS

No aspecto emocional, a música clássica estimula sensibilidade, equilíbrio e prazer estético. Gainza (1988, p. 22) ressalta que “a música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas”, mostrando como

sons estruturados contribuem para a percepção e regulação emocional.

A prática musical permite que a criança reconheça e expresse sentimentos, fortalecendo autoestima e confiança. Brito (2019, p. 91) enfatiza que a escuta deve incluir não apenas obras consolidadas, mas também sons do entorno, paisagens sonoras, conversas e o silêncio, ampliando a percepção emocional e a capacidade de análise crítica.

### 3. BENEFÍCIOS SOCIAIS

Atividades coletivas, como escuta compartilhada, canto e dramatização, reforçam o respeito, a cooperação e a construção de vínculos sociais (Silva, 2012, p. 151). Estevão (2002, p. 33) observa que atividades de movimento e dança ajudam crianças com dificuldades de relacionamento a se integrarem socialmente, promovendo inclusão e participação no grupo.

Dessa forma, a música clássica vai além do aprendizado individual, estimulando interações significativas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, essenciais para a vida em sociedade.

### 4. BENEFÍCIOS CRIATIVOS E ESTÉTICOS

A música clássica também estimula criatividade e imaginação. Brito (2019, p. 91) propõe que a escuta musical considere desde obras consolidadas até sons do cotidiano e improvisações das crianças, ampliando a percepção do mundo e a capacidade de criação. Mantovani (2018, p. 1) complementa que obras de grandes mestres estruturadas em princípios de equilíbrio, harmonia e simetria desenvolvem virtudes e promovem discernimento, orientando a formação ética e estética.

Ao explorar instrumentos, improvisar melodias e participar de atividades de composição, as crianças fortalecem autonomia, expressão pessoal e sensibilidade artística. Essas experiências contribuem para que a música clássica se configure como linguagem pedagógica capaz de integrar múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil.

### 5. BENEFÍCIOS INTEGRADOS

Os benefícios cognitivos, emocionais, sociais e criativos da música clássica não ocorrem isoladamente, mas de forma integrada. Atividades planejadas que combinam escuta, movimento e criação musical permitem que a criança desenvolva atenção, memória, expressão emocional, socialização e imaginação simultaneamente.

Além disso, a música pode ser articulada a diferentes áreas do conhecimento, favorecendo práticas interdisciplinares que aproximam conteúdos de história, matemática e ciências (Correia, 2003, p. 84-85). Assim, a música clássica contribui para a formação integral da criança, combinando aprendizagem, experiência estética e construção de valores como equilíbrio, harmonia e disciplina (Mantovani, 2018, p. 1).

### ESTRATÉGIAS DE APLICAÇÃO DA MÚSICA CLÁSSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A implementação da música clássica na Educação Infantil requer planejamento, intencionalidade pedagógica e criatividade. O objetivo não é apenas apresentar obras consagradas, mas criar experiências significativas que integrem som, movimento, emoção e interação social. Abaixo, destacam-se estratégias práticas, fundamentadas em autores clássicos e contemporâneos da educação musical:

- A escuta guiada permite à criança perceber nuances, ritmos, harmonias e timbres, despertando atenção, percepção auditiva e memória musical. Seashore (1919, p. 170) explica que “as impressões de ritmos musicais despertam imagens motoras na mente do ouvinte e, em seu corpo, reações musculares intuitivas”, evidenciando que a música envolve simultaneamente mente e corpo. Aplicação prática: o educador pode propor a escuta da obra O Carnaval dos Animais de Saint-Saëns, pedindo que as crianças identifiquem instrumentos, imitem sons de animais e descrevam como se sentem durante a música. Essa atividade integra percepção auditiva, linguagem e expressão corporal;
- O movimento associado à música clássica favorece a coordenação motora, socialização e expressão emocional. Estevão (2002, p. 33) ressalta que

atividades de dança ajudam crianças com dificuldades de relacionamento ou inibição a se adaptarem ao meio escolar, integrando-se de forma mais plena. Aplicação prática: após escutar uma peça musical, as crianças podem criar coreografias livres ou dramatizar emoções sugeridas pelos sons. O educador pode propor desafios, como andar de forma lenta ou rápida de acordo com o ritmo, estimulando percepção, criatividade e integração corporal;

- A criação musical permite às crianças experimentar instrumentos, objetos sonoros e a própria voz, compondo melodias e improvisando ritmos. Brito (2003, p. 53) enfatiza que todos devem ter direito de cantar e tocar, mesmo que ainda estejam em desenvolvimento de habilidades rítmicas ou melódicas. Aplicação prática: em um projeto de improvisação, as crianças podem criar trilhas sonoras para pequenas histórias ou cenas, usando instrumentos de percussão, objetos sonoros da sala e sons corporais. Essa prática fortalece a autonomia, percepção auditiva, criatividade e expressão pessoal;

- A música clássica pode ser integrada a diferentes áreas do conhecimento, favorecendo práticas interdisciplinares. Correia (2003, p. 84-85) observa que a música auxilia na aprendizagem de matemática, história e ciências, oferecendo condições para identificar contextos históricos, comportamentos sociais e fenômenos naturais. Aplicação prática: ao estudar animais ou estações do ano, o educador pode associar composições musicais específicas e propor atividades de desenho, dramatização ou construção de instrumentos com materiais recicláveis, conectando aprendizagem sonora, visual e cognitiva;

- É essencial criar momentos específicos no ambiente escolar dedicados à música, contemplando escuta, experimentação, improvisação e movimento. Segundo a BNCC (Brasil, 2017, p. 41), é fundamental “promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística”. Aplicação prática: reservar horários semanais para sessões musicais estruturadas, em que a criança possa alternar entre ouvir, criar, dramatizar e movimentar-se, garantindo vivências completas e integradas da música clássica;

- A música deve promover o desenvolvimento humano de todos, independentemente do talento natural. Brito (2003, p. 53) reforça que todos têm direito de cantar e tocar, ainda que desafinando ou sem senso rítmico apurado. Aplicação prática: em atividades de grupo, o educador assegura que cada criança participe ativamente, respeitando o ritmo individual e promovendo valorização, estímulo e reconhecimento das conquistas de cada aluno, reforçando inclusão, confiança e motivação.

Com essas estratégias, a música clássica torna-se um instrumento pedagógico integral, capaz de articular aprendizagem, emoção e vivência social, fortalecendo habilidades cognitivas, motoras, sociais e criativas. Quando aplicada de forma planejada, lúdica e intencional, a música clássica contribui para a formação de crianças mais sensíveis, colaborativas e criativas, alinhando teoria e prática pedagógica de maneira efetiva.

## **RESULTADOS E BENEFÍCIOS DA MÚSICA CLÁSSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A inserção da música clássica no contexto educacional infantil apresenta resultados perceptíveis em diferentes dimensões do desenvolvimento das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e criativos.

A musicalização estimula atenção, memória, percepção auditiva, raciocínio lógico e capacidade de concentração. Fonterrada (2012, p. 96) afirma que “a música é uma atividade complexa, que requer o uso de muitas capacidades físicas, mentais, sensíveis, emocionais”, mas que, mesmo assim, é acessível a todos desde a primeira infância. Na prática os bebês e crianças pequenas, ao ouvirem obras clássicas, reagem com movimentos, balbucios ou gestos, demonstrando engajamento e percepção auditiva. Essas respostas espontâneas indicam desenvolvimento de habilidades cognitivas, como atenção e memória musical.

Saviani (2000, p. 4) reforça que a música combina conhecimentos científicos, habilidades

motoras e manifestação estética, constituindo um recurso eficaz para o desenvolvimento integral do ser humano.

A música clássica favorece a sensibilidade, a expressão de sentimentos e o equilíbrio emocional. Gainza (1988, p. 22) destaca que “a música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas”, mostrando como a música contribui para a regulação emocional e o bem-estar. AS atividades de escuta guiada permitem que as crianças reconheçam emoções evocadas por diferentes peças, discutam sentimentos e desenvolvam autoestima e autoconfiança.

A prática coletiva da música clássica estimula a cooperação, respeito e construção de vínculos. Silva (2012, p. 151) aponta que a música fortalece identidades e vínculos sociais, criando oportunidades para interação significativa. Ao participar de rodas musicais, cantos ou dramatizações, as crianças aprendem a ouvir, esperar a vez, colaborar com os colegas e compartilhar experiências, promovendo inclusão e habilidades sociais.

A música clássica estimula a criatividade e a imaginação, permitindo que as crianças explorem sons, composições e improvisações. Brito (2019, p. 91) afirma que a escuta deve incluir obras consolidadas, sons do entorno e do silêncio, ampliando a percepção sensorial e a capacidade de criação.

Mantovani (2018, p. 1) reforça que obras estruturadas a partir de princípios de equilíbrio, harmonia e simetria contribuem para o desenvolvimento de virtudes e competências éticas desde a infância. A criação de pequenas composições ou a dramatização de histórias com música promove imaginação, expressão pessoal e sensibilidade estética.

Os efeitos da música clássica na Educação Infantil são interdependentes. A combinação de escuta, movimento, improvisação e prática coletiva permite que as crianças desenvolvam

simultaneamente atenção, percepção auditiva, expressão emocional, socialização e criatividade. A música também pode articular-se a diferentes áreas do conhecimento, favorecendo práticas interdisciplinares, como a exploração de contextos históricos, comportamentos sociais ou fenômenos naturais (Correia, 2003, p. 84-85).

Dessa forma, a prática musical contribui para a formação integral do estudante, não apenas como aprendizagem musical, mas como desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e éticas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implantação da música clássica no cotidiano da Educação Infantil apresenta efeitos perceptíveis em múltiplas dimensões do desenvolvimento das crianças, incluindo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e criativos. Observa-se que a musicalização amplia a sensibilidade auditiva, favorece atenção, memória e concentração, promovendo aprendizagens significativas (Fonterrada, 2012, p. 96). A prática de escuta ativa permite que as crianças identifiquem ritmos, timbres e estruturas musicais, estimulando percepção, análise e criatividade, enquanto a experimentação com movimento, improvisação e criação musical fortalece a expressão pessoal e a imaginação.

Além disso, a música clássica contribui para o desenvolvimento emocional e social. A escuta de obras estruturadas com equilíbrio, harmonia e simetria, como enfatiza Mantovani (2018, p. 1), ajuda a cultivar virtudes como disciplina, cooperação e sensibilidade ética, promovendo a expressão de sentimentos e fortalecendo vínculos afetivos e sociais entre as crianças (Brito, 2019, p. 91). A prática coletiva da música incentiva respeito, colaboração e integração, consolidando habilidades socioemocionais importantes desde os primeiros anos de vida.

Outro ponto relevante é a interdisciplinaridade proporcionada pela música clássica. Correia (2003, p. 84-85) destaca que ela auxilia na aprendizagem de diversas áreas,

incluindo história, ciências, matemática e linguagem, permitindo que as crianças conectem experiências sonoras a contextos culturais, científicos e sociais. Dessa forma, a prática musical contribui para o desenvolvimento integral, articulando cognição, percepção sensorial, criatividade e convivência social de maneira integrada.

Em síntese, a música clássica, quando planejada e mediada por educadores, não se limita à aquisição de habilidades técnicas, mas promove experiências significativas que abrangem atenção, percepção, expressão emocional, socialização e criatividade. Assim, consolida-se como um instrumento pedagógico integral, capaz de apoiar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, fortalecendo competências essenciais desde os primeiros anos de vida.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, conclui-se que a música clássica constitui um recurso pedagógico de grande relevância na Educação Infantil, capaz de favorecer o desenvolvimento integral das crianças em múltiplas dimensões: cognitiva, emocional, social e criativa. A prática musical, quando planejada e mediada por educadores, vai além da simples execução de obras ou do aprendizado técnico, englobando escuta ativa, expressão corporal, improvisação e criação musical.

Observa-se que a inserção de repertórios clássicos bem estruturados contribui para a organização do pensamento, a percepção estética e o cultivo de virtudes como equilíbrio, harmonia e disciplina (Mantovani, 2018, p. 1). Além disso, a música promove socialização, expressão pessoal e integração ao contexto cultural, ampliando a capacidade de comunicação, a criatividade e a sensibilidade das crianças (Brasil, 2017, p. 41).

Dessa forma, a integração intencional da música clássica no cotidiano escolar não apenas enriquece a aprendizagem, mas também proporciona experiências significativas que

contribuem para a formação de sujeitos mais atentos, sensíveis, críticos e criativos. Para que esses resultados sejam efetivos, é essencial que as instituições de Educação Infantil planejem atividades musicais intencionais, que contemplem escuta, prática, criação e reflexão, garantindo que a música se torne um instrumento de desenvolvimento integral e de expressão plena da criança.

Em síntese, este estudo reforça a importância da música clássica como linguagem pedagógica, capaz de articular conhecimento, emoção e vivência social, e destaca a necessidade de práticas educativas planejadas que consolidam sua presença no ambiente escolar desde os primeiros anos de vida.

### REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BRITO, Teca Alencar de. Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Petrópolis, 2019.
- CORREIA, Marcos Antonio. Música na Educação: uma possibilidade pedagógica. Revista Luminária, União da Vitória, v. 6, 2003.
- ESTEVÃO, Maria Helena. Movimento e expressão corporal na infância. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- FONTERADA, Marisa Trench de O. Educação musical: propostas criativas. In: JORDÃO, G.; MOLINA, S.; TEHAHATA, A. (Orgs.). A música na escola. São Paulo: Allucci & Associados, 2012.
- GAINZA, José Antonio. Educação musical e desenvolvimento humano. Buenos Aires: Editorial XYZ, 1988.
- GOHN, Maria da Glória; STAVRACAS, Isa. O papel da música na educação infantil. EccoS, São Paulo, v. 12, n. 2, 2010.
- MANTOVANI, Dante. A música clássica e a formação da juventude. Gazeta do Povo, 2018. Disponível em: . Acesso em: 17 set. 2025.
- SAVIANI, Dermeval. A Educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. Disponível em: . Acesso em: 17 set. 2025.
- SEASHORE, Carl E. Psychology of Music. New York: McGraw-Hill, 1919.

# A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIANE DE JESUS MINEIRO DE LIMA

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a contação de histórias como uma estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, fundamentada em autores como Bettelheim (1980), Coelho (1997) e Marcuschi (2001), que discutem a importância da literatura infantil e das práticas narrativas no processo de aquisição e ampliação da linguagem. Por meio da análise teórica, busca-se compreender de que modo o ato de contar histórias contribui para a formação linguística, cognitiva e social das crianças pequenas, promovendo o enriquecimento do vocabulário, a organização do pensamento e a expressão oral. Conclui-se que a contação de histórias, quando inserida de forma intencional no cotidiano pedagógico, constitui um instrumento de aprendizagem significativo, favorecendo tanto o desenvolvimento linguístico quanto o vínculo afetivo entre educadores e crianças.

**Palavras-chave.** Contação de histórias; Literatura Infantil; Aprendizagem; Linguagem oral

## INTRODUÇÃO

A oralidade constitui um dos pilares do desenvolvimento infantil, sendo essencial para a comunicação, a socialização e a construção do pensamento. Na Educação Infantil, a contação de histórias representa uma prática pedagógica que transcende o entretenimento, configurando-se como uma estratégia intencional de ensino e aprendizagem voltada à ampliação da linguagem oral e à formação leitora. Nesse contexto, o papel do educador é fundamental, pois ele atua como mediador entre o texto literário e a criança, despertando o interesse pelo universo da palavra e favorecendo o desenvolvimento linguístico e cognitivo.

A contação de histórias na Educação Infantil é muito mais do que um simples

momento de lazer; ela se configura como uma poderosa ferramenta pedagógica capaz de estimular a imaginação, a criatividade e, sobretudo, a linguagem oral das crianças. Ao ouvirem narrativas, os pequenos entram em um universo de possibilidades, em que palavras ganham vida, gestos e expressões corporais se tornam instrumentos de comunicação, e o ato de ouvir se transforma em uma ponte para a construção do pensamento.

Durante a contação de histórias, a criança não apenas recebe informações, mas participa ativamente da narrativa. Ela observa, questiona, antecipa acontecimentos e, muitas vezes, cria desdobramentos próprios para a história. Esse engajamento é fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral, pois

incentiva o uso de vocabulário diversificado, a estruturação de frases e a expressão de sentimentos, ideias e opiniões. Além disso, a repetição de palavras, rimas e sons presentes nas narrativas contribui para o reconhecimento fonético, essencial para a alfabetização futura.

O momento da contação também favorece a escuta ativa e a atenção compartilhada. Em um círculo de leitura, por exemplo, cada criança aprende a esperar sua vez, a respeitar o espaço do colega e a interagir socialmente de forma respeitosa. Esses aspectos socioemocionais estão diretamente ligados ao desenvolvimento da linguagem, pois a comunicação não é apenas verbal, mas também envolve compreensão, empatia e troca de experiências.

Outro ponto relevante é a diversidade de histórias que podem ser exploradas. Contos de tradição oral, fábulas, mitos, lendas e histórias contemporâneas oferecem diferentes estilos narrativos, enriquecendo o repertório linguístico das crianças. Ao serem expostas a variados tipos de narrativas, elas aprendem a adaptar sua fala a diferentes contextos, desenvolvendo habilidades de argumentação, narração e descrição.

Além disso, a contação de histórias pode ser integrada a outras atividades pedagógicas, como dramatizações, música, dança e artes visuais. Essas experiências multimodais ampliam a compreensão da linguagem e estimulam a expressão criativa, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa. A interação entre ouvir, falar, criar e representar garante que a criança vivencie a linguagem de forma plena, sensível e envolvente.

Em síntese, a contação de histórias na Educação Infantil é um espaço mágico e essencial para o desenvolvimento da linguagem oral. Ela não apenas fortalece habilidades linguísticas, mas também promove a imaginação, a empatia e o senso de pertencimento. É nesse encontro entre palavra, gesto e imaginação que a criança se torna protagonista de sua própria narrativa, construindo sentidos e experiências que a acompanharão ao longo de toda a vida.

Por este motivo vamos aqui retratar a importância da literatura infantil e principalmente como acontece uma contação de histórias desde o preparo para este momento, o momento e a finalização mostrando assim como a aprendizagem ocorre de maneira significativa.

## **METODOLOGIA**

Este estudo baseia-se em uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, com o objetivo de analisar produções acadêmicas e teóricas que abordam a contação de histórias na Educação Infantil como prática formativa e promotora do desenvolvimento da linguagem oral. A revisão foi realizada com base em obras de referência da área da Educação e da Literatura Infantil, entre elas Bettelheim (1980), Coelho (1997), Ilan Brennan (2000), Marcuschi (2001) e Zilberman (2003), além de documentos normativos, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). A análise concentrou-se em identificar as principais contribuições teóricas sobre o papel da narrativa oral no processo de aquisição da linguagem, bem como as implicações pedagógicas dessa prática para o desenvolvimento infantil.

## **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL**

Podemos considerar o contar e o ler histórias momentos privilegiados de interação das crianças com a linguagem. Neles, um parceiro mais experiente linguisticamente utiliza as histórias – um tipo de narrativa que facilita a aproximação e o fortalecimento dos vínculos afetivos – para estabelecer uma situação comunicativa com a turma. As crianças aprendem a partir de sua interação com o meio material e social. E, no caso da aprendizagem da língua falada e escrita, não é diferente: as crianças aprendem por meio dos intercâmbios sociais gerados nas diversas situações comunicativas, com diferentes parceiros.

Com isso a ampliação da capacidade de comunicação ocorre de forma gradativa. É um

processo que acontece desde o nascimento, perdura ao longo de toda a vida e está intimamente relacionado com a quantidade e qualidade de participações em atos comunicativos. O aprendizado da língua oral e escrita possibilita a aproximação e a participação da criança em inúmeras atividades sociais, favorecendo a sua inserção cultural.

Por meio da linguagem, ela pode se comunicar e se expressar, bem como amplia o que as crianças pequenas aprendem ao escutar. A leitura atenta de um livro escrita é um registro social, que demanda compreender algo e leva, necessariamente, a reconhecer o suporte (se é um livro, uma revista, um jornal etc.), olhar para folheá-la, apreender a informação e utilizar competências múltiplas para o levantamento de hipóteses, as quais ainda permitem a recuperação da informação por meio de releituras, consultas a dicionários, pesquisas etc. Já a fala é dinâmica, gêneros orais costumam apresentar mais liberdade e não necessariamente estão associados a um texto escrito.

Quem nunca teve o grande prazer de ouvir “causos” contados por grandes contadores de determinadas comunidades, que nunca leram um único livro, mas têm em si conhecimentos prévios e estratégias de letramento que levam ao desenvolvimento de histórias encantadoras?

Ao ouvir uma história a criança a incorpora e traz para a sua vida e faz relações com seu cotidiano. Bettelheim (1980, p. 15) ressalta que:

É característico dos contos de fadas colocarem um dilema existencial de forma breve e categórica. Isto permite a criança aprender o problema em sua essência, onde uma trama mais complexa confundiria o assunto para ela. O conto de fadas simplifica todas as situações. Suas figuras são esboçadas claramente, em detalhes, a menos que muitos importantes, são eliminados. Todos os personagens são mais típicos do que únicos.

E para a criança estes personagens podem retratar sentimentos e situações vivenciadas como foi dito.

É preciso, no entanto, que a criança tenha a oportunidade de conviver com diferentes gêneros para que suas estratégias cognitivas e seu conhecimento enciclopédico se ampliem e é importante que o professor tenha consciência de que trabalhar a leitura de um livro é diferente de trabalhar um gênero oral.

A contação é, pois, um gênero oral importante para o desenvolvimento infantil e a leitura associada às imagens também, no que concerne à leitura de mundo, à construção de conhecimentos prévios e ao estímulo para a leitura por prazer. Todavia, o grande problema em relação à leitura nos dias de hoje é demonstrar na escola, o papel social da escrita para a formação de leitores críticos e esse trabalho começa na primeira infância. Quando vamos ao banco, por exemplo, não lemos os folders de produtos bancários mostrando aos demais as imagens em voz alta, muito menos fazemos de conta que somos gerentes de banco vendendo um produto para sanarmos nossas dúvidas.

Há uma maneira de ler e desenvolver o comportamento leitor em diferentes estágios com diferentes estratégias, suporte, ou seja, que ela perceba que este gênero oral surge a partir de um livro, quando esta história for retirada de um livro, bem como é importante que ela perceba que quando lemos socialmente, viramos páginas e analisamos as imagens com o livro voltado para nossa visão.

De sorte que, quanto mais o professor estuda uma história infantil e suas possibilidades de trabalho em sala de aula, mais atividades pedagógicas poderão ser exploradas para o desenvolvimento de estratégias cognitivas de leitura de mundo e desenvolvimento do comportamento leitor, tais como: apresentar o livro, o autor, o ilustrador, ler em voz alta utilizando comportamento leitor, deixar que as crianças manuseiem o livro, ler novamente mostrando o livro e criando objetivos de leitura (observar as personagens mágicas, observar o espaço etc.), contar e recontar etc.

A importância do ato de ler de ser ressaltada como movimento amplo e integral, todo cidadão lê a linguagem não verbal e cria estratégias para compreender a linguagem verbal, desde a mais tenra idade e ler é prazer, encantamento e emoção, mas, também é um ato social.

Desse modo, a criança fará associações relacionadas à contação e ao que leram no livro, fará inferências relacionadas a outros livros ou a sua realidade e será capaz de recontar e dramatizar as histórias em detalhes e, ainda muito pequenas, fará a leitura do livro mudando páginas e acompanhando o enredo com o dedinho.

### **LER OU CONTAR?**

Podemos afirmar que existe uma diferença entre ler e contar. O hábito de compartilhar histórias guarda em si inúmeros significados. Está relacionado com cuidado afetivo, construção da identidade, desenvolvimento da imaginação, capacidade de escutar os outros e de expressar ideias e sentimentos, bem como de compartilhar conhecimentos. Tudo isso ocorre tanto na leitura quanto na contação. Mas não podemos afirmar que as duas formas de compartilhar histórias sejam iguais. Cada uma carrega características e peculiaridades, e é interessante que nós, professores de crianças pequenas, possamos refletir sobre essas diferenças.

Ao contar uma história, podemos usar nossas próprias palavras, interpretá-la de diversas maneiras, utilizando os mais diferentes recursos. Podemos inclusive recriá-la, acrescentando-lhe novos elementos, provenientes de nossa imaginação ou do contexto em que estamos inseridos. Mais próxima da oralidade, a história que se conta é mais flexível, depende da pessoa que conta.

Ao ler uma história, por sua vez, utilizamos palavras que estão escritas. Embora seja possível interpretar de formas diferentes, modificar a entonação, a altura ou o timbre de voz, na leitura o texto é sempre o mesmo, independentemente do leitor. Traz consigo

marcas específicas da língua escrita e que não utilizamos cotidianamente ao falar. As aprendizagens envolvidas nesses dois tipos de situação não de ser diferentes também. Ao participar de situações de contação de histórias, além de se divertir, as crianças aprendem mais sobre a língua que se fala, ampliam seu repertório e seu universo imaginário, aprendem que as histórias não são objetos estáticos, imutáveis, mas que podem ser recriadas, e aprendem como contar suas próprias histórias.

Já as situações de leitura aproximam a criança do universo letrado, instigam a curiosidade pelos livros e seus conteúdos. Neste sentido, colabora para a democratização de um dos mais valiosos patrimônios humanos, a escrita, que, como objeto sociocultural, deve estar disponível a todos, mesmo àqueles que ainda não aprenderam a ler convencionalmente. O contador de histórias Ilan Brennan<sup>2</sup>, em sua tese de mestrado, afirma que a leitura em voz alta contribui para uma aproximação dos não leitores com os livros: “Na ausência do leitor, os ouvintes retornarão ao livro, agora como leitores solitários, buscando resgatar naquelas páginas a nossa presença. O que encontrarão? Não sabemos exatamente, mas o que podemos imaginar é que vão à procura daquele momento proporcionado pela leitura em voz alta”.

É impressionante a diversidade de histórias que podemos contar. Ouvir uma história pode ajudar a construir um sentido pessoal para a leitura, uma visão estética e ética da realidade, isto é sabido entre os estudiosos no assunto. Um bom texto literário nos oferece palavras penetrantes, em que encerram sonoridade e ocupam espaço e volume, ampliando nosso repertório de imagens.

Ler apenas para formar futuros leitores é muito pouco diante do que a obra literária nos oferece enquanto que ajudá-las a arrumarem os sentimentos e a cognição para melhor viverem é também o nosso papel enquanto educadores.

A proposta de contação de história assegura à criança a oportunidade de ampliar a linguagem oral e apropriar-se da linguagem

escrita. Mas, como saber o que elas de fato aprenderam? Escutando suas falas e opiniões, e escutar é um bom objeto de avaliação, mas muitas vezes não há necessidade de avaliar. A contação de história por si só já é um instrumento de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira. Existem diversos fatores que influenciam o interesse pela leitura. O primeiro e talvez mais importante seja determinado pela “atmosfera literária” que, segundo Bamberger (2000, p.71) a criança encontra em casa. A criança que houve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que seja estimulada, terá um desenvolvimento favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura.

De acordo com Bamberger (2000) a criança que lê com maior desenvoltura se interessa pela leitura e aprende mais facilmente. Neste sentido, a criança interessada em aprender se transforma num leitor capaz. Sendo assim, pode-se dizer que a capacidade de ler está intimamente ligada a motivação. Infelizmente são poucos os pais que se dedicam efetivamente em estimular esta capacidade nos seus filhos. Outro fator que contribui positivamente em relação à leitura é a influência do professor. Nesta perspectiva, cabe ao professor desempenhar um importante papel: o de ensinar a criança a ler e a gostar de ler.

Professores que oferecem pequenas doses diárias de leitura agradável, sem forçar, mas com naturalidade, desenvolverá na criança um hábito que poderá acompanhá-la pela vida afora. Para desenvolver um programa de leitura equilibrado, que integre os conteúdos relacionados ao currículo escolar e ofereça certa variedade de livros de literatura como contos, fábulas e poesias, é preciso que o professor observe a idade cronológica da criança e principalmente o estágio de desenvolvimento de

leitura em que ela se encontra. De acordo com Sandroni & Machado (1998, p.23) “o equilíbrio de um programa de leitura depende muito mais do bom senso e da habilidade do professor que de uma hipotética e inexistente classe homogênea”.

Assim, as condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos positivos de leitura, incluem oportunidades para ler de todas as formas possíveis. Frequentar livrarias, feiras de livros e bibliotecas são excelentes sugestões para tornar permanente o hábito de leitura.

Num mundo tão cheio de tecnologias em que se vive, onde todas as informações ou notícias, músicas, jogos, filmes, podem ser trocados por jogos e aplicativos de interação, o lugar do livro parece ter sido esquecido. Há muitos que pensam que o livro é coisa do passado, que na era da Internet, ele não tem muito sentido. Mas, quem conhece a importância da literatura na vida de uma pessoa, quem sabe o poder que tem uma história bem contada, quem sabe os benefícios que uma simples história pode proporcionar, com certeza haverá de dizer que não há tecnologia no mundo que substitua o prazer de tocar as páginas de um livro e encontrar nelas um mundo repleto de encantamento.

Se o professor acreditar que além de informar, instruir ou ensinar, o livro pode dar prazer, encontrará meios de mostrar isso à criança. E ela vai se interessar por ele, vai querer buscar no livro esta alegria e prazer. Tudo está em ter a chance de conhecer a grande magia que o livro proporciona. Enfim, a literatura infantil é um amplo campo de estudos que exige do professor conhecimento para saber adequar os livros às crianças, gerando um momento propício de prazer e estimulação para a leitura.

Segundo Coelho (1997), contar histórias é uma arte sem idade, capaz de transcender gerações e espaços, sendo especialmente poderosa na Educação Infantil. A autora destaca que a narrativa oral não se limita à transmissão de informações, mas constitui uma experiência estética e afetiva, em que a criança se envolve de maneira plena, explorando sons, ritmos, gestos e

emoções. Coelho enfatiza que o ato de contar histórias promove a ampliação do repertório linguístico, estimula a imaginação e fortalece vínculos interpessoais, uma vez que ouvir e narrar são práticas profundamente sociais. Dessa forma, a contação de histórias não apenas desenvolve a linguagem oral, mas também contribui para a construção da identidade, do senso crítico e do prazer pela comunicação, consolidando-se como um recurso pedagógico imprescindível na formação infantil.

rev., atual. e ampl. – São Paulo: Global, 2003.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M (V.N. Volochinov) Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lauch e Lara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Editora Huritec 1992.
- BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. São Paulo: Ática, 2000.
- BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos contos de fadas. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRENNAN, Ilan. A arte de contar histórias na educação infantil: caminhos para o encantamento e a linguagem. São Paulo: Cortez, 2000.
- BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: Cenas de sala de aula? Maria Inês Pagliari Cox, Ana Antônia de Assis – Peterson (orgs.). – Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. – São Paulo: Ática, 1997.
- EDUARDO, Shirlei Gomes. A marca individual do Contador de Histórias. Monografia (graduação) - Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2007.
- GERBER, Adele. Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento; trad. Sandra Costa – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção da escrita. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 3. ed – São Paulo; Cortez, 2001.
- REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 1 v e 3 v.
- RIBEIRO, Laura Cançado. Interação em sala de aula: questões conceituais e metodológicas. Belo Horizonte: UFMG, 1986.
- SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R. (orgs). A criança e o livro: Guia prático de estímulo à leitura. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1998.
- ZANOTTO, Maria Angélica do Carmo. Recontar Histórias. Revista do professor, Porto Alegre, 19 (74): 5-9 abr./jun., 2003.
- ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 11 ed.

## IMPACTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LIDERANÇA NAS EMPRESAS. CASO PARTICULAR DO COLÉGIO 11 DE NOVEMBRO, MUNICÍPIO DO UÍGE, 2023-2024

LUÍSA VUNGE PANZO<sup>1</sup>

### RESUMO

Este estudo investiga o impacto das políticas de liderança nas organizações, com foco no contexto educacional angolano, especificamente no Colégio 11 de Novembro, localizado no município do Uíge, durante o período de 2023 a 2024. A liderança, enquanto factor estratégico de gestão, influencia diretamente a motivação dos colaboradores, a eficiência institucional e a qualidade dos serviços prestados. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores e docentes, além de análise documental das políticas internas da instituição. Os resultados indicam que a implementação de práticas de liderança transformacional e participativa gerou melhorias significativas na comunicação interna, no clima organizacional e na satisfação dos profissionais. Contudo, persistem desafios relacionados à formação contínua de líderes e à adaptação de políticas às realidades locais. Conclui-se que políticas de liderança bem estruturadas e contextualizadas são essenciais para o fortalecimento institucional, especialmente em ambientes educacionais públicos em desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Angola; Clima organizacional; Gestão escolar; Liderança; Políticas organizacionais.

### INTRODUÇÃO

A liderança é um dos pilares fundamentais da gestão organizacional contemporânea. Seu impacto transcende a simples coordenação de tarefas, atuando como catalisador de mudanças, inovação e engajamento dos colaboradores

“Em contextos educacionais, especialmente em países em desenvolvimento como Angola, a qualidade da liderança escolar pode determinar o sucesso ou o fracasso de políticas públicas voltadas à melhoria da educação” (Fullan, 2016).

No município do Uíge, província do noroeste de Angola, o Colégio 11 de Novembro tem enfrentado desafios típicos de instituições públicas: escassez de recursos, rotatividade de docentes, infraestrutura precária e, sobretudo, lacunas na gestão pedagógica e administrativa.

Diante desse cenário, a direção da escola, em parceria com o Ministério da Educação, implementou, a partir de 2023, um conjunto de políticas de liderança voltadas à reestruturação do modelo de gestão, com ênfase na liderança transformacional e participativa.

<sup>1</sup> Licenciada em Ensino de Biologia, pela Escola Superior Pedagógica do Kwanza Norte, Angola e Mestrando em Gestão de Recursos Humanos nas Organizações, pelo Instituto Superior Politécnico de Kanganjo, Luanda-Angola.  
E-mail: [luisavungepanzo@gmail.com](mailto:luisavungepanzo@gmail.com)

Este artigo tem como objetivo analisar o impacto dessas políticas de liderança no funcionamento e no desempenho do Colégio 11 de Novembro entre 2023 e 2024. A relevância do estudo reside na escassez de pesquisas empíricas sobre liderança escolar em contextos angolanos, especialmente em zonas rurais ou semiurbanas como o Uíge. Além disso, busca-se contribuir para o debate sobre a eficácia de modelos de liderança adaptados às realidades locais, em vez de importados de contextos ocidentais.

Uma boa liderança reconhece que todos os seus colaboradores são importantes cada um com suas características e habilidades individuais, lembrando que as boas lideranças também existem momentos delicados como dizer não a uma ideia, advertir ou até mesmo penalizar um funcionário por causa de um comportamento indevido mesmo sendo um bom líder às vezes é preciso fazer isso, mas sempre lembrando que do outro lado existe um ser humano que tem sentimentos e emoções.

A metodologia adotada foi qualitativa, com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental. O artigo está estruturado da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se a revisão teórica sobre liderança organizacional e escolar; em seguida, descreve-se a metodologia; depois, os resultados e sua discussão; e, por fim, as conclusões e recomendações.

## REVISÃO TEÓRICA

### 1.1 CONCEITOS DE LIDERANÇA ORGANIZACIONAL

A liderança pode ser entendida como “o processo de influenciar pessoas na busca de metas organizacionais” (Robbins; Judge, 2019).

Ao longo do tempo, diferentes abordagens teóricas foram formuladas para explicar como os líderes exercem essa influência. Entre as principais estão a teoria dos traços, a teoria comportamental, as teorias contingenciais e, mais recentemente, a Liderança Transformacional.

Foi um dos pioneiros ao diferenciar a liderança transacional da transformacional. “Enquanto a primeira baseia-se em trocas de recompensas e punições, a segunda procura inspirar os liderados a atingir níveis mais elevados de motivação e comprometimento, alinhando seus valores aos objetivos da organização” (Burns, 1978).

Liderar significa conduzir e inspirar um grupo de colaboradores, estimulando-os a espelhar-se em seus líderes para alcançar resultados satisfatórios e atingir metas estabelecidas.

Segundo o dicionário, o termo “organização” refere-se à ação de estruturar ou ordenar elementos para um propósito comum, podendo representar tanto um organismo vivo quanto uma instituição composta por indivíduos com interesses compartilhados.

As organizações são formadas por pessoas que detêm conhecimento e habilidades e que colaboram entre si para atingir objetivos coletivos, estabelecendo uma relação de interdependência que impulsiona o crescimento conjunto.

Descreve a organização como “um conjunto articulado de pessoas, métodos e recursos materiais, orientado para um fim específico e moldado por crenças, valores e cultura” Meireles (2003).

Além da liderança formal, exercida por quem ocupa cargos hierárquicos, há também a liderança informal, representada por indivíduos que, mesmo sem autoridade formal, inspiram e motivam seus colegas, tornando-se referências dentro dos grupos.

Um bom líder deve possuir habilidade de leitura situacional, isto é, saber interpretar corretamente os contextos e agir conforme as circunstâncias.

“Propondo quatro dimensões da liderança transformacional: influência idealizada, motivação inspiradora, estímulo intelectual e consideração individualizada”. (Bass, 1985).

As características essenciais de um líder eficaz incluem empatia, respeito, capacidade de comunicação, vontade de aprender e ensinar, e sensibilidade para lidar com diferenças.

No ambiente educacional, a liderança transformacional tem-se revelado especialmente eficiente:

“Escolas lideradas por gestores transformacionais apresentam maior engajamento docente, melhores resultados de aprendizagem e clima institucional mais saudável” (Leithwood; Jantzi, 2006).

“Define liderança como um “processo de influência interpessoal direcionado à realização de objetivos coletivos, conforme a necessidade e a situação” (Chiavenato, 2003, p.122).

A liderança, portanto, exige habilidades de planejamento, gestão de recursos humanos e mediação de conflitos, demandando não apenas autoridade, mas também sensibilidade social.

Observa que definir liderança é complexo, dado o grande número de enfoques e interpretações existentes. “Enquanto alguns líderes demonstram aptidão natural para o cargo, outros precisam aperfeiçoar suas competências por meio da experiência e da formação contínua”. (Cury, 2009).

Segundo Hunter reforça que:

“Liderar é influenciar pessoas para que trabalhem com entusiasmo em prol de objetivos comuns” (Hunter, 2004).

Nem todos os líderes alcançam excelência, pois ser um bom líder implica mobilizar e unir equipes, promover cooperação e estimular o comprometimento com os resultados organizacionais.

“Liderança é conduzir pessoas, influenciando seus comportamentos e atitudes para atingir metas comuns, orientadas por uma visão de futuro compartilhada”. Segundo (Lacombe e Heilborn, 2008).

Assim, pode-se afirmar que a gestão de pessoas é vital para o êxito organizacional, pois o capital humano é o maior patrimônio de qualquer instituição. Sem o engajamento dos colaboradores, mesmo as melhores estratégias permanecem ineficazes.

## 1.2 TIPOS DE LIDERANÇA

O estudo sobre estilos de liderança tem longa trajetória, sendo que uma das primeiras abordagens a teoria dos traços considerava que os líderes nasciam com características inatas e não podiam ser formados ou desenvolvidos.

Com o passar do tempo, percebeu-se que a liderança pode ser aprendida e aperfeiçoada, desde que haja disposição e prática. Cada líder, embora compartilhe traços comuns, manifesta um estilo próprio de condução.

A seguir, apresentam-se alguns tipos clássicos de liderança:

• **Liderança autocrática:** o líder centraliza decisões e não estimula a participação da equipe. Essa postura tende a reduzir a motivação e a produtividade, já que os colaboradores sentem-se desvalorizados.

• **Liderança liberal (laissez-faire):** concede ampla autonomia aos subordinados, permitindo que planejem e executem suas tarefas de forma independente. Embora favoreça a criatividade e o comprometimento, pode gerar conflitos quando a equipe carece de autogestão.

• **Liderança democrática:** baseia-se na participação ativa dos liderados. As decisões são compartilhadas, o que fortalece o sentimento de pertencimento e melhora o clima organizacional. Trata-se do estilo que mais promove engajamento e cooperação.

• **Liderança coaching:** utiliza técnicas de desenvolvimento pessoal e profissional para aprimorar competências e potencializar resultados. O líder-coach atua como facilitador do crescimento da equipe, incentivando a autoconfiança, o aprendizado contínuo e a sinergia.

### 1.2.1 LIDERANÇA X CHEFIA

Embora muitas vezes usadas como sinônimos, as expressões “líder” e “chefe” possuem significados distintos. Dentro das organizações, “chefe” é frequentemente associado a uma figura autoritária, preocupada em garantir que as tarefas sejam cumpridas sem necessariamente promover engajamento.

“Recorda que, durante a Revolução Industrial, o papel do chefe era indispensável, pois se exigia controle rígido e supervisão constante para assegurar alta produtividade” Ettinger (2010) complementa que o conceito de “chefia” foi estruturado como requisito básico para governar fábricas e conduzir equipes.

O chefe tende a enfatizar falhas e punir erros, enquanto o líder busca motivar, orientar e desenvolver seus colaboradores.

“Liderar é a arte de conduzir pessoas para que façam o que é necessário de forma voluntária e entusiasmada” Segundo (Jordão (2010).

### 1.3 LIDERANÇA ESCOLAR EM CONTEXTOS AFRICANOS

A liderança escolar desempenha papel decisivo no fortalecimento das instituições de ensino, pois é responsável por estimular, orientar e mobilizar a comunidade educativa em prol de objetivos comuns.

Bush, observa que:

“Na África Subsaariana, os líderes escolares enfrentam desafios específicos, como a falta de formação especializada, infraestrutura inadequada e interferências políticas” (Bush, 2018).

“Em Angola, o sistema educacional ainda se encontra em fase de reconstrução pós-conflito, priorizando a descentralização da gestão escolar” (MINED, 2020).

Destacam que a eficácia da liderança escolar depende da capacidade dos gestores em articular políticas nacionais com as demandas locais (Silva; Fernandes, 2022).

“A cultura organizacional angolana, caracterizada por hierarquias rígidas e relações personalistas, requer adaptações dos modelos de liderança de inspiração ocidental” Segundo (Mateus, 2021).

Dessa forma, ser um bom líder escolar exige empatia, visão estratégica e compromisso ético, além da disposição para aprender continuamente e enfrentar os desafios estruturais do contexto africano.

### 1.4 POLÍTICAS DE LIDERANÇA E GESTÃO ESCOLAR

“Define políticas de liderança como o conjunto de diretrizes, normas e práticas que orientam o exercício da liderança dentro das instituições”. (Harris, 2014).

No contexto educacional, essas políticas podem englobar planos de formação profissional, critérios de seleção de gestores, estratégias de participação da comunidade e sistemas de avaliação de desempenho.

“A liderança é um fenômeno social que ocorre exclusivamente em grupos e se manifesta como influência interpessoal direcionada à consecução de metas coletivas” Chiavenato, 1994).

“Acrescenta que liderar é obter resultados por meio da mobilização de pessoas, sendo uma das tarefas mais complexas do gestor moderno” (Maximiano, 2002).

No Colégio 11 de Novembro, as políticas adotadas a partir de 2023 incluíram:

1. Formação contínua de coordenadores pedagógicos;
2. Criação de comissões de trabalho com participação dos docentes;
3. Reuniões semanais de planeamento coletivo;
4. Promoção da liderança compartilhada entre professores.

### 1.5 O IMPACTO DAS POLÍTICAS DE LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES

“A liderança é considerada um dos principais pilares do sucesso organizacional, independentemente do setor de atuação” (Robbins; Coulter, 2019).

“Afirma que organizações com políticas de liderança bem estruturadas apresentam maior engajamento dos colaboradores, desempenho superior e maior capacidade de adaptação” (Yukl, 2013).

No campo educacional, Fullan destaca que:

“A liderança democrática e participativa influencia diretamente a qualidade do ensino, o clima escolar e o desempenho discente” (Fullan, 2014).

O gestor escolar deve atuar como administrador, mediador, formador e estrategista, promovendo a participação da comunidade educativa na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP)" (Libâneo, 2013).

Assim, políticas de liderança alinhadas aos princípios da gestão democrática favorecem a inovação pedagógica, a valorização dos profissionais e o fortalecimento da identidade institucional.

## METODOLOGIA

"O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa de caráter descritivo e exploratório, estruturada sob a forma de estudo de caso" (Yin, 2015).

O caso investigado foi o Colégio 11 de Novembro, uma instituição pública de ensino secundário localizada no município do Uíge, em Angola.

A coleta de dados ocorreu entre fevereiro e novembro de 2024, utilizando três principais técnicas metodológicas:

**1. Entrevistas semiestruturadas:** realizadas com 12 participantes, incluindo o diretor, dois subdiretores (um administrativo e outro pedagógico), quatro coordenadores pedagógicos e cinco professores selecionados com base na disponibilidade e no tempo de serviço (mínimo de dois anos na instituição).

**2. Análise documental:** exame de materiais institucionais produzidos entre 2023 e 2024, como o Plano Anual de Atividades, atas de reuniões, relatórios de avaliação e registros de formações internas.

**3. Observação participante:** acompanhamento direto de reuniões pedagógicas e de atividades administrativas durante três semanas consecutivas.

Os dados foram analisados a partir da análise temática, permitindo identificar padrões, percepções e implicações das políticas de liderança adotadas.

Todos os procedimentos seguiram as normas éticas da pesquisa científica, garantindo consentimento informado, anonimato e confidencialidade dos participantes, bem como o uso dos dados exclusivamente para fins acadêmicos.

## ANÁLISE DOS DADOS

### 1.1 PERCEPÇÕES DOS GESTORES SOBRE AS NOVAS POLÍTICAS

Segundo o diretor do Colégio 11 de Novembro, antes de 2023 a gestão da escola era marcada por um modelo centralizado e pouco participativo. Com a implementação das novas políticas de liderança, houve uma mudança cultural significativa, pautada no diálogo e na valorização da escuta ativa.

Ele relatou:

"Antes, tomávamos todas as decisões sozinhos. Hoje, os professores participam, dão sugestões e ajudam a resolver problemas. Isso aumentou o envolvimento e o senso de responsabilidade de todos" (Entrevista VD2, 2024).

Os coordenadores pedagógicos também destacaram o impacto positivo das formações mensais, que contribuíram para o aprimoramento das competências de mediação e gestão de conflitos. Um deles afirmou:

"Aprendi a oferecer retorno construtivo em vez de apenas apontar falhas. Essa postura transformou minha relação com os colegas" (Entrevista C3, 2024).

### 1.2 EFEITOS NO CLIMA ORGANIZACIONAL

Os docentes entrevistados relataram melhorias perceptíveis no ambiente interno e na comunicação entre as equipes. O sentimento predominante de desmotivação e desconfiança foi substituído por maior colaboração, iniciativa e engajamento.

Um professor observou:

"Sinto que minha opinião é levada em conta. Propus um projeto de leitura e a direção apoiou, fornecendo tempo e materiais" (Entrevista P4, 2024).

A análise documental confirmou essa percepção: o número de propostas oriundas do corpo docente passou de 3 para 17 por semestre entre 2022 e 2023, evidenciando o fortalecimento da participação coletiva.

### 1.3 RESULTADOS ACADÊMICOS E ADMINISTRATIVOS

A taxa de aprovação em disciplinas-chave, como Português e Matemática, aumentou

de 68% em 2022 para 79% em 2023. A rotatividade docente diminuiu de 22% para 9% no mesmo intervalo.

No âmbito administrativo, verificou-se maior cumprimento de prazos e melhor gestão de recursos, atribuída à criação de comissões temáticas e à divisão mais equitativa de responsabilidades.

## DISCUSSÃO

Os resultados obtidos no Colégio 11 de Novembro estão em consonância com a literatura internacional sobre liderança transformacional e participativa.

“Destacam que a liderança distribuída potencializa o capital humano das instituições, fortalecendo a cooperação e a inovação” (Leithwood et al. 2020).

No caso estudado, observou-se que a implementação de práticas colaborativas resultou em melhor clima organizacional, maior comprometimento e desempenho mais consistente.

Entretanto, alguns desafios persistem. A formação de líderes escolares ainda ocorre de forma irregular e depende de parcerias externas, como ONGs e universidades. Além disso, traços autoritários da cultura organizacional local dificultam a plena adoção de práticas democráticas.

“Modelos de liderança ocidentais precisam ser traduzidos e adaptados, não simplesmente transplantados” (Mateus, 2021).

Outro ponto crítico refere-se à sustentabilidade das políticas implementadas. Sem apoio contínuo do governo provincial e sem mecanismos de monitoramento sistemático, há risco de descontinuidade.

Essa constatação reforça a necessidade de políticas públicas duradouras voltadas à formação de gestores escolares, conforme proposto no Plano Estratégico do Setor da Educação 2023-2027 (MINED, 2023).

Em contextos de escassez de recursos, como o do Uíge, a liderança atua como elemento

de resiliência institucional, sendo fundamental para manter o engajamento coletivo e assegurar a continuidade das ações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que as políticas de liderança adotadas no Colégio 11 de Novembro (2023-2024) tiveram impacto positivo no funcionamento da gestão escolar, no ambiente organizacional e na motivação docente.

A implementação de uma liderança transformacional e participativa possibilitou uma gestão mais inclusiva, eficiente e adequada às realidades locais.

Todavia, os avanços alcançados ainda se mostram frágeis e dependentes da continuidade institucional, da formação sistemática de líderes e do apoio das autoridades educacionais.

Dessa forma, recomenda-se:

1. Institucionalizar programas permanentes de formação de gestores escolares, com ênfase em competências de liderança adaptadas ao contexto angolano;
2. Fortalecer mecanismos de liderança compartilhada, ampliando a participação de professores e comunidade nas tomadas de decisão;
3. Criar indicadores objetivos de avaliação da liderança escolar, relacionando-os aos resultados pedagógicos e organizacionais;
4. Ampliar pesquisas comparativas em outras escolas do Uíge e de diferentes províncias, a fim de validar e expandir os achados deste estudo.

Em síntese, conclui-se que a liderança é um elemento estratégico e indispensável, especialmente em contextos de reconstrução educacional. Políticas de liderança bem estruturadas, contextualizadas e sustentáveis têm o potencial de transformar não apenas escolas, mas também comunidades inteiras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASS, B. M.; RIGGIO, R. E. Transformational leadership. 3. ed. New York: Routledge, 2019.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Thematic analysis: A practical guide. London: SAGE, 2021.

- 
- BURNS, J. M. Leadership. New York: Harper & Row, 1978.
- BUSH, T. Leadership and Management Development in Education. London: SAGE, 2018.
- CHIAVENATO, I. Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.
- FULLAN, M. The Principal: Three Keys to Maximizing Impact. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.
- HARRIS, A. Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential. Thousand Oaks: Corwin Press, 2014.
- LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. Transformational school leadership for large-scale reform. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 17, n. 2, p. 201–227, 2006.
- LEITHWOOD, K.; SUN, J.; POLLACK, K. How School Leadership Influences Student Learning: The Four Paths Framework. 2. ed. New York: Routledge, 2020.
- LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 7. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.
- MATEUS, A. F. Gestão escolar e cultura organizacional em Angola: desafios e perspectivas. Luanda: Mayombe Editora, 2021.
- MINED. Plano Estratégico do Setor da Educação 2023–2027. Luanda: Ministério da Educação de Angola, 2023.
- NORTHOUSE, P. G. Leadership: Theory and Practice. 9. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2021.
- ROBBINS, S. P.; COULTER, M. Administração. 15. ed. São Paulo: Pearson, 2019.
- ROBBINS, S. P.; JUDGE, T. A. Comportamento organizacional. 18. ed. São Paulo: Pearson, 2019.
- SILVA, C. A.; FERNANDES, M. V. Liderança educacional em contextos africanos: desafios e inovação pedagógica. *Revista Angolana de Educação e Gestão Escolar*, v. 4, n. 1, p. 45–61, 2022.
- YIN, R. K. Case Study Research and Applications: Design and Methods. 6. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2015.
- YUKL, G. Leadership in Organizations. 9. ed. New York: Pearson, 2023.

## AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO COMO FERRAMENTA DA GESTÃO ESTRATÉGICA NAS ORGANIZAÇÕES: ESTUDO DE CASO DO LICEU N.º 30 EIFFEL DE CAZENGO, PROVÍNCIA DO CUANZA-NORTE<sup>1</sup>

MARCELINA DOS ANJOS GASPARI<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo aborda a questão da avaliação de desempenho como ferramenta da gestão estratégica nas organizações é um caso de estudo do Liceu n.º 30 Eiffel de Cazengo, província do Cuanza-Norte, tendo como objetivo geral compreender a importância das ferramentas da avaliação de desempenho como fator de gestão estratégico e concomitantemente avaliar os seus benefícios para as organizações e colaboradores, bem como suas desvantagens quando é aplicada de forma incorreta. Qual é o grau de satisfação dos funcionários do Liceu n.º 30 Eiffel de Cazengo, província do Cuanza-Norte em relação ao método de avaliação de desempenho utilizado? Foram feitas pesquisas de embasamentos bibliográficos, através da revisão literária em artigos, teses, dissertações, livros, tendo como abordagem a pesquisa qualitativa e quantitativa através da aplicação de um guião de entrevista, questionário fechado de preenchimento anónimo e sem diferenciar os funcionários quanto à função que desempenha, especificamente analisando o estudo de caso da avaliação de desempenho do Liceu hora citado. Assim sendo, o artigo apresenta a fundamentação teórica com um breve historial e percurso da avaliação de desempenho nas organizações, definições, conceitos, objetivos e áreas de aplicação da avaliação, diversas contribuições de autores estudiosos. Todavia, os resultados observados do universo populacional de 125 entrevistados foram os seguintes: avaliação de desempenho serve de ferramenta de gestão estratégica nas organizações. Então, percebe-se que avaliação de desempenho é uma ferramenta importante, para o desenvolvimento dos funcionários. Outrossim, avaliação de desempenho permite desenvolvimento organizacional.

**Palavras-Chave:** Avaliação de Desempenho; Ferramenta; Gestão Estratégica.

### INTRODUÇÃO

A área de recursos humanos faz saber que o mundo atual está em constantes mudanças em várias ordens como: ambiental, política e social. Essas mudanças afetam tanto as pessoas como também as organizações. Dai que as organizações procuram avaliar para evoluir, e

explorar o que é mais importante nos colaboradores, isto é, o conhecimento, a criatividade, a sensibilidade e o seu compromisso (Silva, 2009).

Assim, a avaliação de desempenho originalmente foi estruturada para mensurar o desempenho e o potencial dos colaboradores,

<sup>1</sup> Artigo Científico, apresentado no Instituto Superior Politécnica de Kanganjo, como parte de requisito de defesa de mestrado em Gestão de Recursos Humanos nas Organizações.

<sup>2</sup> A autora é mestranda no curso de Gestão de Recursos Humanos nas Organizações, pelo ISKA. Licenciada no Curso de Informática de Gestão, pela Escola Superior Politécnica do Cuanza Norte da Universidade Kimpavita do Uíge. Gestora Escolar e Funcionária Pública no Ministério da Educação em Angola, colocada na Província do Huambo, Município do Huambo.

Email: marcelinadosanjoscici@gmail.com

tratando-se de uma avaliação sistemática, elaborada pelos supervisores ou outros hierarquicamente superiores, que conheçam as tarefas realizadas pelo colaborador. Ela fornece aos colaboradores informações sobre o seu desempenho, de forma que possa aperfeiçoá-la sem diminuir a sua independência e motivação para a realização do trabalho.

Também, o desempenho reflecte no sucesso da própria organização, pois, a organização ao se desenvolver, desenvolve pessoas e essa organização. Daí que é uma característica mais óbvia a ser medida (Chiavenato, 2010).

Diz-se que, o objetivo da avaliação do desempenho nas organizações é mais amplo que simplesmente avaliar o desempenho dentro da função, sector ou da organização, mas possui o fim de educar, desenvolver, treinar e avaliar o desempenho dos indivíduos e tem como objectivo geral compreender a importância das ferramentas da avaliação de desempenho como factor de gestão estratégicos nas organizações.

Perante a importância do assunto, este artigo procura abordar como objetivo geral compreender a importância das ferramentas da avaliação de desempenho como factor de gestão estratégicos nas organizações. Já, os específicos são:

- Analisar o papel da avaliação de desempenho nas organizações, bem como a influência que tem no desempenho dos colaboradores das organizações;
- Identificar as ferramentas da avaliação de desempenho nas organizações.
- Apresentar os principais conceitos de avaliação de desempenho, apresentar a importância de um sistema de avaliação de desempenho nas organizações, verificar de acordo com as diferentes classes ou categorias profissionais, se existe diferença no grau de aceitação e satisfação quanto ao modelo de avaliação de desempenho.

Tendo em conta o exposto, toma-se como problemática para o artigo, o seguinte:

–Qual é o grau de satisfação dos funcionários do Liceu n.º 30 Eiffel de Cazengo, província do Cuanza-Norte em relação ao método de avaliação de desempenho utilizado?

Para melhor responder à pergunta levantada, realçam-se ainda as seguintes hipóteses:

**H<sub>1</sub>:** O modelo de avaliação de desempenho utilizado serve para motivar e valorizar os profissionais dentro da organização, concebendo com que possua melhor satisfação dos colaboradores.

**H<sub>2</sub>:** A avaliação de desempenho ajuda no aumento da produtividade e melhorias dos resultados das organizações.

Tendo em conta a essência do tema em questão, a pesquisa feita foi descritiva – exploratório com uma abordagem puramente qualitativa e quantitativa, tendo como base a pesquisa bibliográfica e documental, também foram os dados colectados no estudo de caso.

## **AValiação de desempenho historial**

As práticas de avaliação de desempenho nas organizações não são novas, isso de acordo com Silva (2009), onde, percebe-se o seguinte: desde que um homem dê emprego a outro, uma das suas funções no local de trabalho passa a ser de avaliador.

Atualmente, existem os sistemas formais de avaliação de desempenho nas organizações não são recentes.

O sistema em autoavaliações feitas pelos membros da ordem, relatórios de cada supervisor a respeito das atividades dos seus subordinados e relatórios especiais feitos por qualquer jesuíta que acreditasse possuir informações sobre o seu próprio desempenho ou dos seus colegas, as quais o superior não teria acesso de outra forma Chiavenato (2010).

## **CONCEITOS, FINALIDADE E IMPORTÂNCIA.**

Segundo Caetano (2010), os recursos humanos são generalizadamente considerados como um dos principais factores determinantes da competitividade das organizações, a avaliação do desempenho profissional emerge como um dos problemas mais críticos que os gestores têm de resolver.

Trata-se de um problema crítico não porque a avaliação das pessoas seja difícil, pois, como todos podem constatar, o desempenho dos colaboradores é quotidianamente objecto de apreciações pontuais e subjectivas, quer por parte das hierarquias e dos subordinados, quer por parte dos colegas e dos clientes.

Porém, as dificuldades não estão, por conseguinte, na capacidade para fazer julgamentos sobre o desempenho, mas sim nas consequências práticas que a emissão desses julgamentos pode ter sobre o funcionário e a competitividade das organizações.

Atualmente, o termo avaliação está presente em quase todas as organizações, onde cada organização avalia ou interpreta à sua maneira e consoante as suas necessidades. Assim, para compreendermos melhor o que é/ou qual o seu significado, iremos analisar separadamente a expressão avaliação de desempenho nas organizações, de forma a entender melhor o seu significado e utilidade (Benchimol, 2012).

Percebe-se na exposição acima que avaliar é apreciar, estimar, fazer ideia de, ajuizar, criticar ou julgar e desempenho é o comportamento real do colaborador em face de uma expectativa ou de um padrão de comportamento estabelecido pela organização.

Assim, a avaliação de desempenho é a crítica que deve ser feita na desfasagem existente no comportamento do colaborador entre a expectativa de desempenho definida com a organização e o seu desempenho real.

Para Caetano (2010), a avaliação de desempenho é uma apreciação sistemática do desempenho do indivíduo no cargo e de seu potencial de desenvolvimento. Ao passo que, Chiavenato (2010) faz saber sobre conceito que a avaliação de desempenho é um método que visa, continuamente, a estabelecer um contrato com os funcionários referente aos resultados desejados pela organização, busca ainda, acompanhar os desafios propostos, corrigindo os rumos, quando necessário, e avaliar os resultados conseguidos.

Entretanto, toda organização precisa ter uma equipe coesa, motivada, capacitada e comprometida com os objectivos organizacionais, e para isso é necessário que a organização tenha um sistema de avaliação de desempenho baseado na participação efectiva do colaborador na organização. E não apenas um sistema feito de forma unilateral e superficial, baseado apenas na opinião dos superiores hierárquicos, ela deve cingir em aspectos concretos da vida do colaborador dentro da organização, ou seja, o desempenho reflecte directamente no sucesso da organização, tal como entende Benchimol (2012).

Por essa razão, sem avaliação de desempenho não há controlo, uma empresa organizada para fundamentar aumentos salariais, transferências, demissões e promoções não pode basear – se apenas no parecer de alguns directores ou gerentes, é necessário saber como as pessoas desempenham as suas actividades para tomadas desta e de outras decisões. Então, todo colaborador precisa receber feedback a respeito de seu desempenho para saber como esta fazendo seu trabalho.

A avaliação de desempenho é o momento esperado pelo funcionário para que alguém fale de seu desempenho. Percebe-se que ao fazer uma avaliação de desempenho em uma organização, deve-se analisar as contribuições que aquele indivíduo está trazendo ao seu ambiente de trabalho, pois o mesmo busca através dessa avaliação um feedback do que precisa ser melhorado em relação ao seu desempenho perante a organização, conforme Chiavenato (2010).

No entanto, de acordo com Chiavenato (2010), coloca em resumo que:

1. A avaliação do desempenho nas organizações é um conceito dinâmico, pois os empregados são sempre avaliados, seja formal ou informalmente, com certa continuidade nas organizações.
2. A avaliação de desempenho nas organizações constitui uma técnica de direcção imprescindível na actividade administrativa. É um meio através do qual se podem localizar problemas de

supervisão de pessoal, de integração do empregado à organização ou ao cargo que ocupa, de dissonâncias, de desaproveitamento de empregados com potencial mais elevado do que aquele que é exigido pelo cargo, de motivação.

Segundo Benchimol (2012) a avaliação de desempenho tem como principal finalidade o reconhecimento do desempenho individual do colaborador, com vista a melhorá-lo e de forma a obterem-se os melhores resultados da organização. E Para satisfazer esta necessidade procura – se atingir os seguintes objectivos:

1. Harmonizar os objectivos individuais dos colaboradores com os objectivos da organização;
2. Facilitar o diálogo entre os colaboradores e os superiores hierárquicos;
3. Promover a motivação dos colaboradores;
4. Incentivar o desenvolvimento profissional e pessoal dos colaboradores;
5. Identificar necessidades de formação e avaliar a sua eficácia;
6. Promover o autoaperfeiçoamento;
7. Dar oportunidade aos colaboradores de conhecerem o que os superiores hierárquicos esperam e pensam do seu desempenho através de feedback contínuo;
8. Dar oportunidades aos dirigentes e chefias de transmitir e clarificar os objectivos e a razão das suas exigências;
9. Contribuir para a determinação da promoção e progressão nas carreiras;
10. Validar o recrutamento e a selecção de pessoal;
11. Identificar necessidades de recrutamento de pessoal;
12. Melhorar a adequação da distribuição dos recursos humanos (mobilidade);
13. Proporcionar indicadores para a gestão.

**De maneira a atingirmos com estes objectivos, devemos sempre ter em conta que, a avaliação de desempenho é um processo sistemático e contínuo que avalia a atuação de um funcionário e sua contribuição para o desenvolvimento da organização.**

Sendo a avaliação de desempenho, uma ferramenta essencial para a gestão de pessoas

em relação aos objetivos estabelecidos pela Organização.

Teixeira (2013), faz saber que os principais motivos que levam uma organização a avaliar o desempenho de seus colaboradores são:

1. Proporcionar informações para aumentos salariais, promoções, transferências, necessidade de treinamento e algumas vezes demissões;
2. Proporcionar retroacção aos colaboradores sobre suas actividades;
3. Proporcionar um conhecimento para o colaborador de como o líder da sua equipa de trabalho pensa a respeito do seu desempenho, para facilitar o aconselhamento e condução dos membros da equipa;
4. Conhecer as potencialidades de seus colaboradores, como suas deficiências.

Portanto, percebe-se aqui que é necessário ligar os pontos de convergências que determinam os principais motivos de organização das empresas.

## **MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NAS ORGANIZAÇÕES**

A avaliação de desempenho possui diversos métodos de utilização, desde os tradicionais aos mais modernos. Dentre os vários métodos tradicionais de avaliação de desempenho passaremos a citar os mais utilizados de acordo com Benchimol (2012) e Teixeira (2013):

1. Escalas gráficas: é o método que avalia o desempenho das pessoas através de factores de avaliação previamente definidos e graduados, sendo que é baseado em uma tabela de dupla entrada.
2. Escolha forçada: é o método que avalia o desempenho das pessoas através de blocos de frases descritivas que focalizam aspectos do comportamento, o avaliador escolhe a frase que mais se aplica ao desempenho do avaliado.
3. Pesquisa de Campo: é um método complexo, pois se baseia no princípio da responsabilidade da linha e da função staff no processo de avaliação de desempenho nas organizações. Esse método consiste numa entrevista com os gerentes, sendo que um especialista responderá um

formulário a partir das informações colectadas na entrevista.

4. Método de incidentes críticos: é o método que busca avaliar os desempenhos positivos e negativos, fazendo com que sejam analisados os pontos fortes e os pontos do avaliado.

5. Listas de verificação: é o método que consiste num checklist dos factores de desempenho de cada funcionário, sendo que esses factores recebem uma avaliação quantitativa. Esse método é uma simplificação do método de escalas gráficas.

Portanto, os métodos de avaliação acima referenciados devem ser de inteiro conhecimento dos funcionários a serem avaliados.

Assim sendo, é de responsabilidade do superior hierárquico, dar a conhecer aos funcionários os métodos pelos quais são avaliados.

Benchimol (2012), salienta ainda que para além destes métodos tradicionais citados, acima existem métodos modernos também utilizados pelas organizações, tais como:

1. Método de avaliação por resultados: liga-se aos programas de administração por objectivos. Este método baseia-se numa comprovação periódica entre os resultados fixados (ou separados) para cada funcionário e os resultados efectivamente alcançados

2. Avaliação de 360 graus: Sendo uma avaliação circular, participam nela todos os que interagem com o avaliado. Deste modo, abrange o superior hierárquico, os colaboradores, os pares, os colegas e todos os demais que estão à volta do avaliado, numa abrangência de 360°.

3. Método de avaliação por objectivos: Consiste na negociação e no estabelecimento de metas individuais ou grupos, entre executores de tarefas e respectivo líderes. É uma espécie de contrato bilateral de resultados; é um método objectivo e voltado para o futuro, sendo que a retro informação ao avaliado pode ser concomitante com a execução das tarefas.

Entretanto, todos esses métodos garantem o desenvolvimento de competência da empresa, onde as organizações desenvolvem-se

na dimensão da avaliação de desempenho, sendo um sistema de avaliação interligado.

## **ASPETOS QUE DISTINGUEM MÉTODOS TRADICIONAIS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO**

Hoje, área de recursos humanos no seu estudo sobre administração empresarial, aponta dois grandes grupos de métodos, conhecidos como: métodos tradicionais e métodos atuais, considerado os modelos do sistema de avaliação de desempenho segundo Chiavenato em (2016) na obra desempenho humano nas empresas: como desenhar cargos e avaliar o desempenho para alcançar resultados. Nesta obra, o autor destaca que existem duas linhas paralelas, a saber: os subordinados são avaliados pelo superior para que seus pontos fracos possam ser determinados; os subordinados se autoavaliam para definir, além de seus pontos fracos, os seus pontos fortes e potencialidades. Assim sendo, são quatro processos distintos, como se vê abaixo:

- O chefe assume o papel de juiz;
- O chefe assume o papel de educador;
- O Subordinado tem papel mais passivo;
- O Subordinado tem papel mais ativo.

A eficácia dos chefes depende da sua capacidade de coagir subordinados a aceitarem as metas da empresa.

Como se pode interpretar, nesse caso cria-se um relacionamento em que os subordinados possam assumir responsabilidades. Então, parte da premissa de que o superior conhece os subordinados o suficiente para decidir o que é melhor para eles.

Também, parte da premissa de que o próprio trabalhador sabe quais são as suas capacidades e necessidades, assim, a ênfase está no passado, a ênfase está no futuro, enfatiza a personalidade do indivíduo e enfatiza o desempenho do indivíduo, conforme Chiavenato (2016), para este autor, as principais razões das organizações investirem nos sistemas de avaliação de desempenho são:

- Controlar actividades operacionais;
- Controlar a planificação;

- Criar, implantar e conduzir estratégias competitivas;
- Verificar se a missão da organização está a ser atingida;
- Planificar para atender novas expectativas do utilizador;
- Avaliar as necessidades e o impacto das mudanças;
- Decidir quando poder aumentar as responsabilidades;
- Estabelecer prioridades; e, entre outras,
- Corrigir situações.

Neste subtema, ficou claro a necessidade do trabalho para mudança, pois, o avanço da empresa se estabelece também através da avaliação de desempenho, daí o interesse das organizações investirem nos sistemas de avaliação de desempenho

### **OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO**

De acordo com a literatura, os objectivos da Administração de Empresas, devem ser específicos, mensuráveis, atingíveis, relevantes e possuir horizontes temporais. Em geral, estas características são reconhecidas pelo acrónimo SMART. Específicos quando os objectivos são bem definidos e ricos em detalhe; mensuráveis quando se pretende medir, no sentido de estipular, o período durante o qual se deve atingir os objectivos alvos e benéficos; atingíveis quando os objectivos são difíceis de atingir, mas não impossíveis; relevantes porque traduzem a capacidade de se obterem níveis de mudança reflectidos nos objectivos; e, por fim, horizontes temporais onde os objectivos devem ter períodos de execução e devem ser plausíveis, conforme considera Pontes (2014).

### **CARACTERIZAÇÃO DO LICEU N.º 30 EIFFEL DE CAZENGO, PROVÍNCIA DO CUANZA-NORTE**

O Liceu número 30, Eiffel de Cazengo, Província do Cuanza-Norte está localizada no Bairro Kilamba Kiaxi, Rua de Ndalatando juntos ao largo da escolar a rede A Rede Eiffel é uma Rede de seis Liceus científicos públicos gratuitos que nasceu de uma parceria assinada a 23 de Maio de 2008 entre o Governo angolano, a empresa petrolífera Total Energies e a Missão

Laica Francesa com o objectivo de formar quadros qualificados e melhorar a qualidade de ensino secundário em Angola e está implantado no município do Cazengo, província do Cuanza-Norte desde 3 de Abril de 2008 com a mesma finalidade aludida acima.

### **APRESENTAÇÃO DAS CONCLUSÕES TIRADAS DAS ENTREVISTAS FEITAS NO LICEU N.º 30 EIFFEL DE CAZENGO, PROVÍNCIA DO CUANZA-NORTE**

A avaliação de desempenho No Liceu n.º 30, Eiffel de Cazengo é baseada no Regulamento de Avaliação Individual dos funcionários administrativos e professores, que define os princípios, as regras bem como as competências e procedimentos a serem observados ao longo de todo processo de avaliação dos funcionários. Essa conclusão iniciada foi feita através dos questionários e entrevistas feitas e estão de acordo aos autores como Chiavenato (2010) e Benchimol (2012).

Para a elaboração da avaliação de desempenho na Escola n.º 30, Eiffel de Cazengo, primeiramente é constituída uma comissão de avaliação que fica responsável pelas questões inerentes ao cumprimento escrupuloso das regras e normas vigentes no Regulamento da Avaliação Individual funcionários administrativos e dos professores. Nestes termos, vai de acordo com as ideias de Pontes (2014).

A ficha de avaliação individual contempla três avaliadores, sendo o primeiro avaliador a diretora da escola que é a chefe imediato. O segundo avaliador é o diretor administrativo. Já o terceiro e último avaliador são os membros convidados na comissão de avaliação para sua verificação e aprovação. Aqui, foi possível, constatar no regulamento de avaliação de desempenho da interna da Rede e do Decreto vigente na República de Angola, apoiado pelo Decreto Presidencial 32/20 de 12 de Agosto, Lei de Base do Sistema de Ensino. Também, a semelhança com a visão de Chiavenato (2016).

## METODOLOGIA, ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A metodologia de pesquisa utilizada na aplicação de um guião de entrevista e do questionário, onde foi de preenchimento anónimo e sem diferenciar os funcionários quanto a função ou cargo que desempenha na organização. Quanto ao questionário podemos salientar que ele está dividido em duas partes, sendo que 9 questões estão relacionadas com o próprio modelo, e 3 outras estão relacionadas com o avaliador.

Entretanto, a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso foram escolhidos uma vez que trata-se de um tema amplo e detalhado, sendo necessário um levantamento de dados que envolvem pessoas que estão diariamente dentro das organizações, vivenciando acontecimentos que podem contribuir significativamente para elaboração do presente trabalho.

Ainda, após a elaboração e aplicação do questionário, a análise dos dados é apresentada em forma de tabela, para facilitar o entendimento e comparação das informações, e por último apresentam-se as considerações finais do trabalho, conforme a apresentação abaixo:

**TABELA 1: APRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO, AMOSTRA E SUAS VARIÁVEIS**

Universo Populacional ou simplesmente população	125	Amostra	100	Representatividade da amostra 80%
Variáveis	Frequência			%
Género				
<b>Feminino</b>	<b>60</b>		<b>60</b>	
<i>Masculino</i>	40		40	
Faixa etária				
18 – 26	30		30	
27 – 34	5		5	
35 – 42	5		5	
<b>+ 43</b>	<b>60</b>		<b>60</b>	
Nível de escolaridade				
Técnico médio	40		40	
<b>Licenciado</b>	<b>55</b>		<b>55</b>	
Mestre	5		0	
PhD	0		0	
Função				
Técnicos administrativos	25		25	
<b>Professores</b>	<b>70</b>		<b>70</b>	
Gestores	5		5	
Quadro de atuação				
<b>Permanente</b>	<b>80</b>		<b>80</b>	
Probatório	15		15	
Colaborador	5		5	

Fonte: Liceu nº 30, Eiffel de Cazengo (2025).

Para a colecta de dados foi utilizado o seguinte instrumento: questionário. Os questionários com perguntas fechadas foram aplicados a uma amostra aleatória simples de 100 funcionários de um universo de 125, num percentual de 80%.

No entanto, a recolha de dados foi feita no Liceu nº 30, Eiffel de Cazengo, província do Cuanza-Norte, Agosto de 2024, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário, aplicado a uma amostra aleatória simples de 100 funcionários de uma população de 125 trabalhadores. Vai então, a seguir apresentação dos resultados da pesquisa e a análise das questões de forma isolada com o auxílio de tabelas para melhor entendimento:

Quanto a distribuição por faixa etária, podemos ver no gráfico acima, que a maioria dos inquiridos 60% se encontra na faixa etária acima dos 42 anos de idade.

A distribuição dos inquiridos foi feita para 100 funcionários sendo 60% do sexo feminino e 40 do sexo masculino, conforme a tabela acima indicada.

Em relação às classes dos funcionários, verifica-se que 55 % dos funcionários inquiridos estão na classe de técnicos superiores, ou seja, são licenciados.

Relativamente, à função a maioria dos inquiridos são professores tendo um total de 70%.

Na última categoria, quanto á forma de prestação de serviço, 80% são efectivos do quadro permanente, sendo as outras percentagens estando distribuídas em 15% no pessoal do quadro probatório e 5% do trabalho como colaboradores.

**TABELA 1: RESULTADO DOS INQUÉRITOS**

Questões	Opções	f	%
1. O instrumento de avaliação de desempenho existente da Escola número 30, Eiffel de Cazengo é satisfatório?	Sim	80	80
	Não	5	5
	Não Responde	15	15
2. O modelo é inovador, inspirador e transparente?	Sim	50	50
	Não	25	25
	Não Responde	25	25

3. O modelo ajuda a melhorar o desenvolvimento e a performance profissional do avaliado	Sim	70	70
	Não	10	10
	Não Responde	20	20
4. O modelo de avaliação de desempenho é aberto a críticas?	Sim	55	55
	Não	25	25
	Não Responde	20	20
5. O modelo existente ajuda os avaliados na sua promoção?	Sim	60	60
	Não	20	20
	Não Responde	20	20
6. É possível avaliar o grau de conhecimento dos avaliados através do instrumento de avaliação existente na Escola número 30, Eiffel de Cazengo?	Sim	40	40
	Não	10	10
	Não Responde	50	50

Vai abaixo, as conclusões da tabela número dois:

1. O instrumento de avaliação de desempenho existente do Liceu N° 30 Eiffel de Cazengo é satisfatório?

**R:** Podemos aqui verificar que a maior parte dos funcionários num percentual de 80% estão satisfeitos com o instrumento em uso na instituição.

2. O modelo é inovador, inspirador e transparente?

**R:** Nesta pergunta verifica – se que 50% do pessoal concordam com a inovação e transparência do modelo, mas a que realçar também os 50% que apresentam – se neutros quanto a questão em análise.

3. O modelo ajuda a melhorar o desenvolvimento e a performance profissional do avaliado?

**R:** Quanto ao modelo 70% do pessoal concordam que o modelo ajuda no desenvolvimento e na performance profissional dos funcionários.

4. O modelo de avaliação de desempenho é aberto a críticas?

**R:** Em relação a está questão 55% do pessoal discordam com a pergunta, o que quer dizer que o sistema de avaliação de desempenho é fechado para críticas.

5. O modelo existente ajuda os avaliados na sua promoção?

**R:** Nesta questão verifica – se que a maioria dos participantes concordam que o

instrumento de avaliação de desempenho ajuda na promoção dos funcionários, segundo 60%.

6. É possível avaliar o grau de conhecimento dos avaliados através do instrumento de avaliação existente na Escola número 30, Eiffel de Cazengo?

**R:** Apenas um total de 4% dos funcionários disseram sim, o que quer dizer que o instrumento de avaliação de desempenho não permite avaliar o grau de conhecimento dos funcionários, pois 50% não respondeu e 10% disse que não.

7. O modelo utilizado motiva o desempenho das tarefas dos avaliados?

**R:** Neste aspecto a maioria dos funcionários isso 90%, concordam que o modelo motiva o desempenho das tarefas dos avaliados.

8. O modelo de recurso interno em caso de discordância é satisfatório?

**R:** Quanto ao modelo de recurso interno em caso de discordância, 55% do pessoal afirmam que o mesmo não é satisfatório.

9. O avaliador reconhece que uma das principais tarefas do instrumento de avaliação do desempenho é ajudar o trabalhador a desenvolver a sua capacidade?

**R:** Quanto a questão a maioria do pessoal 85% concordam que o avaliador reconhece que a principal tarefa do instrumento é ajudar o funcionário a desenvolver a sua capacidade.

Portanto, as questões acima apresentadas permitiram confirmar as hipóteses, onde: H1, o modelo de avaliação de desempenho utilizado serve para motivar e valorizar os profissionais dentro da organização, concebendo com que possua melhor satisfação dos colaboradores; H2, a avaliação de desempenho ajuda no aumento da produtividade e melhorias dos resultados das organizações. Ainda, percebeu-se que a avaliação de desempenho na Escola nº 30, Eiffel de Cazengo é um instrumento administrativo, o avaliador avalia o subordinado na base daquilo que considera que ele é, em vez de o avaliar consoante o desempenho e também, o avaliador avalia todos os trabalhadores comparando com o seu próprio desempenho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do sistema de avaliação de desempenho nas organizações apresentado neste artigo levou em consideração a característica especial da Instituição na qual se realizou o estudo de caso. Como podemos ver nos resultados, os funcionários têm uma opinião positiva quanto ao modelo utilizado, mas a que realçar que a maioria dos funcionários é de opinião que é fechado a críticas e que o sistema de recurso é precário, o que impossibilita algumas questões relacionadas a esses aspectos, o que demonstra não haver retorno quanto aos pontos fracos.

A partir disso, com a aplicação do questionário foi possível responder a questão científica, sendo que o grau de satisfação dos funcionários do Liceu n.º 30 Eiffel de Cazengo, província do Cuanza-Norte em relação ao método de avaliação de desempenho utilizado é satisfatório, pois, modelo existente ajuda os avaliados na sua promoção isso conforme 60% dos inqueridos que responderam a questão número cinco. Também, comprovou-se as duas hipóteses propostas no trabalho, o que permitiu alcançar o principal objetivo do estudo, pois, compreendeu-se sobre a importância das ferramentas da avaliação de desempenho como um fator de gestão estratégica para as organizações, tendo quase sempre um impacto positivo no desenvolvimento e aumento da produtividade, como também na melhoria dos serviços prestados pelos seus colaboradores.

É um processo de real importância na gestão de recursos humanos, apesar de ainda existir um leque de desvantagens que permite pôr em causa os efeitos que se prendem com a própria avaliação, verificou-se que na prática foram alcançados os objetivos e as metas a que se propunha, ou seja, desenvolver e identificar o real desempenho de cada funcionário.

Viu-se ainda, que a avaliação de desempenho deve ser considerada como uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento profissional dos colaboradores, mas para isso a

organização deve dar um feedback aos colaboradores sobre o desempenho dos mesmos, seja positivo ou negativo, fazendo com que os mesmos sejam estimulados a se desenvolverem e crescerem profissionalmente junto com a organização.

Pode-se então concluir, que ao utilizar a avaliação de desempenho, a organização não pode somente visualizar novos talentos, mas também dar um feedback para que os colaboradores melhorem seu desempenho e aumento dos resultados da organização, impulsionando assim o crescimento e desenvolvimento organizacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENCHIMOL, A. J. Avaliação de Desempenho nas organizações. Dissertação de Mestrado. Évora: Universidade de Évora, 2012.
- CAETANO, J. A. Gestão de recursos humanos, contextos, processos e técnicas. S/L: RH Editora, 2010.
- 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.
- CHIAVENATO, I. Gestão de Pessoas. Rio de Janeiro: Campus, 2010.
- PONTES, B. R. Avaliação de desempenho, métodos clássicos e contemporâneos, avaliação por objetivos, competências e equipes. São Paulo: LTDA, 2014.
- SILVA, R. B. Gestão de pessoas: processos gerenciais. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- SILVA, L. F. S. Tendências em gestão de pessoas: recursos humanos. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- TEIXEIRA, M. A Excução no processo de trabalho. 11 Edição. São Paulo: Ltr, 2013.
- DOCUMENTOS
- RAIFAP, Regulamento da Avaliação Individual funcionarios administrativos e dos professores do Liceu nº 30 - Eiffel de Cazengo, 2023.
- LEGISLAÇÃO
- LBSE, Lei de Base do Sistema de Ensino de Angola, Lei 32/20 de 12 de Agosto, 2020.

## TRABALHOS COLABORATIVOS DE AUTORIA E PENSAMENTO CRÍTICO: UMA EXPERIÊNCIA COM O CRIATIVOS DA ESCOLA

MARCELO CUNHA<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo apresenta um relato de experiência sobre o uso do material de apoio do “Criativos da Escola” nas orientações do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) em uma escola pública municipal de São Paulo, com o objetivo de analisar criticamente os desafios e as potencialidades dessa prática pedagógica na formação integral dos estudantes. Trata-se de um estudo qualitativo, fundamentado na sistematização e análise do foco dos temas dos TCAs entre 2018 e 2024, utilizando a observação participante e a organização dos dados em três eixos analíticos: inspiração midiática, integração curricular e vivências cotidianas. O TCA configura-se como uma estratégia educativa voltada à construção coletiva do conhecimento e ao fortalecimento do protagonismo juvenil, estimulando os estudantes a identificar problemas de seu contexto, propor soluções criativas e compartilhar suas produções com a comunidade escolar. O material pedagógico Criativos da Escola foi empregado como recurso norteador das atividades autorais, promovendo reflexão crítica, criatividade e engajamento social. A análise das produções evidenciou uma trajetória evolutiva: inicialmente, predominou a inspiração midiática; durante a pandemia, observou-se maior articulação com o currículo; e, a partir de 2021, com o uso sistemático do Criativos da Escola, verificou-se integração consistente entre currículo, mídias e vivências cotidianas. Os resultados indicam que o material de apoio do Criativos da Escola contribui para o desenvolvimento de autonomia, cooperação, aproximando os estudantes de suas realidades, consolidando-se como prática pedagógica que pode promover o pensamento crítico.

**Palavras-chave:** Autonomia; Criativos da Escola; Desenvolvimento; Pensamento Crítico;

### INTRODUÇÃO

O Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) constitui uma proposta pedagógica inovadora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, regulamentada pela Portaria SME nº 5.930/2013, que define diretrizes para o desenvolvimento de projetos autorais nos ciclos interdisciplinar e autorial. Essa proposta se orienta pelo princípio da aprendizagem significativa e colaborativa, em que os estudantes, mediados por seus

professores, produzem conhecimentos contextualizados e socialmente relevantes.

Conforme a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2013, p. 3), o TCA tem como finalidade “promover a autoria, a autonomia e a cooperação entre os estudantes, articulando diferentes áreas do conhecimento na construção de projetos que valorizem o território, a cultura local e a formação cidadã”.

<sup>1</sup> Mestre em Ensino e História das Ciências pela Universidade Federal do ABC, UFABC. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE/ECA-USP, e em Perícia, Auditoria e Gestão Ambiental, pelas Faculdades Oswaldo Cruz, FOC, Licenciatura Plena em Ciências e Química pela Faculdade de São Bernardo do Campo, FASB e em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL. Presta serviços técnicos pedagógicos na Diretoria Regional de São Mateus como Interlocutor de Programas de Prevenção ao uso problemático de substâncias. Professor de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP. e-mail: marcelocunha@sme.prefeitura.sp.gov.br

O TCA tem por objetivo articular o currículo escolar à realidade sociocultural dos alunos, promovendo a autoria, o protagonismo juvenil e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Trata-se de uma metodologia que privilegia o trabalho em grupo, a investigação e a produção autoral como instrumentos de formação crítica e emancipatória.

No contexto contemporâneo, marcado pela ampliação do acesso à informação e pela presença das mídias digitais, o conceito de autoria adquire novos contornos. Conforme Lévy (1999) p.29, “a cibercultura transforma o modo como o conhecimento é produzido e compartilhado, instaurando uma inteligência coletiva baseada na cooperação e na conectividade”. Essa perspectiva sugere que o conhecimento se constrói de forma dinâmica, em redes interativas, e que o papel da escola é o de mediar criticamente as múltiplas fontes de informação disponíveis no mundo real e nos ambientes virtuais.

Em 2021, a unidade escolar objeto de pesquisa, incorporou o material pedagógico Criativos da Escola, iniciativa do Instituto Alana, como instrumento de apoio à promoção da autoria e da transformação social. O material se estrutura em etapas denominadas Sentir, Imaginar, Fazer e Compartilhar, favorecendo a identificação de problemas reais da comunidade e a proposição de soluções criativas por parte dos estudantes. Essa metodologia dialoga diretamente com os princípios do TCA, ao valorizar a escuta ativa, o trabalho em equipe e o engajamento social.

A iniciativa de implementação do material de apoio do programa Criativos da Escola emergiu a partir da percepção do corpo docente de que muitos estudantes desenvolviam seus trabalhos escolares com temáticas pouco conectadas à realidade social e territorial em que estavam inseridos. Observou-se que os projetos frequentemente apresentavam abordagens abstratas, muitas vezes influenciados por modismos midiáticos, tendo por base fontes não

confiáveis, ou excessivamente livrescas, distanciadas das experiências cotidianas, dos desafios da comunidade e das questões concretas vividas no entorno escolar.

Diante dessa constatação, o corpo docente buscou reorientar as práticas pedagógicas, adotando o Criativos da Escola como um instrumento metodológico capaz de favorecer a articulação entre o conhecimento escolar e a realidade social dos estudantes. O material foi reconhecido como uma estratégia que estimula a escuta ativa, o pensamento crítico e o protagonismo estudantil, possibilitando que os alunos identifiquem problemas reais de seus territórios e formulem propostas de intervenções transformadoras.

Nesse sentido, a implementação do Criativos da Escola representou uma resposta pedagógica intencional à necessidade de tornar o currículo mais contextualizado e significativo, aproximando a escola de sua função social de promover a reflexão crítica e a emancipação dos sujeitos. Tal perspectiva está em consonância com a concepção freireana de educação, segundo a qual o ensino deve partir da leitura crítica do mundo, entendendo que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1996, p. 11).

Assim, ao incorporar o Criativos da Escola às práticas educativas, o corpo docente buscou reconectar o conhecimento escolar às vivências concretas dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de uma aprendizagem situada, crítica e transformadora, comprometida com a realidade e os desafios do território.

O Criativos da Escola configura-se como um material de apoio pedagógico voltado à promoção do protagonismo estudantil e à formação de sujeitos críticos e reflexivos. Sua metodologia estimula a realização de rodas de conversa como espaços de diálogo e escuta ativa, nos quais os estudantes são convidados a problematizar suas próprias realidades e a identificar questões relevantes de seus territórios.

Esse processo formativo é orientado pelo pensamento crítico, permitindo que os discentes desenvolvam a capacidade de analisar situações concretas e propor alternativas de transformação social. As atividades sugeridas pelo material podem ser conduzidas de modo lúdico e participativo, utilizando cartas temáticas que funcionam como disparadores de reflexão coletiva. Essas cartas apresentam provocações e perguntas que conduzem o grupo à análise de temas relacionados à comunidade escolar, aos desafios cotidianos e às relações sociais que permeiam o ambiente educativo.

Durante as rodas de conversa, os debates e reflexões são registrados de forma sistemática pelos próprios estudantes ou pelos mediadores, de modo a valorizar as vozes e perspectivas individuais e coletivas. A partir desses registros, surgem textos colaborativos, que sintetizam as ideias construídas em grupo e frequentemente dão origem a planos de intervenção voltados à melhoria das condições da escola ou da comunidade.

Essa prática dialoga diretamente com a perspectiva freireana de educação, na qual o ato de conhecer está indissociavelmente ligado ao ato de intervir na realidade. Conforme destaca Freire (1996, p. 32), “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”, o que implica reconhecer o estudante como sujeito ativo do processo educativo e produtor de conhecimento a partir de suas experiências e contextos de vida. Assim, o Criativos da Escola se alinha a uma concepção de ensino que valoriza a curiosidade epistemológica, a autonomia intelectual e a transformação social como dimensões indissociáveis da aprendizagem.

Dessa forma, o material atua não apenas como um recurso didático, mas como uma metodologia ativa de aprendizagem, que integra dimensões cognitivas, afetivas e sociais do processo educativo. Ao articular reflexão crítica, ludicidade e ação transformadora, contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para o fortalecimento da autonomia e da cidadania estudantil,

favorecendo uma aprendizagem significativa e socialmente comprometida.

Na etapa “Sentir”, o foco está em despertar a sensibilidade, a observação e a empatia por meio de uma conexão com o contexto, os sujeitos e as situações que motivam a ação transformadora. Segundo o material, trata-se de convidar os estudantes a observar e entrar em contato com aquilo que “os incomoda” ou “os toca”, ao invés de já ir direto para soluções. Tendo como aspectos centrais:

Incentiva-se a escuta ativa, tanto de pessoas envolvidas no problema como dos próprios alunos, para que tomem consciência de suas emoções, percepções e olhares sobre a realidade.

Trata-se de um processo de investigação inicial, que permite a formação de uma base empática, isto é, compreender antes de agir. Neste sentido, o “sentir” corresponde à fase de empatia no *design thinking* (ou “*feel*”, no original em inglês).

Essa etapa favorece o protagonismo dos estudantes, porque são levados a reconhecer que o mundo ao seu redor pode ser lido, sentido e questionado — não somente assimilado passivamente.

Na segunda etapa, “Imaginar”, os estudantes — com base no que sentiram — são desafiados a gerar ideias, visualizar possibilidades e desenhar soluções potenciais. Trata-se de uma fase de ideação e conceitualização.

Depois de ter se aproximado da realidade na etapa “Sentir”, os jovens passam a imaginar como poderiam atuar para transformá-la. Aqui entram a criatividade, a colaboração entre pares, o levantamento de hipóteses, a pesquisa e o desenho de alternativas.

Essa fase envolve não apenas “pensar” soluções, mas mobilizar a imaginação como instrumento de mudança, explorando as potencialidades criativas do grupo.

A etapa permite a experimentação conceitual e a prototipagem de ideias, de modo que o plano de ação comece a tomar forma e se torne viável no contexto real.

Na etapa “Fazer”, as ideias geradas na fase anterior passam à execução: trata-se de colocar em prática o plano de ação, mobilizando pessoas, comunidades, recursos e meios para concretizar a transformação desejada.

A ação transformadora se torna real: os estudantes experimentam, implementam e testam a solução no contexto que investigaram.

Há mobilização de recursos, formação de parcerias, divulgação e comprometimento com o resultado.

A qualidade da execução, a colaboração e o engajamento efetivo são valorizados — não se trata apenas de projetar, mas de “fazer acontecer”.

Por fim, a etapa “Compartilhar” consiste em divulgar a experiência, os resultados, os processos e o impacto da ação realizada, bem como refletir sobre o que foi aprendido e inspirar outros

A narrativa da transformação é comunicada para além do grupo participante — à comunidade escolar, à rede, ao público em geral. Isso fortalece a legitimidade da iniciativa e permite a difusão de boas práticas.

O “compartilhar” também tem sentido epistemológico: é momento de reflexão coletiva, de sistematização do que foi feito, de identificação de aprendizados, de feedback e de pensar em continuidade.

Ao compartilhar, os estudantes reconhecem que sua voz e sua ação têm valor e podem inspirar outros grupos. Isso reforça o protagonismo e a corresponsabilização social.

Nesse contexto, o Criativos da Escola cumpre um papel formativo fundamental, ao permitir que os estudantes se envolvam em projetos que dialoguem diretamente com os desafios de sua realidade. Conforme o exposto na publicação, “as atividades sugeridas

possibilitam que os estudantes não apenas identifiquem os problemas sociais à sua volta, mas também idealizem e implementem soluções criativas para enfrentá-los” (Criativos da Escola, 2023, p. 13), o que contribui para o fortalecimento do protagonismo juvenil e da cidadania ativa.

O presente artigo tem como objetivo analisar a implementação do TCA em uma escola pública municipal da Zona Leste de São Paulo, no período de 2018 a 2024, com ênfase nas transformações observadas após a adoção do material Criativos da Escola. Busca-se compreender de que maneira essa integração fortaleceu o protagonismo estudantil, a criticidade e o vínculo entre escola e comunidade.

O presente texto organiza-se nas seguintes seções: Materiais e Métodos, que descrevem o contexto da escola, o público participante e os procedimentos de coleta e análise de dados; Resultados, que apresentam as evidências empíricas da evolução dos TCAs; Discussão, que relaciona os achados ao referencial teórico; e Considerações Finais, que sintetizam as contribuições e perspectivas futuras do estudo.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência com abordagem qualitativa, fundamentado na sistematização e análise de práticas pedagógicas. Segundo Córdula e Nascimento (2018), o relato de experiência é uma modalidade de pesquisa que busca descrever e interpretar situações reais, permitindo articular teoria e prática. Tal abordagem é apropriada em contextos educacionais, pois possibilita compreender fenômenos complexos que emergem da interação entre sujeitos, saberes e ambientes escolares.

A produção do conhecimento na construção do saber sociocultural e científico reflete a importância dos relatos de experiência como um recurso metodológico, onde o contexto real é valorizado, possibilitando uma

compreensão mais profunda e autêntica dos fenômenos estudados. (CÓRDULA; NASCIMENTO, 2018, p. 3)

Segundo Marconi e Lakatos (2011), a descrição detalhada do local e do contexto em que se realiza uma pesquisa é fundamental para a compreensão dos dados obtidos, uma vez que os fatores ambientais influenciam diretamente os resultados e suas interpretações. A contextualização permite que outros pesquisadores compreendam as condições específicas sob as quais o estudo foi conduzido, tornando o relato mais completo e transparente. Assim, ao fornecer essas descrições, o pesquisador contribui para a validade e a confiabilidade dos dados apresentados.

"A descrição do local de observação deve ser detalhada o suficiente para que o leitor compreenda o contexto em que a pesquisa foi realizada, facilitando a compreensão dos dados coletados e permitindo a replicação do estudo em ambientes similares" (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 20).

A unidade de análise foi uma Unidade Educacional (U.E.) integrante de um Centro Educacional Unificado (CEU), situada no bairro de Sapopemba, na Zona Leste de São Paulo. Em 2024, a escola atendia aproximadamente 905 estudantes do Ensino Fundamental I e II, em dois turnos, manhã e tarde, de três a quatro turmas por ano/série, totalizando nove salas no ciclo autoral.

A infraestrutura da escola e do condomínio educacional inclui laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de leitura, quadra poliesportiva, telecentro e anfiteatro, além de espaços compartilhados com CEI e EMEI, o que favorece práticas interdisciplinares. A diversidade sociocultural e econômica dos estudantes caracteriza o território como um espaço de desafios e potencialidades para a implementação de práticas inovadoras.

No entanto, a U.E. em questão enfrenta obstáculos significativos relacionados ao espaço físico. A restrição de área do condomínio escolar limita o acesso aos espaços, devido ao compartilhamento com outras unidades de

ensino, além de comprometer a capacidade de expansão e a criação de novas instalações. Ademais, a escola apresenta problemas de acústica e desconforto térmico, decorrentes de falhas arquitetônicas no projeto do edifício. Tais questões podem impactar a qualidade do ambiente de aprendizado e a experiência escolar dos estudantes.

O Bairro de Sapopemba, onde a escola está inserida, caracteriza-se por uma predominância de ocupação urbana residencial, comercial e de serviços, refletindo um perfil socioeconômico classe média baixa e classe baixa. Esse contexto territorial e social é fundamental para a compreensão das dinâmicas que envolvem a U.E. participante do estudo, uma vez que a escola desempenha um papel central na formação e inclusão dos jovens da comunidade.

O público participante compreendeu estudantes do 7º, 8º e 9º anos, totalizando em média, dez turmas e aproximadamente trezentos e vinte estudantes nesse ciclo por ano, o estudo leva em consideração o período de 2021 a 2024, quando o material Criativos da Escola passou a ser utilizado de forma sistemática. Observou-se também a presença de estudantes com deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Síndrome de Down, compondo turmas mistas, deficiente e não deficientes, em turmas inclusivas com média de 30 alunos por classe.

A Unidade Escolar (U.E.) analisada apresenta desempenho ligeiramente superior à média nas avaliações externas da Secretaria Municipal de São Paulo, destacando-se com o terceiro melhor IDEB de 2024 no território da Diretoria Regional de Ensino de São Mateus. Composta por cerca de três turmas por ano/série, totalizando nove salas de aula no ciclo autoral, a escola atende aproximadamente 30 estudantes em cada turma.

O IDEB, criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), é um índice que mede a qualidade da educação básica no Brasil,

combinando taxas de aprovação e resultados de avaliações padronizadas. Ele serve como referência para monitorar a aprendizagem e orientar políticas públicas voltadas à equidade e à melhoria do ensino.

A coleta de dados baseou-se em registros pedagógicos, relatórios institucionais, publicações dos estudantes nas redes sociais da unidade escolar, observações em sala de aula e análise documental das produções autorais dos alunos. A análise dos dados foi conduzida segundo o método de Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016), o que possibilitou a identificação de categorias emergentes e a compreensão dos significados subjacentes às manifestações discursivas e simbólicas presentes nas produções estudantis.

As categorias resultantes desse processo analítico revelaram sua gênese em aspectos eminentemente subjetivos, refletindo as diferentes formas de apropriação do conhecimento pelos estudantes. Essa subjetividade se expressa na maior ou menor aderência ao currículo formalmente proposto, entendido aqui em sua dimensão normativa e livresca, e na influência crescente das mídias digitais e das redes sociais, que atravessam as práticas escolares e configuram novas formas de expressão e aprendizagem.

Verificou-se que, em muitos casos, as produções analisadas extrapolam o limite do currículo prescrito, revelando um diálogo ativo com temas e problemas concretos do cotidiano escolar e do entorno comunitário. Nesse sentido, os conteúdos dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos estudantes demonstram uma relação direta com as vivências locais, com as demandas sociais do bairro e com questões emergentes do contexto sociocultural.

Assim, as categorias geradas pela análise não se constituíram de maneira estanque, mas emergiram de um processo dinâmico de interação entre o formal e o experiencial, entre o prescrito e o vivido, entre o discurso institucional e as vozes singulares dos sujeitos aprendentes. Esse movimento evidencia que o sentido

atribuído às práticas escolares é continuamente ressignificado, à medida que os estudantes se apropriam dos saberes de modo autoral, mediado tanto pela cultura escolar quanto pelas linguagens midiáticas que permeiam suas experiências cotidianas.

As informações apresentadas neste relato foram coletadas junto à Secretaria Acadêmica e à Coordenação Pedagógica da escola, garantindo a precisão e a relevância dos dados discutidos.

Com base nesse procedimento, as produções foram organizadas em três eixos temáticos principais:

- Inspiração midiática, referente a temas influenciados por conteúdos de mídia e cultura pop;
- Integração curricular, que articula conhecimentos das disciplinas escolares;
- Vivências cotidianas, relacionadas a questões do território e da realidade local.

Essa categorização permitiu compreender a evolução do TCA de uma prática inicialmente centrada em temas externos à realidade dos alunos para uma metodologia de produção coletiva conectada às experiências locais e aos desafios comunitários.

## RESULTADOS

A análise longitudinal das produções dos estudantes entre 2018 e 2024 revelou uma evolução significativa na natureza dos temas, na profundidade das reflexões e na articulação com o currículo escolar.

Nos anos iniciais (2018–2019), as temáticas predominantes derivavam fortemente da mídia, como empoderamento feminino, jogos eletrônicos, violência sexual e suicídio na adolescência. Essas escolhas refletiam o interesse juvenil por questões de visibilidade e pertencimento, mas ainda apresentavam pouca problematização crítica.

Em 2020, com a pandemia de COVID-19 e o ensino remoto, observou-se maior articulação entre temas midiáticos e conteúdos curriculares, com trabalhos como Superbactérias (Ciências) e

Racismo no Futebol (História e Educação Física). Apesar do avanço, persistiam lacunas na integração com o contexto local.

A partir de 2021, com a introdução do Criativos da Escola, identificou-se um movimento de mudança qualitativa. Os projetos passaram a abordar questões comunitárias e sociais de forma crítica, como Xenofobia e Educação, Racismo nas Escolas, Educação Sexual e Respeito e Saúde Mental dos Jovens.

Nos anos de 2022 a 2024, os temas diversificaram-se, incorporando problemáticas locais como Preservação do Patrimônio Escolar, Participação Democrática na Gestão e Combate à Intolerância Religiosa. Essa evolução indica o fortalecimento da autoria e da cidadania, bem como o amadurecimento do pensamento crítico.

Os dados analisados foram obtidos por meio de uma análise subjetiva dos temas propostos pelos estudantes, considerando o contexto sociocultural em que as produções foram desenvolvidas e os significados formativos expressos nas escolhas temáticas. O foco de discussão baseou-se, principalmente, nos relatórios pedagógicos de avaliação das apresentações do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), que registraram percepções docentes sobre a coerência, relevância social e autonomia intelectual dos grupos. Complementarmente, foram examinados registros e publicações nas redes sociais da unidade escolar, reconhecidos como espaços de expressão das práticas educacionais e do engajamento estudantil. Assim, a análise integrou diferentes fontes documentais e comunicativas, permitindo uma compreensão qualitativa e interpretativa das relações entre temática, contexto e protagonismo discente.

**QUADRO 1 – TEMAS E CATEGORIAS DE INSPIRAÇÃO (2018–2024)**

Os resultados obtidos indicam que o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) evoluiu progressivamente de uma prática pedagógica inicialmente centrada em temas externos e inspirados por mídias populares, para uma

abordagem mais contextualizada, crítica e participativa. Essa transformação se manifesta na produção estudantil, que passou a refletir de maneira mais direta as preocupações e vivências reais dos alunos, promovendo não apenas o

Ano	Temas Abordados	Categoria(s) de Inspiração
2018	Drogas e sistema nervoso	Curricular
2018	Empoderamento Feminino	Midiática
2018	Traumas e Violência Sexual	Midiática
2018	Jogos eletrônicos	Midiática
2018	Transfobia	Midiática
2019	Violência no futebol	Midiática
2019	Racismo no futebol	Curricular e Midiática
2019	Suicídio na adolescência	Midiática
2019	Poluição marinha	Curricular e Midiática
2020	Super Bactérias	Curricular e Midiática
2020	Lado B da Indústria Musical	Midiática
2020	Racismo no futebol	Curricular e Midiática
2021	Xenofobia	Vivências Cotidianas, Curricular e Midiática
2021	Assédio	Midiática
2021	Educação Sexual	Vivências Cotidianas e Midiática
2021	Racismo	Curricular, Midiática e Vivências Cotidianas
2022	Abuso Sexual e Pedofilia	Midiática
2022	Racismo no futebol	Curricular e Midiática
2022	Ansiedade	Midiática e Vivências Cotidianas
2022	Pedofilia na internet	Midiática
2023	Cyberbullying	Midiática e Vivências Cotidianas
2023	Racismo e Machismo	Curricular, Midiática e Vivências Cotidianas
2023	Aquecimento Global	Curricular, Midiática e Vivências Cotidianas
2023	Intolerância Religiosa	Curricular, Midiática e Vivências Cotidianas
2023	TDAH	Midiática e Vivências Cotidianas
2023	Ansiedade	Midiática e Vivências Cotidianas
2024	Preservação do Patrimônio Escolar	Vivências Cotidianas
2024	Bullying	Curricular, Midiática e Vivências Cotidianas
2024	Meio Ambiente e Poluição	Curricular, Midiática e Vivências Cotidianas
2024	Participação Democrática dos Estudantes na Gestão Escolar	Vivências Cotidianas
2024	Depressão	Curricular, Midiática e Vivências Cotidianas

Fonte: O autor dados obtidos da análise de conteúdo dos relatórios avaliativos dos TCAs

engajamento coletivo, mas também o estabelecimento de diálogos significativos entre a escola e a comunidade local.

Observou-se, ainda, o fortalecimento de competências socioemocionais essenciais à dinâmica colaborativa, tais como empatia, cooperação, responsabilidade compartilhada e respeito à diversidade de perspectivas. Tais competências são fundamentais para a constituição da inteligência coletiva, conceito desenvolvido por Lévy (1999, p. 29), segundo o qual:

“uma inteligência distribuída por toda parte, constantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. Lévy (1999, p. 29)

Sob essa perspectiva, a produção coletiva emerge como elemento central no TCA, uma vez que o conhecimento não é concebido como propriedade exclusiva de um indivíduo, mas sim como resultado de processos de interação, troca de saberes e valorização das experiências de todos os participantes. Nesse sentido, o TCA configura-se como um espaço privilegiado de

cooperação, no qual os estudantes, ao atuarem de maneira conjunta, ampliam suas aprendizagens, desenvolvem pensamento crítico e elaboram soluções compartilhadas, capazes de superar os limites da produção individual. Essa abordagem evidencia a importância de práticas pedagógicas que promovam a autoria coletiva, articulando saberes escolares, experiências locais e problemáticas sociais de relevância para a comunidade escolar.

## DISCUSSÃO

Os resultados obtidos reforçam que o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) constitui-se como uma prática pedagógica capaz de articular de forma significativa currículo, mídia e território, estimulando simultaneamente o pensamento crítico e o protagonismo juvenil. Nos primeiros anos de implementação, a predominância de temas inspirados por mídias externas indicava a busca dos estudantes por reconhecimento simbólico e por inserção nos circuitos culturais contemporâneos, conforme observado por Dayrell (2007), que afirma que "a juventude se constitui como um campo de disputas culturais em que a mídia exerce papel central na construção das identidades" (p. 119).

Na perspectiva de Dayrell (2007), o protagonismo juvenil deve ser compreendido como a capacidade dos jovens de se posicionarem como sujeitos ativos e conscientes em suas trajetórias pessoais e sociais, participando criticamente da vida comunitária e das decisões que impactam seu entorno. Ele enfatiza que esse protagonismo não se limita à tomada de decisões individuais, mas envolve engajamento coletivo e responsabilidade social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, Dayrell (2007, p. 123) define:

"Protagonismo juvenil é entendido como a capacidade dos jovens de serem sujeitos ativos de suas próprias histórias e de contribuírem para as transformações sociais, desenvolvendo autonomia, responsabilidade e participação crítica na sociedade". Dayrell (2007, p. 123)

O TCA está também profundamente alinhado ao conceito de inteligência coletiva, elaborado por Lévy (1999), que conceitua a inteligência coletiva como "uma inteligência distribuída por toda parte, constantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências" (p. 29). Nesse contexto, a produção colaborativa torna-se núcleo central da aprendizagem, ao pressupor que o conhecimento não se restringe a um indivíduo, mas é construído coletivamente por meio da interação, troca de saberes e valorização das experiências de cada participante. Assim, o TCA configura-se como um espaço privilegiado de cooperação, no qual os estudantes, ao atuarem conjuntamente, ampliam suas aprendizagens, desenvolvem habilidades socioemocionais e constroem soluções compartilhadas que superam os limites da produção individual.

A incorporação do material Criativos da Escola marcou uma transição epistêmica significativa: os estudantes deixaram de ser meros consumidores de narrativas midiáticas e passaram a se tornar autores de discursos sociais sobre sua própria realidade. Essa transformação evidencia o potencial das metodologias autorais na formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados, consolidando o TCA como estratégia pedagógica inovadora e contextualizada.

No ano de 2024, após a utilização sistemática do material Criativos da Escola, emergiram temas significativamente desvinculados da influência midiática e de caráter não livresco. Dentre esses, dois se destacaram por apresentarem maior conexão com a realidade e com as vivências cotidianas dos estudantes: a Participação Democrática dos Estudantes na Gestão Escolar e a Preservação do Patrimônio Escolar. Tais temáticas sinalizam a possibilidade de que o referido material tenha contribuído para o desenvolvimento do pensamento crítico dos adolescentes e para o fortalecimento do exercício da cidadania.

A análise das produções estudantis dialoga com Bardin (2016), ao evidenciar que a interpretação qualitativa permite identificar valores, sentidos e aprendizagens implícitas, tornando visível o processo de construção coletiva do conhecimento. Tal perspectiva evidencia que as produções autorais não são apenas resultados, mas registros do desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e afetivas dos estudantes, permitindo compreender a dinâmica de aprendizagem colaborativa crescente, progressiva com a estratégia do uso do material Criativos da Escola.

A proposta pedagógica do Criativos da Escola evidencia um movimento de aproximação entre os adolescentes e a realidade de seus territórios, promovendo a reflexão crítica sobre suas vivências e a participação ativa na transformação do contexto em que estão inseridos. Ao estimular o diálogo e a horizontalização da comunicação, o material se alinha aos princípios da educação dialógica defendidos por Paulo Freire, que compreende o diálogo como prática libertadora e essencial à construção da cidadania.

Como afirma Freire (1996, p. 52), “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”. Nesse sentido, o Criativos da Escola favorece a criação de espaços educativos em que o diálogo se torna instrumento de escuta, troca e construção coletiva de saberes, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e protagonistas de suas próprias trajetórias.

Desse modo, o material contribui para uma educação humanizadora, em que o conhecimento não é algo imposto verticalmente, mas construído de forma cooperativa, em um processo que desperta a consciência crítica e fortalece o exercício da cidadania. Assim, ao valorizar a escuta e o diálogo, o Criativos da Escola materializa a visão freireana de que a educação deve ser “um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (FREIRE, 1996, p. 21).

Portanto, ao integrar o TCA com o

material Criativos da Escola, a prática autoral extrapola a dimensão da escrita individual, sendo concebida como uma prática social, colaborativa e transformadora. A autoria deixa de ser apenas expressão textual e passa a ser um instrumento de engajamento comunitário, de construção de conhecimento compartilhado e de desenvolvimento de competências cidadãs, reafirmando a relevância do TCA para a formação de sujeitos críticos, colaborativos e socialmente conscientes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise longitudinal realizada entre 2018 e 2024 demonstra que o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), articulado ao material pedagógico Criativos da Escola, configura-se como uma prática inovadora de ensino e aprendizagem, capaz de integrar currículo, mídia e vivência cotidiana. Essa integração possibilitou o desenvolvimento de projetos socialmente significativos, fortalecendo a autoria, o protagonismo e a criticidade dos estudantes.

O estudo revelou que o uso sistemático do Criativos da Escola contribuiu para que os alunos passassem de uma postura reprodutiva para uma atuação criadora e engajada, promovendo aprendizagem com sentido social. Além disso, os resultados indicam que o material favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, estimulando os estudantes a analisar, refletir e questionar a realidade que os cerca, a construir opiniões fundamentadas e a elaborar soluções criativas para problemas concretos.

Conclui-se que o TCA representa um espaço privilegiado de formação cidadã, no qual a escola atua como mediadora entre o conhecimento científico e a experiência comunitária. Nesse contexto, o Criativos da Escola assume papel estratégico, ao proporcionar instrumentos e orientações que potencializam a construção coletiva do conhecimento, promovem reflexões críticas e fortalecem a participação ativa dos estudantes na transformação de seu entorno.

Recomenda-se que novas pesquisas aprofundem a aplicação do TCA e do Criativos da Escola em outros contextos educacionais, com vistas à consolidação de políticas públicas voltadas à autoria, participação estudantil e ao desenvolvimento do pensamento crítico, assegurando impactos sociais, educacionais e cognitivos mais amplos.

Observa-se, portanto, que o uso do material Criativos da Escola contribuiu de forma significativa para o fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas à escuta ativa e à valorização das experiências dos adolescentes. A metodologia proposta pelo programa favorece a integração entre escola e comunidade, promovendo a reflexão sobre os desafios locais e incentivando o protagonismo estudantil na busca por soluções coletivas.

Ao estimular a comunicação horizontal e o diálogo entre educadores e estudantes, o material se configura como um recurso que ultrapassa a dimensão instrumental da aprendizagem, tornando-se um meio de formação ética, política e social. Essa abordagem possibilita que os adolescentes se reconheçam como sujeitos críticos, capazes de intervir na realidade e contribuir para a transformação do espaço escolar e de seu território.

Desse modo, os resultados observados indicam que o Criativos da Escola não apenas potencializa o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, mas também reafirma o papel da escola como espaço de construção da cidadania, da convivência democrática e do pensamento crítico comprometido com a coletividade.

Entre os temas que podem ser explorados em pesquisas futuras, destacam-se:

Investigar de que forma o uso contínuo do material Criativos da Escola contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico em diferentes faixas etárias e contextos escolares, considerando as especificidades culturais e socioeconômicas de cada comunidade.

Analisar o impacto do TCA e do Criativos

da Escola na promoção da cidadania ativa e do protagonismo juvenil, verificando como essas práticas influenciam a participação dos estudantes em ações coletivas, resolução de problemas locais e construção de projetos socialmente relevantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo* São Paulo: Edições 70, 2016.
- CÓRDULA, E. B. L.; NASCIMENTO, G. C. C. A produção do conhecimento na construção do saber sociocultural e científico. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-10, 2018.
- CRATIVOS DA ESCOLA. Página institucional. Disponível em: <http://criativosdaescola.com.br>. Acesso em: 03 nov. 2024
- Dayrell, J. (2007). O jovem como sujeito social: Reflexões sobre as transformações na condição juvenil. *Educação & Sociedade*, 28(100), 117-137.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- São Paulo (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria N° 5.930, de 14 de outubro de 2013. Define o protagonismo juvenil no âmbito do Trabalho Colaborativo de Autoria. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, SP, 2013.
- SÃO PAULO: Prefeitura do Município de São Paulo, CEU EMEF Tatiana Belinky. Projeto Político Pedagógico. 2024
- SÃO PAULO (Município). CEU EMEF TATIANA BELINKY. *Relatórios de Avaliação de TCAs (2018–2024)*. Equipe Técnica Pedagógica. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura do Município de São Paulo, 2018-2024. Documento institucional.

## A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIDADE AFRICANA PARA A CULTURA BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA APARECIDA ARMANDILHA NUNES<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo discute a relevância da herança musical africana no contexto da educação infantil, apontando como ela contribui para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social das crianças. A partir de referências contemporâneas, como Regina Machado e Luciano Porto, o texto destaca como a inserção dos ritmos, instrumentos e expressões musicais afro-brasileiras nas práticas pedagógicas promove a diversidade e o respeito às raízes culturais do Brasil. É importante ressaltar que a musicalidade africana, ao ser trabalhada nas escolas, contribui para combater o preconceito e a discriminação, ao mesmo tempo em que fortalece a autoestima das crianças negras e valoriza a diversidade étnico-racial. Ao inserir instrumentos como o tambor, o agogô e o berimbau nas atividades pedagógicas, os educadores oportunizam experiências sensoriais ricas e inclusivas, acessíveis a todos, independentemente de sua origem social ou cultural. Outro aspecto relevante é que a musicalidade africana incentiva a participação coletiva, a criatividade e o improviso, elementos essenciais para o desenvolvimento integral na infância. A aprendizagem por meio do corpo, da escuta e da interação em grupo contribui para a formação de cidadãos mais empáticos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Portanto, valorizar a musicalidade africana na educação infantil não é apenas reconhecer um importante legado histórico, mas também construir um espaço educativo mais democrático, acolhedor e plural, onde todas as crianças possam se reconhecer e se desenvolver plenamente.

**Palavras-chave:** Cultura Afro-brasileira; Desenvolvimento Infantil; Diversidade Cultural.

### INTRODUÇÃO

A cultura brasileira é fortemente marcada pela influência africana, especialmente no campo da musicalidade. Desde os ritmos populares até as brincadeiras infantis, sons e movimentos originados em diversas etnias africanas moldam o cotidiano e a identidade nacional. No entanto, esse legado nem sempre é devidamente reconhecido ou valorizado nos espaços educativos. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância de integrar a musicalidade africana às práticas pedagógicas

da educação infantil, promovendo a valorização da diversidade e o desenvolvimento integral das crianças.

A presença da música em várias culturas é de destaque, podendo ser empregada no ambiente escolar para enriquecer o desenvolvimento infantil de maneira abrangente (MARTINS, 2004). Conforme Jeandot (1997) menciona, a música representa uma linguagem abastada e global, com múltiplas variantes em distintas culturas, envolvendo a arrumação de sons através da execução instrumental, vocal e

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos, UNIMES; Licenciada em Letras pelo Centro Universitário de Jales, UNIJALES; Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado, AEE, com experiência em Práticas Pedagógicas Inclusivas e Desenvolvimento Integral. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

da organização sonora.

A música representa uma linguagem universal para todos os indivíduos e desempenha diversas funções na sociedade, como proporcionar prazer estético, expressão musical, entretenimento, interação social e comunicação. No ambiente escolar, a música é considerada a linguagem da arte, servindo como uma valiosa estratégia de ensino, atuando como uma ferramenta para facilitar a aprendizagem de outras disciplinas (RODRIGUES, 2013). É primordial salientar que a música brasileira, em seus contextos mais convencionais, não existiria sem as contribuições culturais, estéticas e filosóficas, bem como tecnológicas, dos numerosos africanos, provenientes de diversas etnias, trazidos para o Brasil ao longo de quatro séculos de escravidão. A música sempre desempenhou um papel vital nas culturas tradicionais africanas, não somente em momentos de lazer e festividades, mas também como parte integrante das atividades diárias, dos rituais de passagem, dos cerimoniais religiosos e dos diversos processos educacionais e formativos. Esses indivíduos e seus descendentes foram os criadores, guardiões ao longo da história, renovadores e continuadores até os dias atuais, das expressões mais autênticas e distintivas de nossas riquezas musicais brasileiras (NASCIMENTO, A. M., 2020).

### **A MUSICALIDADE AFRICANA NA FORMAÇÃO CULTURAL BRASILEIRA**

A musicalidade africana chegou ao Brasil por meio da diáspora forçada de povos africanos escravizados, que trouxeram consigo ritmos, danças, instrumentos e formas de expressão que, com o tempo, se enraizaram na cultura nacional. Elementos como o tambor, os cantos responsoriais, a percussão corporal e os ritmos circulares se mantiveram vivos nas manifestações populares, especialmente no samba, maracatu, jongo e capoeira.

Para a pesquisadora Regina Machado (2020), "as manifestações musicais afro-brasileiras são pontes entre o passado e o

presente, entre o corpo e a memória, essenciais para o imaginário infantil e a construção de pertencimento". A musicalidade de matriz africana, portanto, não deve ser vista apenas como herança cultural, mas como ferramenta pedagógica capaz de conectar história, linguagem, movimento e emoção.

Para preservar sua cultura e suas crenças, o povo negro se viu obrigado a seguir dois caminhos distintos: a "aceitação" da imposição da igreja católica, mesclando o que era compatível com sua própria cultura, e para aqueles que conseguiam escapar, a manutenção de seus rituais em sociedades secretas que formavam, conhecidas como quilombos. Dentro desses quilombos, nas margens do poder estabelecido, os negros encontravam certa liberdade para expressar-se de acordo com as tradições de suas terras natais, de maneira discreta (SILVA, H. K., 2014).

De acordo com Nascimento, A. M. (2020), a integração na esfera socioeconômica permitiu gradualmente a construção de espaços físicos e simbólicos voltados à resistência e renovação cultural. Exemplos relevantes incluem as irmandades e congregações negras da igreja católica, os terreiros de candomblé, casas de mina, movimentos abolicionistas, jornais abolicionistas, congadas, reisados, bois-bumbás, capoeira, afoxé, jongo, samba de bumbo, moda de viola, tambor de crioula, cacuriá, carimbó, lundu, maxixe, samba, samba de roda, samba chula, choro, além da imprensa negra paulista no início do século XX, clubes e sociedades de pessoas de cor nas primeiras décadas do século XX, escolas de samba, o Teatro Experimental do Negro, a Orquestra Afro-Brasileira do Maestro Abigail Moura, blocos Afro da Bahia, samba-reggae e outras manifestações culturais.

A partir do século XVII, surgiram expressões marcantes da tradição musical negra, como o lundu, que evoluiu para ritmos distintos como o samba, maxixe e polca. Esse processo culminou com o protagonismo da música afro-brasileira na segunda metade do século XIX, impulsionado por inovações decorrentes do

desenvolvimento econômico, social, político e cultural. As diversas perspectivas sobre a música emergiram à medida que correntes transformadoras consolidaram expressões culturais significativas ao longo do século XX (AGRA FILHO, 2011).

O parecer e resolução das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação em março de 2004 e homologados pelo Ministério da Educação em junho do mesmo ano, visam atender à Lei nº 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras. Desde a década de 1990, conceitos de cultura, diversidade cultural, identidade e relações étnico-raciais têm sido incorporados às normatizações do Ministério da Educação, configurando avanços conquistados pelos movimentos negros e antirracistas no campo educacional (ABREU; MATTOS, 2008).

Segundo Silva, L. C. (2010), para consolidar essa missão, os educadores podem adotar a abordagem pedagógica de Paulo Freire, autor de obras como "Pedagogia do Oprimido", "Conscientização" e "Educação e Prática da Liberdade". Tal perspectiva possibilita o incentivo ao pensamento crítico mediante o diálogo em atividades que abordem a influência da cultura afro-brasileira, abrangendo desde o movimento afro reggae, que promove a valorização das múltiplas facetas da cultura afrodescendente, até o Hip-hop, expressão impulsionada pela busca de maior visibilidade da cultura afro-brasileira.

Cada cultura apresenta relevância própria e contribuições registradas à sociedade, não podendo ser ignorada. Conforme destacado por Barbosa (2008, p. 13), "a Educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo".

Em síntese, observa-se que a legislação educacional frequentemente não é devidamente aplicada, gerando uma educação não

democrática e perpetuando práticas excludentes. Muito pouco foi realizado, persistindo desafios substanciais relacionados à fragmentação do ensino e à presença de conteúdos curriculares extensos e pouco significativos para os estudantes (GUIMARÃES, 2020).

Nesse cenário, o ensino da música e da cultura afro-brasileira via disciplina de artes revela-se fundamental para promover conhecimento e integração dos educandos diante da cultura e da formação identitária do povo brasileiro. Conforme Santos (2014, p. 4):

O movimento negro tem lutado ao longo dos anos pela revisão do currículo escolar em todos os níveis de ensino formal. Essa reivindicação foi transformada em lei e delineada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana. No entanto, embora esteja previsto em lei, ainda não se reflete nos costumes. Construir uma prática pedagógica que coloque o negro como agente ativo na formação de nossa sociedade é um dos grandes desafios que enfrentamos.

A promulgação desta lei é essencial para a implementação de políticas educacionais que assegurem o desenvolvimento de práticas pedagógicas com abordagens relevantes sobre o conteúdo referente à historicidade da cultura afro-brasileira e sua diversidade musical. Tal iniciativa considera o repertório cultural de artistas nacionais influenciados pela matriz africana, como exemplificado por manifestações como samba, congada, jongo e outras expressões musicais.

A arte assume um papel central na abordagem da temática relacionada à cultura afro-brasileira, destacando símbolos que influenciam a sociedade, estilos de vida, valores culturais, tradições e crenças. Ressalta-se que a Arte constitui componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica, conforme disposto na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). No entanto, observa-se que seu ensino é frequentemente negligenciado nas séries iniciais do Ensino

Fundamental. O reconhecimento da importância da Arte no processo de ensino-aprendizagem é fundamental, pois contribui significativamente para o desenvolvimento cultural dos alunos, promovendo uma aprendizagem de qualidade (GUIMARÃES, 2020).

## **CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

A inserção da musicalidade africana na educação infantil favorece uma série de aspectos do desenvolvimento da criança. O ritmo e a percussão auxiliam na coordenação motora, na percepção auditiva e na expressão corporal. As canções em grupo estimulam o convívio social, a escuta e o respeito ao outro. A oralidade e a improvisação presentes nas tradições africanas também incentivam a criatividade e o desenvolvimento da linguagem.

Segundo o educador musical Luciano Porto (2021), “a presença dos ritmos africanos em sala de aula não apenas estimula a musicalidade das crianças, como também desperta nelas uma consciência cultural e coletiva, essencial para uma formação cidadã desde os primeiros anos”. Porto defende ainda que a percussão e a musicalidade corporal são acessíveis e democráticas, podendo ser trabalhadas mesmo com poucos recursos materiais.

A Educação Musical consiste em um processo de ensino e transmissão cultural voltado ao desenvolvimento das competências dos alunos, promovendo o aprimoramento técnico e teórico, além de fomentar a familiarização com metodologias específicas do campo. Essa prática proporciona aos educandos oportunidades essenciais de vivência musical e atividades práticas culturais, colaborando para sua formação social.

Nesse contexto, o ensino da musicalidade na escola tem como objetivo estimular o desenvolvimento por meio de atividades que abordam elementos fundamentais, como sons, timbres, percepção rítmica, melodias e demais componentes do som,

conforme estabelecido no currículo de artes. Na educação infantil, a musicalização é introduzida desde os primeiros anos, enquanto nos anos iniciais ocorre seu aprofundamento por meio dos objetos de conhecimento definidos pela BNCC.

A música constitui uma combinação estruturada e expressiva de sons, seguindo normas socioculturais e servindo como meio de comunicação e identificação coletiva. Na condição de linguagem universal, a música desempenha papel relevante no âmbito educacional, atuando como instrumento para a transmissão intergeracional de saberes (ANDRADE, 2015).

No ambiente escolar, diferentes gêneros musicais são explorados, incluindo o estilo musical, que reflete aspectos de individualidade e personalidade, além de influenciar a forma de apresentação da obra. Entre esses estilos, destaca-se a música afro-brasileira, cuja valorização é assegurada pela Lei 10.639/03, embora a compreensão sobre sua inclusão ainda seja restrita (NASCIMENTO, H. B. L., 2015).

Com a promulgação da Lei 10.639/03, que garante o reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, tornou-se imperativo que docentes reconheçam a importância da cultura afrodescendente como elemento fundamental à sociedade, com ênfase nas manifestações artísticas, musicais e dançantes trazidas ao Brasil.

O repertório musical afro-brasileiro resulta da fusão entre elementos portugueses, indígenas e africanos, originando diversos gêneros. Em função da escassez de instrumentos, muitas composições utilizam objetos cotidianos para improvisação. Dentre as expressões mais relevantes, destacam-se o samba, maracatu, ijexá, coco, jongo, carimbó, lambada, maxixe e maculelê. Os instrumentos predominantes incluem afoxé, agogô, atabaque, berimbau e tambor. Inicialmente subestimada, essa vertente musical ganhou notoriedade a partir do século XX, consolidando-se na contemporaneidade (ZAGO et al., 2015).

Adicionalmente, a música percussiva ocupa posição de destaque na cultura nacional, sendo considerada um dos principais símbolos identitários brasileiros. Grupos como Olodum, Timbalada, escolas de samba e blocos afro tornaram-se referências fundamentais na consolidação da cultura e sonoridade brasileiras (FREITAS, 2008).

O movimento da negritude consolidou-se como uma manifestação dos indivíduos negros em prol do reconhecimento de seus direitos políticos, literários e artísticos, bem como na luta contra a discriminação. Sob o enfoque cultural, a negritude enfatiza a valorização da herança africana, integrando a música afro-brasileira como elemento central para o reconhecimento identitário e de origens, cuja expressão se destaca em letras que enaltecem o corpo, a vida, a cultura e os valores fundamentais à identidade negra.

Nesse sentido, destaca-se a contribuição dos povos bantos para a formação da cultura brasileira, sendo responsáveis pela gênese do samba, importante referência social na música nacional. Conforme Camilo e Nunes (2015), tanto no Brasil quanto no exterior, "samba" é comumente reconhecido como gênero musical. Entretanto, poucos conhecem sua origem africana e seus significados profundos: em África, o termo remetia a direitos sacerdotais e monárquicos, títulos tradicionalmente conferidos a mulheres.

Sob a ótica de Camargo e Foganholi (2018), além da produção simbólica e dos registros históricos associados ao samba, é primordial observar práticas de vida, educação e autoeducação presentes neste universo, pois contribuem para refletir e compreender as relações étnico-raciais no contexto brasileiro. A música afro-brasileira nas escolas, nesse sentido, fortalece tais conexões conceituais, tornando-se essencial ao desenvolvimento das relações culturais no país.

Donato (2018) pontua que o maculelê apresenta duas particularidades significativas: a fusão das matrizes indígenas e afro-brasileiras na

construção de seu mito fundador, permitindo investigar tal influência na identidade nacional, e a semelhança rítmica com o funk carioca, evidenciando ambas como manifestações culturais afro-brasileiras.

O Jongo, caracterizado como uma expressão composta por percussão de tambores, canto e dança (SANTOS; SOARES, 2021, p. 7), foi utilizado como instrumento de resistência à escravidão imposta pelo regime colonial. O gênero preserva histórias e vivências de pessoas negras por meio dos pontos cantados. Além das raízes africanas, como a presença da língua bantu, o Jongo consolidou-se entre escravizados nas fazendas do Vale do Paraíba e apresenta variações conforme a comunidade local (SANTOS; SOARES, 2021).

Diante disso, ressalta-se a relevância e diversidade dos ritmos musicais de matriz africana trazidos ao Brasil, que incorporam múltiplas histórias, identidades, pensamentos e talentos musicais.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA**

A valorização da cultura afro-brasileira nas práticas pedagógicas é um elemento fundamental para promover a inclusão, a diversidade e a igualdade dentro do ambiente escolar. Ao integrar de forma significativa e respeitosa a história, os costumes, a arte e a contribuição dos afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira, as escolas não apenas enriquecem o conhecimento dos estudantes, mas também combatem o racismo estrutural e promovem a autoestima e a identidade dos alunos afrodescendentes.

As práticas pedagógicas que valorizam a cultura afro-brasileira vão muito além de celebrar datas como o Dia da Consciência Negra. Elas envolvem a inclusão de conteúdos curriculares que abordem a história da África e da diáspora africana, a literatura afro-brasileira, a religiosidade de matriz africana, a culinária, a música e a dança afrodescendente.

Além disso, é essencial que os educadores estejam atentos à representatividade nos materiais didáticos, nas atividades escolares e na equipe pedagógica, garantindo que os estudantes afrodescendentes se vejam de forma positiva e representativa no ambiente educacional.

Ao promover práticas pedagógicas que valorizem a cultura afro-brasileira, as escolas contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária. A educação é uma ferramenta poderosa para desconstruir estereótipos, preconceitos e promover a valorização da diversidade cultural que compõe o nosso país.

Trazer a musicalidade africana para a rotina escolar não se limita a cantar ou tocar instrumentos: trata-se de reconhecer e valorizar a história, as narrativas e os saberes que esses sons carregam. Isso pode se dar por meio de atividades como:

- Roda de capoeira com músicas e palmas;
- Cantigas de roda de origem afro-brasileira;
- Confecção de instrumentos musicais com materiais recicláveis;
- Contação de histórias africanas com trilha sonora ao vivo;
- Exploração de ritmos como o afoxé, o ijexá e o samba-reggae.

Essas práticas contribuem para que as crianças cresçam em um ambiente onde a diversidade é acolhida e celebrada, ajudando também a combater o racismo estrutural de forma educativa e sensível desde cedo.

Essas propostas pedagógicas, além de promoverem o respeito à diversidade, possibilitam que as crianças se apropriem de elementos culturais afro-brasileiros em sua formação, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a valorização das raízes históricas. O trabalho com a musicalidade africana na educação infantil contribui também para o combate ao preconceito e à discriminação, fomentando um ambiente escolar mais acolhedor e democrático.

## CONCLUSÃO

A musicalidade africana, mais do que um traço cultural, é uma força viva e educativa que deve ser cultivada na educação infantil brasileira. Incorporá-la ao currículo é um ato de valorização das raízes do país, de respeito às identidades afrodescendentes e de promoção de uma educação mais plural e inclusiva. Por meio da música, é possível educar com afeto, corpo e consciência.

A relevância do ensino de música na educação infantil é indiscutível, sendo fundamental para a formação acadêmica dos alunos. A fundamentação teórica aprofunda-se na importância da educação musical, sobretudo pelo fato de que elementos da cultura afro-brasileira permeiam desde o início da história nacional até os dias atuais. O ensino musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e mental dos educandos, ao mesmo tempo que promove o reconhecimento e valorização das diversas culturas presentes na sociedade.

A presença marcante da cultura africana no Brasil teve início com a chegada dos escravizados, trazendo consigo manifestações comunicativas expressas em músicas, jogos, crenças, práticas religiosas e festividades. A assimilação dessas concepções pelos compositores brasileiros originou gêneros musicais como samba, reggae, congo, dentre outros estilos.

Nesse contexto, a educação musical destaca-se como ferramenta pedagógica fundamental, favorecendo o desenvolvimento de competências como oralidade, ritmo, coordenação motora e aquisição de novos saberes indispensáveis à formação integral dos estudantes. É imprescindível reconhecer o aluno como agente ativo na sociedade, estimulando-o à busca por suas origens e identidade. Por meio da abordagem da cultura afro-brasileira nas aulas de artes, especialmente através da música, fortalecem-se as conexões entre as raízes africanas e sua influência na cultura contemporânea brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M; MATTOS, H. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana": uma conversa com historiadores. *Artigos. Estud. hist. (Rio J.)* 21 (41) Jun 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001>. Acesso 15 out.2025.
- AGRA FILHO, L. B. A música afro-brasileira como representação da cultura escravocrata no período colonial (século XVI – XIX): Uma abordagem viável no ensino de história. *Portal Geledes*, 2011. Disponível em: . Acesso em 13 out.2025.
- ANDRADE, A. S. A contribuição da música afro-brasileira para a construção de identidade da educação infantil. Monografia. Guarabira- PB, 2015. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/12175/1/PDF%20-%20Annielly%20da%20Silva%20Andrade.pdf>. Acesso 10 out.2025.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação contemporânea: Consonâncias internacionais*. 2. Ed. São Paulo; Cortez, 2008.
- CAMARGO, G. A.; FOGANHOLI, C. O universo do samba e o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. *Mulemba. Rio de Janeiro: UFRJ| Volume 10 | Número 19 | jul.-dez. 2018*. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/mulemba/article/view/20597>. Acesso 10 out.2025.
- CAMILO, F. P.; NUNES, C. G. A Importância da Cultura Afro-Brasileira Dentro das Escolas: utilizando a educação musical através das cantigas de domínio público do samba de terreiro. *Revista Formação Docente, Belo Horizonte*. 2015. Disponível em: . Acesso 10 out.2025.
- DONATO, P. H. "SIM, SOU NEGRA!": As aulas de música e a construção da identidade afro-brasileira. *Interlúdio - Ano 6, n. 9 – 2018*. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/interludio/article/view/1824/1310>. Acesso 12 out.2025.
- FREITAS, E. M. C. O gesto musical nos métodos de percussão afro-brasileira. *Dissertação. Escola de Música Universidade Federal de Minas Gerais 2008*. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/AAGS7XPML5/1/disserta\\_ao\\_emilia\\_chamone.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/AAGS7XPML5/1/disserta_ao_emilia_chamone.pdf). Acesso: 12 out.2025.
- GUIMARÃES, R. Z. O ensino da cultura afro-brasileira na sala de aula por meio da arte. *Revista Educação Pública*, v. 20, n.º 32, 25 de agosto de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/32/o-ensino-da-cultura-afrobrasileira-na-sala-de-aula-por-meio-da-arte>. Acesso em 10 out.2025.
- JEADOT, N. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Spicione, 1997.
- MACHADO, Regina. *A tradição oral e a escuta do corpo: caminhos da musicalidade na infância*. São Paulo: Peirópolis, 2020.
- MARTINS, Rosimary Pereira Lima. *Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem de um bebê: um estudo de caso*. 2004. Monografia do Curso de Pós-graduação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná.
- NASCIMENTO, A. M. *Músicas e práticas musicais africanas nos cursos de licenciatura em música na Bahia*. Dissertação. Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33818/1/Mu%cc%81sicas%20e%20Pra%cc%81ticas%20Musicais%20Africanas%20nos%20Cursos%20de%20Licenciatura%20em%20Mu%cc%81sica%20na%20Bahia.pdf>. Acesso 12 out.2025.
- NASCIMENTO, H. B. L. *A música africana na escola*. TCC. Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/52440/R%20-%20HELENI%20DE%20BARROS%20LAGE%20NASCIMENTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso 13 out.2025.
- PORTO, Luciano. *Educação musical e ancestralidade africana na infância*. *Revista Brasileira de Educação Musical*, v. 25, n. 2, 2021.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação para a diversidade: antirracismo e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo*. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- RODRIGUES, E. R. A importância da música no processo de aprendizagem da criança na educação infantil. *Semana acadêmica*, 2013. Disponível em: [https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo\\_51.pdf](https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_51.pdf). Acesso 13 out.2025.
- SANTOS, S. *Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira*. PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2014. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2014/04/curriculo\\_relacoes\\_raciais\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira.pdf](https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2014/04/curriculo_relacoes_raciais_e_cultura_afro_brasileira.pdf). Acesso em 15 out.2025.
- SANTOS, J. T.; SOARES, R. A. S. A importância do Currículo Afro centrado nas aulas de Educação Física. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 13, e27101321014, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i13.21014>. Acesso em: 14 out.2025.
- SANTIAGO, R.; IVENICKI, A. Música, cultura negra e formação de professores: refletindo sobre as leis nº 11.769/2008 e 10.639/2003. *Revista Nupeart Volume 14 2015*. DOI: <https://doi.org/10.5965/2358092514142015028>. Acesso em 14 out.2025.
- SILVA, H. K. A cultura afro como norteadora da cultura brasileira. *PERSPECTIVA*, Erechim. v. 38, n.144, p. 25-35, dezembro/2014. Disponível em: [https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/144\\_449.pdf](https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/144_449.pdf). Acesso 13 out.2025.
- ZAGO et al., *Cultura musical afro-brasileira*. 2015 Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-praxis/pdf/n4/em-cultura-musical-afrobrasileira.pdf>. Acesso 12 out.2025.

## IMPACTO DA GESTÃO DE CARREIRA EM TEMPOS DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL: CASO DE ESTUDO: CAMINHO DE FERRO DE LUANDA-EP, NO PERÍODO DE 2023-2024

MARIA BENIGNA DOS PAXE<sup>1</sup>

### RESUMO

A vida das organizações é feita através da gestão de carreira, onde o processo de formação deve propiciar progresso laborais, assim, com o pensamento de mudança e acção, urge abordar sobre o “impacto da gestão de carreira na mudança organizacional”, o objecto de estudo centra-se no recurso humano das organizações. O presente estudo teve como objectivo compreender o impacto da gestão de carreira na mudança organizacional que afetam a trajectória profissional dos colaboradores do Caminho de Ferro de Luanda-E.P. A metodologia foi de natureza aplicada, onde toda acção recaiu à pesquisa bibliográfica, o que permitiu fazer várias análises de obras literárias, tais como: artigos, dissertações de mestrados e teses de doutoramento. Por fim, o estudo apontou vários tópicos ligados ao funcionamento empresarial, o que substanciou destacar que o contexto atual aponta para uma gestão de carreira eficiente e competitiva, também é importante que haja treinamento, formação continuada e seminários de aperfeiçoamento laboral. Entretanto, os resultados foram muito claros, sobre o impacto positivo da gestão de carreira na mudança organizacional, porque transforma todo sector empresarial, bem como na transmissão de valores da empresa. Enfim, considerou-se também o papel do gestor na direcção de políticas organizacionais que realizam actividades de gestão de carreira, gerando assim várias mudanças no progresso laboral. Também, considerou-se o percurso formativo e académico como elementos indispensáveis para o desenvolvimento de carreira, bem como para a qualidade organizacional.

**Palavras-chave:** Gestão de carreira; Gestão de mudança; Mudança organizacional.

### INTRODUÇÃO

A gestão de carreira desempenha um papel vital em tempos de mudança organizacional, pois influencia diretamente o impacto que as mudanças terão nos indivíduos e nas organizações como um todo. Assim sendo, é preciso compreender e navegar pelas mudanças que acontecem nas organizações, pois é fundamental para garantir o desenvolvimento e o crescimento profissional contínuo dos

funcionários numa determinada instituição. Em tempos de mudança organizacional, as estruturas tradicionais de emprego estão a se tornar menos relevantes e, no entanto, há uma necessidade crescente de adaptação e flexibilidade. As organizações estão se tornando mais dinâmicas, ágeis e orientadas pela inovação, o que significa que as carreiras não são mais vistas como trajectórias lineares e previsíveis.

<sup>1</sup> Mestranda em Gestão de Recursos Humanos no Instituto Superior Politécnico de Kanganjo (2022-2024). Gestora de Recursos Humanos e Antropóloga, com formação pela Universidade Agostinho Neto (UAN, 2015) e especialização em Gestão de Recursos Humanos na UAN (2025). Possui experiência em gestão administrativa, financeira e empreendedorismo, aplicando conhecimentos antropológicos para abordagens estratégicas em gestão de pessoas.

A gestão de carreira entra em cena ao oferecer orientação e apoio aos indivíduos na identificação de suas habilidades, interesses e valores pessoais, além de alinhar esses aspectos com as necessidades das organizações. Isso envolve ajudar os funcionários a desenvolverem habilidades transferíveis, a buscar oportunidades de aprendizado e crescimento, e a adaptarem suas carreiras de acordo com as demandas do ambiente de trabalho em constante mudança.

A gestão de carreira em tempos de mudança organizacional também implica ter uma mentalidade de aprendizado contínuo e desenvolvimento pessoal. Os indivíduos precisam estar abertos a adquirir novas habilidades, buscar mais oportunidades e adaptar-se rapidamente às mudanças nas demandas do mercado de trabalho. É fundamental investir em desenvolvimento profissional e buscar experiências desafiadoras que ajudem a ampliar o repertório de habilidades e conhecimentos.

Além disso, a gestão de carreira exige um monitoramento constante das tendências do mercado de trabalho e das necessidades da organização. Os gestores de carreira devem estar atualizados sobre as mudanças nas demandas de habilidades e competências, bem como nas oportunidades emergentes. Isso permite que os indivíduos se antecipem às mudanças e estejam preparados para enfrentar os desafios que surgem ao longo do caminho. Ademais, a gestão de carreira desempenha um papel crítico em tempos de mudança organizacional, pois ajuda os indivíduos a navegar pelas transformações e a identificar oportunidades de crescimento e desenvolvimento. Ao adotar uma mentalidade de aprendizado contínuo e se manter atualizado sobre as mudanças do mercado de trabalho, os profissionais podem não apenas sobreviver, mas também prosperar em um ambiente em constante evolução.

Este estudo está estruturado em seções que descrevem a metodologia, os resultados e a conclusão da pesquisa. Na primeira seção,

apresentamos a revisão da literatura e a metodologia adotada. Em seguida, analisamos e discutimos os dados recolhidos. Finalmente, apresentamos as conclusões do estudo e as recomendações para futuras investigações no campo da gestão de pessoas em Angola.

Num primeiro plano, o artigo apresenta alguns temas como importância da gestão de carreira, benefícios da gestão de carreira para colaboradores e empresas, movimentos e mudanças na carreira profissional, revisão de concepções de carreira profissional, gestão de carreira no contexto de mudanças, gestão de mudanças, ações para conduzir transformações organizacionais, gestão e liderança em tempos de mudanças.

Não obstante, ao descrito acima, precisa-se saber que vários autores como Andrade (2017), Catalão (2019), Chambel (2018), Chiavenato (2010), Dutra (2015), Ferreira (2018), Minarelli (2016), fundamenta sobre a importância da gestão de carreira nas empresas. Todas essas visões contribuem para a compreensão do desenrolar e funcionamento da gestão de carreira em tempos de mudança organizacional. No segundo plano aborda-se sobre o desenvolvimento de competências e habilidades, destacando a retenção de talentos, aprendizagem contínua e atualização profissional, satisfação e engajamento dos colaboradores, flexibilidade e adaptabilidade e outras nuances que serviram de base para desenvolver esta temática. Destaca-se ainda, que a identificação de competências e habilidades necessárias, que nos permitirá identificar competências e habilidades essenciais, bem como a compreensão da importância da autoavaliação no desenvolvimento de competências.

Por conseguinte, abordar-se-á sobre o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais, realçando o papel das competências técnicas na gestão de carreiras e importância das competências comportamentais na adaptação à mudança; plano de desenvolvimento individual, com ênfase no

planeamento e implementação de um plano de desenvolvimento individual, procurando perceber de que maneira o plano de desenvolvimento individual contribui para a gestão de carreira; As competências dos profissionais do futuro são o foco deste trabalho, com o objetivo de identificar as habilidades essenciais e compreender como desenvolvê-las para preparar a força de trabalho para os desafios do amanhã.

Assim sendo, como objectivo geral para este estudo, propõe-se o seguinte:

Compreender o impacto da gestão de carreira na mudança organizacional, que afetam a trajetória profissional dos colaboradores das empresas. No entanto, os objetivos específicos foram investigar as principais mudanças organizacionais que podem impactar a gestão de carreira na satisfação dos colaboradores, identificar os desafios na perspectiva dos colaboradores do Caminho de Ferro de Luanda-E.P, que mudança organizacional impôs ao desenvolvimento de suas carreiras, analisar as estratégias de gestão de carreira adotadas pela empresa, para apoiar os colaboradores durante o período de mudança e estudar as boas práticas de gestão organizacional na direção de Recursos Humanos da empresa.

O artigo se propôs em responder a seguinte pergunta: qual é o impacto da gestão de carreira na mudança organizacional?

Também, importa dizer que a questão apresentada anteriormente foi respondida nos subtemas desenvolvidos e através das ideias dos autores citados neste artigo.

O presente tema sobre a gestão de carreira na mudança organizacional contribui para o avanço do conhecimento nessa área. Pode fornecer insights teóricos e práticos para o desenvolvimento de modelos e ferramentas de gestão de carreira mais eficazes. Além disso, o tema pode abrir novas perspectivas de pesquisa e promover a interdisciplinaridade entre as áreas de gestão, psicologia organizacional, sociologia e antigas ciências. E também contribui para o

avanço da ciência por meio do conhecimento e das melhores práticas para lidar com os desafios da gestão de carreira em um contexto de mudança organizacional. Os estudos neste campo podem fornecer evidências empíricas e teóricas para aperfeiçoar teorias existentes e desenvolver novas teorias relacionadas à gestão de carreira e à adaptação às mudanças organizacionais.

## **DEFINIÇÃO DE GESTÃO DE CARREIRA E GESTÃO DE MUDANÇAS**

A gestão de carreira desempenha um papel crucial na vida dos profissionais e nas organizações como um todo. Ela envolve o planejamento, desenvolvimento e progresso na trajetória profissional de um indivíduo ao longo de sua vida. Em tempos de mudança organizacional, onde as empresas enfrentam transformações significativas em sua estrutura, cultura e processos, a gestão de carreira assume uma importância ainda maior, segundo a interpretação de Nogueira (2015). A mudança organizacional pode ocorrer por diversos motivos, como a implementação de novas tecnologias, reestruturações internas, fusões e aquisições, ou adaptação a novas demandas do mercado. Essas mudanças podem afetar diretamente a gestão de carreira dos colaboradores, pois exigem que eles se ajustem, adquiram novas habilidades e adaptem-se a novos contextos de trabalho (Robbins, 2017).

O impacto da gestão de carreira em tempos de mudança organizacional é uma área de estudo que busca compreender como as práticas e políticas de gestão de carreira podem influenciar o sucesso, a satisfação e o engajamento dos indivíduos durante os períodos de mudança. Essa visão geral abrange algumas perspectivas e aspectos importantes relacionados ao tema, conforme Catalão (2019). Na concepção de Minarelli (2016), uma das principais considerações é a importância da adaptação dos colaboradores durante os processos de mudança. A gestão de carreira desempenha um papel fundamental nesse sentido, uma vez que ela pode fornecer suporte,

orientação e desenvolvimento de habilidades para ajudar os indivíduos a se ajustarem às novas realidades organizacionais. Isso inclui a identificação de oportunidades de aprendizado, o fornecimento de treinamentos relevantes e a oferta de programas de desenvolvimento de carreira que permitam aos colaboradores se manterem competitivos e atualizados.

Conforme apontado por Souza e Silva (2017), os gestores desempenham um papel fundamental na gestão de carreira dos colaboradores, oferecendo suporte, orientação e feedbacks construtivos. No entanto, em momentos de mudança organizacional, muitas vezes os gestores estão sobrecarregados e não conseguem dedicar tempo suficiente para o desenvolvimento de suas equipes. Para solucionar essas situações problemáticas, é necessário que as organizações adotem uma abordagem proativa na gestão de carreira em tempos de mudança.

## **GESTÃO DE MUDANÇA**

Segundo o estudo de Oliveira e Santos (2020), é importante que as empresas invistam em programas de desenvolvimento e capacitação dos colaboradores, oferecendo oportunidades de aprendizado e crescimento profissional. Também, é crucial que as empresas promovam uma comunicação clara e transparente durante os processos de mudança, compartilhando informações sobre as transformações organizacionais e os impactos na gestão de carreira dos colaboradores. Isso pode ser feito por meio de reuniões, comunicados internos e canais de comunicação abertos.

Por fim, é essencial que as lideranças estejam preparadas para apoiar seus colaboradores durante as mudanças organizacionais, oferecendo suporte, orientação e feedbacks construtivos. Conforme destacado por Almeida e Silva (2018), os gestores devem estar atentos às necessidades e expectativas de suas equipes, buscando alinhar as oportunidades de desenvolvimento com as metas individuais de carreira.

Ademais, Chambel (2018) defende que a gestão de carreira em tempos de mudança organizacional, também implica em proporcionar um ambiente de trabalho propício para a adaptação e o crescimento profissional dos colaboradores. Isso inclui promover uma cultura de aprendizagem contínua, incentivar a inovação, fornecer feedback construtivo e oferecer oportunidades de progressão na carreira.

Há um outro aspecto relevante, que é a comunicação clara e transparente durante períodos de mudança. A gestão de carreira eficaz requer que os líderes e gestores da organização estejam abertos e se comuniquem de forma clara com os colaboradores sobre as mudanças em andamento nas organizações, as expectativas e as oportunidades disponíveis. Isso contribui para criar um ambiente de confiança e promover o engajamento e o comprometimento dos colaboradores com as metas e objetivos da organização (Catalão, 2019).

Com base nas citações apresentadas, denota-se que uma gestão de carreira adequada pode resultar em maior satisfação e motivação dos colaboradores, além de contribuir para a retenção de talentos e o alcance dos objetivos organizacionais. Por outro lado, uma gestão de carreira deficiente ou mal planejada pode levar a insatisfação, de engajamento e até mesmo o abandono de profissionais qualificados. Robbins (2017) entende que a gestão de carreira não é uma responsabilidade exclusiva das organizações. Os próprios indivíduos também têm um papel ativo na gestão de suas carreiras, participando de programas de desenvolvimento, buscando oportunidades de aprendizado, estabelecendo metas e planos de ação e buscando o autoconhecimento necessário para conduzirem suas trajetórias profissionais de forma satisfatória.

A gestão de carreira numa determinada empresa depende também de como os seus gestores aplicam as suas dinâmicas sabendo o valor do crescimento dos trabalhadores, de acordo com as potencialidades dos mesmos. Por isso, vários autores apresentam quatro

elementos essenciais que consistem na autogestão de carreira, que é o processo em que o indivíduo é responsável por planejar, desenvolver e gerenciar sua própria carreira, com base em seus objetivos e habilidades. Assim sendo, o desenvolvimento de competências é, todavia, o conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes que um profissional precisa desenvolver para atingir seus objetivos de carreira, conforme Fleury (2018), já a mentoria é o processo em que um profissional experiente (mentor) orienta e aconselha um profissional em início de carreira (mentorado), com o objetivo de ajudá-lo a desenvolver suas habilidades e alcançar seus objetivos profissionais (Gomes, 2020).

Então, a gestão da mudança é o processo de planejamento, implementação e controlo de mudanças em uma organização, que tem como objectivo de melhorar sua eficiência e eficácia, assim considera Robbins (2017) onde a cultura organizacional refere-se a um conjunto de valores, crenças, normas e comportamentos compartilhados pelos membros de uma organização, que influenciam sua forma de pensar e agir.

### REQUISITOS DE MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS

A mudança organizacional é descrita de modos diferentes, então, o conjunto de acções são apresentadas por Driver (1994) e Brousseau, Driver, Eneroth e Larson (1996), onde descreveram quatro vias de experiência de carreira que diferem em termos de direcção e frequência de movimentações dentro e através de variados tipos de trabalho ao longo do tempo, como se pode ver abaixo:

- a) Perito: a escolha de carreira ocorre uma vez na vida e concentra-se numa única ocupação profissional. É um tipo de carreira que é preferida por pessoas apreciadoras de especialização e de segurança;
- b) Linear: a atividade de carreira é evidenciada pela ascensão hierárquica do indivíduo ao longo do tempo. Indivíduos com necessidade de poder e de realização parecem ser os que mais se encontram neste tipo de carreira;

c) Espiral: a carreira evolui, ao longo da vida de um indivíduo, para uma série de ocupações profissionais mais ou menos semelhantes entre si. São ocupadas por pessoas que valorizam o seu desenvolvimento pessoal e a criatividade;

d) Transitória: as escolhas de carreira são permanentemente mudadas: transita-se de área, de organização, de emprego constantemente, procurando-se variedade e independência.

Como se viu, este modo de pensar e sistematizar a carreira, evidencia o paralelo que se pode fazer entre carreira ao nível do indivíduo e carreira ao nível da organização. Literalmente, numa estrutura organizacional mais clássica, burocrática, prevalecente e eficaz em tempos de estabilidade, indivíduos com carreiras lineares ou de perito encontram um ambiente propício às suas necessidades, segundo Ferreira (2007):

Hoje, o contexto é diferente e serão, provavelmente, os indivíduos com carreiras transitórias ou em espiral que melhor se adaptarão às necessidades organizacionais actuais. Aliás, o número de indivíduos com padrões não tradicionais de carreira parece aumentar à medida que também as organizações evoluem das suas estruturas piramidais, para estruturas mais flexíveis e planas (p.54).

A sistematização da carreira profissional, aliada a uma estrutura organizacional bem definida, é fundamental para o sucesso das empresas. É necessário organizar e formalizar os percursos de desenvolvimento dos colaboradores para que a gestão empresarial se torne mais eficiente. Uma estrutura clara e bem delineada é a base para a direcção estratégica da organização, garantindo que os papéis e responsabilidades de cada um estejam alinhados com os objetivos corporativos.

### ASPECTOS DE MUDANÇAS NA GESTÃO DE CARREIRA

Atualmente, as organizações estão a traçar novas técnicas de mudança, para tal é necessário perspetivar também visões de crescimento estrutural, funcional, económico e de políticas organizacionais que alavancam os processos laborais.

Existem ainda, alguns princípios que norteiam os aspectos de mudanças na gestão de carreira, sendo eles internos e externos, o primeiro está ligado com as técnicas organizacionais e o segundo ligado aos padrões normativos da empresa, isso independentemente do tipo.

Jacquinet et al. (2018) enfatizam que os gestores nas organizações dispõem de formação e de experiências variadas, em que a especialização no processo de divisão aprofundada do trabalho é patente, então, a visão deve correr de acordo as acções directas. Também, é sabido que à aquisição de conhecimento deve ser multidisciplinar do que interdisciplinares, apegando-se nas habilidades dos colaboradores das empresas.

Por outro lado, a empresa é um grande desafio que necessita pensar as ações e gerir conflitos e contradições. No entanto, pode-se dizer que interessa destacar duas técnicas. Então, a gestão pode ser concebida para desenvolver a arte de dirigir uma organização, planejar seu desenvolvimento, controlar o seu desempenho, aplicando-se a todos os domínios da empresa, conforme Dejoux e Thévenet (2015).

Em suma, a gestão baseia-se em ferramentas e modelos sobre os quais é necessário refletir e estudar antes de os aplicar, pois as mudanças institucionais dependem em grande parte da gestão de carreira.

## **METODOLOGIA**

Lakatos e Marconi (2010), fazem saber que os métodos explicam as acções de pesquisa científica minuciosamente, dando azo ao detalhe, rigor e com exactidão apresentam as acções desenvolvidas ou que serão trabalhadas.

A natureza do paradigma é aplicada, com características alargadas da pesquisa bibliográfica. No entanto, a pesquisa bibliográfica permitiu constituir a fundamentação teórica do trabalho de investigação científica, onde foram analisadas obras científicas, tratadas as informações, apresentadas as ideias através de livros e artigos.

A pesquisa científica é um processo sistemático que busca gerar novo conhecimento e solucionar problemas por meio de métodos científicos. A pesquisa científica envolve a formulação de perguntas relevantes, a recolha e análise de dados e a apresentação de resultados de forma clara, conforme Roesch (2010) e Saunders, Lewis e Thornhill. (2019).

Para explicar o fenómeno da gestão de carreira em tempos de mudança organizacional, esta pesquisa foi categorizada de acordo com sua natureza, objetivos e métodos, seguindo a metodologia de Yin (2014) e as abordagens de Babbie (2017) e Minayo (2017). Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário, aplicado a especialistas e gestores, com o objetivo de obter uma compreensão aprofundada sobre o tema. O estudo, de carácter aplicado, buscou produzir conhecimentos que possam ser usados para resolver problemas específicos da realidade local, conforme as diretrizes de Gomes (2020).

Este estudo combina a pesquisa básica com a pesquisa descritiva. A pesquisa básica, conforme o entendimento de Gil (2010; 2017), expande o conhecimento científico e concentra-se no desenvolvimento de teorias e conceitos sem aplicação prática imediata. Paralelamente, a abordagem descritiva, conforme Neuman (2013), buscou descrever as influências da gestão de carreira em tempos de mudança organizacional. As principais evidências investigadas foram as que tiveram impacto na gestão de pessoas. Para a coleta de dados, foram utilizados métodos bibliográficos, documentais e de estudo de caso. A pesquisa bibliográfica, em particular, foi essencial para a fundamentação teórica, pois se baseou em livros, dicionários e artigos científicos que contribuíram para a compreensão do problema de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica, conforme definem Lakatos e Marconi (2017), é fundamental para o embasamento teórico de qualquer investigação. Ela consiste na busca e análise crítica de literatura sobre um tema, o que permite obter um panorama completo das teorias e conceitos já existentes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo se aprofunda na percepção dos colaboradores da empresa Caminho de Ferro de Luanda-E.P. sobre a relação entre gestão de carreira e mudança organizacional, utilizando os dados da pesquisa com 40 participantes. Os resultados, apresentados na Tabela 1, oferecem insights valiosos que, quando analisados sob a luz da literatura acadêmica, enriquecem a compreensão sobre a dinâmica do desenvolvimento profissional e sua influência nas transformações corporativas.

TABELA 1: APRESENTAÇÃO DAS QUESTÕES

Questões	Opções	f	%
Considera positivo o impacto da gestão de carreira na mudança organizacional?	Sim	35	88
	Não	1	2
	S/resposta	4	10
Acha, importante a gestão de carreira nas empresas?	Sim	37	93
	Não	2	5
	S/resposta	1	2
Existem mecanismos de desenvolvimento que geram mudanças nas organizações?	Sim	27	68
	Não	4	10
	S/resposta	9	22
	Total	40	100

Fonte: Colaboradores inquiridos (2024).

A análise dos dados revela um forte consenso entre os colaboradores sobre a relevância da gestão de carreira. A primeira e a segunda questão do questionário demonstraram uma adesão massiva.

\* 88% dos inquiridos consideram positivo o impacto da gestão de carreira na mudança organizacional. Esse percentual expressivo corrobora a visão de autores como Santos e Oliveira (2019), que defendem que a gestão de carreira não é apenas um benefício individual, mas um motor estratégico para a mudança. Ao investir no desenvolvimento de seus profissionais, a organização os capacita para se adaptarem e até mesmo liderarem novas iniciativas, tornando o processo de mudança mais orgânico e bem-sucedido (ROBBINS, 2017; ALMEIDA; SILVA, 2018).

\* 93% acham importante a gestão de carreira nas empresas. Essa resposta, a mais alta

da pesquisa, indica que os colaboradores reconhecem a gestão de carreira como um pilar fundamental para o crescimento tanto pessoal quanto corporativo. A visão moderna da gestão de carreira, como uma responsabilidade compartilhada entre indivíduo e organização (BROUSSEAU et al., 1996), parece estar internalizada entre os participantes. Esse alinhamento é crucial, pois quando os colaboradores percebem que a empresa valoriza seu desenvolvimento, o engajamento e a lealdade tendem a aumentar, o que é vital em períodos de transformação (CATALÃO, 2019; DEJOUX; THÉVENET, 2015).

A pequena porcentagem de respostas negativas (1% e 2% respectivamente) é um indicativo de que a percepção sobre o tema é quase unânime, consolidando a ideia de que a gestão de carreira é um fator de grande relevância no ambiente de trabalho contemporâneo.

Embora as duas primeiras perguntas tenham demonstrado um forte alinhamento, a terceira questão sobre a existência de mecanismos de desenvolvimento revelou uma nuance importante.

\* 68% dos inquiridos destacaram a existência de mecanismos de desenvolvimento que geram mudanças nas organizações. Esse percentual, embora ainda majoritário, é significativamente menor do que os das questões anteriores. A diferença pode ser um sinal de que, apesar de reconhecerem a importância teórica da gestão de carreira e seu impacto potencial, os colaboradores podem não perceber a existência ou a eficácia de mecanismos práticos dentro da empresa.

O percentual de S/resposta (22%) para esta questão é notavelmente alto quando comparado aos das perguntas anteriores. Isso pode sugerir que uma parcela dos colaboradores desconhece os programas de desenvolvimento existentes ou não sabe como acessá-los. Essa falta de percepção pode indicar uma falha na comunicação interna ou uma lacuna na implementação prática de políticas de

desenvolvimento. Conforme destacado por Fleury (2018), mecanismos como mentoria, coaching e treinamento são essenciais para o desenvolvimento de competências. Se os colaboradores não conseguem identificar esses programas, sua eficácia é limitada. A dissonância entre a alta percepção de importância (93%) e a percepção mais baixa sobre os mecanismos (68%) pode gerar uma quebra no "contrato psicológico" (FERREIRA, 2007), onde as expectativas dos colaboradores sobre seu crescimento não são plenamente atendidas pela organização.

Em suma, a Tabela 1, em sua totalidade, narra uma história de reconhecimento da importância da gestão de carreira, mas também aponta para um potencial desafio na sua operacionalização. A empresa Caminho de Ferro de Luanda-E.P. parece estar no caminho certo ao alinhar-se com as novas visões de crescimento estrutural e funcional, mas os dados sugerem a necessidade de aprimorar a visibilidade e a acessibilidade dos mecanismos de desenvolvimento para que a teoria se traduza em prática para todos os colaboradores (MINARELLI, 2016; GIL, 2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A redação do artigo, apresentou critérios concretos sobre o impacto da gestão de carreira na mudança organizacional, visto que a progressão institucional traz grandes ganhos na empresa. Também, viu-se que a gestão define os posicionamentos dos funcionários ou colaboradores, garante aproximação econômica, administrativa e gerencia-se nova forma organizacional apontando para os critérios de eficiência e eficácia empresarial.

Viu-se ainda, que é importante abordar sobre a relevância da gestão para o crescimento empresarial, pois o sistema capitalista aponta para economia, mas os resultados empresariais dependem de como é aplicada a gestão de carreira. Então, pode-se dizer que a gestão é um dos elementos-chave para o sucesso ou não sucesso do sector empresarial, ou seja, as

organizações dependem em grande medida do progresso de carreira, sejam elas empresas, organizações não governamentais e associações financeiras.

Enfim, o estudo fez saber que qualquer organização precisa ser estruturada, isso de acordo a parte prática respondidas pelos inquiridos, onde 88% dos inquiridos considera positivo o impacto da gestão de carreira na mudança organizacional, 93% acha importante a gestão de carreira nas empresas e 68% destacou a existência dos mecanismos de desenvolvimento que geram mudanças nas organizações. Outrossim, para existir, responder às solicitações internas e externas às organizações, em particular as empresas precisam se apropriar da gestão de carreira, no sentido de gerir os aspectos culturais, os valores e por fim a ética empresarial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. C., & SILVA, R. M. Gestão de carreira em tempos de mudança organizacional: um estudo de caso em uma empresa do setor de tecnologia. *Revista de Gestão e Projetos*, 2018.
- BABBIE, E. *The practice of social research*. Belmont: Cengage Learning, 2017.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BROUSSEAU, K. et al. *Careers Pandemonium: realigning organizations and individuals*. *Academy of Management Executive*, v. 10, n. 4, p. 52-65, 1996.
- CATALÃO, J. *Gestão de Carreira: Desafios e Oportunidades*. Coimbra: Almedina, 2019.
- CHAMBEL, M. J. *Gestão de Carreira: Teoria e Prática*. Lisboa: RH Editora, 2018.
- CRESWELL, J. W. *Desenho da pesquisa: Abordagens qualitativas, quantitativas e de métodos mistos*. São Paulo: Sábias Publicações, 2014.
- DEJOUX, C.; THÉVENET, M. *La gestion des talents: La GRH d'après-crise*. Paris: Dunod, 2015.
- DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 2008.
- DRIVER, M. *Careers: a review of personal and organizational research*. In: COOPER, C.; ROBERTSON, I. (Eds.). *Reviews in Managerial Psychology: concepts and research for practice*. Chichester: John Willey & Sons, 1994. p. 237-269.
- FERREIRA, A. P. V. G. *Conteúdo e quebra do contracto psicológico e comportamentos individuais de gestão de carreira*. 2007. Dissertação (Mestrado em Economia e Gestão) - Universidade do Minho, Escola de Economia e Gestão, Braga, 2007.
- FLEURY, M. T. L. *Desenvolvimento de competências: conceitos, metodologias e aplicações*. Rio de Janeiro:

- Elsevier, 2018.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2010.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2017.
- GOMES, A. Mentoria: um guia para mentores e mentorados. São Paulo: Gente, 2020.
- JACQUINET, M.; CAETANO, J. C. R. Complexité. In: ARNAUD, A.-J. (Ed.). Dictionnaire de la globalisation. Paris: Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence (LGDJ). Lextenso, 2010. p. 72-76.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. DE A. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2017.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas, 2010.
- MINARELLI, J. A. Gestão de Carreira: Como Planejar e Gerenciar sua Vida Profissional. São Paulo: Editora Gente, 2016.
- MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2017.
- NEUMAN, W. L. Métodos de investigação social: Abordagens qualitativas e quantitativas. Londres: Pearson, 2013.
- NOGUEIRA, A. Gestão de Carreira: Uma Abordagem Estratégica. Lisboa: Edições Sílabo, 2015.
- OLIVEIRA, M. C.; SANTOS, L. F. Estratégias de gestão de carreira em tempos de mudança organizacional. Revista de Gestão e Projectos, v. 12, n. 3, p. 1-15, 2020.
- ROBBINS, S. P. Gestão da mudança. São Paulo: Pearson, 2017.
- ROESCH, S. M. A. Projectos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. São Paulo: Atlas, 2010.
- SANTOS, L. F.; OLIVEIRA, M. C. O impacto da mudança organizacional na gestão de carreira dos colaboradores. Revista de Gestão e Projectos, v. 11, n. 2, p. 1-18, 2019.
- SAUNDERS, M.; LEWIS, P.; THORNHILL, A. Métodos de pesquisa para estudantes de administração. Londres: Pearson, 2019.
- SOUZA, A. M.; SILVA, R. M. A importância da liderança na gestão de carreira dos colaboradores em tempos de mudança organizacional. Revista de Gestão e Projectos, v. 10, n. 4, p. 1-20, 2017.
- YIN, R. K. Pesquisa de estudo de caso: Design e métodos. São Paulo: Sábias Publicações, 2014.

## CONTRIBUTO DO GESTOR NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS COLABORADORES DA EMPRESA NOVA CIMANGOLA LUANDA, SA

RAIMUNDO KUMBO GOMES<sup>1</sup>

### RESUMO

Neste artigo são apresentados os fundamentos de gestão de pessoas, pois o cenário empresarial de hoje, requer dos gestores uma posição de ações atuais, onde o mercado de gestão de pessoas é influenciado pela rápida evolução tecnológica, o que requer mudanças socioeconômicas e complexidade dos negócios, daí ser visto o papel do gestor empresarial como imprescindível para as competências laborais das pessoas das organizações. Nestes termos, o objetivo geral é de “conhecer o contributo do gestor no processo de desenvolvimento de competências dos colaboradores da empresa Cimangola, S.A.” Então, o estudo apresenta a metodologia quantitativa, tendo como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e um estudo de caso, pois não se trata apenas de um assunto teórico, mas sim prático, porque a capacidade de administrar recursos e alcançar metas, deve estar alinhado a lideranças de equipas em ambientes dinâmicos certos para promoção da inovação, a adaptação e o crescimento sustentável da organização. Quanto aos resultados, o estudo apresentou quatro aspectos fundamentais para a gestão de pessoas que contributo do gestor no processo de desenvolvimento de competências dos colaboradores da empresa Cimangola, S.A, a saber: planificação na organização, direcção dos processos administrativos, organização das actividades laborais e verificação das ações dos colaboradores no ambiente laboral.

**Palavras-Chaves:** Desenvolvimentos de competências; Desenvolvimento de pessoas; Gestão de pessoas e dos processos.

### INTRODUÇÃO

Este artigo foi desenvolvido na base da temática o “contributo do gestor no processo de desenvolvimento de competências dos colaboradores da empresa Cimangola, S.A, ” o que possibilita saber sobre as dinâmicas organizacionais em termo de gestão de pessoas, o que pode servir de um grande activo no desenvolvimento empresarial.

Hoje, é quase impossível falar de desenvolvimento de competências sem distribuir

responsabilidades ao gestor do pessoal, pois é ele o principal influenciador para mudanças positivas ou negativas do grupo que dirige, então, precisa-se entender o processo de planificação, orientação, direcção e verificação de responsabilidades na organização empresarial.

Entretanto, os fundamentos em gestão de pessoas consideram o gestor como o principal mecanismo de desenvolvimento de competências, onde Segundo Maximiano (2007), administrar um grupo passa a ser um trabalho

<sup>1</sup> Formado em Organização de Manutenção Industrial, OMI em SAIT-GALGARY no Canadá. Licenciado em Pedagogia opção Ensino Primário pela Universidade Onze de Novembro, OUN, Zaire-Soyo. Mestrando em Gestão Estratégica de Empresas no Instituto Superior Politécnico Kangojo de Angola, ISKA. Tel.: 925695579. E-mail: kumbo1986gomes@gmail.com

onde as pessoas procuram a realização dos seus objectivos tendo em consideração o alcance das metas estabelecidas. Então, das metas que são traçadas devem fazer parte as decisões que se solidificam no acto de administrar. Ainda, o mesmo autor, isso em 2007, consideram indispensável o planeamento, a organização, direcção e a verificação para as decisões e funções que se pretende na administração, porque são formas de gestão que definem as metas que devem ser seguidas pelos colaboradores para o alcance dos objectivos da organização.

Portanto, é necessário que se perceba que as organizações para se desenvolverem precisam quase sempre considerarem os activos que são as pessoas das empresas. Doutro modo, é necessário considerar que o gestor contribui bastante para o desenvolvimento de competências dos colaboradores das empresas. Ainda, são indispensáveis as funções, as normas e o papel do gestor empresarial para o avanço do capital humano no ambiente de trabalho. Constitui, motivo de pesquisa as ações apresentadas pela empresa Cimangola, onde há um certo nível de falta de preparação na área de gestão de pessoas o que não ajuda no crescimento da empresa, sendo que se define como situação problemática.

É parte problemática deste artigo, a falta de preparação técnica e prática dos gestores de pessoas. Sendo a Cimangola uma Empresa de direito angolano deveria contribuir para o bem-estar económico e social do país. Desde a criação de novas oportunidades a sociedade que têm como impacto económico na contribuição direta de receitas para o estado, diminuição de desemprego e aumento de empregabilidade. Mas, se vê descontextualizando quando anualmente não se vê o cumprimento do seu papel social, questão essa que permite indagar sobre a participação ativa dos gestores do pessoal para o avanço dessa organização empresarial. Nestes termos, nota-se que o homem não é visto como elemento primordial para o progresso económico e social da empresa,

o que permite levantar o problema de investigação científica, servindo como pergunta de partida o seguinte:

• **Qual é o contributo do gestor no processo de desenvolvimento de competências na empresa Nova Cimangola- Luanda?**

Para responder à questão de partida acima apresentada, listou-se as seguintes hipóteses de estudo:

**H1:** O gestor é uma pessoa de capital importância para o desenvolvimento de competências dos colaboradores na Empresa Nova Cimangola.

**H2:** Se a empresa Nova Cimangola, valorizar mais a gestão de pessoas, então, o gestor de pessoal, contribuirá para o desenvolvimento dos colaboradores, buscando na empresa maior compromisso individual e coletivo com bastante responsabilidade social que resultará num impacto positivo no ambiente organizacional.

**H3:** Se o gestor atuar de acordo com os princípios de planificação, orientação, direção e verificação do processo de desenvolvimento competência na empresa Nova Cimangola, então, conseguirá atingir os objetivos da empresa.

Para o cumprimento da investigação o estudo estabeleceu os objetivos, sendo esses divididos em geral e específico, descritos abaixo:

**Objetivo geral:** Conhecer o contributo do gestor no processo de desenvolvimento de competências dos colaboradores da empresa Nova Cimangola, S.A.

**Objetivos específicos:** Estudar o processo de desenvolvimento de competências apresentados pelos gestores na empresa Nova Cimangola;

Verificar os processos usados pelos gestores que contribui no desenvolvimento de competência da empresa Nova Cimangola- Luanda;

Apresentar um modelo que pode contribuir no desenvolvimento de competências dos colaboradores da empresa Nova Cimangola;

Propor um modelo estratégico adequado com o novo paradigma Institucional da empresa Nova Cimangola.

## 1. APRESENTAÇÃO DOS CONCEITOS CHAVES

Num primeiro momento o artigo apresenta os conceitos chaves, seguidos dos vários subtemas que norteiam o estudo de forma teórica.

### 1.1. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Milkovich e Boudreau (2006) entendem que o treinamento é base do Desenvolvimento de Competências, pois é um processo sistemático que olha para as habilidades resultantes de melhorias laborais. Assim, o Desenvolvimento de competências deve ser um processo de aperfeiçoamento das capacidades do colaborador no ambiente profissional.

Desenvolver competências, requer variados comportamentos que tem como base a participação dos gestores na obtenção de novos conhecimentos, o que gera inovação laboral conforme Boog e Boog (2006).

Na perspectiva dos argumentos apresentados acima, pode-se dizer que desenvolver competências é ajudar no desenvolvimento da gestão de pessoas na empresa, pois deve buscar a satisfação de todos da organização.

Também, o Desenvolvimento de Competências permite solidificar a liderança, que busca o desenvolvimento dos indivíduos na organização, aumentando na capacidade e ações resultantes das competências desenvolvidas, conforme Di Stéfano (2005).

O treinamento gera aprendizagem em equipa, a qual amplia a capacidade da equipe de gerar resultados dentro de uma visão compartilhada, conforme destaca Senge (2001) e Terra (2005).

Contudo, viu-se que o Desenvolvimento de Competências permite que haja uma relação de proximidade entre os líderes e colaboradores, buscando apoio na gestão de pessoas de modos que sejam compartilhados novos conhecimentos.

### 1.2. DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS

Abreu (2006) dá a saber que o Desenvolvimento de Pessoas deve ser um

instrumento de mudança nas organizações empresariais, pois deve sempre impulsionar a flexibilidade das empresas, tendo em consideração que o conhecimento gera práticas e estratégias nas organizações. Segundo, o mesmo a gestão para o desenvolvimento de pessoas deve ser feita através da entrada de novos profissionais nas organizações empresariais, pois é necessário que se desenvolvam competências que garantam o conhecimento institucional. Assim, o processo de Desenvolvimento de Pessoas é composto pelo Treinamento e a qualificação dos profissionais da organização.

O principal desafio do Desenvolvimento de Pessoas está ligada a capacidade de treinamento de competências, pois é necessárias o cumprimento das suas funções do gestor, conforme faz entender Pacheco (2005). Ainda, Pacheco (2005) entende que o Desenvolvimento de Pessoas não basta apenas incluir o Treinamento deve também buscar o auto-desenvolvimento dos indivíduos na organização, estimulando assim o seu crescimento.

Para Chiavenato (2002) o Desenvolvimento de Pessoas deve estar interligado ao crescimento institucional, porque as experiências e o envolvimento dos grupos nas organizações empresariais garantem o desenvolvimento das competências.

### 1.3 GESTÃO DE PESSOAS E DOS PROCESSOS

Numa abordagem etimologicamente aceite a expressão processo vem do latim procederem que está relacionada ao percurso de avanço, ou seja, consubstancia-se em ir para a frente, sendo um conjunto sequencial de ações ordenadas para se atingir um objetivo comum, podendo ter os mais variados significados desde criar, inventar, projetar, transformar, produzir, controlar, manter e até utilizar produtos ou sistemas (Miguel e Rocha, 2014).

Entretanto, a Gestão dos Processos remete à um conjunto integrado e sincrônico de insumos, infraestruturas, regras e transformações, que adiciona valor às pessoas

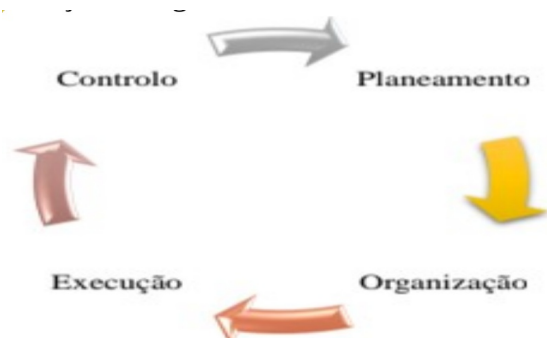
que fazem uso dos produtos e/ou serviços gerados. Essa visão reforça a ideia de que processos possuem o compromisso de satisfazer as necessidades dos clientes/cidadãos, exigem sincronia, transformam elementos, seguem orientações e consomem recursos, onde os processos de gestão podem ser definidos como interações entre partes com um determinado objetivo e dentro de parâmetros previamente definidos, podendo ser classificados em três categorias: movimentação, desenvolvimento e valorização conforme Miguel e Rocha (2014).

#### 1.4 CONTRIBUTO DO GESTOR NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DO GRUPO

Atualmente, fica mais evidente o contributo do gestor no desenvolvimento de competências do grupo, porque influenciam diretamente na forma de proceder dos colaboradores dentro da organização. Hoje, o gestor deve possuir a capacidade de analisar o comportamento dos demais dentro da empresa e estar atento a como suas atitudes, a fim de moldar comportamento e gerar desenvolvimento da equipa, conforme Wood JR, 2000) e Araujo (2006).

Para que o gestor contribua significativamente na vida dos colaboradores precisa cumprir com as etapas do processo de gestão, onde o processo de gestão deve ser atuante conforme ressalta Maximiano (2000) o processo de Gestão possui diversas etapas, destacando-se as de planeamento, liderança, organização e avaliação, que são fundamentais para garantir, de forma eficaz, o funcionamento das organizações e, conseqüentemente, permitir que os objectivos traçados sejam atingidos.

**Figura 1** – Ações do gestor no desenvolvimento de competências



**Fonte:** Maximiano, (2000) adaptado pelo autor.

Após análise das etapas do processo de gestão a partir da figura acima, enfatiza-se que as mesmas promovem o alcance das metas propostas de forma eficiente e eficaz, pois permite que, no desenvolvimento das acções, aconteça o monitoramento das actividades e, com isso, sejam feitas as correções necessárias, além de propiciar que estas acções sejam realizadas de forma organizada e com uma liderança que motive os colaboradores.

#### 1.5 GESTÃO COMO ELEMENTO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EMPRESARIAIS

Para Silva (2012) estratifica as tarefas mais importantes a serem desenvolvidas na gestão para o desenvolvimento de competências empresariais conforme se observa na figura abaixo:

**Figura 2** – Funções principais do gestor empresarial



**Fonte:** Silva (2012, p.21) adaptado pelo autor.

A partir da análise da figura, é possível entender que a Gestão de Pessoas, consiste em organizar, sistematizar e implementar o processo laboral para o desenvolvimento do grupo de pessoas, que envolve os aspectos da gestão, da comunicação e da relação interpessoal em grupo aspecto citado por Silva (2012) e apoiado por Bilhem (2013).

Entretanto, após uma longa incursão sobre o contributo da gestão, o autor entende que, num primeiro momento que a ação sistemática, organizada e intencional deve estar

voltada ao desenvolvimento do colaborador na organização, conforme Albuquerque (2002) e Araujo (2006).

No segundo caso, há uma ação consciente, orientada por uma intenção clara, inspirada por finalidades elevadas de formação do ser humano como cidadão e, por conseguinte, orientada por valores cuja realização se assenta sobre saberes profissionais sólidos e ações competentes. Na mesma medida a motivação e orientação consciente e sistemática para transformação do colaborador na empresa, assim destacam Batista, Santos e Duarte (2010).

### 1.6 TAREFAS FUNDAMENTAIS DO GESTOR PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Segundo Libâneo (2004, p. 117) as tarefas fundamentais de gestor, resumem-se em quatro funções clássicas da gestão de pessoas (Grifo nosso):

**Figura 3** – Tarefas do gestor para o desenvolvimento de competências



**Fonte:** Libâneo (2004). Adaptação pelo autor.

1. **Planificação:** é sempre uma atividade consistente, porque prevê as ações futuras estabelecendo princípios para serem seguidos e cumpridos os projetos, também ajuda na prevenção de resultados negativos. No entanto, o processo de planificação prende-se no alcance da eficácia e eficiência em termos de gestão pessoas.

2. **Organização:** sempre consistiu na adequação e ordenação dos meios para que

sejam conhecidos os fins, ela depende diretamente da planificação, porque é por ela segmentado. Ainda, a organização resulta da eficiência dos objetivos a serem alcançados a curto tempo, médio ou até mesmo longo. Assim, no ambiente empresarial, o gestor organiza atribuindo e cobrando responsabilidades, dividindo tarefas, tomando decisões, cooptando e treinando pessoal administrativo e não administrativo e afetando recursos.

3. **Direção:** muitas vezes remete-se ao ato de executar uma ação mediante ao exercício de competências laborais. O processo de direção, permite ao gestor empresarial, liderar, dirigir indivíduos e garantir a execução de tarefas. Então, a direção do pessoal, requer do gestor delicadeza, pois não é vista como uma tarefa fácil.

4. **Verificação:** consiste em monitorar todas ações desenvolvidas pelo grupo no ambiente de trabalho. Na verdade, é encarada como controlo, garantindo assim o processo que podem definir a tomada de medidas, no sentido de serem trazidas os resultados positivos para a empresa. Também, resulta na avaliação das tarefas, assim uma avaliação é uma forma de controlo. Como se pode ver abaixo:

a) **Avaliação:** é um processo que se desenvolve no controlo, sendo uma tarefa do gestor para o desenvolvimento de competências no ambiente de trabalho, mas a avaliação deve promover a cultura de avaliação composta por auto-avaliação e a implementação de planos de melhoria institucional, no sentido de se obter eficácia e qualidade na organização empresarial, construindo assim uma organização de qualidade baseada na avaliação que traz melhorias no processo de tomada de decisão, tal como enfatiza Alperstedt (2018).

b) Alperstedt (2018), destaca que avaliação é determinante, trazendo assim a ideia de **avaliação como determinante:** a avaliação no processo de gestão de pessoas é muitíssimo importante, porque contribui significativamente na melhoria da qualidade laboral por parte dos colaboradores: se diz que dos pilares da gestão a

avaliação é àquela que mais promove qualidade. A avaliação, permite introduzir qualidade de serviços para as organizações laborais.

#### 1.6.1. FACTORES QUE FAVORECEM A ATUAÇÃO DA GESTÃO E GARANTAM A QUALIDADE LABORAL

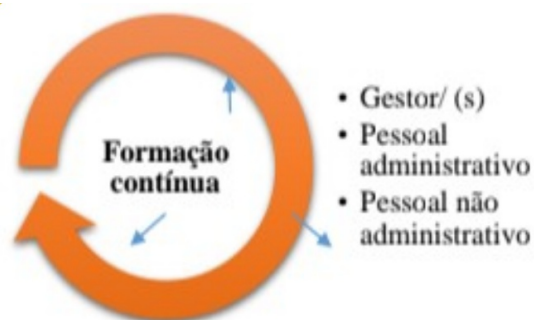
Os factores que determinam a efetividade da gestão laboral são complexos e dinâmicos, portanto, estão intimamente interligados a factores contextuais, sendo difícil generalizar a respeito e determinar objetiva e precisamente o seu efetivo papel na de ensino. Conforme Libâneo (2005, p.6):

A gestão se assenta sobre o desenvolvimento de fundamentação teórico- metodológica específica, sobre visão global da problemática laboral, sobre compreensão da experiência em desenvolvimento na área. Sua orientação é o desenvolvimento de competências efetivas, capazes de promover resultados significativos na formação do colaborador da organização. Para tal, é necessário que se observe as ações efetivas, verifica-se que o seu maior objetivo é a melhoria do desempenho organizacional. A organização de sucesso é pois àquela cujos colaboradores têm melhor desempenho organizacional, e que se transformam continuamente para acompanhar as mudanças do mundo tecnológico e científico, atualizando o seu currículo de trabalho (Grifo nosso).

Neste sentido, o envolvimento efetivo do gestor na problemática empresarial tanto na dimensão administrativa quanto na operativa.

**1. Fator formação contínua:** é importante para a qualidade laboral a formação continuada, estudando, aprendendo na prática, pesquisando, observando, errando muitas vezes até serem um profissional competente. Sobretudo, o profissional da atualidade terá cada vez mais que se especializar, sendo inovador, criativo e imaginador.

**Figura 4** – Formação contínua como modelo de desenvolvimento de competências



Fonte: Libâneo (2005). Adaptação do autor.

**2. Fator valorização do profissional:** Alguns princípios podem ser considerados centrais no processo de desenvolvimento de competências pois novos padrões organizacionais são seguidos pelos gestores empresariais. Até, porque se destacam alguns princípios da laborais que se devem considerar desde a direção dos gestores do grupo, bem como a participação dos colaboradores da organização.

#### 1.7. PROPOSTA DE MODELO QUE PODE CONTRIBUIR NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS COLABORADORES DA EMPRESA NOVA CIMANGOLA

Albuquerque (2002), Araujo (2006) e Bilhem (2013), apresentam nos seus escritos três aspectos inerentes ao modelo de desenvolvimento de competências, a saber:

1. Plano de critérios: aqui o gestor desenvolve competências a partir das situações apresentadas pelos colaboradores, sendo um processo dinâmico caracterizado pela satisfação laboral.

2. Orientação de funcionamento assertivo: é revista as situações de trabalho que ligam a formação laboral aos interesses dos colaboradores. Assim, o desenvolvimento é resultante da atuação dos próprios colaboradores que apoiam as ações do gestor.

3. Implementação do grupo de ideias: o gestor abri espaço de diálogo que resulta em processos de interajudas, solidificando assim a organização empresarial na obtenção dos seus bons resultados. Contudo, estes três aspectos podem sim contribuir para o desenvolvimento de competências dos colaboradores da empresa Nova Cimangola, se sua implementação obedecer aos processos e funções da gestão, estabelecendo princípios de crescimento empresarial e definição de papeis no ambiente de trabalho.

## 2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa quanto ao paradigma de investigação apresentou-se somente quantitativa apoiando-se em Gil (2008) e em Lakatos e Marconi (2011). Neste sentido, cumpriu com os requisitos quantitativos quanto

aos objectivos de pesquisa, métodos, procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados. Teve, como população 103 participantes, mas somente 100 aceitaram participar do estudo, entre esses estiveram 3 gestores de pessoal e 97 colaboradores da empresa Nova Cimangola no período compreendido de abril a agosto de 2025, conforme a descrição do perfil dos inqueridos segundo suas características, abaixo apresentado e explicados na tabela:

**Tabela 1:** Características dos participantes de acordo as variáveis

Variáveis	Frequência	%
<b>Gênero</b>		
Feminino	47	47
Masculino	53	53
<b>Faixa etária</b>		
18 – 25	40	40
26 – 33	30	30
34 – 41	27	27
+ 42	3	3
<b>Nível de escolaridade</b>		
Técnico médio	85	85
Licenciado	10	10
Mestre	3	3
PhD	2	2
<b>Função</b>		
Funcionário de base	85	85
Funcionário intermédio	13	13
Gestor de pessoal	2	2

Fonte: Nova Cimangola (2025).

Quanto a variável ligada ao gênero, destaque recaiu ao masculino com uma representação de 53% no tocante a amostra. Na variável faixa etária, verificou-se a juventude com maior engajamento dos 18-25 anos de idade apresentou uma percentagem de 40%. No terceiro aspecto avaliado, denominado nível de escolaridade viu-se que a maior são os técnicos médios com 85%. Por fim, analisou-se a variável função, onde o grupo maior é dos funcionários de base 85% de representatividade.

Para a apresentação e análise dos resultados recorreu-se ao instrumento de recolha como questionário tendo na sua base as perguntas semiestruturadas, com três opções de respostas, sendo esses: Assim sendo, vai os resultados do estudo, conforme os pontos bem demarcados, a seguir: positivo, negativo, não responde; talvez, não e sim.

A questão número um fez saber que o contributo do gestor no processo de desenvolvimento de competências na empresa

Nova Cimangola- Luanda, é negativo o que não ajuda no crescimento individual, conforme 80% dos inqueridos. A segunda questão, também ditou um resultado negativo, pois, os inqueridos fizeram saber que os gestores não são pessoas de capital importância para o desenvolvimento de competências dos colaboradores na Empresa Nova Cimangola, segundo os mesmos não ajudam numa dimensão de 90%.

A terceira questão, confirmou que as principais tarefas do gestor para o desenvolvimento de competências a coordenação das actividades na empresa, passa pela supervisão das actividades laborais, gestão dos processos e o domínio dos recursos materiais da empresa, conforme 80%. Na quarta questão, os participantes disseram ser verdade que a planificação, organização, direção e a verificação, são as quatro tarefas indispensáveis na gestão de pessoas para o desenvolvimento de competências, segundo 70% dos inqueridos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação permanente deste artigo, permitiu precisar dois planos importantes sendo um teórico e o outro prático, onde através dos fundamentos teóricos da gestão de pessoas, constatou-se que o gestor é um elemento fundamental para que haja desenvolvimento de competências. Também, ficou evidente que é indispensável os conhecimentos das características princípios, funções de tarefas de desenvolvimento de competências por parte do gestor de grupo. Ainda, a parte teórica possibilitou responder à questão de partida, bem como alcançar os objetivos traçados.

Quanto ao plano prático através de um estudo de caso, as hipóteses foram todas confirmadas, conforme se viu nas questões indagadas aos inqueridos. Neste sentido, descreveu-se que as lideranças devem valorizar e ajudar no crescimento profissional e pessoal dos seus colaboradores, a fim de possuírem resultados muito mais consistentes que resulta em desenvolvimento organizacional. Assim sendo, os gestores devem praticar uma liderança

voltada para o grupo de colaboradores, no qual o processo de desenvolvimento de competências seja visível para todos membro do ambiente organizacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, R. C. L. de. Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos: uma abordagem organizacional por gerenciamento de projectos. Rio de Janeiro. Qualitymark, 2006.

ALBUQUERQUE, L. G. de. A gestão estratégica de pessoas. In: FLEURY, M. T. L. (Coord.). As pessoas na organização. São Paulo. Editora Gente, 2002.

ALPERSTEDT, G.D. História do Pensamento Administrativo. Palhoça. UnisulVirtual, 2018.

ARAUJO, L. C. G. de. Gestão de Pessoas: estratégias e integração organizacional. São Paulo. Atlas, 2006.

BATISTA, V.L.D., SANTOS, R.M.F e DUARTE J.C. Satisfação: estudo comparativo em dois

Modelos de Gestão. Referência, 2010.

BILHEM, T. Teoria Organizacional. Estruturas e pessoas. Lisboa: Instituto Superior de Ciências

Sociais e Políticas, 2013.

BOOG, G. G. e BOOG, M. T. (Coords.). (2006). Manual de treinamento e desenvolvimento: processos e operações. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

CHIAVENATO, I. Teoria Geral da Administração: Abordagens Prescritivas e

Normativas da Administração. 5ª ed. São Paulo. Books, 2004.

\_\_\_\_\_. I. Recursos Humanos. 7ª ed. São Paulo. Atlas, 2002.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo. Atlas, 2008.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 4ª ed. rev.

a ampl. São Paulo. Atlas, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5ª ed. Goiânia.

Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo. Cortez, 2005.

MAXIMIANO, A. C. A. Introdução à Administração. 5.ª ed. rev. e ampl. São Paulo. Atlas, 2000

\_\_\_\_\_. (2006). Administração para empreendedores. São Paulo. Prentice Hall, 2006.

MIGUEL, A. e ROCHA, A. Gestão emocional de equipas em ambiente de projeto. 5ª ed.

Atualizada. Lisboa. FCA - Editora de Informática, 2014.

MILKOVICH, G. T.; BOUDREAU, J. W. Administração de recursos humanos. São Paulo: Atlas, 2006.

PACHECO, L. Capacitação e desenvolvimento de pessoas. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2005.

SENGE, P. M. A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende. 8.ª ed. São Paulo. Editora Best Seller, 2001.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública. Campinas. Cadernos do Cedes - Centro de

Estudos Educação e Sociedade, 2012.

TERRA, J. C. C. Gestão do conhecimento: o grande desafio

empresarial. Rio de Janeiro. Elsevier, 2005.

WOOD JR. T. Mudança organizacional e transformação da função recursos humanos. In: WOOD JR. T. (Coord.).

Mudança organizacional: aprofundando temas actuais em administração de empresas. 2ª ed. São Paulo. Atlas, 2000.

## DESENVOLVENDO O PENSAMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA TEORIA À PRÁTICA LÚDICA

ROSEMEIRE SANTOS DE DEUS LOPES<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo realiza uma revisão bibliográfica sobre o ensino da matemática na Educação Infantil, destacando sua importância no desenvolvimento do pensamento lógico, da criatividade e da autonomia das crianças. A partir da análise de obras de referência, como Piaget (1976), Smole (2000) e Moura (2007), observa-se que a matemática, quando apresentada de forma lúdica e contextualizada, favorece a construção de conceitos relacionados à quantidade, forma, medida, espaço e padrões, permitindo conexões com experiências cotidianas e interações sociais. A literatura indica que estratégias como jogos, brincadeiras e atividades manipulativas contribuem para a aprendizagem significativa, sendo o papel do professor fundamental na mediação do conhecimento. Ressalta-se que este estudo é exclusivamente teórico, baseado em fontes acadêmicas e documentos oficiais, sem aplicação prática direta. Conclui-se que o ensino da matemática, quando alinhado a abordagens contextualizadas e lúdicas, favorece a formação integral da criança, preparando-a para compreender e interagir com o mundo de maneira estruturada e reflexiva.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Desenvolvimento Cognitivo; Ludicidade; Matemática; Práticas Pedagógicas.

### INTRODUÇÃO

A matemática é uma linguagem essencial para compreender o mundo, e sua presença se manifesta desde os primeiros anos de vida, nas experiências cotidianas das crianças. Contar objetos, organizar formas e perceber quantidades, conforme indicado por Piaget (1976), são oportunidades de desenvolvimento do pensamento lógico na infância. Na Educação Infantil, o ensino da matemática não se limita à antecipação de conteúdos formais, mas se configura como um espaço para explorar, investigar, experimentar e relacionar conceitos matemáticos com o contexto em que a criança

vive.

Segundo Piaget (1976, p. 73), “os fundamentos para o desenvolvimento matemático das crianças estabelecem-se nos primeiros anos. A aprendizagem matemática constrói-se através da curiosidade e do entusiasmo das crianças e cresce naturalmente a partir das suas experiências [...]”. Essa visão reforça a importância de apresentar a matemática às crianças de forma significativa, relacionando-a às suas vivências e interesses, e estimulando a investigação e a participação ativa no processo de aprendizagem.

<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.

Além disso, autores contemporâneos, como Virgulino (2014, p. 78), destacam que o trabalho com noções matemáticas precisa atender tanto às necessidades da criança de construir conhecimentos quanto à demanda social de prepará-la para compreender e interagir com o mundo, fortalecendo habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Assim, a Educação Infantil assume papel estratégico na formação de indivíduos capazes de raciocinar, explorar, criar e interagir de maneira crítica e fundamentada.

## METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa teórica de revisão bibliográfica, voltada à análise de obras e artigos científicos sobre o ensino da matemática na Educação Infantil. A revisão teve como objetivo identificar os fundamentos, desafios e estratégias pedagógicas recomendadas para o desenvolvimento do pensamento lógico e da aprendizagem matemática na primeira infância.

A seleção das fontes ocorreu entre os anos de 2000 e 2025, priorizando livros, artigos nacionais e internacionais, bem como documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997). Foram utilizados como critérios de busca palavras-chave relacionadas à Educação Infantil, ensino da matemática, ludicidade, desenvolvimento cognitivo e práticas pedagógicas, consultadas em bases de dados como Scielo, Google Acadêmico e periódicos especializados em Educação Matemática.

As fontes selecionadas foram analisadas criticamente, com foco na identificação de princípios pedagógicos, propostas de atividades e estratégias lúdicas sugeridas pela literatura. Ressalta-se que este estudo não envolve aplicação prática em sala de aula, sendo exclusivamente teórico, com o objetivo de sistematizar conhecimentos que possam subsidiar futuras práticas pedagógicas.

## HISTÓRIA DA MATEMÁTICA E SUA RELEVÂNCIA EDUCACIONAL

A matemática é uma construção humana que se desenvolveu ao longo de milênios, a partir da necessidade de compreender, organizar e interagir com o mundo. Desde a Antiguidade, sociedades antigas como os egípcios, mesopotâmios e gregos utilizavam procedimentos matemáticos para resolver problemas cotidianos, medir terras, construir obras e organizar suas atividades comerciais e sociais. Nesse contexto, a matemática surgiu como uma ferramenta para interpretar a realidade e estabelecer relações entre quantidade, espaço e tempo.

Segundo Boyer (2012), já no início do século VI, filósofos como Filoponus questionavam as leis aristotélicas do movimento e introduziram conceitos que antecederam a noção de inércia, demonstrando que a matemática também se relaciona com a compreensão do mundo físico e com o desenvolvimento do pensamento crítico.

À lista de sábios bizantinos devemos acrescentar Filoponus, que viveu em Alexandria no começo do sexto século e foi o mais importante físico de sua época no mundo todo. Filoponus questionava as leis aristotélicas do movimento e a impossibilidade do vácuo, e sugeriu a operação de uma espécie de princípio de inércia, sob o qual corpos em movimento continuavam a mover-se. Boyer (2012, p. 18)

No Brasil, o ensino da matemática teve início com os jesuítas, sendo inicialmente voltado para a elite burguesa e ministrado de forma verbal, com forte ênfase na repetição e memorização, conforme ressaltam Torres & Giraffa (2009)

O ensino das matemáticas no Brasil começou com os jesuítas. A primeira aparição da Matemática foi com os iniciandos em um curso de Artes no Colégio de Salvador. A matemática era estudada no curso secundário de filosofia e somente a elite burguesa tinha acesso à educação. As aulas eram ministradas de forma verbal, onde o conteúdo era assimilado a partir da repetição e memorização. (TORRES & GIRAFFA, 2009, p. 23)

A evolução histórica da matemática revela que seu aprendizado não se restringe à memorização de números ou fórmulas, mas envolve a construção de raciocínio lógico e habilidades cognitivas que permitem interpretar fenômenos, resolver problemas e estabelecer conexões com diferentes áreas do conhecimento. Esse percurso evidencia que a matemática exerce um papel fundamental na formação intelectual e social, oferecendo instrumentos que vão além da sala de aula e se fazem presentes nas relações humanas e no dia a dia.

## **FUNDAMENTOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O ensino da matemática na Educação Infantil deve ser compreendido como um processo de construção de conhecimento, em que a criança é protagonista de sua aprendizagem. Nesse período, ela começa a organizar ideias sobre números, formas, quantidades e espaço, a partir de suas experiências concretas e da interação com o meio. A matemática, nesse contexto, não é apenas uma disciplina escolar, mas uma ferramenta para pensar, resolver problemas e compreender o mundo de forma estruturada.

Essa perspectiva evidencia que o desenvolvimento matemático está ligado à exploração ativa e à construção progressiva do conhecimento, considerando o ritmo e os interesses de cada criança.

Virgulino (2014, p. 78) reforça que o trabalho com noções matemáticas deve atender às necessidades da criança de construir conhecimentos e, simultaneamente, prepará-la para compreender e participar de um mundo social que exige habilidades diversas, “Na Educação Infantil, o trabalho com noções matemáticas deve atender, por um lado, às necessidades da própria criança de construir conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento e, por outro, precisa corresponder a uma necessidade social de melhor instrumentalizá-la para viver, participar e

compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades” (VIRGULINO, 2014, p. 78). Moura (2007, p. 62) complementa que aprender matemática envolve adquirir não apenas uma linguagem, mas também modos de ação que permitem lidar com problemas individuais e coletivos, “Aprender matemática não é só aprender uma linguagem, é adquirir também modos de ação que possibilitem lidar com outros conhecimentos necessários à sua satisfação, às necessidades de natureza integrativas, com o objetivo de construção de solução de problemas tanto do indivíduo quanto do coletivo” (MOURA, 2007, p. 62).

Os fundamentos do ensino da matemática na infância, segundo Virgulino (2014) e Moura (2007), devem contemplar a exploração e construção do conhecimento de forma lúdica e contextualizada, promovendo desenvolvimento integral.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O LÚDICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA**

O aprendizado da matemática na Educação Infantil precisa ser significativo, relacionando os conceitos às experiências e à vida cotidiana da criança. Sob esse enfoque, utilizar estratégias pedagógicas lúdicas é essencial, pois o brincar possibilita vivências de exploração, experimentação e criação de sentido.

Segundo Kishimoto (2000) e Oliveira (2022), jogos, brincadeiras e manipulação de objetos contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico e percepção espacial das crianças, conforme relatado em estudos teóricos.

De acordo com Kishimoto (2000, p. 122), “a capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser pacientemente trabalhada. Ela não é imediatamente alcançada. O professor que, não gostando de brincar, esforça-se por fazê-lo, normalmente assume postura artificial facilmente identificada pelos alunos”. Essa observação reforça a necessidade de que o educador esteja consciente do papel do lúdico e

integre a brincadeira de forma autêntica e intencional na aprendizagem.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 37) também destaca que utilizar o jogo na Educação Infantil significa “transportar para o campo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora”. Assim, atividades como contagem de objetos, construção com blocos, músicas envolvendo números, brincadeiras de medidas e exploração de formas geométricas tornam-se estratégias poderosas para a construção do conhecimento matemático.

Lorenzato (2008, p. 1) complementa que a exploração matemática “é a primeira aproximação das crianças, intencional e direcionada, ao mundo das formas e das quantidades”, permitindo que elas compreendam conceitos matemáticos de maneira concreta e significativa. Além disso, Oliveira (2022) reforçam que, por meio da brincadeira, a criança expressa suas ideias, dificuldades e hipóteses, estabelecendo relações com diferentes linguagens e construindo um pensamento crítico.

Por meio de uma brincadeira de criança, pode-se compreender como ela vê e constrói o mundo, o que ela gostaria que ele fosse, quais as suas preocupações e que problemas estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que tem dificuldade de traduzir em palavras. Quando a criança entra no processo de construção de conhecimento, começa despertar o faz de conta. A partir deste momento, vai trocar ideias e experiências, tornando sujeito crítico e colocando-se em contato com as diferentes linguagens. (OLIVEIRA, 2022, p. 124)

Dessa forma, o lúdico não é apenas um recurso para engajar a criança, mas um elemento central na construção de aprendizagens matemáticas significativas, que respeitam o desenvolvimento integral do sujeito e promovem experiências ricas de exploração, descoberta e reflexão.

## DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar da reconhecida importância da matemática na Educação Infantil, sua implementação enfrenta diversos desafios. Um dos principais é a formação docente: muitos professores se sentem inseguros e despreparados para trabalhar conceitos matemáticos de forma lúdica e significativa, frequentemente recorrendo a métodos tradicionais baseados na memorização ou repetição (Torres & Giraffa, 2009, p. 23). Essa abordagem restringe o desenvolvimento do pensamento crítico e da habilidade de resolver problemas das crianças, tornando a aprendizagem superficial e desvinculada do contexto.

Também permanece como desafio a integração da matemática com outras disciplinas. Como apontam Smole (2000, p. 62) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 19), não há contribuição real para a formação integral da criança se a matemática for ensinada de forma isolada, como mero pré-requisito para conteúdos futuros. A aprendizagem ganha maior relevância quando é vinculada ao dia a dia, a situações reais e a diferentes áreas do saber, possibilitando que a criança identifique aplicações práticas, conexões e regularidades.

O ensino da matemática pode se beneficiar de metodologias ativas, como a modelagem matemática, que envolve etapas de investigação, levantamento de problemas, aplicação de conteúdos e análise crítica das soluções (Burak, 2019, p. 102). Quando o brincar é estruturado, a criança cresce no pensar, no sentir e no conviver.

Estudos indicam que superar barreiras requer formação docente adequada, planejamento intencional e uso de estratégias lúdicas que despertem a curiosidade das crianças. Bem conduzidas, essas práticas fazem da matemática um aprendizado significativo e prazeroso, que contribui para formar crianças capazes, inventivas e preparadas para a vida em sociedade.

## A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) estabelece diretrizes para a Educação Infantil, destacando a importância de experiências que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, incluindo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e matemáticos. A BNCC organiza o currículo da Educação Infantil por campos de experiência, que orientam a prática pedagógica e oferecem diferentes possibilidades de exploração e construção do conhecimento. Entre eles, a matemática está inserida de forma transversal, sendo explorada principalmente nos campos de “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, permitindo que a criança desenvolva raciocínio lógico, percepção espacial, noções de medida e capacidade de análise e comparação.

Segundo a própria BNCC (2017, p. 30), é fundamental que as crianças “desempenhem um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural”. Dessa forma, fica clara a necessidade de experiências que unam exploração, observação, manipulação e solução de problemas, aproximando a matemática da vida da criança e favorecendo aprendizagens relevantes.

A BNCC também enfatiza que a matemática deve ser abordada de forma interdisciplinar, conectando-se a outros campos do conhecimento e às experiências sensoriais, motoras e sociais. Assim, reconhecer números, comparar quantidades, explorar formas, medidas e padrões, e comunicar ideias matemáticas torna-se um processo natural de construção do conhecimento, fundamentado na curiosidade e nas interações com colegas e educadores (Brasil, 2017, p. 43).

Smole (2000, p. 62) e Lorenzato (2008, p. 1) reforçam que o ensino da matemática na infância deve priorizar a exploração, o

questionamento e a descoberta, estimulando a criança a criar suas próprias estratégias e a compreender relações matemáticas de maneira significativa. Dessa maneira, a BNCC oferece um referencial que orienta práticas pedagógicas intencionais, contextualizadas e lúdicas, fortalecendo o papel da matemática como instrumento de compreensão do mundo e desenvolvimento integral da criança.

## PROPOSTAS DE ATIVIDADES MATEMÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, a aprendizagem matemática ganha mais significado quando as crianças participam ativamente de propostas que incentivam a exploração, a descoberta e a resolução de problemas. A utilização de jogos, brincadeiras e atividades manipulativas permite que conceitos como número, forma, medida, quantidade e espaço sejam vivenciados de maneira concreta e contextualizada. A literatura indica que atividades como as descritas a seguir podem ser utilizadas para promover o desenvolvimento matemático na Educação Infantil.

- Jogos de contagem e classificação: As crianças podem contar objetos do cotidiano, como blocos, tampinhas ou brinquedos, e organizá-los por cor, tamanho ou forma. Essa atividade fortalece o raciocínio lógico, a percepção de quantidade e as habilidades de classificação.
- Construção com blocos e tangram: Montar e criar formas, assim como reproduzir padrões, estimular a percepção espacial das crianças e a compreensão de relações entre formas e tamanhos.
- Medidas e comparações no cotidiano: Propor situações em que as crianças possam medir objetos ou comparar alturas, comprimentos e volumes, utilizando régua, fitas métricas ou copos graduados, permite que elas compreendam noções de medida e grandeza de maneira prática.
- Histórias matemáticas e situações-problema: Contar pequenas histórias envolvendo quantidades ou operações simples e propor soluções para desafios estimula o raciocínio lógico, a

argumentação e a comunicação de ideias matemáticas.

- Jogos de padrões e sequências: Criar sequências com objetos, cores ou sons desenvolve o pensamento lógico e a capacidade de reconhecer regularidades, habilidades essenciais para a compreensão matemática.

Essas propostas evidenciam que a matemática na Educação Infantil pode ser trabalhada de forma integrada, lúdica e contextualizada, promovendo a curiosidade, o prazer pelo aprendizado e a construção de conhecimentos que serão fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do ensino da matemática na Educação Infantil evidencia que seu aprendizado vai muito além da memorização de números ou fórmulas. Desde a história da matemática, percebemos que essa disciplina sempre esteve ligada à compreensão do mundo e à resolução de problemas concretos, desempenhando papel estratégico no desenvolvimento intelectual e social do ser humano.

Na Educação Infantil, a matemática deve ser trabalhada de forma significativa, lúdica e contextualizada, segundo Piaget (1976) e Virgulino (2014), o ensino da matemática, quando planejado com ludicidade e contextualização, favorece a exploração, investigação e construção de conhecimentos na infância, o aprendizado matemático se desenvolve a partir da curiosidade, do entusiasmo e das experiências concretas das crianças, articulando o raciocínio lógico e a compreensão de conceitos como quantidade, espaço, forma, medida e padrões.

O lúdico desempenha papel central nesse processo, possibilitando que as crianças se envolvam de maneira prazerosa e criativa com situações que estimulam o raciocínio, a resolução de problemas e a interação social. A BNCC (2017) corrobora essa perspectiva, apontando que o ensino da matemática deve se integrar aos campos de experiência, favorecendo

aprendizagens significativas e relacionadas ao cotidiano.

Superar a formação docente e a articulação da matemática com outras disciplinas exige planejamento intencional, metodologias ativas e uso do lúdico. As práticas matemáticas quando bem aplicadas fazem da matemática um instrumento de desenvolvimento cognitivo, social e emocional, formando crianças críticas e criativas.

## REFERÊNCIAS

- BOYER, Carl B. A História da Matemática. Disponível: <https://www.studocu.com/ptbr/document/escola-de-matematica-aplicada/analisis-matematico/a-historia-da-matematica-carl-b/27832176>. Acesso em: 14 set. 2025.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1997.
- BURAK, D. A Modelagem Matemática Na Perspectiva Da Educação Matemática. Educação Matemática Sem Fronteiras: Pesquisas em Educação Matemática, v. 1, n. 1, 24 abr. 2019.
- KISHIMOTO, Tizuco Mochida. Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LORENZATO, S. Educação Infantil e percepção matemática. Campinas: Autores Associados, 2008.
- MOURA, M. Matemática na infância. In: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. G. (Org.). Educação Matemática na infância: abordagens e desafios. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007.
- OLIVEIRA, et al. O lúdico no aprendizado da matemática na educação infantil. In: ANDRADE, P. M. F. (Org.). O ensino de matemática na atualidade: percepções, contextos e desafios. Ponta Grossa/PR: Aya, 2022. Disponível em: <http://ayaeditora.com.br/Livro/19109>. Acesso em: 14 set. 2025.
- PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- SMOLE, K. C. S. A matemática na educação infantil: A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Penso, 2000.
- TORRES, T. I. M.; GIRAFFA, L. M. M. O ensino do cálculo numa perspectiva histórica: Da régua de calcular ao MOODLE. REVEMAT - Revista Eletrônica de Educação Matemática, v. 4.1, p. 18-25, UFSC, 2009.
- VIRGULINO, Carina Silvana. O ensino da matemática na educação infantil. 2014. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-matematica-na-educacao-infantil/119953>. Acesso em: 14 set. 2025.

## AVANÇOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO

RENATA DA COSTA BRAZ<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente estudo tem como finalidade apresentar os avanços teórico-metodológicos na área da alfabetização. Assim como a alfabetização e o letramento são processos que caminham juntos, este trabalho, em específico, buscou um repensar da aquisição da língua escrita, baseado no alfabetizar letrando. O estudo das teorias de Piaget, Ferreiro (1985), Soares (2003) entre outros, possibilitou um conhecimento teórico que serviu como alicerce para a fundamentação de conceitos que envolvem o alfabetizar letrando. Por fim, uma reflexão acerca do papel do educador nesse processo de alfabetizar letrando, buscando dar significado ao processo educativo.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Letramento; Professor-alfabetizador.

### INTRODUÇÃO

Com esta revisão bibliográfica, pretendeu-se discutir algumas ideias sobre Alfabetização e Letramento na era das tecnologias e suas implicações e possibilidades no âmbito escolar, tendo em vista que são procedimentos distintos, apesar de estarem associados, sobretudo pelo fato de possibilitarem ao indivíduo a aquisição da leitura e da escrita. O Este tema é relevante no cotidiano da sala de aula, pois são práticas imprescindíveis para apropriação da leitura e escrita, assim como a leitura de mundo promovendo o seu desenvolvimento e sua formação.

De início cabe dizer que a alfabetização se ocupa da conquista da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, e é considerada como o domínio do código

alfabético que caracteriza o mesmo como alfabetizado. Já o letramento pode ser entendido como elemento de cunho social que enfatiza as características sócio histórica ao se adquirir um sistema de escrita por um grupo social.

Passamos por um período de mudanças generalizadas na sociedade e no sistema educacional, proporcionado pelos avanços tecnológicos dos sistemas eletrônicos de comunicação e informação. A escola também precisa alterar a sua dinâmica, de maneira articulada com o conjunto dessas transformações.

Globalização, sociedade da informação, era das tecnologias e exigência de novas competências do ser humano, são alguns dos aspectos básicos que precisam ser considerados no processo de alfabetização e letramento das crianças.

<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.

Nesse sentido, torna-se compreensível a relevância da Alfabetização e do Letramento enquanto práticas sociais, e principalmente no âmbito escolar. Cabe destacar que é desse pressuposto que nasce nosso interesse em estudar essa questão, tendo em vista que a alfabetização possibilita ao indivíduo aprender a ler e escrever o que torna o mesmo alfabetizado, enquanto que o letramento implica o entendimento de ações que viabilizam a apropriação de aprendizagens significativas que em suma se refletem na amplitude das bases interpretativas conceituais que o indivíduo desenvolve mediante a compreensão da realidade e do contexto social em que está imerso.

Um trabalho dessa natureza é de interesse de profissionais de educação que trabalham com educação infantil e nas séries iniciais, pois é uma forma do professor, aperfeiçoar suas práticas metodológicas no âmbito escolar e buscar inovações para aplicabilidade em sala de aula.

## **CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

O ensino da leitura e da escrita tornou-se um enorme desafio para os professores alfabetizadores, para as próprias crianças e para as políticas públicas de alfabetização. Com o fracasso nessa fase da aprendizagem, essas crianças têm seu processo educacional comprometido, o que pode causar, em alguns casos, a descontinuidade dos estudos.

O uso da língua escrita está presente em diversas sociedades humanas, é um fator marcante na história da humanidade, ela sempre foi vital as sociedades que lhe fazem uso.

A era atual é o momento onde a informação espalhada por meio da língua escrita é difundida com maior velocidade. O domínio da escrita é um conhecimento indispensável na atualidade. Nesta situação, a alfabetização é um assunto que vem sendo cada vez mais debatido nos campos teóricos educativos; isso ocorre tanto pelas consequências sociais envolvidas

neste processo quanto pela complexidade existente nele.

Na antiguidade, a tarefa de ler e escrever eram atividades realizadas apenas por poucas pessoas: os Escribas e os leitores profissionais, que eram encarregados pelos registros de bens de pessoas ricas e poderosas. Segundo Ferreiro (2002), os escribas não sabiam ler e os leitores não sabiam escrever. Assim os senhores que faziam parte da elite da época poderiam garantir que não teriam divulgados os seus segredos.

Ainda segundo a mesma autora, ao longo da história, mudanças sociais e tecnológicas aconteceram nas sociedades. A cada uma, as tarefas de ler e escrever foram se modificando e ganhando outros sentidos. Invenções como o papel e a imprensa converteram os primitivos escritos em argila ou madeira dos escribas em livros fáceis de carregar, escritos em linguagens compreensíveis. A indústria também mudou as qualificações para o trabalho. Saber ler e escrever tornou-se fundamental. De privilégio de poucos, a alfabetização passou a obrigação e, por fim, a direito, distribuído de forma desigual entre as populações de regiões desenvolvidas e não desenvolvidas no mundo.

Para Ferreiro (1993), as atividades de alfabetização devem ter caráter construtivo e serem desafiadoras para desenvolver nas crianças suas habilidades e capacidades de compreensão. Mas existe uma visão alterada de que os métodos tradicionais utilizados na fase de alfabetização podem obter maior. A leitura e a escrita demandam o aprendizado de uma série de habilidades.

O processo de alfabetização é contínuo, é desenvolvido durante toda a vida do aluno através do contato com a leitura e produções de variados tipos de texto que o aluno cria condições para participar com sucesso das práticas sociais do mundo da escrita, comunicação e leitura.

É indispensável o aprofundamento nos conceitos de alfabetização e letramento, para compreendermos estes processos de inclusão social.

Já que a linguagem uma das primeiras relações estabelecidas no convívio social, pode-se observar que a alfabetização vai além de simplificações técnicas, estando intensamente ligada a aspectos linguísticos. Deste modo o uso, as funções determinadas à língua escrita na esfera social devem ser levadas em conta no processo de alfabetização, não se restringindo apenas a busca de métodos e técnicas capazes de transmitir o simbolismo presente nesta forma de linguagem, mas também analisando os efeitos dela na vida prática.

## CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO

Através dos estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, divulgados a partir dos anos 80 e intitulados *Psicogênese da Escrita*, pode-se perceber importantes descobertas a respeito do processo de aquisição da escrita realizada pela criança, obrigando todos a desenvolver um novo olhar sobre a alfabetização.

Segundo Ferreiro (2002, p.36), o objetivo dos estudos era de “mostrar e demonstrar que as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo”.

A obra *Psicogênese da língua escrita* proporciona pistas importantes para orientar a ação didática referente à alfabetização.

Considerando os estudos destas autoras, pode-se conceber a alfabetização como uma construção conceitual, contínua, desenvolvida ao mesmo tempo dentro e fora da sala de aula, em processo de interação, que acontece desde os primeiros contatos da criança com a escrita. Tal compreensão enfatiza que o aprendizado da escrita alfabética não se reduz apenas a um processo de associação entre letras e sons.

No conhecimento popular a alfabetizar é ensinar as primeiras letras. Por vários anos, no Brasil, ser alfabetizado significava saber ler e escrever.

Uma pessoa alfabetizada de acordo com

Soares (2005) é “aquele, que aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita incorporando às práticas sociais que as demandam”. Historicamente, o conceito da palavra alfabetização se refere de forma limitada ao todo, tanto ao domínio da técnica que envolve a escrita como dos seus posteriores usos.

Alfabetização e letramento são processos que se completam, um trata do campo individual, o outro dá o significado as dimensões coletivas alcançadas pela língua escrita, respectivamente. O letramento compreende os usos, as funções sociais de leitura e escrita, ao ser letrado a pessoa não apenas compreende o sistema linguístico, mais se torna participante dele.

O Letramento traz a ideia de que a escrita gera consequências sociais, culturais, políticas, econômicas e cognitivas, pois é “o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (Soares, 2005, p. 72).

O termo letramento foi introduzido recentemente na língua portuguesa. Conforme Soares (2004, p. 6), em meados dos anos de 1980 “se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illetterisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização”. Ainda segundo a autora a expressão letramento é uma tradução do inglês literacy, que é traduzido como “leitura e escrita”.

No entanto, Paulo Freire já havia empregado o termo alfabetização com um sentido aproximado de letramento, para indicar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai transformando-se ao longo do tempo, segundo a época e as pessoas que a usam, podendo vir a ser libertadora.

O termo letramento traz novas questões, a partir das transformações sociais e a percepção tardia da importância de uma sociedade leitora,

pois com ele não se considera somente o domínio da técnica, mas os efeitos sociais que ele provoca.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, letramento definido como:

[...] produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las mais significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou de escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas práticas. (PCNs 1997)

Apesar de conceitos distintos a alfabetização e letramento se completam e não podem ser separadas. Como afirma SOARES:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (2004, p. 14, grifos da autora)

É imprescindível compreender que o letramento acontece em diferentes contextos sociais e em diferentes etapas da vida do aluno. É necessário também entender que a relação de eficácia da construção da alfabetização está em criar no aluno alfabetizado uma visão de leitura do mundo em práticas sociais. E a escola e os pais são os responsáveis em direcionar a criança nessa leitura de mundo. Não basta alfabetizar a criança com relação em somente conhecer a

língua, mas tomar posse dela e contextualizá-la em diferentes meios e práticas sociais.

Ao longo do tempo a escola foi considerada a instituição social responsável por sistematizar e transmitir os conhecimentos construídos pelo homem ao longo da história. Hoje se sabe que não é a única forma de propagação e construção de conhecimentos, já que são necessárias interações com a sociedade como um todo para conseguir alcançar seu objetivo de propagar e produzir novas noções, mas ela continua sendo um referencial absolutamente necessário. Por agrupar uma diversidade de saberes, a escola continua sendo uma instituição geradora de conhecimento.

Na sociedade atual o conhecimento da língua escrita é essencial. Sendo assim, é de responsabilidade da instituição escolar o papel de mediar à edificação deste conhecimento. Colaborar para formação de cidadãos capazes de ler, interpretar, compreender e intervir na sociedade por meio destas leituras é uma função primária não de uma escola presa aos ideais de dominação, mas sim de uma escola democrática.

Dessa forma, além de se preocupar com aquisição da leitura e escrita, a escola deve oferecer atividades que tenham em vista ao letramento, como: redigir um bilhete, escrever uma carta, responder formulários, ler jornais, revistas e livros, dentre outras que fazem parte do cotidiano de uma sociedade, pois o processo de alfabetização só tem significado quando desenvolvido no contexto de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004). As condições para que aconteça o letramento são: uma escolarização real e efetiva da população e a disponibilidade de material diversificado de leitura.

Este processo é o início do desenvolvimento de uma visão crítica nos alunos, permitindo que a escola por tanto tempo moldada a autoridade dominante, possa inicializar um trabalho libertador, buscando não apenas a leitura das palavras, partindo para leitura do mundo, como diz Freire (1987). Aproximando este significado do exercício

docente, e da realidade habitual, Soares (2005) remete ao seguinte conceito de letramento:

Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem. Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras de quadrinhos [...] Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo (delinear o mapa de quem você é), e é descobrir alternativas possibilidades, descobrir o que você pode ser. (p.42,43)

É a partir desta ótica de possibilidades de libertação e participação social que os conceitos de letramento precisam entrar nas escolas, objetivando uma formação real de cidadãos capazes de compreender e interagir com o mundo da escrita.

Ao compreender que a escola tem o papel de alfabetizar, os pais mesmos satisfeitos não devem deixar de acompanhar seus filhos na tarefa de construção da aprendizagem da criança com relação a sua alfabetização. É importante que os pais compreendam que a criança, mesmo antes de aprender a ler, possui uma antecipação de seu letramento e alfabetização, isso acontece quando ela convive dentro de um contexto social onde a leitura e a escrita fazem parte de seu dia a dia. Os pais precisam também dá exemplos aos filhos lendo livros ou revistas em sua frente mesmo antes da criança frequentar a escola. Assim quando vai para a escola a criança já possui fundamentos de compreensão, de relacionar a escrita ao objeto por ela denominado. É nessa visão que se pode chamá-la de criança não alfabetizada e já letrada, pois já possui e está inserida em práticas sociais de leitura, mesmo não estando ainda alfabetizada. Pode ser considerada um sujeito letrado, pois está dentro de contextos sociais da linguagem e escrita, uma vez que seus pais leem para ela, e ela já consegue distinguir e dar antecipações de estruturas linguísticas aleatórias e, sobretudo, está compartilhando o processo social do letramento por meio de capacidades lógicas e de ambientes

linguísticos e intertextuais.

De acordo com Soares (2004) a relação entre letramento e escolarização controla muito mais do que expande as práticas de letramento, já que desconsidera as práticas de leitura e escrita vividas fora do espaço escolar.

Para essa autora letramento escolar é definido como “um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais necessárias fora das paredes da escola” (2004, p. 86).

Na escola a criança deve interagir seguramente com o caráter social da escrita e ler e escrever textos significativos. A alfabetização se ocupa da aquisição da escrita pelo indivíduo ou grupos de indivíduos, o letramento enfoca os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. A alfabetização deve se desenvolver em um contexto de letramento como início da aprendizagem da escrita, como desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes de caráter prático em relação a esse aprendizado.

### **O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS DIÁRIAS DE LEITURA E ESCRITA**

A alfabetização é a etapa mais importante na nossa vida escolar, pois é nessa fase que descobrimos o mundo da leitura e escrita. O prazer em ler e o desenvolvimento bem elaborado vai depender da forma como fomos levados nesse processo de aquisição dos conhecimentos que obtivemos durante a alfabetização. Isso significa que o professor tem um papel extremamente importante nesse processo, pois ele será o mediador no incentivo aos seus alunos ao aplicar metodologias eficientes, respeitando o contexto e os conhecimentos prévios dos alunos. De acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontrará o aluno, que poderá variar conforme as suas aptidões, incentivo e metodologias

aplicadas, o professor tem papel fundamental no processo de alfabetização dos alunos, trabalhando de forma a mediar o conhecimento, trabalhando com a construção da escrita utilizando meios eficazes para despertar o aprendizado por prazer e não por obrigação, refletindo sobre sua ação, de modo a relacionar e construir também conhecimento para si. É importante também que o professor tenha a compreensão acerca do processo inicial de construção da escrita que é de grande importância na alfabetização dos alunos.

Esse processo ocorre geralmente quando a criança passa por um estágio de desenvolvimento complexo, no momento de descobertas, dúvidas e busca por respostas que muitas vezes não estão ao alcance de seus esquemas cognitivos e vai ser nesse momento que o educador contribuirá através de metodologias e práticas adequadas às necessidades de cada um, lembrando que nem todos os indivíduos se encontram no mesmo nível de compreensão.

Segundo Sodré (2008, p.13) "Cada um aprende de um jeito diferente, dependendo de sua história de vida, de suas experiências". Então, é nesse momento em que o professor refletirá sua prática, percebendo que o erro faz parte do processo e esses erros devem ser utilizados no decorrer do processo e que faz parte da aprendizagem.

Levar o aluno a familiarizar-se com o mundo da leitura também é papel do professor, pois muitos desses alunos não têm acesso aos livros e nem incentivo dos pais. Ao ser despertada no aluno, a leitura se torna algo precioso em sua vida e será grande a possibilidade de se tornarem adultos com hábito de leitura e, conseqüentemente, conhecerão as formas corretas de escrever, pronunciar, compreender textos e isso pode transformar a vida do indivíduo sob vários aspectos, tais como social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.

Entretanto, o fato de ser alfabetizada não significa que a pessoa seja letrada, mesmo

que ela esteja inserida em um contexto social de letrados, pois esse fato não garante formas iguais de participação na cultura escrita até porque o acesso ao mundo da leitura e escrita em decorrência do conhecimento sistematizado, que se encontra em textos escritos, não estão disponíveis igualmente para todos. Também não podemos dizer que o letramento é consequência da alfabetização, pois há aqueles que são letrados e não alfabetizados, como também os que são alfabetizados e não são letrados. Portanto, a aquisição da leitura e da escrita por si só não garante maior nível de letramento, e, por vezes, nem mesmo essa aquisição inicial está sendo efetivada ou garantida a todos os brasileiros. Ou seja, mesmo havendo alfabetização e disponibilidade de material escrito e impresso suficientes e condições necessárias ao desenvolvimento cognitivo, não significa que haverá letramento.

É importante que o professor proporcione ao aluno um contato direto com o mundo da leitura, das mais variadas possíveis, pois sabemos que há uma grande complexidade no ato de ensinar e aprender a ler e escrever, daí a necessidade de se trabalhar a leitura com diferentes portadores de textos para que a criança interaja com as demais disciplinas. Para tanto, o professor deve priorizar a leitura diária, objetivando que isso se torne um hábito corriqueiro e espontâneo o que facilitará o processo de interpretação e compreensão dos mais variados tipos de textos.

Pensando nessas aprendizagens, o professor deve considerar alguns aspectos na organização do seu trabalho, tais como a interação entre os alunos, seus conhecimentos prévios, a individualidade, particularidade de cada um, ou seja, a heterogeneidade da turma, o nível dos desafios apresentados pelas atividades propostas e as conquistas possíveis. Assim o professor agirá como mediador entre os educandos e os objetos dos conhecimentos, aquele que organiza o espaço propiciando situações reais de aprendizagem, articulando os aspectos afetivos, emocionais, sociais e

cognitivos de cada criança aos seus conhecimentos prévios, atentando ao ritmo e capacidade individual de cada um dos alunos, pois cada uma tem suas características próprias e devem ser respeitadas.

É importante que essa relevância em relação aos conhecimentos prévios dos alunos seja trabalhada de forma prioritária, pois, assim o professor poderá organizar as situações de aprendizagem levando em consideração o pensamento e a linguagem de cada um e o interesse em determinado assunto, e então, as novas experiências, ao serem vivenciadas, se acomodarão as já existentes. Daí então essas novas experiências irão promover o crescimento e a equilíbrio necessários para que aconteça a aprendizagem. O professor deve proporcionar situações conflito, que causem desequilíbrio nas estruturas cognitivas do aluno que precisará buscar sua reequilíbrio, teoria bem elaborada pelo teórico Jean Piaget.

Assim, podemos perceber um pouco como ocorre o processo de construção do conhecimento pelas crianças, pois as mesmas utilizam das mais variadas linguagens, a partir de interações que estabelecem com outras pessoas e com o seu meio. Essa construção do conhecimento é mediada pela cultura, baseada nos seus conhecimentos prévios adicionados dos conteúdos escolares proporcionados pelos professores através de uma organização e planejamento adequados.

A criança é um ser social, pois interage e aprende com o meio e essa interação social é uma das estratégias fundamentais dos educadores para a construção da aprendizagem pelas crianças. Para tanto, o professor deve conduzir essa interação através da socialização das descobertas e das novas aprendizagens, assim, haverá uma troca de experiências onde as crianças poderão ajudar e serem ajudadas umas pelas outras, proporcionando um ambiente de interação social.

Essa interação entre as crianças e entre elas e o professor é a origem fundamental da ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) no

ambiente da sala de aula, onde o uso das mais variadas linguagens ajudarão as crianças a reestruturarem e reorganizarem suas aprendizagens. Vygotsky desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal para discutir e explicar a relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem. Para ele, as situações de aprendizagem vividas pelo sujeito e mediadas por sujeitos mais experientes geram mudanças qualitativas e impulsionam o processo de desenvolvimento do indivíduo.

Vygotsky, em sua teoria, preocupou-se mais com a aprendizagem escolar e a sua relação com o desenvolvimento ocorrido antes e durante o processo escolar. Para ele é importante uma análise do desenvolvimento antes mesmo da construção da aprendizagem. Assim, Vygotsky afirmou:

Quando se pretende definir a relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro destes níveis chamamos nível de desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado (VYGOTSKY, 2001, p. 111).

A distância existente entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é o que Vygotsky (2007) conceituou de zona de desenvolvimento proximal.

A ZDP proporciona um espaço de integração no ambiente da sala de aula onde aqueles que se encontram em um nível mais avançado no processo de aprendizagem ou que já superaram suas dificuldades possam ajudar os colegas. Nessa situação o professor, mesmo sem sua participação direta, ele age de forma a estabelecer uma interação entre os alunos,

levando assim, a criação da ZDP através de suas intervenções. Em todas as fases do desenvolvimento da criança é importante o trabalho em grupos, pois proporciona a interação, favorece a cooperação, a solidariedade e promove a troca de conhecimentos e saberes variados.

Também é importante lembrar a organização de um ambiente agradável, afetivo e que seja subsidiado por recursos e estratégias que ajudem a motivar a construção das aprendizagens que devem acontecer de forma autônoma e eficaz. Um ambiente alfabetizador se caracteriza pelo espaço de leitura e escritas, com atividades interessantes e diversificadas, que devem estar sempre ao alcance de todos para se apropriarem na hora em que quiserem, pois assim, as crianças irão construir progressivamente sua própria leitura e escrita, bem como o gosto pelo ato de ler.

Esse processo de construção do conhecimento não se faz apenas pela transmissão e assimilação das informações e sim pela formulação de hipóteses individuais e coletivas pelas crianças buscando a resolução dos problemas e, para isso, é necessário um ambiente propício para que haja progressos nessa construção de conhecimentos, pois as crianças terão oportunidade de refletir e criar as possibilidades para compreensão da escrita como objeto social.

Nesse contexto, o professor deve trabalhar as dificuldades apresentadas pelas crianças para que elas vençam as etapas do seu desenvolvimento. A ação pedagógica surge então como uma ajuda aos alunos no processo de superação de conflitos. Porém, nesse sentido, o professor deve ter bem claro que, para estruturar sua intervenção, é necessário saber o nível de desenvolvimento real em que a criança se encontra para que na ZDP ele possa agir e promover a interação essencial e adequada entre as crianças.

A escola exerce um papel de grande responsabilidade na construção do conhecimento dos seus alunos, pois os saberes

que serão adquiridos no ambiente escolar garantirão o seu exercício da cidadania. Para isso, o professor comprometido com a alfabetização para a cidadania precisa se organizar, construir e reconstruir seu planejamento, avaliar sua atuação, levando sempre em consideração os conhecimentos já trazidos por seus alunos e a partir daí estabelecer uma relação de respeito e confiança com as crianças.

O professor comprometido com sua prática pedagógica implica: “[...] na vivência do espírito de parceria, de integração entre teoria e prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, reflexão e ação, dentre muitos dos fatores integrantes do processo pedagógico”. (LUCK, 1994, p.54).

É fundamental que no processo de ensino e aprendizagem o professor renove suas práticas e metodologias visando potencializar as descobertas e habilidades dos seus alunos, estimulando sempre a coletividade como também a autonomia nas atividades desenvolvidas pelas crianças. Trabalhar com inovação sem deixar de lado o planejamento de suas ações, pois o processo educativo exige organização sistemática, sem abandonar os princípios de liberdade, atendimento as necessidades individuais e coletivas, oportunidades para todos e formação para cidadania.

## CONCLUSÃO

A alfabetização, há décadas é vista como um grande problema da educação brasileira e esse foi o foco do estudo realizado, ou seja, buscamos analisar, através do conhecimento dos conceitos, do que dizem os grandes teóricos e das práticas diárias que podem ser realizadas pelos educadores, buscando, assim, estabelecer as estratégias para alfabetizar letrando as crianças da Educação Infantil.

Iniciamos estabelecendo conceitos acerca do que se diz de alfabetização e letramento numa busca de esclarecer o significado de cada um, embora concluamos que, apesar de revelarem diferentes conceitos,

ambos estão entrelaçados, pois o ideal é ensinar a ler e escrever contextualizando o aprendizado com as práticas sociais da leitura e da escrita. Por isso, é essencial que nos primeiros anos de escolarização (que engloba a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), o educador volte sua prática para uma realidade mais próxima possível do aluno proporcionando aos seus alunos atividades de leitura e escrita que contextualizem seu dia a dia.

Para enfatizar os conceitos de alfabetização e letramento, analisamos no segundo capítulo o que dizem os mais renomados teóricos a respeito do tema em estudo. Observamos que cada um deles também enfatiza o fato de que uma boa parte das pessoas alfabetizadas não está letrada. Nos estudos de Piaget relatados, vimos como ele compreendeu o processo de desenvolvimento do indivíduo através dos estágios da aprendizagem (sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais). Também demos ênfase aos estudos de Emília Ferreiro onde em seu livro *Psicogênese da Língua Escrita*, estabelece estágios para o processo de alfabetização (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético). Tanto Piaget quanto Emília Ferreiro nos levam a concordar que as crianças têm seu modo próprio de aprender e, portanto, constroem seu próprio conhecimento.

No final estabelecemos, através de reflexões, o papel do professor no desenvolvimento das práticas diárias de leitura e escrita. Verificou-se que precisamos, verdadeiramente, é conscientizar o professor alfabetizador, pois somente quando ele tiver consciência da importância de seu papel, na formação do educando em seu exercício das práticas sociais de leitura e escrita na sociedade em que vive, é que vai romper com paradigmas tradicionais e perceber que não basta alfabetizar. Hoje os nossos alunos necessitam de um processo de aprendizagem que focalize o alfabetizar letrando. O texto trouxe considerações importantes acerca da prática docente que nos faz refletir sobre o nosso

verdadeiro papel no processo de desenvolvimento da criança, através de práticas construtivistas no sentido de construir o conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a passo do processo de implantação. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2007.

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: parâmetro curricular nacional de língua portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1996.

CAGLIARE, Luiz Carlos. Alfabetização & linguística. São Paulo: Scipione, 2002.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ. Vozes, 2005. 142 pp.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p.

\_\_\_\_\_. Alfabetização, letramento e construção de unidades linguísticas. In: Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo. Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

\_\_\_\_\_. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1999. 102p. V.2.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000. 104p.

FRANCHI, Eglê. Pedagogia da alfabetização: da oralidade a escrita. São Paulo: Cortez, 1988. 359p.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 20ª ed., São Paulo: Cortez, 1987.

KENSKI, Vani Moreira. "O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In:" VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Didática: O ensino e suas relações. Campinas: Papyrus, 1996.

LA TAILLE, Yves – Ensaio sobre o Computador na Educação. São Paulo, Iglu, 1990.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCK, Heloisa. Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos teóricos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1999.

MARANHÃO, Diva. Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. 12 ed. São Paulo: Papyrus. 2006.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. p. 73-86. Papiros, 2007.

\_\_\_\_\_. Desafios da Televisão e do Vídeo à Escola. Texto de apoio ao programa salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje –

25/06/2002. Fórum Temático.

\_\_\_\_\_. Desafios na Comunicação Pessoal. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Estação online: a "ciberescrita", as imagens e a EAD. In: SILVA, Marco (Org.). Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003

PAPERT, S. A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

RUSSO, Maria de Fátima. Alfabetização: Um processo em construção. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

SODRÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Trad. Cláudia Shilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed. 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovith. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovith; LURIA, Alexander Romanovith; LEONTIEV, Aleksei Nikolaievith; Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.

## POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO COMO FACTOR DE DESENVOLVIMENTO DAS EMPRESAS (CASO A EMPRESA UNITEL NO MUNICÍPIO DE NEGAGE - UÍGE)

SEBASTIÃO MPASI NGOMBO<sup>1</sup>

### RESUMO

Falar de avaliação de desempenho na verdade é falar do desenvolvimento das empresas, pois, há uma grande relação entre gestão de avaliação e os factores crescimento das empresas, importa destacar que objetivo principal deste artigo é analisar as políticas de avaliação de desempenho como factor de desenvolvimento das empresas, nestes termos, é necessário buscar na organização uma gestão de avaliação de desempenho eficaz. Na seguinte pesquisa fez-se a seguinte pergunta científica: Que importância têm as políticas de avaliação de desempenho no desenvolvimento das empresas?. No entanto, se viu mais do que importante abordar sobre o tema “políticas de avaliação de desempenho como fator de desenvolvimento das empresas,” visto que essas a avaliação de desempenho gera resultados satisfatórios no desenvolvimento laboral. Nestes termos, a pesquisa considerou a abordagem unicamente quantitativa, com auxílio da pesquisa bibliográfica nas técnicas de procedimentos científicos. Assim, os resultados do artigo foram: a avaliação de desempenho ajuda no crescimento das empresas; as políticas da avaliação de desempenho determinam o avanço ou recuo da empresa; os gestores de recursos humanos devem adotar as técnicas de avaliação de desempenho; uma empresa que avalia os seus colaboradores produz melhores resultados de produção e de venda; é necessário que haja dinâmicas empresariais, mas antes devem ser traçadas políticas de avaliação de desempenho que ajuda na qualidade laboral do grupo. Portanto, o estudo também destacou quão importante é a atuação empresarial da avaliação de desempenho.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento das empresas; Políticas de avaliação de desempenho.

### INTRODUÇÃO

Como se vê nas mudanças dos grupos, a avaliação de desempenho é um fator de desenvolvimento empresarial, porque serve de garantia de qualidade organizacional, ajudando nas tomadas de decisões. Então, é relevante abordar sobre as “políticas de avaliação de desempenho como fator de desenvolvimento das empresas.”

Graça (2025) de um modo sutil aborda numa perspetiva direcionada sobre a aprendizagem organizacional, fazendo compreender em linhas interligadas que a avaliação de desempenho é um catalizador de qualidade empresarial, nela reside os processos de melhorias institucional. Entretanto, ter conhecimento sobre o impacto da avaliação, sua aplicabilidade é de extrema importância e

<sup>1</sup> Mestrando em Gestão de Recursos Humanos pelo Instituto Superior Politécnico de Kanganjo. - Licenciado em Ciências da Educação pelo ISCED-Uíge. Gestor escolar e profissional sênior do Ministério da Educação no Uíge  
E-mail: [sebastiaongombo62@gmail.com](mailto:sebastiaongombo62@gmail.com)

fundamental para garantir a discussão técnico-científico. Por outro lado, a conectividade laboral permite evolução das empresas.

Também, as empresas precisam da avaliação para ter maiores resultados sobre a evolução do sector organizacional, pois é através dela que uma empresa pode medir o grau de contribuição e envolvimento dos colaboradores na determinação e execução de seus objectivos quer seja individual ou corporativo, conforme entendem Cunha, Rego & Cabral-Cardoso, 2018).

Sabe-se hoje, que num mundo capitalista e globalizado onde a produtividade e o lucro constituem um dos elementos fundamentais para justificar o número crescido de novas empresas, na obstante precisa-se sempre da avaliação, sendo mesmo a razão da existência das cooperações ou organizações (instituições de negócio). Ainda, pode-se aferir que a avaliação tem um grande impacto no desempenho das organizações no sentido de desenvolver de forma directa ou indirecta.

Assim sendo, a avaliação de desempenho contribui para o desenvolvimento das pessoas na organização e fortalece todo processo institucional no qual a empresa cresce e remunera, ao passo que, o colaborado vai provendo melhorias (Chiavenato (2016).

Com a chegada da geração tecnológica é visível também que os resultados da avaliação são fundamentais para o processo de tomada de decisões a respeito sobre possíveis promoções, aumento de salário e de carreira profissional. Diante disso, entende-se que a realização de uma avaliação de desempenho é fundamental de modos a obter resultados que permitam constatar se a forma objectiva da empresa está a ser seguida ou não. Assim sendo, surge a seguinte questão científica: **Que importância têm as políticas de avaliação de desempenho no desenvolvimento das empresas?**

Para responder à questão científica acima exposta, o estudo permitiu traçar dois objectivos norteadores, sendo um geral e três específicos, a saber: geral e específicos.

O objetivo geral é de analisar as políticas de avaliação de desempenho como fator de desenvolvimento das empresas. Ao passo que, objetivos específicos, são:

1. Caracterizar cientificamente as políticas de avaliação de desempenho e de desenvolvimento empresarial;
2. Descrever os princípios, as normas e os fundamentos de desenvolvimento organizacional, que ajudam na aplicação das políticas de avaliação de desempenho;
3. Apresentar ações de avaliação que impactam no desenvolvimento organizacional.

O crescimento nas organizações tem sido motivo de empenho por parte dos funcionários, pois entendem que avaliação de desempenho pode servir de caminho para conseguir outros cargos na empresa. Daí, pode-se considerar a avaliação como uma ferramenta de medicação de resultados, onde o fator contributo empresarial pode permitir crescimento na organização através das acções directa e indirecta dos funcionários. Assim, pode-se dizer que as políticas de avaliação do desempenho são justificáveis, pois por intermédio dela os directores, chefes de secção e gestores das organizações conseguem verificar o desenvolvimento organizacional. Também, o tema justifica-se na medida que o estudo sobre as políticas de avaliação de desempenho como fator de desenvolvimento das empresas garante maior abertura metodológica e discussões a nível técnico-científico. Articulando assim, o conhecimento académico com base no científico. Ao passo que, a segunda justificativa centra-se no desenvolvimento do sprofissional, a fim de existir melhoria no sector organizacional, onde os funcionários estejam ligados com avaliação de desempenho da empresa.

Para o presente estudo, delimitou-se a província do Uíge, concretamente as Agências da Unitel no segundo semestre de 2024-2025.

#### HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Diferente do século XX, o século XXI é de transformação empresarial, mas uma gestão organizacional pode marcar as perspectivas

transformacional do grupo. Daí, a história apontar que a avaliação de desempenho teve maior destaque neste século vigente, onde percurso institucional é medido pela gestão de desempenho que utiliza a avaliação como elemento de desenvolvimento empresarial como remete Matos (2015).

Ainda, o autor supracitado, apegou-se nas ideias de muitos autores conceituados da gestão, para fazer saber que os objetivos da avaliação de desempenho são: proporcionar a igualdade de oportunidade aos colaboradores, dar retorno sobre o desempenho, propiciar crescimento, motivar e fazer com que os colaboradores se comprometam com a empresa (Matos, 2015).

#### DESCRIÇÃO DOS CONCEITOS DESENVOLVIMENTO DAS EMPRESAS E POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Na verdade, existem vários conceitos ligados aos conceitos de desenvolvimento das empresas e políticas de avaliação de desempenho, tudo estando nas orientações de gestão do pessoal para avaliação empresarial, neste sentido, vai abaixo os termos conceituados:

a) Desenvolvimento das empresas: deve sempre ser a capacidade de crescimento financeiro, social, material e de produção das empresas, o que se resume nos ganhos da organização resultante das políticas de crescimento, segundo Câmara (2015).

b) Políticas de avaliação de desempenho: Segundo Chiavenato (2016), é um conjunto de princípios a serem seguidos para o desempenho empresarial, corresponde as ações integradas e articuladas que geram competências entre as oportunidade da empresa. Assim sendo, a avaliação de desempenho é:

uma apreciação sistemática do desempenho de cada ocupante no cargo, bem como de seu potencial de desenvolvimento. Toda avaliação é um processo para julgar ou estimular o valor, a excelência e as qualidades de uma pessoa. [...] É um meio que permite localizar problemas de supervisão e gerência, de integração da pessoa à organização, de adequação ao cargo

ocupado, de localizar possíveis dissonâncias, carências de treinamento e, consequentemente, estabelecer meios e programas para eliminar ou neutralizar tais problemas. Na verdade, a avaliação do desempenho constitui um poderoso meio de resolver problemas de desempenho e melhorar a qualidade do trabalho e a qualidade de vida nas organizações (Chiavenato, 2016, p.113).

Portanto, ficou claro nas ideias apresentadas que a avaliação de desempenho é arte das políticas empresariais, porque é impossível um sistema de avaliação sem antes existir as competências laborais, onde as empresas se apropriam das políticas de avaliação de desempenho para aperfeiçoarem suas atividades evitando erros e buscando soluções mais credíveis para organização.

#### 1.2. IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Na atualidade, não existe uma área de gestão de recursos humanos que não prima pela avaliação de desempenho, até porque o crescimento das empresas depende diretamente do sistema de avaliação, para Ribeiro (2016, p.68), existe uma realidade da administração que se ocupa em avaliar pessoas, “a fim de existir desenvolvimento empresarial.”

Como se pode perceber acima, a avaliação do desempenho mede o potencial de desenvolvimento do colaborador, e proporciona um olhar crítico, verificando pontos fortes, pontos de melhoria, necessidade de treinamentos e acompanhamento, além de servir como base para cargos e salários, promoções entre outros.

Cunha, Rego & Cabral-Cardoso (2018), destacam que existem algumas características, a serem consideradas como passos importantes de avaliação de desempenho, a saber:

1. A avaliação de desempenho permite ao líder enxergar o que antes não estava sendo notado;
2. A avaliação de desempenho permite destacar os pontos positivos e negativos dos colaboradores durante a realização das atividades empresariais;

3. A avaliação de desempenho proporciona maior crescimento e melhor desenvolvimento em tarefas futuras na organização;

4. A avaliação de desempenho, garante soluções e práticas inovadoras que influenciam diretamente no processo de mudanças e alcance de resultados significativos da empresa.

Hoje, as organizações empresariais precisam de um sistema de avaliação atuante que busca formas viáveis de permitir o crescimento institucional, onde cada sistema de avaliação seja mesmo um mecanismo de mudança empresarial. Também, é importante que se considera a grandiosidade da avaliação de desempenho sendo um elemento impactante para o gerenciamento dos critérios empresariais. Neste sentido, a transformação organizacional é resultante da avaliação de desempenho que normalmente são adotadas pelas empresas (Ribeiro, 2016).

Enfim, a importância da avaliação de desempenho deve ser entendida como um processo que contribui para descrever o histórico da avaliação de desempenho, a avaliação de desempenho aumenta a performance da produtividade na empresa.

#### 1.4. TIPOS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

É extenso os critérios tipológicos da avaliação de desempenho, mas cada um dos tipos de avaliação de desempenho possui aspectos fantasiosos (vantagens) e desvantagens. Abaixo é apresentado apenas três tipos, onde de acordo com Chiavenato (2016) avaliação de desempenho, pode ser:

1. A avaliação 360° em que o superior avalia o subordinado, o subordinado se autoavalia e colegas se avaliam entre si; ou seja, há interação entre todos os envolvidos.

2. A avaliação 180° que é realizada da seguinte forma: superior avalia subordinado, subordinado se avalia, traduzindo-se em uma rica troca, com transparência e objetividade.

3. A avaliação 90° em que somente o superior avalia o subordinado; esse modelo pode provocar distorções de

percepção, uma vez que não há interação entre os pares.

Num outro sentido, é através da avaliação de desempenho os líderes avaliarem com melhor responsabilidade os seus funcionários, terão importantes informações para decisões sobre promoções e aumento de salário, além do que é um método que pode auxiliar os mesmos a traçar planos para corrigir eventuais deficiências e aprimorarem suas qualidades (Chiavenato, 2016).

Contudo, concorda-se que as avaliações são muito úteis para o planejamento de carreira dos funcionários, oferecendo a eles uma oportunidade de rever sua carreira, sendo de grande relevância no desenvolvimento tanto pessoal como profissional.

#### 1.5. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

O processo de avaliação, que é realizado pelo setor específico ou pela própria área, pressupõe um trabalho de apreciação constante sobre o comportamento dos indivíduos e das situações apresentadas na organização, conforme faz saber Cappelli e Tavis (2016).

Ainda segundo Cappelli e Tavis (2016), a avaliação de desempenho, quando é aplicada dentro de um sistema normatizado, a permite:

1. Padronizar formas de avaliação para toda organização;
2. Auxiliar a chefia na consideração de desempenho de seus subordinados;
3. Identificar a adaptação do funcionário à empresa e ao cargo;
4. Proporcionar feed-back aos funcionários sobre seu desempenho;
5. Diagnosticar necessidades de mudança;
6. Detectar formas alternativas para correção de falhas;
7. Avaliar métodos seletivos adotados.

Cunha, Rego & Cabral-Cardoso (2018) entendem que são vários os factores de comportamento e desempenho que utilizados pelas empresas, atendendo o contexto de cada organização, como se pode ver abaixo:

1. Administrativo: corresponde aquelas

atividades desenvolvidas no escritório, de caráter burocrático, não exigindo supervisão de funcionário;

2. Gerencial: além de supervisionar áreas, são atribuídas atividades de maior responsabilidade na empresa.

3. Operacional: mão-de-obra básica, correspondendo às funções não especializadas, de atividades simples e específicas, que requerem pouca iniciativa fora da rotina normal;

4. Supervisão e Chefia: cargos que implicam em supervisão de outros funcionários;

5. Técnico: desenvolvem atividades que necessitam de conhecimentos técnicos envolvidos no planejamento, execução e avaliação de projetos específicos.

Entretanto, percebe-se que os processos de avaliação precisam priorizar as decisões que conduzirão à produção dos resultados, pois embora, existem vários instrumentos que trazerem novas ferramentas, para orientação dos funcionários de forma a efetivar e otimizar os serviços nas organizações.

#### 1.6. BENEFÍCIOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Uma avaliação de desempenho eficiente e bem conduzida, é reproduzida pelos colaboradores e chefias como justa e objetiva, potenciará um ambiente organizacional favorável e motivador. Os seus benefícios são importantes e não devem ser descurados. Para Rego et al. (2028) a avaliação de desempenho traz benefícios para a organização e os seus colaboradores. Entre outros, o autor destaca os seguintes:

1. O feedback dado ao colaborador nas avaliações motiva os colaboradores para a produtividade e o compromisso organizacional;
2. A definição de metas em que as partes alinham os objetivos (individuais e organizacionais);
3. A possibilidade de identificação das necessidades de formação e progressão na carreira;
4. Avaliação objetiva, vista pelo seio organizacional como justa e representativa;
5. Proteção legal, em que possibilita ao

colaborador a proteção contra injustiças e mesmo despedimentos injustos.

Para que estes benefícios permaneçam e sejam vivenciadas pela organização e os seus colaboradores, o sistema de avaliação deve ser visto como uma ferramenta útil ao progresso da organização, assim como à motivação dos seus colaboradores e definição de metas a atingir por cada um individualmente.

## 2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Sabendo que o paradigma deste artigo é quantitativo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica para a parte teórica e quanto aos objetivos de pesquisas recorreu-se aos aspectos descritivos e exploratórias, já os procedimentos técnicos teve como base o inquérito por questionário, como perguntas semiestruturadas apegando-se nas ideias metodológicas de Kameke (2019), Fortuna, Tchakamba e Tomás (2022).

2. Para determinar a população trabalhou-se com 300 elementos pertencentes a três agências da Unitel da província do Uíge, quanto a amostra foi de 200 inqueridos com um percentual de 67% de representatividade, na descrição dos sujeitos de pesquisa tivemos, gestores, funcionários seniores, técnicos de atendimento ao público e responsáveis de equipa, tal como é descrito nas interpretações abaixo:

**Tabela 1:** Caracterização do perfil dos participantes

Variáveis	Frequência	%
Género		
Feminino	80	40
Masculino	120	60
Faixa etária		
18 – 26	100	50
27 – 34	50	25
35 – 42	27	13,5
+ 43	23	11,5
Nível de escolaridade		
Técnico médio	123	61,5
Licenciado	70	35
Formação profissional	4	2
Formação intermédia	3	1,5
Função		
Técnicos administrativos	99	49,5
Auxiliares administrativos	7	3,5
Funcionário de base	5	2,5
Funcionário intermédio	3	1,5
Técnico sénior	80	40
Gestores	7	3,5

Fonte: Dados dos participantes do estudo (2025).

O estudo apontou que o género dominante foi o masculino com 60% de

representação da variável. Na faixa etária, o destaque recaiu para os jovens com idade compreendida dos 18-26 anos de idade com uma representação de 50%. Tendo em conta, as variáveis o nível de escolaridade recaiu aos técnicos que têm como base o ensino médio com 61,5% de representação. Quanto a função, a maioria dos inqueridos são auxiliares administrativos com 49,5% de representatividade.

**Tabela 2: Questões apresentadas e analisadas**

Questões	Opções	f	%
1. A avaliação de desempenho ajuda no crescimento das empresas?	Sim	150	75
	Não	50	25
	Não Responde	0	0
2. As políticas da avaliação de desempenho determinam o avanço ou recuo da empresa?	Nem sempre	50	25
	Quase sempre	75	35,5
	Sempre	75	35,5
3. Os gestores de recursos humanos devem adotar as técnicas de avaliação de desempenho?	Sim	200	100
	Não	0	0
	Não Responde	0	0
4. Uma empresa que avalia os seus colaboradores, produz melhores resultados de produção e de venda?	Sim	200	100
	Não	0	0
	Não Responde	0	0
5. É necessário que haja dinâmicas empresariais?	Nem sempre	50	25
	Quase sempre	75	35,5
	Sempre	75	35,5
6. Que importância têm as políticas de avaliação de desempenho no desenvolvimento das empresas?	Muita	200	100
	Nem tanto	0	0
	Pouca	0	0
Total		200	100

Fonte: Dados dos participantes do estudo (2025).

A tabela acima apresenta as questões que permitiram alcançar os objetivos de estudo, também responde à questão de partida. Assim, o estudo apontou que:

1. A avaliação de desempenho ajuda no crescimento das empresas, conforme a representatividade de 75% terem dito que sim.
2. As políticas da avaliação de desempenho determinam o avanço ou recuo da empresa.
3. Os gestores de recursos humanos devem adotar as técnicas de avaliação de desempenho.
4. Uma empresa que avalia os seus colaboradores, produz melhores resultados de produção e de venda.
5. É necessário que haja dinâmicas empresariais.
6. 100% dos inqueridos entendem que as políticas de avaliação de desempenho no

desenvolvimento das empresas são muito importantes.

Portanto, é necessário que cada empresa tenha um sistema de avaliação de desempenho que vai de acordo com o crescimento da mesma, deve também olhar para as ações de crescimento individual e coletivo dos colaboradores, porque as políticas de avaliação de desempenho são sempre importantes para o avanço empresarial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo, considerou a possibilidade de desenvolvimento da empresa, através das políticas de avaliação de desempenho, porque a inovação e segmento institucional produz crescimento da empresa, nesta razão, as empresas precisam de um sistema de avaliação que transforma os pontos negativos em vantagens de superação empresarial.

Neste sentido, a parte teórica apresentou as ideias científicas sobre o tema decorrido, já a parte prática deu azo as dinâmicas empresariais produzidas pela avaliação de desempenho na administração e gestão do pessoal na empresa.

Enfim, viu-se a resposta da questão de partida, o que permitiu validar a pesquisa científica, porque as políticas de avaliação de desempenho no desenvolvimento das empresas são muito importantes. Também, foram alcançados todos os objetivos de estudo, quer geral, como cada específico, facto esse destacado pela competência de uma boa gestão de pessoas que se fundamente no sistema de avaliação teórica, técnica, científica e prática dos colaboradores da empresa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMARA, P. B. Manual de gestão e avaliação de desempenho. 2ª Edição. Editora RH, 2015.
- CAPPELLI, P. & TAVIS, A. The Performance Management Revolution. Assessing Performance. Harvard Business Review, 2016.
- CHIAVENATO, I. Desempenho humano nas empresas: como desenhar cargos e avaliar o desempenho para alcançar resultados. 7ª Edição. Rev. e atual. Barueri. Manole, 2016.

---

CUNHA, M. P., REGO, A. & CABRAL-CARDOSO, C. Manual de teoria das organizações e da gestão. Lisboa: Sílabo, 2018.

FORTUNA, M. L., TCHAKAMBA, M. e TOMÁS, H. L. Mãos Científicas. Luanda: Pus Academius Edições, 2022.

GRAÇA, E.C. Aprendizagem organizacional como garantia do desenvolvimento dos recursos humanos das empresas. São Paulo: 1ª Evolução, 2025.

KAMEKE, A. Ética e Estratégia para fazer Dissertação Teses e Relatórios. Benguela: 2019.

MATOS, G. G. Comunicação aberta: desenvolvendo a cultura do diálogo. Barueri: Manole, 2015.

REGO, A., et. al. Gestão por objetivos. Guias para reflexão e ação. 1ª Edição. Lisboa: Sílabo, 2018.

RIBEIRO, A. L. Teorias da administração. 3ª Edição. São Paulo: Saraiva, 2016.

## IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

TÂNIA MARIA PEREIRA CASTRO<sup>1</sup>

### RESUMO

A implementação da educação integral no ciclo de alfabetização representa um desafio e uma oportunidade para a construção de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Este estudo analisa as estratégias adotadas por escolas para integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais no processo de alfabetização, considerando as condições institucionais, a formação docente e a participação da comunidade escolar. Por meio de uma revisão bibliográfica, foram analisadas bases de dados especializadas, como SciELO, Web of Science e Google Scholar, permitindo a identificação de estudos recentes e relevantes sobre o tema, bem como a sistematização de conceitos, métodos e resultados previamente publicados. Alguns dos resultados apontam para a necessidade de políticas públicas consistentes, formação continuada e ambientes escolares acolhedores para consolidar a educação integral no ciclo inicial da educação básica.

**Palavras-chave:** Ciclo de Alfabetização; Educação Integral; Implementação Pedagógica.

### INTRODUÇÃO

A implementação da educação integral no ciclo de alfabetização tem se configurado como uma abordagem necessária para responder às demandas contemporâneas da educação básica, que ultrapassam o desenvolvimento exclusivamente cognitivo, contemplando também aspectos sociais, emocionais e culturais do aluno. A concepção de educação integral propõe que o processo de ensino-aprendizagem esteja voltado para o desenvolvimento pleno da criança, integrando saberes e experiências que favoreçam a construção de competências múltiplas.

Nesse contexto, o ciclo de alfabetização, etapa fundamental para o desenvolvimento

educacional, torna-se terreno privilegiado para a aplicação dessas práticas, que buscam ampliar o sentido do aprender e fortalecer o protagonismo infantil.

Contudo, a implementação da educação integral nessa fase inicial da educação básica enfrenta diversos desafios, entre eles a insuficiência de formação específica para os docentes, a precariedade dos recursos materiais e humanos, além da necessidade de uma organização escolar que contemple tempos e espaços adequados para a prática integral.

Ademais, as políticas públicas voltadas para a educação integral ainda apresentam fragilidades na articulação entre os diferentes segmentos e níveis da educação, o que dificulta a

<sup>1</sup> Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade de Mogi das Cruzes, UMC; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE; Especialista em Ensino de Ciências pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP; Especialista em Docência de Ciências da Natureza pela Universidade São Judas Tadeu, SME/SP; Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Ciências, e Professora Orientadora de Educação Integral, POEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

efetivação de um modelo que realmente contemple a integralidade do processo formativo.

Justifica-se este estudo pela relevância de compreender as estratégias e dificuldades encontradas na implementação da educação integral no ciclo de alfabetização, considerando que este período é decisivo para o desenvolvimento das bases cognitivas e socioemocionais das crianças. A revisão bibliográfica que se propõe busca reunir e analisar contribuições teóricas e empíricas que iluminem o panorama atual desse tema, permitindo identificar boas práticas, lacunas e oportunidades para o aprimoramento das políticas e ações pedagógicas.

O objetivo geral deste trabalho é analisar as possibilidades e os desafios relacionados à implementação da educação integral no ciclo de alfabetização. Como objetivos específicos, destacam-se: a) identificar as principais estratégias pedagógicas utilizadas para integrar a educação integral à alfabetização; b) investigar as condições institucionais e formativas que influenciam esse processo; e c) discutir os impactos observados na aprendizagem e no desenvolvimento global das crianças a partir da aplicação da educação integral nesse ciclo.

## **EDUCAÇÃO INTEGRAL E O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS E DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO**

A educação integral tem ganhado destaque nas discussões educacionais contemporâneas como uma proposta que visa o desenvolvimento pleno do aluno, contemplando não apenas o aspecto cognitivo, mas também as dimensões social, emocional, cultural e física (BRASIL, 2017).

No ciclo de alfabetização, essa abordagem assume especial relevância, uma vez que é nesta fase que se constroem as bases para o desenvolvimento do pensamento crítico, da linguagem e da convivência social, aspectos fundamentais para o sucesso escolar e para a formação cidadã (SILVA; SOUZA, 2020).

Segundo Libâneo (2019), a educação integral implica a organização do tempo e do espaço escolares de forma a proporcionar aos estudantes múltiplas experiências que ultrapassem a simples aquisição de conteúdos formais, integrando atividades culturais, esportivas, artísticas e de convivência. Para a alfabetização, isso significa que o processo não deve ser entendido apenas como a aprendizagem da leitura e escrita, mas como uma construção que envolve o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais, fundamentais para o enfrentamento dos desafios escolares e da vida em sociedade.

No entanto, a implementação efetiva da educação integral no ciclo de alfabetização apresenta desafios significativos. Um dos principais obstáculos é a formação inadequada dos professores para atuarem em uma perspectiva integrada, que exige competências para trabalhar com as diversas dimensões do desenvolvimento infantil e articular conteúdos e práticas pedagógicas de forma interdisciplinar (GOMES; PEREIRA, 2021). Além disso, a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo para planejamento coletivo dificultam a construção de projetos que envolvam múltiplas áreas do conhecimento.

Outro desafio apontado por Santos e Oliveira (2019) é a estrutura física e organizacional das escolas, que nem sempre dispõe de espaços adequados para atividades que extrapolam a sala de aula tradicional, como oficinas de arte, espaços para esportes e momentos de convivência.

Essa limitação compromete a diversidade de experiências que a educação integral propõe, restringindo a aprendizagem a formatos convencionais. No âmbito das políticas públicas, a fragmentação entre programas e a falta de articulação entre os entes federados também dificultam a implementação da educação integral de forma consistente (BRASIL, 2021).

Muitas vezes, as iniciativas ficam restritas a projetos pontuais, sem que haja uma política educacional estruturada que assegure recursos,

formação e acompanhamento sistemático para as escolas.

Para Freitas et al. (2022), a implementação da educação integral no ciclo de alfabetização exige uma perspectiva que valorize o protagonismo das crianças, promovendo ambientes que estimulem a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento. Essa abordagem dialoga com as teorias construtivistas que defendem a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências socioemocionais desde os primeiros anos escolares.

De acordo com Almeida e Silva (2020), práticas pedagógicas que favorecem a interdisciplinaridade e a integração das áreas do conhecimento no ciclo de alfabetização podem contribuir para uma aprendizagem mais contextualizada e motivadora. Isso inclui, por exemplo, a articulação entre linguagem oral e escrita, artes, música e movimentos corporais, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

Entretanto, a mudança das práticas pedagógicas requer também o envolvimento e a formação continuada dos professores. Nascimento (2018) destaca que a formação docente precisa contemplar conteúdos e metodologias que capacitem os educadores para atuar de forma integrada, promovendo a articulação entre as diversas dimensões da educação integral e os processos de alfabetização.

A participação da comunidade escolar, incluindo famílias e parceiros locais, é outro fator fundamental para a consolidação da educação integral no ciclo de alfabetização. Silva e Rocha (2021) apontam que o engajamento dos familiares contribui para o fortalecimento do vínculo entre a escola e a comunidade, ampliando as possibilidades de aprendizagem e valorizando a diversidade cultural dos alunos.

Além disso, o uso de tecnologias digitais, quando incorporado de forma pedagógica, pode ampliar as oportunidades de aprendizagem e

interação no ciclo de alfabetização, integrando conteúdos e promovendo o desenvolvimento de competências digitais desde cedo (MARTINS; LOPES, 2022). No entanto, o acesso desigual a esses recursos ainda representa um desafio a ser enfrentado.

O aspecto emocional e socioafetivo também merece destaque na implementação da educação integral. Estudos indicam que o desenvolvimento de habilidades como a empatia, o autocontrole e a resiliência contribuem para o sucesso na alfabetização e para a construção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo (CARVALHO; ALMEIDA, 2019).

Nesse sentido, a educação integral no ciclo de alfabetização deve promover a integração entre o cognitivo e o emocional, proporcionando um processo educativo que considere a criança em sua totalidade (MORAES; SANTOS, 2020). Essa perspectiva amplia o olhar para o aluno, valorizando suas experiências e promovendo o desenvolvimento de sua identidade e autonomia.

Os resultados da implementação da educação integral no ciclo inicial da educação básica indicam impactos positivos na motivação, no engajamento e no desempenho escolar das crianças (FERREIRA; LIMA, 2021). Essas evidências reforçam a importância de políticas públicas e práticas pedagógicas que valorizem a integralidade do desenvolvimento infantil.

Entretanto, para que essas potencialidades se concretizem, é imprescindível que as escolas contem com condições adequadas de infraestrutura, recursos humanos e formação docente, além de políticas de acompanhamento e avaliação que promovam a continuidade e a qualidade dos programas de educação integral (BRASIL, 2020).

É necessário destacar que a educação integral no ciclo de alfabetização não deve ser entendida como uma simples ampliação de carga horária, mas como uma reorganização do currículo e das práticas pedagógicas, que promova o desenvolvimento integral das

crianças em todos os seus aspectos (LOPES; SOUZA, 2021).

Dessa forma, a implementação da educação integral no ciclo de alfabetização configura-se como uma proposta que, apesar dos desafios, apresenta potencial para transformar a educação básica, tornando-a mais inclusiva, contextualizada e promotora do desenvolvimento pleno dos alunos.

As diferentes perspectivas apresentadas pelos autores convergem para a compreensão de que a educação integral no ciclo de alfabetização é essencial para promover o desenvolvimento pleno das crianças, indo além do ensino tradicional centrado exclusivamente no aspecto cognitivo. Libâneo (2019) e Almeida e Silva (2020) destacam a importância da interdisciplinaridade e da integração das múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, apontando para uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

Entretanto, os desafios estruturais, como a falta de formação adequada para os docentes e a precariedade dos espaços físicos, apontados por Gomes e Pereira (2021) e Santos e Oliveira (2019), mostram que a implementação dessa proposta requer uma reestruturação organizacional das escolas, o que nem sempre está alinhado às políticas públicas atuais (BRASIL, 2021). Essa tensão entre ideal e realidade evidencia a complexidade de se efetivar práticas pedagógicas que realmente integrem todas as dimensões da educação integral.

Além disso, a participação da comunidade e o uso de tecnologias digitais são destacados como elementos que podem potencializar a implementação da educação integral, conforme Silva e Rocha (2021) e Martins e Lopes (2022), evidenciando a necessidade de um ambiente escolar que dialogue com as múltiplas realidades dos alunos.

O aspecto socioemocional, enfatizado por Carvalho e Almeida (2019) e Moraes e Santos (2020), reforça que o desenvolvimento afetivo é tão importante quanto o cognitivo para o

sucesso do processo alfabetizador. No entanto, para que essas abordagens sejam eficazes, é indispensável que haja políticas educacionais estruturadas que garantam formação continuada, recursos adequados e acompanhamento sistemático, como ressaltam Brasil (2020) e Lopes e Souza (2021).

Dessa forma, a literatura aponta para a necessidade de um compromisso conjunto entre educadores, gestores e comunidade para superar os obstáculos e efetivar a educação integral na prática escolar.

### **POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

A implementação da educação integral no ciclo de alfabetização está intrinsecamente ligada às políticas públicas que orientam a organização e a gestão da educação básica no Brasil. Conforme destaca Brasil (2019), as políticas educacionais voltadas para a educação integral visam garantir condições para que as escolas ofereçam uma formação que contemple todas as dimensões do desenvolvimento infantil, integrando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais.

A Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), reforça a importância de uma educação que promova o desenvolvimento integral dos estudantes, destacando a necessidade de ampliar a jornada escolar e diversificar as atividades pedagógicas.

No entanto, embora haja avanços normativos, a operacionalização dessas políticas enfrenta dificuldades que comprometem a implementação efetiva da educação integral no ciclo de alfabetização. Segundo Oliveira e Cardoso (2020), as escolas enfrentam limitações estruturais e financeiras, além da falta de um acompanhamento sistemático por parte dos órgãos gestores, o que gera uma fragmentação das ações e dificulta a articulação entre as diferentes dimensões da educação integral.

Essa realidade evidencia a necessidade de políticas públicas que assegurem recursos adequados e o fortalecimento da gestão escolar para garantir a efetividade das propostas.

A formação docente é um aspecto fundamental para a consolidação da educação integral, especialmente no ciclo de alfabetização, onde a atuação do professor vai além do ensino da leitura e escrita, envolvendo a promoção do desenvolvimento socioemocional e cultural das crianças (SANTOS; MENDES, 2021). A formação inicial e continuada dos professores deve contemplar conteúdos e metodologias que favoreçam uma abordagem interdisciplinar, integrando saberes e práticas que respeitem a diversidade e promovam a participação ativa dos alunos.

Freire (2018) enfatiza que a formação docente deve ser pautada em uma visão crítica e reflexiva, preparando os educadores para atuar em contextos diversificados e desafiadores, estimulando a criatividade e a autonomia das crianças.

Nesse sentido, programas de formação continuada voltados para a educação integral são essenciais para que os professores possam desenvolver competências que atendam às demandas atuais da escola e promovam uma aprendizagem significativa no ciclo de alfabetização.

A participação dos gestores escolares é igualmente relevante para o sucesso da implementação da educação integral. De acordo com Lima e Ferreira (2019), a liderança escolar deve fomentar um ambiente colaborativo, estimulando o planejamento coletivo e a construção de projetos pedagógicos que integrem diferentes áreas do conhecimento, respeitando o ritmo e as necessidades dos alunos. Essa articulação contribui para superar as barreiras institucionais e promover uma cultura escolar que valorize o desenvolvimento integral.

Além disso, a articulação entre escola, família e comunidade é apontada como um elemento-chave para o fortalecimento da

educação integral. Silva e Andrade (2021) destacam que o engajamento dos familiares e a parceria com organizações locais ampliam as oportunidades de aprendizagem e contribuem para a construção de um ambiente educativo mais acolhedor e inclusivo. Essa interação favorece a continuidade do processo educativo para além dos muros da escola.

Outro aspecto relevante refere-se à organização do tempo e do currículo escolar. A ampliação da jornada escolar, prevista nas políticas de educação integral, permite a diversificação das atividades e o aprofundamento das experiências pedagógicas no ciclo de alfabetização (MARTINS; SANTOS, 2020). Contudo, essa ampliação deve ser planejada de forma a respeitar os limites e necessidades das crianças, evitando a sobrecarga e promovendo momentos de descanso e convivência.

O uso das tecnologias digitais tem se destacado como um recurso importante para apoiar a implementação da educação integral. Conforme apontam Rocha e Gomes (2022), as tecnologias possibilitam a criação de ambientes virtuais de aprendizagem que complementam as atividades presenciais, favorecendo a interação, a personalização do ensino e o desenvolvimento de competências digitais desde os primeiros anos escolares. Entretanto, a inclusão digital ainda enfrenta desafios relacionados ao acesso desigual e à formação docente específica para o uso pedagógico dessas ferramentas.

A gestão dos recursos financeiros para a educação integral é um tema recorrente nas discussões sobre implementação. Segundo Souza e Pereira (2021), a destinação adequada e transparente dos recursos públicos é fundamental para garantir a infraestrutura necessária, materiais pedagógicos, formação de professores e ações de acompanhamento. A falta de planejamento e controle pode comprometer a continuidade e a qualidade dos programas.

A avaliação da implementação da educação integral no ciclo de alfabetização

também é um aspecto relevante para o aprimoramento das práticas. Conforme destaca Nogueira (2019), processos avaliativos participativos e contínuos, que envolvam professores, gestores, alunos e famílias, contribuem para identificar avanços, dificuldades e ajustar estratégias pedagógicas, fortalecendo o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse contexto, é importante destacar as experiências exitosas de algumas redes municipais que conseguiram articular políticas públicas, formação docente e gestão escolar para implementar com sucesso a educação integral no ciclo de alfabetização (CARVALHO; MEDEIROS, 2020). Essas experiências demonstram que, apesar dos desafios, é possível promover uma educação que atenda às múltiplas necessidades dos estudantes, integrando saberes e práticas diversificadas.

A literatura aponta ainda para a importância de uma visão sistêmica e integrada na implementação da educação integral. Silva et al. (2022) ressaltam que as ações isoladas e pontuais não são suficientes para garantir a efetividade da proposta, sendo necessário um planejamento articulado entre os diferentes atores e níveis da educação para assegurar a continuidade e a qualidade do processo.

Outro ponto relevante é a valorização da diversidade cultural e social no ciclo de alfabetização. A educação integral deve respeitar as diferentes identidades, promovendo a inclusão e o combate às desigualdades educacionais (PEREIRA; ALMEIDA, 2020). Essa perspectiva exige que as práticas pedagógicas considerem as realidades locais e estimulem o respeito e a valorização das diferenças.

A promoção da saúde e do bem-estar das crianças também integra a proposta de educação integral. Conforme afirmam Dias e Rodrigues (2019), ações que envolvam alimentação saudável, atividades físicas e cuidados com a saúde mental são essenciais para criar condições favoráveis ao desenvolvimento integral e à aprendizagem no ciclo de alfabetização.

Em suma, a implementação da educação integral no ciclo de alfabetização demanda uma articulação complexa entre políticas públicas, formação docente, gestão escolar e participação da comunidade. Essa articulação deve estar orientada por uma visão integrada do desenvolvimento infantil, que contemple as dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais, garantindo que as crianças tenham oportunidades reais de desenvolver seu potencial pleno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da educação integral no ciclo de alfabetização revela-se como uma proposta fundamental para a promoção do desenvolvimento pleno das crianças, integrando aspectos cognitivos, socioemocionais, culturais e físicos. A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível identificar que, embora a concepção da educação integral seja amplamente reconhecida como essencial para a formação dos alunos, sua efetivação enfrenta inúmeros desafios relacionados à infraestrutura, à formação docente, à gestão escolar e às políticas públicas vigentes.

Destaca-se que a formação continuada dos professores é um elemento central para o sucesso dessa implementação, pois exige a capacitação para práticas pedagógicas que ultrapassem o ensino tradicional da leitura e escrita, favorecendo a interdisciplinaridade e a integração de diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Além disso, a gestão escolar desempenha papel decisivo na criação de ambientes colaborativos e na organização do tempo e do espaço escolares, promovendo projetos pedagógicos que contemplem a integralidade da aprendizagem.

Outro ponto relevante é a necessidade de políticas públicas consistentes e articuladas, que assegurem recursos financeiros, infraestrutura adequada, e programas de acompanhamento e avaliação contínuos. Sem esse suporte institucional, a proposta da educação integral corre o risco de se limitar a

iniciativas isoladas e pontuais, que não garantem a qualidade e a continuidade necessárias para o ciclo de alfabetização.

A participação da comunidade escolar, incluindo famílias e parceiros locais, também se mostra imprescindível para fortalecer o processo educativo e ampliar as possibilidades de aprendizagem, respeitando as diversidades culturais e sociais presentes nas escolas. Ademais, a incorporação de tecnologias digitais, quando realizada de forma pedagógica, pode enriquecer as práticas e contribuir para o desenvolvimento de competências essenciais na atualidade.

Por fim, conclui-se que a educação integral no ciclo de alfabetização representa um caminho promissor para a construção de uma educação mais inclusiva, contextualizada e formadora de cidadãos críticos e autônomos. Contudo, para que essa proposta alcance seu potencial, é necessário um compromisso coletivo que envolva educadores, gestores, famílias e formuladores de políticas, atuando de maneira integrada e sistemática para superar os desafios identificados.

## REFERÊNCIAS


- ALMEIDA, F.; SILVA, M. Práticas pedagógicas e interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. 1-20, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, DF: MEC, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Políticas públicas para a educação integral no Brasil. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Relatório sobre a implementação da educação integral na educação básica. Brasília, DF: MEC, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Desafios na articulação das políticas públicas educacionais. Brasília, DF: MEC, 2021.
- CARVALHO, L.; ALMEIDA, R. Desenvolvimento socioemocional na educação infantil: contribuições para a alfabetização. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 2, p. 345-362, 2019.
- CARVALHO, S.; MEDEIROS, T. Implementação da educação integral: experiências municipais de sucesso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 50, n. 178, p. 112-131, 2020.
- DIAS, P.; RODRIGUES, V. Saúde e bem-estar na escola: contribuições para o desenvolvimento infantil. *Revista Paulista de Educação*, v. 29, n. 1, p. 45-60, 2019.
- FERREIRA, J.; LIMA, C. Impactos da educação integral no desempenho escolar do ciclo de alfabetização. *Revista de Educação Pública*, v. 30, n. 2, p. 150-167, 2021.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- GOMES, A.; PEREIRA, F. Formação docente para a educação integral: desafios e perspectivas. *Educação em Foco*, v. 12, n. 3, p. 55-70, 2021.
- LIMA, R.; FERREIRA, M. Liderança escolar e educação integral: práticas colaborativas. *Revista Gestão Escolar*, v. 17, n. 1, p. 85-101, 2019.
- LISBÔA, S.; SOUZA, D. O papel da interdisciplinaridade na educação integral. *Revista Educação & Sociedade*, v. 40, n. 142, p. 271-289, 2021.
- LOPES, C.; SOUZA, V. Reorganização curricular para a educação integral. *Cadernos Pedagógicos*, v. 37, n. 3, p. 199-216, 2021.
- MARTINS, E.; LOPES, J. Tecnologias digitais e alfabetização: possibilidades na educação integral. *Educação e Tecnologia*, v. 5, n. 2, p. 77-92, 2022.
- MARTINS, P.; SANTOS, L. Organização do tempo e currículo na educação integral. *Revista Brasileira de Currículo*, v. 10, n. 1, p. 34-50, 2020.
- MORAES, A.; SANTOS, F. Integração entre cognição e emoção na educação infantil. *Revista de Psicologia da Educação*, v. 14, n. 2, p. 89-103, 2020.
- NASCIMENTO, R. Formação continuada de professores: desafios para a educação integral. *Educação em Revista*, v. 34, n. 1, p. 120-138, 2018.
- NOGUEIRA, M. Avaliação participativa na educação integral. *Revista de Avaliação Educacional*, v. 22, n. 4, p. 200-215, 2019.
- OLIVEIRA, T.; CARDOSO, J. Desafios na implementação da educação integral: um estudo de caso. *Revista de Gestão Educacional*, v. 13, n. 2, p. 56-72, 2020.
- PEREIRA, L.; ALMEIDA, S. Diversidade cultural e inclusão na educação integral. *Educação & Diversidade*, v. 8, n. 1, p. 44-60, 2020.
- ROCHA, M.; GOMES, P. Inclusão digital e educação integral: desafios contemporâneos. *Revista Tecnológica*, v. 6, n. 3, p. 113-130, 2022.
- SANTOS, E.; MENDES, R. Formação docente para o ciclo de alfabetização: uma abordagem integral. *Educação & Formação*, v. 15, n. 2, p. 98-114, 2021.
- SANTOS, L.; OLIVEIRA, M. Estrutura escolar e educação integral: desafios para a gestão. *Revista Gestão Escolar*, v. 16, n. 3, p. 75-91, 2019.
- SILVA, A.; ANDRADE, R. A importância da comunidade na educação integral. *Revista de Educação Comunitária*, v. 11, n. 1, p. 30-47, 2021.
- SILVA, C.; ROCHA, D. Parceria escola-família: um caminho para a educação integral. *Cadernos de Educação*, v. 25, n. 3, p. 125-142, 2021.
- SILVA, J.; SOUZA, M. *Educação integral: fundamentos e práticas*. São Paulo: Cortez, 2020.
- SILVA, P.; LOPES, F.; SOUZA, T. Implementação integrada da educação: desafios e estratégias. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. 1-19, 2022.

WILDER DALA C  
erando desafios, in  
com pa

INÁCIO MONTEI  
a segurança e do bem-estar da coe

www.primeir



 <https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.61>



**COORDENAÇÃO:**  
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto  
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco  
Profa. Esp. Vilma Maria da Silva

- AUTORES(AS):**
- Adão Pacheco Valentim
  - Adriana Pereira Santos da Silva
  - Ana Maria Dainauskas Soares
  - Ana Paula Martins de Sousa
  - Angélica Rodrigues Valentim
  - António Paulo Panzo
  - Bianca de Assis Pirahy
  - Celso Suzana e
  - Dorivaldo da Graça Guedes Tavares
  - Claudinei Martins de Almeida
  - Edson da Conceição Graça
  - Eduardo Samogy Gloria
  - Elaine Santos do Nascimento
  - Elineide Maria dos Santos
  - Elsa Jaime Parente Agostinho e
  - Elisabete Filipe Campos
  - Filomena Cassinda Loló
  - Fortuna Neto Figueiredo Vitangui
  - Girlene Nascimento da Silva Mantovani
  - Ingrid da Silva Cavalcante de Paula
  - Isac dos Santos Pereira
  - Joice de Andrade Silva
  - Josefa Bezerra de Meneses
  - Leandro de Almeida Oliveira
  - Luciane de Jesus Mineiro de Lima
  - Luísa Vunge Panzo
  - Maria Benigna dos Paxe
  - Marcelina dos Anjos Gaspar
  - Marcelo Cunha
  - Maria Aparecida Armandilha Nunes
  - Raimundo Kumbo Gomes
  - Renata da Costa Braz
  - Rosemeire Santos de Deus Lopes
  - Sebastião Mpasí Ngombo
  - Tânia Maria Pereira Castro

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



Filiada à:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



Parceiros:

