

## POETA ANÍSIO SILVA (PROFESSOR SHELL)

Muito além do currículo:  
O Professor que fez da palavra um abraço.



### LANÇAMENTO

**VERBO: A POESIA QUE FERRE E PERMANECE**

O REAL, A MEMÓRIA E A HUMANIDADE NOS VERSOS INQUIETANTES DE ANÍSIO SILVA.



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

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/gzrygp96>

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

**Coordenação editorial:**

Ana Paula de Lima  
Andreia Fernandes de Souza  
Isac dos Santos Pereira  
José Wilton dos Santos  
Patrícia Martins da Silva Rede  
Vilma Maria da Silva

**Coordenação editorial (Angola):**

Manuel Francisco Neto  
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

**Com. de Avaliação e Leitura:**

Prof. Dr. Adelson 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. Thaís Thomaz Bovo  
Prof. Me. Wilder Dala Quinjango (Angola)

**Bibliotecária:**

Patrícia Martins da Silva Rede

**Colunistas:**

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

**Web-edição:**

T.I Lee Anthony Medrado

**Assessoria Jurídica**

Júlio César dos Santos  
OAB/SP 344263

**Contatos**

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

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

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 7, n. 65 (jun. 2026). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2026. 320 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/gzrygp96>

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

CDD 22. ed. 370.5

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

Em parceria com:



São Paulo | 2026

Publicada no Brasil por:

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

CNPJ: 28.657.494/0001-09

## 05 EDITORIAL

Antonio R P Medrado

## 07 Sobre quem joga e quem assiste: lugares que ensinamos a ocupar

Mirella Clerici

## 10 Ciência, Tecnologia & Sociedade

Adeilson Batista Lins

## 14 Convivência em foco – “Programa EntreNós”

Cleia Teixeira da Silva e Jose Wilton dos Santos

## 20 POIESIS

J. Wilton

## 23 Poeta Anísio Silva (Professor Shell)

Muito além do currículo: o professor que fez da palavra um abraço



## ARTIGOS

1. A ESTRATÉGIA DAS RECEITAS PÚBLICAS NO SISTEMA FISCAL ANGOLANO (CASO DA TERCEIRA REGIÃO TRIBUTÁRIA LUANDA-BENGO)

Adão Pacheco Valentim/Domingos Fernando Cassuende Lucunde 31

2. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO “FAMÍLIA TAMBÉM CONTA HISTÓRIAS

Ana Claudia Souza Silva 36

3. A FRACA ASSIMILAÇÃO E BAIXO RENDIMENTO DOS ALUNOS DO LICEU REI CILULU VANGUEVANGUE - CHINJENJE-PROVÍNCIA DO HUAMBO

Angelino Wambo Tchaluete/Walter Albino António Sassoma 42

4. O PAPEL DA ESCOLA DIANTE DAS TRANSFORMAÇÕES TECNOLÓGICAS

Antonia Elcinda Alves Rodrigues 48

5. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA EM DIREITO: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO JURÍDICO

Augusto Hudson Simeão 53

6. ANÁLISE FARMACOTERAPÉUTICA DOS ANTIRRETROVIRAIS EM PACIENTES ATENDIDOS NO HOSPITAL GERAL DO KILAMBA KIAXI

Capuma Ernesto Eduardo /Daniel Tchilala Luciano /Wilson Valdemar Gomes Anilba 60

7. RECURSO DE APELAÇÃO NO ORDENAMENTO JURÍDICO ANGOLANO

Chiquito Afonso Fernando Domingos/Gouveia de Oliveira Ngunza da Silva 65

8. O IMPACTO SOCIAL DA CORRUPÇÃO EM ANGOLA: EFEITOS NA DESIGUALDADE SOCIAL E NO ACESSO AOS SERVIÇOS PÚBLICOS

Cipriano de Jesus Plácido da Silva /Constantino João Manuel 74

9. A MOTIVAÇÃO LABORAL E O DESEMPENHO ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO PRIVADO DO KILAMBA

Constantino João Manuel 80

10. CRIMINALIDADE NO BAIRRO CANDOMBE VELHO, MOTIVOS, CONSEQUÊNCIAS E SOLUÇÕES

Daniel Cordeiro 87

11. DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EQUIDADE NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Daniela dos Santos Magalhães 93

12. PLANEJAMENTO DOCENTE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Denise Teixeira Santos Menezes 99

13. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E AUTORIA DOCENTE NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES, LIMITES E CRITÉRIOS ÉTICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Diego Agostinho Dynczki 106

14. O PAPEL DA LIDERANÇA NO DESENVOLVIMENTO DAS ORGANIZAÇÕES DE ENSINO SUPERIOR ESTUDO REALIZADO À COMUNIDADE ACADÊMICA DO ISIA E ISPK – 2025/2026

Edson da Conceição Graça /Rogério Agrey Moisés Jonas 115

15. FUGA À PATERNIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO MUNICÍPIO DO CUITO-BIÉ NO ÂMBITO DO ORDENAMENTO JURÍDICO ANGOLANO

Eduardo Custódio Domingos Nunquilo 124

16. EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: CONECTANDO CONHECIMENTO, CIDADANIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Emanuel Ramos Barra 130

17. APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO MOVIMENTO E DA EXPRESSÃO CORPORAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO

Glaucimer Silva Batista de Almeida 136

18. QUANDO O TEMPO SE TORNA TERRITÓRIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Jennyfer Christiane Barboza de Jesus 144

19. O PAPEL DO PROFESSOR NA MOTIVAÇÃO DO ALUNO NO INSTITUTO TÉCNICO DE SAÚDE Nº 110 DE SAURIMO-ANGOLA

João Miranda Tumba 154

20. CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE CUIDADO E APRENDIZAGEM

Jordânia de Brito 161

21. INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DOS FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS(CASO DO HOSPITAL MUNICIPAL DO ZANGO NO PERÍODO DE 2024-2025)

Julietta Elisa André Panzo Tchitungo 168

22. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Lilian Silvana Minho Zanetta 176

23. DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO SISTEMA JURÍDICO ANGOLANO NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO E DA CONSOLIDAÇÃO DO ESTADO DE DIREITO

Luzia Feijó Sebastião/Constantino João Manuel 182

24. A MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Lusilene da Rocha Alves 189

25. A GESTÃO ESCOLAR NO SECTOR PRIMÁRIO E DO II CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO: UMA PERSPECTIVA DAS DIRECTORAS DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE LUANDA

Madalena Nascente Cardoso João 195

26. O ACESSO À JUSTIÇA PELAS POPULAÇÕES DE BAIXA RENDA EM ANGOLA: BARREIRAS ESTRUTURAIS E MECANISMOS DE INCLUSÃO

Manuel António da Silva Lemos /Constantino João Manuel 204

27. ATRIBUIÇÃO CAUSAL COMO UM FATOR CRUCIAL PARA O RENDIMENTO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES

Manuel Francisco Neto 210

28. ARTETERAPIA E SAÚDE MENTAL: FUNDAMENTOS, EVIDÊNCIAS, LIMITES E DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO NO CUIDADO INTEGRAL

Marcelo Santos de Mascarenhas 216

29. A PROTECÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS EM CONTEXTO DE CRISE SOCIOECONÓMICA EM ANGOLA: DESAFIOS INSTITUCIONAIS E MECANISMOS DE GARANTIA

Maria Teresa da Costa Garcia /Constantino João Manuel 225

30. MEDIAÇÕES, CONFLITOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS MOIZES ANTONIO DOS SANTOS

Ngombo Rodrigues Lucau 232

31. O USO DO SOFTWARE GEOGEBRA NO ESTUDO DAS FUNÇÕES EXPONENCIAIS NO 1.º ANO DO CURSO DE ENSINO DA MATEMÁTICA

Pedro Nzuzi 243

32. DESEMPREGO JUVENIL NA CIDADE DE LUANDA UM ESTUDO REALIZADO NO BAIRRO ROCHA PINTO

Sandra Horacio 250

33. EDUCAÇÃO DO CAMPO, DIVERSIDADE CULTURAL E A BNCC NO BRASIL

Santos Augusto Mussamo /Constantino João Manuel 258

34. LITERACIA FISCAL E CUMPRIMENTO DAS OBRIGAÇÕES TRIBUTÁRIAS EM ANGOLA: EVIDÊNCIAS DOCUMENTAIS A PARTIR DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA FISCAL

Santos Filipe 264

35. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MUDANÇAS COMPORTAMENTAIS DOS ESTUDANTES DO 4º ANO DO CURSO DE ANÁLISES CLÍNICAS E SAÚDE PÚBLICA DO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DE OLINDA RODRIGUES, NO I SEMESTRE DE 2025

Sebastião Alcino Gonçalves 271

36. O ESTÁGIO ACADÊMICO COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR EM MALANJE

Simone Gomes de Macêdo Miranda Silva Ferreira 279

37. A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Solange Aparecida Silva 287

38. ARTE, EXPRESSÃO SIMBÓLICA E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA ARTE-EDUCAÇÃO E LIMITES DA ARTETERAPIA

Suellen Vidal Araújo da Silva 293

39. A RODA DE CONVERSA COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Viviane Marcia Santos de Mascarenhas 303

40. O BRINCAR LIVRE NA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS SOCIOCULTURAIS, EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Jordânia de Brito 309

**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 um movimento pela transformação da educação, um espaço para a colaboração, o aprendizado e a inovação.

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

**INSTITUIÇÕES PARCEIRAS**



Indexadores:



Filiada à:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



Platform & workflow by OJS / PKP

**A MATURAÇÃO DE NOSSA UTOPIA: FRONTEIRAS EXPANDIDAS E FORTALECIMENTO DEMOCRÁTICO**

**É** com imenso orgulho e senso de responsabilidade que entregamos aos nossos leitores a 65ª edição da Revista Primeira Evolução. Esta edição é um marco cronológico em nossa jornada; ela materializa, em dados e novos espaços, o crescimento orgânico e a potência da união educacional e científica entre Brasil e Angola.

Historicamente concebida como um espaço de empoderamento para que educadores e pesquisadores compartilhem suas vivências e investigações, esta edição atinge um patamar inédito. Pela primeira vez, o volume de artigos científicos oriundos de pesquisadores angolanos ultrapassou o de autores brasileiros. Esse recorde de submissões e aprovações internacionais reflete o vigor da academia angolana, e consolida nossa revista como um verdadeiro e simétrico ecossistema transatlântico de difusão do conhecimento.

Como consequência direta dessa robusta participação, o leitor tem em mãos — ou em sua tela — a edição com o maior número de páginas já publicada pela Primeira Evolução. São mais de 300 páginas de debates urgentes, que transitam pela gestão fiscal, o impacto social da corrupção, as transformações tecnológicas na educação e os novos horizontes da inteligência artificial no campo jurídico e pedagógico. Expandir nossa extensão mantendo o rigor metodológico e a gratuidade de nossa distribuição é a maior prova de que o financiamento colaborativo e a militância docente são caminhos viáveis para a democratização do saber.

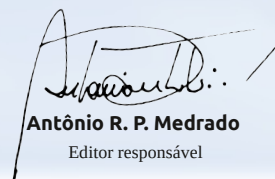
O amadurecimento do nosso projeto também se reflete na constante renovação de nossas páginas. Neste mês, temos a honra de celebrar a estreia da coluna "Convivência em foco - Programa EntreNós", idealizada e produzida pela professora Cleia Teixeira da Silva e pelo professor José Wilton dos Santos. O

espaço nasce com a missão de debater os meandros dessa importante política pública voltada à construção de um clima institucional positivo, pautado no diálogo, na escuta ativa e nas relações éticas e democráticas dentro do ambiente escolar. Cuidar das relações, afinal, é premissa indissociável do ato de ensinar.

Por fim, o fortalecimento institucional de uma publicação que dialoga com fronteiras internacionais e múltiplos saberes exige segurança e solidez em todas as suas frentes. É com esse espírito de consolidação que o corpo editorial da revista saúda calorosamente a vinda do Dr. Júlio César dos Santos, que passa a responder oficialmente por nossa assessoria jurídica. Sua chegada garante o suporte necessário para que continuemos a defender com independência, autonomia e amparo legal a liberdade de expressão e a diversidade de ideias que guiam nossa atuação.

Nesta edição histórica, homenageamos em nossas páginas centrais a trajetória e a poesia sensível de Anísio Silva, o Professor Shell, cujo fazer pedagógico transformou "a palavra em um abraço". Que os textos contidos neste volume sirvam de inspiração e ferramenta de transformação para cada um de vocês.

Desejamos a todos uma excelente leitura!



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

# PUBLIQUE SEU ARTIGO

Conte com uma equipe composta por mestres/as, doutores/as e especialistas

ISSN 22675-2573



primeiraevolucao@gmail.com

<https://primeiraevolucao.com.br>

**11 99543-5703**

## COMO PROCEDER

- 1 - Envie o seu artigo para avaliação;
- 2 - Faça as alterações/adequações indicadas;
- 3 - Revise seu artigo.

ON-LINE / BIMESTRAL

Revista **a EVOLUÇÃO**  
ISSN 2675-2573 / BIMESTRAL  
Revista Livro Alternativo

# PUBLICAMOS

# SEU LIVRO

# A PARTIR DE 50 EXEMPLARES



Mirella Clerici

## SOBRE QUEM JOGA E QUEM ASSISTE: LUGARES QUE ENSINAMOS A OCUPAR

No final deste semestre, vivi uma cena que, provavelmente, muitas famílias viveram em diferentes versões. Mas, para mim, ela trouxe um incômodo difícil de ignorar.

Sou mãe de uma estudante da Rede Pública Municipal de São Paulo que, como tantas outras crianças, aguardava ansiosamente o Interclasses da escola. Não apenas pela competição, mas pela possibilidade de viver aquilo que faz parte da memória afetiva de tantas gerações: vestir a camiseta da turma, torcer pelos colegas, ocupar a quadra, sentir-se parte de um time. Ela queria jogar futebol. Mas não jogou.

Não porque não soubesse jogar. Não porque não quisesse. Nem porque tivesse desistido. Ela não jogou porque o campeonato foi organizado em duas categorias: feminina e masculina; e a sua turma não tinha meninas suficientes para formar um time feminino. Como a escola não previa equipes mistas, o resultado foi simples e doloroso: alguns colegas jogaram. Ela assistiu.

Enquanto eu a ouvia e ajudava tentar entender por que não poderia participar, fui tomada por uma sensação difícil de explicar. Não era apenas a frustração dela que eu reconhecia. Era também a minha.

Há mais de trinta anos, eu fui aquela menina. Também ouvi, ainda criança, que futebol não era um lugar para mim. Também assisti da lateral da quadra enquanto os meninos ocupavam um espaço que parecia naturalmente deles e apenas eventualmente nosso. Lembro da sensação de desejar participar sem sequer questionar o motivo de estar de fora. Era como se aquela exclusão fizesse parte da ordem natural das coisas.

Progressista desde cedo, sempre imaginei que minhas filhas cresceriam em uma escola diferente daquela que frequentei. Que algumas discussões já estariam superadas. Que certas perguntas já não

precisariam mais ser feitas. Por isso, talvez o que mais tenha me entristecido não tenha sido vê-la fora do campeonato, e sim perceber que, três décadas depois, a justificativa continua praticamente a mesma.

Mudaram os discursos, mudaram os documentos oficiais, ampliaram-se as pesquisas sobre desenvolvimento infantil, discutimos currículo, inclusão, equidade, infância. Ainda assim, em muitos contextos, continuam sendo as meninas que aprendem primeiro a assistir e só depois, e se houver condições, a participar.

E essa cena acontece justamente em um momento curioso. Vivemos dias em que a Copa do Mundo movimenta conversas nas escolas, nas casas e nos recreios. Nunca vi tantas meninas falando sobre futebol, acompanhando partidas, conhecendo atletas



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

pelo nome, debatendo resultados e querendo entrar em campo. Talvez porque, quando finalmente podem se reconhecer naquele espaço, também passam a desejá-lo, me fazendo pensar que representatividade não cria talentos, mas gera a sensação de pertencimento.

Quando uma menina vê outras mulheres ocupando o campo, ela compreende que aquele campo também pode ser seu. E justamente quando tantas meninas descobrem esse desejo de jogar, algumas escolas ainda respondem dizendo, mesmo sem palavras: "há um lugar para vocês... desde que haja meninas suficientes". Caso contrário, vocês podem assistir. (Como um prêmio de consolação).

Talvez o aspecto mais inquietante dessa história seja justamente o fato de ela parecer perfeitamente razoável, afinal, sempre foi assim. Mas a educação nos ensina, diariamente, que "sempre foi assim" nunca deveria ser argumento suficiente para manter uma prática.

No artigo que publiquei nessa Revista, em abril, escrevi sobre aquilo que chamamos de falácia do determinismo biológico: a ideia de que diferenças observadas entre meninas e meninos seriam suficientes para justificar experiências educativas distintas. Argumentei que as evidências científicas apontam justamente na direção oposta. O desenvolvimento humano é profundamente plástico. Corpos aprendem. Habilidades são construídas. Confiança também.

Quando impedimos determinadas experiências, reproduzimos exatamente as diferenças que, mais tarde, usamos para justificar a própria exclusão. Não estamos revelando uma natureza. Estamos produzindo uma cultura.

E a pergunta ficou comigo por dias.

Falamos muito sobre a ruptura vivida pelas crianças quando ingressam no Ensino Fundamental. Há uma extensa produção acadêmica discutindo o quanto essa transição altera suas experiências: o brincar diminui, o tempo passa a ser rigidamente organizado, as carteiras enfileiradas substituem os espaços de exploração, o corpo precisa caber na cadeira e a infância, muitas vezes, parece precisar pedir licença para continuar existindo. Essa é uma preocupação legítima. E necessária.

Mas, depois do episódio do Interclasses, comecei a me perguntar se existe outra ruptura sobre a qual falamos muito pouco: A dos professores.

O que acontece conosco quando atravessamos essa mesma fronteira?

Na Educação Infantil, defendemos, e com razão, que não existem brinquedos de menino e brinquedos de menina. Organizamos ambientes que favorecem a livre escolha, incentivamos que todas as crianças explorem diferentes materiais, discutimos a importância de ampliar repertórios, de evitar estereótipos, de permitir que cada uma descubra seus interesses sem as amarras das expectativas de gênero.

Então chega o Ensino Fundamental.

E, quase sem perceber, voltamos a organizar filas de meninos e meninas. Campeonatos masculinos e femininos. Atividades divididas pelo sexo. Expectativas diferentes para corpos diferentes. Como se algumas das certezas construídas na Educação Infantil ficassem do lado de fora da nova etapa escolar.

Não escrevo isso para responsabilizar professores e professoras. Ao contrário. Escrevo porque acredito que todos nós fazemos parte de uma cultura escolar que, muitas vezes, reproduz práticas tão naturalizadas que deixamos de percebê-las como escolhas.

É justamente esse o funcionamento do currículo oculto.

Ele não aparece nos documentos oficiais. Não está previsto no planejamento. Não é registrado no diário de classe. Mas ensina o tempo todo: ensina quem fala mais; quem ocupa a quadra; quem pode correr; quem pode cuidar; quem lidera; quem observa; quem aprende que determinados espaços lhe pertencem e quem aprende a agradecer quando consegue, excepcionalmente, ocupá-los.

Nenhuma dessas aprendizagens costuma aparecer na avaliação bimestral. No entanto, talvez sejam algumas das mais duradouras de toda a experiência escolar.

É curioso perceber que, na Educação Infantil, costumamos compreender o desenvolvimento como um processo aberto. Sabemos que a criança

experimenta, aprende e se transforma. Reconhecemos que interesses são construídos, que habilidades se desenvolvem nas relações, que brincar é produzir conhecimento sobre si e sobre o mundo. Mas, em algum momento do percurso, parecemos abandonar essa compreensão e voltar a acreditar que determinadas diferenças são simplesmente naturais. Como se, de um ano para o outro, o gênero deixasse de ser uma construção social para voltar a ser um destino biológico.

Essa mudança de perspectiva talvez explique por que certas práticas sobrevivem há tanto tempo sem serem questionadas. Não porque sejam as melhores, mas porque nos acostumamos a elas. E talvez seja justamente esse o maior desafio da educação: desconfiar daquilo que parece óbvio.

Questionar não significa eliminar competições, ignorar diferenças entre crianças ou defender que todos façam tudo exatamente da mesma maneira. Significa perguntar, honestamente, quais diferenças estamos reconhecendo e quais estamos produzindo.

Quando uma turma deixa uma criança de fora porque não há meninas suficientes para formar um time, estamos respondendo a uma limitação biológica ou a uma escolha institucional? Quando não consideramos equipes mistas, estamos protegendo alguém ou apenas repetindo um modelo que nunca paramos para revisar? São perguntas bem desconfortáveis.

E talvez a educação exista justamente para isso: para nos ensinar a formular boas perguntas antes de oferecer respostas rápidas.

Volto, então, ao começo deste texto: à minha filha, à menina que assistiu ao campeonato do alambrado.

E volto também à menina que eu fui, há mais de trinta anos, olhando a quadra de fora e não querendo acreditar que aquele lugar simplesmente não era para mim, mas aceitando e torcendo por meus colegas.

Entre uma e outra, passaram-se décadas. Mudaram as pesquisas, ampliaram-se as discussões sobre infância, gênero e desenvolvimento humano, conquistamos avanços importantes e aprendemos

muito sobre o direito das crianças de viver experiências mais plurais. Ainda assim, em alguns momentos, a escola parece esquecer aquilo que ela mesma ajudou a construir.

Talvez seja por isso que esta não seja uma coluna sobre futebol. Nem sobre Interclasses...

Esta é uma coluna sobre as mensagens que transmitimos quando acreditamos estar apenas organizando um campeonato. Porque a escola nunca ensina apenas aquilo que planejou ensinar. Ela ensina pertencimento, possibilidades e limites.

E ensina, também, muitas vezes sem perceber, quem acredita que pode entrar em campo.

Se hoje reconhecemos o quanto a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pode representar uma experiência de ruptura para as crianças, talvez seja hora de perguntar se essa descontinuidade também não alcança nossas práticas pedagógicas. Por que ideias que defendemos com tanta convicção em uma etapa parecem perder força na seguinte? Em que momento voltamos a naturalizar separações e expectativas que, até pouco antes, reconhecíamos como construções culturais?

Talvez o desafio não seja produzir uma nova ruptura.

Seja, justamente, evitá-la.

Permitir que a concepção de infância que orienta a Educação Infantil continue atravessando o Ensino Fundamental. Que o compromisso com o brincar, com a equidade, com a ampliação das experiências e com o questionamento dos estereótipos não fique restrito a uma etapa da escolarização, mas acompanhe as crianças ao longo de todo o seu percurso.

No artigo que publiquei em abril, defendi que a função pedagógica da escola não é confirmar destinos presumidos, mas ampliar possibilidades. Continuo acreditando nisso.

Porque educar talvez seja, antes de tudo, garantir que nenhuma criança precise descobrir, mais uma vez, que o lugar de onde ela sonha participar continua sendo visto como um lugar que não lhe pertence.

## POR QUE MICRO-ORGANISMOS APRESENTAM RESISTÊNCIA AOS ANTIBIÓTICOS?

ADEILSON BATISTA LINS

O mundo microscópico está repleto de seres vivos curiosos que apresentam diversos tamanhos e formas bizarras. O uso de microscópios sofisticados, como o de varredura e o eletrônico, possibilitaram descobrir e confirmar que a vida nesse cenário pode existir e se multiplicar. Ora lidamos com inimigos quase invisíveis, ora também recebemos proteção de muitos deles. Algumas famílias de bactérias são nossas amigas e nos ajudam de muitas formas: protegem nosso trato digestório, forrando quilômetros de intestinos; participam da digestão; defendem a pele contra a ação de bactérias patogênicas; cuidam das nossas células como se fossem bebês e, ainda, podem fabricar vitaminas (a vitamina K).

Por dentro e por fora de nossos corpos somos colonizados por muitos micro-organismos, como as bactérias. Somos um grande bioma corporal, um transatlântico de proporções absurdas para esses hóspedes sorrateiros.



Fonte: Istock. 2026

As bactérias são seres vivos procariontes. São cosmopolitas, ou seja, vivem em diversos ambientes e em condições nem sempre favoráveis aos seres humanos (temperaturas extremas e ambientes de alta salinidade).

Muitas não toleram a presença de oxigênio (anaeróbicas) e outras podem utilizá-lo sempre ou de vez em quando (aeróbicas e aeróbicas facultativas).

Elas são importantes em várias situações: produção de alimentos (fermentação), de vitaminas, proteção e defesa contra outras bactérias patogênicas (competição), participam do ciclo do nitrogênio, ajudam na decomposição, ciclagem de nutrientes essenciais à vida de outros seres vivos e, também, podem viver como simbiotes (associações boas) em muitos seres vivos (como nos seres humanos, ajudando na digestão).

O uso indiscriminado, ou seja, sem orientação médica, dos antibióticos, pode causar prejuízos graves à saúde humana. Essa ação irrestrita seleciona bactérias patogênicas resistentes, mata as suscetíveis e abre espaço para a competição. Tudo isso beneficia as bactérias resistentes na disputa por espaço e nutrientes.

Os antibióticos são classificados como agentes químicos que podem ou não causar mutações nas bactérias, modificando seu material genético, porém, é a pressão seletiva causada pelos antibióticos que deve denotar atenção especial.

---

# RESISTÊNCIA

## QUIMIOTAXIA E MUTAÇÃO

---

O uso indiscriminado, ou seja, sem orientação médica, dos antibióticos, pode causar prejuízos graves à saúde humana. Essa ação irrestrita seleciona bactérias patogênicas resistentes, mata as suscetíveis e abre espaço para a competição. Tudo isso beneficia as bactérias resistentes na disputa por espaço e nutrientes.

Os antibióticos são classificados como agentes químicos que podem ou não causar mutações nas bactérias, modificando seu material genético, porém, é a pressão seletiva causada pelos antibióticos que deve denotar atenção especial.

Existem, também, os agentes físicos, como a radiação, capaz de provocar alterações nas sequências de bases nitrogenadas (nucleotídeos: A, T, G, C) do DNA. As alterações abruptas e ao acaso - mutação - provocam diferentes mudanças.

No entanto, o uso dos antibióticos age pressionando seletivamente populações que já possuem características essenciais para a sobrevivência. tais características, como a resistência, são comandadas por genes de resistência que ficam em pequenas moléculas de DNA circulares - os plasmídeos.

Onde agem os

# ANTIBIÓTICOS

nas bactérias?  
Observe o esquema abaixo

Parede Celular

Síntese de DNA e RNA

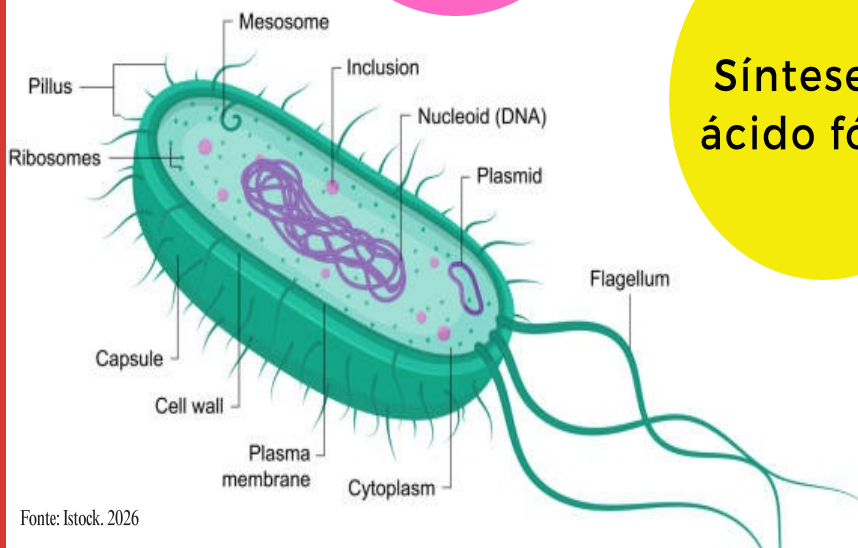
Síntese de proteínas

Membrana Plasmática

Interfere no metabolismo

Síntese de ácido fólico

## BACTERIAL CELL



Fonte: Istock. 2026

# ***SOBRE BACTÉRIAS E MUTAÇÃO***

Alguns autores já comprovaram que os antibióticos podem aumentar a taxa de mutação em bactérias. A saber:

- Azevedo (1965) utilizando *E. coli* e *Salmonella typhimurium* mostraram que a resposta dessas bactérias é diferente sob ação de diversos agentes mutagênicos, entre eles os agentes químicos.
- Hartman (1956) constatou em *S. typhimurium* que a indução de mutação por ação de antibióticos varia de acordo com o gene; a reação gênica, na relação gene-antibiótico é diferente; alguns genes são estáveis, não aumentam a taxa de mutação após uma primeira exposição a um determinado agente mutagênico.
- (1962) constatou a mutação causada pelo antibiótico estreptomicina, em *Streptomyces*.
- Yokota Ken (1955) verificou o mesmo que Jarai (1962) em *Micrococcus*.
- Hercik e Janovska (1961), usando cloranfenicol constataram mutações em *Serratia macescens*, sugerindo o envolvimento de fatores citoplasmáticos.
- Demerec, Bertani e Flint (1951) usaram vários agentes químicos que induziram mutações em bactérias.

Costa e Silva Júnior (2017) consideraram três tipos de resistências em bactérias:

- Resistência intrínseca – por já existir o gene de resistência “inerente a uma dada espécie” (p.48 citado por BLAIR et al., 2015).
- Resistência adquirida – mutações que ocorrem durante a reprodução das bactérias; mutações por indução de agentes mutagênicos (radiações ionizantes e não ionizantes, por alquilantes e ROS) (p. 48 citado por BAPTISTA, 2013). O vídeo 1 sugerido para leitura apresenta a ação alquilante/metilação.
- Resistência adquirida por transformação, conjugação e transdução (p. 48-49 citado por DZIDIC et al., 2008).
- Pressão seletiva – o uso dos antibióticos reduz populações suscetíveis, eliminando a competição nutricional e espacial. Os micro-organismos resistentes inativam a ação enzimática dos antibióticos; modificam o alvo do antibiótico; possuem proteínas de bombas de efluxo; alteram a permeabilidade da membrana plasmática e; formam biofilmes.

#### **Fonte:**

AZEVEDO, J.L. Estudos sobre a possível ação mutagênica de antibióticos em bactérias. **An. Esc. Super. Agric.** Luiz de Queiroz, Piracicaba, v.22, p.53-59, 1965.

COSTA A.L.P.; SILVA JÚNIOR, A.C.S. Resistência bacteriana aos antibióticos e Saúde Pública: uma breve revisão de literatura. **Unifap**, Macapá, v. 7, n. 2, p. 45-57, maio/ago. 2017.

# Convivência em foco "Programa EntreNós"

Nesta edição, convidamos os leitores a acompanhar a nova seção: Convivência em foco – “Programa EntreNós”, idealizada e produzida por nossa renomada colunista **Cleia Teixeira da Silva**. Neste espaço, você, leitor, poderá acompanhar os meandros do Programa EntreNós e, assim, compreender melhor sua relevância na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

## PROGRAMA ENTRENÓS: QUANDO A CONVIVÊNCIA SE TORNA POLÍTICA PÚBLICA

Cuidar da aprendizagem também é cuidar das relações. É dessa convicção que nasce o EntreNós, política pública da SME-SP já em implementação nas 13 Diretorias Regionais de Educação. Voltado a servidores, gestores, docentes, equipes de apoio, estudantes e familiares, o Programa promove um percurso de construção coletiva baseado na escuta, no diálogo e na participação. Mais do que uma formação, reafirma que fortalecer a convivência nas escolas é um compromisso permanente da Rede Municipal de Ensino.



Imagem 1 : Ayrton Ribeiro e João Rildo, facilitares da DRE São Miguel, em momento de planejamento.

## CONHEÇA O PROGRAMA ENTRENÓS

Instituído pelas Instruções Normativas SME nº 12/2026 e nº 23/2026, o **Programa EntreNós**, idealizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPem/Unicamp), coordenado pela Dra. Telma Pileggi Vinha, professora da

Faculdade de Educação da Unicamp, tornou-se uma política pública da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Fundamentado no princípio de que um clima institucional positivo é condição para garantir o direito à aprendizagem, o Programa promove relações mais respeitadas, participativas e acolhedoras nas escolas.

**A Coordenadoria dos CEUs, por meio da Divisão de Gestão Democrática e Programas Intersecretariais (DIGP), coordena a aplicação do EntreNós e o integra a outras políticas públicas da Rede, fortalecendo a gestão democrática, a mediação de conflitos, o protagonismo estudantil e a cultura de paz.**

Presente nas unidades educacionais desde 2025, o EntreNós está voltado para o ciclo autoral. Sua metodologia também pode ser desenvolvida no ciclo de alfabetização e interdisciplinar, de acordo com a organização pedagógica e as especificações de cada unidade educacional e tendo os conteúdos devidamente adaptados para ambos os ciclos.

A condução do EntreNós conta com facilitadores — professores, coordenadores e diretores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo — designados para atuar, em regime de dedicação exclusiva, nas Diretorias Regionais de Educação. Em consonância com as diretrizes da SME e com os princípios metodológicos do Programa, esses profissionais articulam, acompanham e apoiam seu desenvolvimento, fortalecendo o diálogo entre as diferentes instâncias da Rede e contribuindo para a consolidação dessa política pública.

## UM TERRITÓRIO QUE PRECISAVA DESSE DIÁLOGO

Administrar uma escola pública significa conviver diariamente com decisões complexas, conflitos, múltiplas demandas e a responsabilidade de cuidar das relações que sustentam o trabalho

pedagógico. Nesse contexto, o Programa EntreNós encontrou, na Diretoria Regional de Educação São Miguel Paulista (DRE/MP), um território em que sua proposta se revelou especialmente necessária.

Segundo os facilitadores João Rildo e Ayrton, um dos principais diferenciais do Programa foi oferecer aos gestores algo que, muitas vezes, falta à rotina da gestão escolar: um espaço seguro de escuta, de diálogo e de reflexão sobre a convivência.

Durante os encontros formativos, tornou-se evidente que muitos gestores chegavam carregando os desafios do cotidiano e com a sensação de enfrentá-los sozinhos. Em vez de apresentar respostas prontas, a proposta do EntreNós foi acolher essas experiências por meio da escuta ativa e criar oportunidades para que os próprios participantes refletissem coletivamente sobre caminhos possíveis.

Outro aspecto marcante observado pelos facilitadores foi o fortalecimento do sentimento de pertencimento entre os gestores. Ao perceberem que os desafios vividos em suas escolas também faziam parte da realidade de outros colegas, muitos passaram a experimentar uma redução da sensação de isolamento, reconhecendo no grupo um espaço legítimo de apoio, troca de experiências e construção coletiva.

**"Muitas vezes, o simples reconhecimento de que outros gestores vivenciam dilemas semelhantes fortalece o sentimento de pertencimento e reduz a sensação de isolamento." (João Rildo e Ayrton Augusto).**

## OS NÚMEROS REVELAM O ALCANCE. AS RELAÇÕES REVELAM A TRANSFORMAÇÃO

No primeiro semestre de 2026, o Programa EntreNós chegou aos gestores das 55 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM) da DRE São Miguel Paulista, tendo como público-alvo 282 gestores escolares. Os encontros registraram boa frequência, resultado expressivo diante de um período marcado pela sobreposição de agendas formativas, pelas múltiplas demandas da gestão escolar e pelos impactos do movimento de greve vivenciado pela Rede.

Para os facilitadores João Rildo e Ayrton, no

entanto, os indicadores de participação contam apenas parte da história. A implantação de uma proposta voltada à convivência ética exige tempo, disponibilidade e um processo contínuo de aproximação com as unidades educacionais. Enquanto algumas escolas ainda iniciam esse percurso, outras já demonstram maior apropriação dos princípios do Programa.

É justamente nesse movimento que os resultados mais significativos começam a aparecer. Os gestores passaram a compartilhar situações concretas do cotidiano, aprofundaram as discussões sobre os desafios da gestão e reconheceram que a convivência não é um tema paralelo, mas uma dimensão que atravessa todas as ações desenvolvidas na escola.

Os sinais mais promissores, porém, vão além dos encontros formativos. Em diferentes unidades, gestores passaram a mobilizar suas equipes para ampliar os espaços de diálogo, revisar práticas e promover reflexões sobre as relações cotidianas. Ainda que esse movimento não esteja consolidado em toda a Diretoria Regional, ele evidencia que os efeitos do Programa começam a ultrapassar a formação e a alcançar o cotidiano das escolas.

Mais do que acompanhar índices de participação, os facilitadores observam aquilo que os números não conseguem medir: quando cuidar da convivência passa a fazer parte do próprio exercício da gestão escolar, o Programa EntreNós começa a produzir suas transformações mais duradouras.

## QUANDO O ENTRENÓS PASSA A FAZER PARTE DA ESCOLA

Se os primeiros encontros do Programa EntreNós despertaram dúvidas sobre sua implementação, os relatos mais recentes dos gestores revelam uma mudança significativa de perspectiva. Segundo os facilitadores, à medida que as escolas se apropriam da proposta, o EntreNós deixa de ser percebido como mais uma iniciativa da Rede e passa a dialogar com práticas já consolidadas no cotidiano das unidades educacionais.

Essa articulação já pode ser observada em diferentes contextos. Os gestores relatam que os princípios da convivência ética e democrática vêm fortalecendo o trabalho desenvolvido pelas Comissões de Mediação de Conflitos (CMCs), pelos Grêmios

Estudantis, por projetos de protagonismo estudantil, pelas ações/orientações propostas no Protocolo de Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia, pelas estratégias de acolhimento às famílias e pelas propostas previstas nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs).

Para João Rildo e Ayrton, talvez o indício mais consistente desse amadurecimento seja a mudança na natureza das discussões realizadas durante os encontros formativos. Se, no início da implantação, as perguntas estavam voltadas ao funcionamento do Programa e ao cumprimento das atividades propostas, hoje muitos gestores buscam compreender como incorporar seus princípios às práticas que a escola já desenvolve, potencializando ações que fazem sentido para cada realidade.

Os facilitadores ressaltam que esse movimento ainda não ocorre de forma homogênea em toda a DRE São Miguel Paulista. A organização do tempo, a intensidade das demandas da gestão e o desafio de envolver toda a comunidade escolar continuam sendo obstáculos apontados pelos gestores. Ainda assim, os avanços observados demonstram que o Programa começa a consolidar uma importante mudança de cultura.

"Mais do que criar ações, começamos a perceber escolas ressignificando práticas que já realizavam à luz da convivência, da comunicação ética e da participação. Quando isso acontece, o Programa deixa de ocupar um espaço paralelo e passa a contribuir para qualificar o trabalho que a escola já vem construindo", destacam João Rildo e Ayrton.

Essa transformação revela um aspecto essencial do EntreNós: seu propósito não é acrescentar novas demandas à rotina escolar, mas fortalecer políticas, projetos e espaços de participação que já existem, conferindo maior coerência às ações voltadas à construção de uma convivência ética e democrática.



Imagem 2: Ayrton Ribeiro, facilitador da DRE São Miguel, durante orientação a um grupo de gestores em formação

**"... alguns gestores já não falam apenas sobre o que fazem, mas sobre a forma como passaram a olhar para as pessoas e para as relações..."**

## O IMPACTO QUE NÃO APARECE NAS PLANILHAS

Nem sempre as transformações mais profundas podem ser traduzidas em números. Algumas acontecem de forma silenciosa, quase imperceptível, mas modificam a maneira como as pessoas se relacionam e exercem sua liderança.

Foi isso que mais marcou João Rildo e Ayrton ao longo dos encontros formativos de 2026. Entre os diversos relatos compartilhados pelos gestores, um deles tornou-se especialmente representativo daquilo que o Programa EntreNós vem produzindo nas escolas.

Uma gestora contou que sempre se considerou uma profissional aberta ao diálogo. No entanto, ao iniciar seu percurso no Programa, percebeu que havia mudado a forma de olhar para as pessoas, de escutar o que antes passava despercebido e de conduzir conversas difíceis. Não se tratava de aprender uma nova técnica de gestão, mas de desenvolver uma sensibilidade diferente para compreender as relações humanas presentes no cotidiano escolar.

Para os facilitadores, esse depoimento sintetiza um movimento que começou a surgir em diferentes unidades educacionais. Gestores que antes buscavam solucionar rapidamente os conflitos passaram a interromper esse automatismo para compreender melhor os contextos, considerar diferentes perspectivas e reconhecer o impacto que a forma de comunicar pode ter sobre as relações.

Segundo João Rildo e Ayrton, esse talvez seja o resultado mais significativo do EntreNós. As mudanças mais relevantes nem sempre aparecem em grandes projetos ou indicadores institucionais, mas em pequenas transformações na maneira de acolher estudantes, dialogar com as equipes, aproximar-se das famílias e construir soluções coletivamente.

"Perceber que alguns gestores já não falam apenas sobre o que fazem, mas sobre a forma como passaram a olhar para as pessoas e para as relações, nos mostra que o Programa começa a produzir efeitos que

difícilmente se encerram com o término de uma formação", afirmam os facilitadores.



imagem 3: João Rildo, facilitador da DRE São Miguel, em uma das formações do Programa EntreNós

### QUEM FORMA TAMBÉM É TRANSFORMADO

Ao acompanhar a trajetória dos gestores, João Rildo e Ayrton descobriram que o Programa EntreNós também transformava aqueles que conduziam os encontros formativos. Cada um percorreu esse caminho a partir de experiências muito particulares, mas ambos reconhecem que a formação ultrapassou os limites da atuação profissional e provocou mudanças profundas em suas maneiras de compreender a educação e a convivência.

Ayrton aproxima-se do EntreNós a partir de uma história profundamente marcada pelas experiências de vida. Filho de militar e criado em um ambiente onde os valores éticos eram muito presentes, mas com pouco espaço para a expressão das emoções, encontrou no Programa uma oportunidade de ressignificar sua própria trajetória. O estudo da convivência ética e democrática contribuiu para o desenvolvimento de uma maior maturidade emocional e reacendeu sua esperança em uma Educação Pública mais humana, dialógica e participativa.

Essa transformação ganhou ainda mais sentido com a chegada de sua filha, Laura. Para Ayrton, pensar a convivência nas escolas é também pensar no mundo que deseja deixar para as próximas gerações. Mais do que uma política pública, o EntreNós representa a possibilidade de construir ambientes educativos em que o diálogo, o respeito e a participação sejam vividos cotidianamente — um legado que ele espera ver refletido na educação da própria filha e de tantas outras crianças e jovens da Rede Municipal de Ensino.

Para João Rildo, a experiência como professor consolidou uma convicção construída ao longo da carreira: as mudanças mais significativas não acontecem porque alguém recebe uma boa explicação, mas porque encontra tempo para refletir sobre sua própria prática. Essa compreensão orientou a condução dos encontros formativos, nos quais o papel do facilitador não é oferecer respostas prontas, mas criar condições para que cada gestor encontre, coletivamente, novos sentidos para os desafios da escola.

Ao longo desse percurso, outro aprendizado tornou-se essencial: compreender que cada unidade educacional possui seu próprio tempo de amadurecimento. Em vez de buscar resultados imediatos, João Rildo passou a valorizar os pequenos avanços, reconhecendo que formar significa favorecer processos de reflexão capazes de fortalecer, gradualmente, a autonomia das equipes escolares.

Embora partam de vivências distintas, João Rildo e Ayrton compartilham a mesma certeza: ninguém permanece o mesmo depois de mergulhar nas reflexões propostas pelo EntreNós. Enquanto um enfatiza a potência pedagógica da formação e a construção coletiva do conhecimento, o outro evidencia como esse percurso alcança dimensões profundamente humanas, influenciando a maneira de lidar com os desafios da vida, da escola e das relações.

Talvez seja justamente essa convergência que explique a força do Programa. Antes de formar gestores para transformar escolas, o EntreNós convida cada participante — inclusive seus próprios facilitadores — a revisar certezas, reconhecer novas possibilidades e compreender que a convivência ética começa, inevitavelmente, pela transformação de si mesmo.



Figura 4: Cleia Teixeira, representante da COCEU/DIGP, em uma das formações do Programa EntreNós com gestores

## UM PROGRAMA QUE FORTALECE POLÍTICAS PÚBLICAS

Fortalecer a convivência ética e democrática nas escolas pressupõe ampliar o diálogo para além das unidades educacionais. Esse princípio integra o próprio escopo do Programa EntreNós e está previsto nas Instruções Normativas que orientam sua implementação, ao reconhecer que a construção de uma cultura de convivência exige corresponsabilidade entre os diferentes setores da Rede Municipal de Ensino.

Na Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista, esse movimento começa a ganhar forma por meio de reflexões e articulações conduzidas pelos facilitadores João Rildo e Ayrton. Segundo eles, as discussões realizadas com os gestores evidenciaram que temas como comunicação, acolhimento, escuta, participação e qualidade das relações atravessam não apenas o cotidiano das escolas, mas também os diferentes setores da própria Diretoria Regional de Educação.

A partir dessa constatação, iniciaram-se conversas para construir, de maneira coletiva, caminhos de aproximação entre o Programa EntreNós e as demais equipes da Diretoria. João Rildo e Ayrton destacam que o objetivo não é simplesmente ampliar o alcance da formação ou replicar um modelo de atuação, mas desenvolver esse processo em parceria com os diferentes setores, respeitando suas atribuições e desafios específicos.

Os facilitadores reconhecem que essa articulação ainda está em construção e depende da criação de espaços e tempos formativos compatíveis com as demandas da Rede. Por isso, defendem que sua consolidação ocorra por meio do diálogo, da participação e da escuta das equipes envolvidas, fortalecendo o compromisso institucional com uma convivência ética e democrática.

As expectativas para o segundo semestre de 2026 são positivas. A proposta é dar os primeiros passos nessa ampliação, consolidando um processo que contribua para fortalecer a implementação das políticas públicas da Rede. Para João Rildo e Ayrton, quanto mais a cultura da escuta, da corresponsabilidade e da participação se fortalecer no âmbito da própria DRE, mais consistentes serão as condições para apoiar as escolas e qualificar o trabalho desenvolvido em todo o território.

Mais do que expandir um programa, trata-se de fortalecer uma política pública que compreende a convivência como responsabilidade coletiva e elemento estruturante da qualidade da Educação Pública.

## UM CAMINHO QUE APENAS COMEÇOU

O primeiro módulo do Programa EntreNós não encerra uma formação. Ele inaugura um caminho. Os próximos módulos ampliarão essa trajetória, aprofundando reflexões e fortalecendo, de forma progressiva, uma cultura institucional comprometida com o respeito, a participação e a corresponsabilidade.

Grandes políticas públicas não se constroem apenas por documentos normativos ou ações pontuais. Elas ganham sentido quando encontram pessoas dispostas a aprender, rever práticas e caminhar juntas. É nesse encontro entre intenção, formação e compromisso coletivo que o EntreNós revela sua maior potência.

Se os primeiros passos já permitem perceber escolas mais abertas ao diálogo, gestores mais sensíveis às relações e equipes fortalecidas pelo sentimento de pertencimento, o que se projeta para os próximos anos é ainda mais promissor. Afinal, transformar a convivência é um percurso contínuo — e toda transformação duradoura começa quando uma rede inteira decide aprender, coletivamente, a cuidar das pessoas.

**Porque é das relações que nasce a confiança. É da confiança que floresce a aprendizagem. E é quando uma política pública escolhe cultivar ambas que a educação encontra uma das suas mais profundas possibilidades de transformação.**

## RECONHECIMENTO

Esta reportagem foi construída a partir de entrevistas concedidas pelos facilitadores do Programa EntreNós da DRE de São Miguel Paulista, **João Rildo Alves de Oliveira** e **Ayrton Augusto Ribeiro da Silva**, cujas experiências, reflexões e análises sobre a implementação da política pública constituíram a principal fonte desta matéria. Aos dois, nosso agradecimento pela generosidade em compartilhar um trabalho que evidencia o compromisso da Rede Municipal de Ensino com a construção de uma convivência ética, democrática e acolhedora.

**Cleia Teixeira da Silva** - SME/COCEU

[cleia.oliveira@sme.prefeitura.sp.gov.br](mailto:cleia.oliveira@sme.prefeitura.sp.gov.br)

**José Wilton dos Santos** - CEU Inácio Monteiro

[josew@sme.prefeitura.sp.gov.br](mailto:josew@sme.prefeitura.sp.gov.br)

# LANÇAMENTO

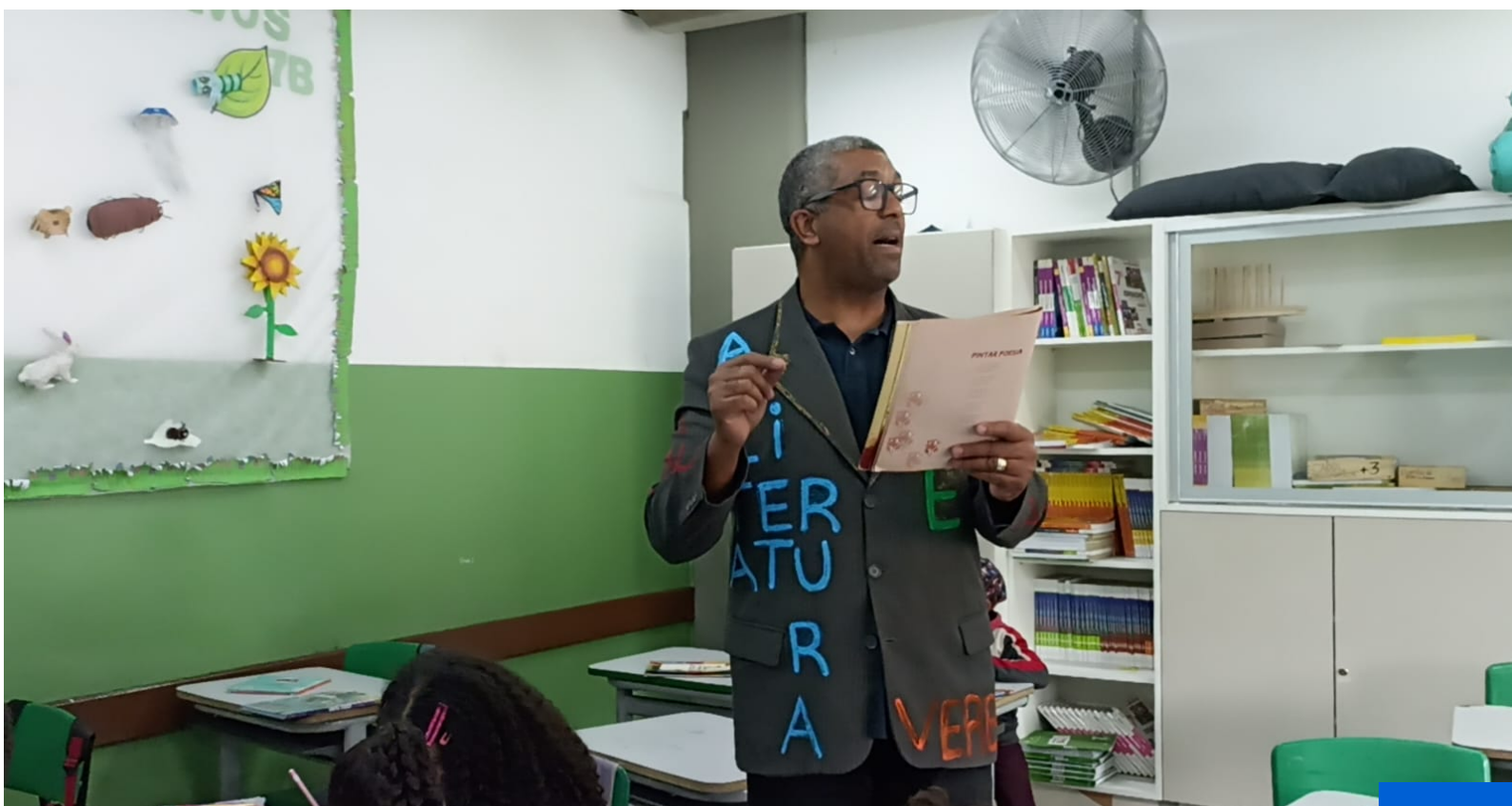
## A FORÇA DA PALAVRA: POETA ANÍSIO SILVA, O PROF. SHELL, ESTREIA COM TIRAGEM ESGOTADA NO LIVRO 'VERBO'

Depois de anos de uma aguardada espera, o cenário literário ganha um reforço de peso. O poeta Anísio Silva — amplamente conhecido e carinhosamente chamado por seus alunos e admiradores como Prof. Shell — desembarcou com toda a força de sua poesia no lançamento de seu livro de estreia, VERBO. O impacto de sua chegada foi tão avassalador que a tiragem inicial da obra se esgotou rapidamente, confirmando a urgência e a expectativa em torno de seus escritos.

Em VERBO, o autor transforma a palavra em uma verdadeira travessia. Seus poemas não são estáticos; eles caminham com fluidez entre a crueza do real e a névoa da memória, equilibrando-se com maestria entre o grito e o silêncio. O que o Prof. Shell revela ao leitor é um mundo feito de puros contrastes, urgências cotidianas e, acima de tudo, uma profunda humanidade.

Há, na espinha dorsal de seus versos, a dureza inevitável da vida. Contudo, o que torna a obra singular é a delicada insistência do autor em continuar sentindo. Cada poema funciona como um gesto multifacetado: ora é denúncia cortante, ora é afeto genuíno, ora é pura inquietação. O convite impresso em cada página é para que o leitor olhe de novo, e com mais vagar, para aquilo que tantas vezes passa despercebido na correria dos dias.

Ler esse florilégio é aceitar o desafio de deixar-se atravessar por uma escrita que fere, que pulsa e que, sobretudo, permanece na mente muito após o fechar das páginas. Para quem garantiu o seu exemplar, o livro promete um excelente e inesquecível passeio pelo caminho mais íntimo da poesia.



## LIVRO, CAFÉ e POESIA

No livro aberto, um universo se cria  
O café quente me conduz, me guia  
A poesia é meu norte, minha travessia  
Assim é meu dia, com livro, café e Poesia.

A poesia é canção, a mais bela melodia  
No livro eu encontro encanto e magia  
O café são as notas, dão o tom pro meu dia  
São três companheiros na mesma harmonia.

O café pulsa quente, quase uma rebeldia  
A poesia é chama que nunca esvazia  
O livro me abraça em doce companhia  
São meus ritos diários, quase uma heresia  
Entre goles e páginas, teço minha utopia  
Na combinação perfeita, livro, café e poesia.

**J. Wilton**

Chefe do Núcleo de Ação Educacional  
CEU Inácio Monteiro

## POESIA, PÃO E CAFÉ

Três cafés, por favor.  
Enquanto bebo meu café,  
Penso no primeiro beijo.  
Era à tardezinha,  
No portão da sua casa,  
Sua boca... o beijo com gosto de café.

Enquanto bebo meu café,  
Penso no beijo que não te dei.  
Nossa despedida naquele  
Quarto pequeno.  
Na imaginação,  
O gosto do seu beijo, apenas.

Enquanto bebo meu café,  
Chovia lá fora.  
O poeta vendia palavras  
Na porta do cinema.  
A poesia,  
A poesia se fazia no ônibus.

Enquanto bebo meu café,  
Penso nas crianças arregaladas de pó, cinza e chumbo.  
Penso nas crianças órfãs de pai, mãe, pão...no pão que  
o diabo amassou.

Enquanto bebo meu café,  
O menino se fez poeta,  
A árvore foi plantada.  
A viagem para Minas  
Como antigamente  
Habita o coração do homem...um café puro e coado,  
por favor.

**Poeta Anísio Silva**

Professor Shell

## UM GOLE DA VIDA

A morte me chamou de canto e me ofereceu um gole do que me dizia ser a vida. Sua aparência era até que bonita, tinha um cheiro forte e no rótulo dizia "insista"!

A morte implorava para que eu bebesse, me oferecia como se fosse ser a melhor bebida que eu iria experimentar, sedenta para que eu cedesse.

Dizia ser incrível, inigualável, que eu nunca deixaria de beber e que se tornaria meu drink favorito, o mais adorável.

Assim, num pico de coragem, influenciado pela morte, tomei um gole cheio e esperei o tal êxtase bater, numa ânsia incessante de viver aquele prazer.

Mas quando esse sentimento não veio, tomei mais goles, esperando ansioso pela sensação indescritível mesmo que fosse num porre. Queria viver a qualquer custo o que me foi prometido, então quando me dei conta, a garrafa já tinha sumido.

Quebrada no chão, até cogitei comer os cacos para ver se algo acontecia, mas percebi que não adiantaria o que eu fizesse, ainda assim não haveria.

A morte ria como quem vê um tolo, como se eu não passasse de mais um desesperado querendo viver, afoito - pobre criança que se acha tão crescida, não entende que viver já tem sido a sua vida. O rótulo grita "insista!".

Mas no que você tem insistido? O que adianta a ânsia de viver, se no final, só fez porque eu pedi pra fazer?

A morte mexeu com a minha cabeça, mas naquele momento, o tal êxtase bateu e finalmente entendi.

A morte me ensinou em prática, que viver, há de ser minha escolha. Se eu fizer por que outro alguém quer que eu faça, eu nunca vou experimentar o verdadeiro ar da graça, vou estar preso numa bolha.

Depois disso só pude agradecer e finalmente entender, por que alguns sábios da rua dizem que aprenderam com a morte, o que é realmente viver.

**MF**

Poetiza

## A LUTA

No tatame, o destino armou o tempo,  
Entre esquivas, suor e respiração.  
Onde o corpo buscava o movimento,  
Foi a alma que foi beijar o chão.

O tempo te entregou maturidade,  
Uma década a mais de quedas e sol.  
Você me guia com a serenidade,  
Sabendo da sombra do próprio farol.

Corrige a minha guarda, ampara a queda,  
Seu zelo é uma armadura a me envolver.  
Mas cada toque acende a labareda,  
Que faz meu peito inteiro por ti arder.

Eu te amo com a fome de quem desperta,  
Com a força de um golpe que não se vê.  
Uma paixão que sangra, pulsante e certa,  
E que encontra o seu norte só em você.

Mas o gongo já soa, o treino encerra,  
Há muros que não temos como quebrar.  
Nosso amor é a mais silenciosa guerra:  
Dois lutadores que não podem se entregar.

**Aline Siqueira**

Mãe e Escritora



## POETA ANÍSIO SILVA (PROFESSOR SHELL)

**Muito além do currículo: o professor que fez da palavra um abraço**

Existem pessoas que passam pela vida ensinando conteúdos; outras, humanidade. Poeta Anísio Silva, conhecido como Professor Shell, pertence a essa rara categoria de seres que transformam a palavra em ponte, a educação em afeto e a poesia em permanência.

Desde menino, encontrou nos versos um lugar de abrigo. Aos onze anos, quando muitos ainda buscavam compreender o mundo, ele já tentava traduzi-lo em palavras. E foi assim que nasceu o poeta: não apenas alguém que escreve poemas, mas alguém que aprende a escutar os silêncios, a recolher as dores escondidas e a devolver esperança por meio da arte.

# DESTAQUE

Professor por vocação, educador por convicção e poeta por necessidade da alma, Shell construiu sua trajetória acreditando no poder transformador da palavra. Em cada sala de aula por onde passou, semeou mais do que conhecimento: cultivou sonhos, despertou sensibilidades e ensinou que a literatura pode ser um caminho de liberdade. Seu compromisso com a educação levou-o a criar projetos, incentivar novos escritores e aproximar a poesia daqueles que talvez nunca saberiam que carregavam versos dentro de si.

Este é o Professor que a **Revista Primeira Evolução** decidiu homenagear em sua 65ª edição. O Poeta Anísio Silva é natural de São Caetano e, seguindo os bons exemplos do Sr. Durval e de Dona Maria, dedica à família - Sheila, Laura e Tales - sua melhor versão. Para além do cuidado com a família, consegue dedicar tempo para as plantas ao som de uma boa música - MPB, Blues, Jazz e Soul.



O Professor Shell é formado em Letras e Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes, é professor das redes estadual e municipal de ensino de São Paulo.

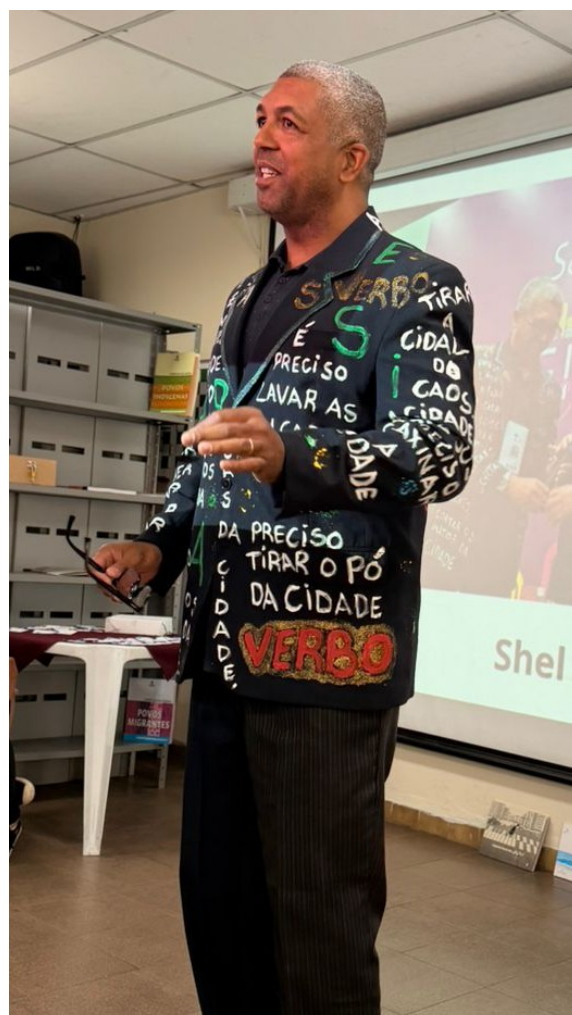
Ao longo dos anos, o Poeta Anísio Silva participou de diversos concursos, oficinas e projetos. Entre os destaques de sua trajetória estão o concurso de poesia vencido durante o curso de Letras e o Troféu Paulo Freire, recebido em 2021, em reconhecimento ao seu trabalho como um dos idealizadores do **Projeto Poesia na Escola**.

Anísio Silva publicou em 2026 o seu primeiro livro de Poesias que recebeu o título de “VERBO”. Há, em seus versos, a dureza da vida e, ao mesmo tempo,

uma delicada insistência em sentir. Cada poema é um gesto de denúncia, de afeto e de inquietação que convidam o leitor a olhar de novo para o que, tantas vezes, passa despercebido.

O Professor Shell assumiu a função de POSL (Professor Orientador da Sala de Leitura) na EMEF Profa. Nazaré Neri Lima em 2021, onde vem se destacando por seus saberes e sua irreverência à frente dos seus estudantes. Ao final de cada aula, Shell provoca em seus alunos uma sensação de emoção e expectativa, ao lançar, assim que finda a leitura, o livro no chão. Este ato, rapidamente tornou-se uma tradição na unidade educacional.

Outro fato marcante no Professor Shell são os seus paletós decorados com trechos de poemas, com nomes dos seus estudantes, com a relação de formandos do ano... Ah, também inova com seus pares de tênis e de meias coloridos. Shell sabe, mais que ninguém, inovar. Sabe construir histórias inesquecíveis através de atos, de vestimentas e de afetos. E o sorriso? Ah, esse é constantemente renovado!!



Diante de tantas curiosidades, impossível não compartilhar a trajetória profissional e pessoal deste Professor Poeta.

Para entender um pouco mais sobre as aulas de leitura, a Primeira Evolução quis saber:

**1) Primeira Evolução:** Como POSL na PMSP, você atua diretamente com estudantes dos Ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral. Na sua visão, quais políticas públicas de leitura e literatura precisam ser fortalecidas hoje na rede municipal para que a Sala de Leitura deixe de ser "espaço físico" e se consolide como território de direito e de transformação?

**Professor Shell:** *A literatura é um direito inalienável, como diria Antonio Candido. Daí que o fomento à leitura, assim como apoio, os editais, financiamento e investimentos podem e devem ser aprimorados. Nesse sentido, os livros devem estar nas escolas. E mais, é preciso formação para professores e professoras de todas as áreas. Fala-se muito em formar leitores. Quais leitores? Enfim, o Plano Nacional do Livro e da Leitura, a Lei de incentivo à leitura são importantes. Há bons livros nas salas de leitura e gostaria de destacar a iniciativa da PMSP com o Leia Educador! Leia educadora! São livros destinados aos docentes. Também o Programa Minha Biblioteca, livros exclusivamente para estudantes. Trata-se de um acervo riquíssimo. Enfim, há os Clubes de Leitura presenciais e virtuais, as Feiras do Livro que acontecem São Paulo afora e a Bienal são grandes e muito bons eventos, mas, e as escolas? Deveria haver um evento literário nas escolas previsto no calendário escolar. Agora, a escola, e não somente a sala de leitura, deve ser um espaço de leitura. Insisto, a famosa ideia de que é preciso formar leitores, passa pela formação de professores e professoras.*



Muito importante a perspectiva de que as escolas, e não apenas as Salas de Leitura, sejam reconhecidas como espaços de leitura. Outro aspecto marcante na fala do Professor Shell é a proposta de incluir, no calendário da rede, eventos literários realizados nas unidades educacionais.

Aprofundando essa reflexão, buscamos compreender a percepção do Professor Shell sobre a relação entre a leitura e a era digital. Assim, perguntamos:

**2) Primeira Evolução:** Você transita entre o livro físico, a poesia e a escola pública enquanto seus estudantes nasceram na era digital. Como você percebe a influência da Internet na relação dos jovens com a leitura? A tela compete ou amplia o acesso ao mundo literário?

**Professor Shell:** *Depende. Vejo tanto quem prefere usar o livro digital quanto quem prefere o livro de papel. Também há quem prefere transitar pelos dois. Também percebo que as crianças estão mais diretamente ligadas ao livro de papel. E isso vai se modificando com o passar dos anos. As telas estão aí. De alguma forma roubam a cena, mas o livro continua vivo. No início dos anos dois mil, houve um grande debate sobre o fim do livro de papel por conta da internet e tal. Participei de eventos, debates, congressos na Universidade. Mais de vinte anos depois, acabo de lançar meu livro de poemas Verbo. É isso, o livro encanta e cativa. Não há competição, há ampliação. O livro está mais vivo do que nunca.*

Professor Shell, suas palavras nos motivam, especialmente porque nosso grupo editorial, composto pela Revista Primeira Evolução e pela Editora Livro Alternativo, embora atenda às demandas por livros digitais, mantém no livro físico o seu principal compromisso.

Também soubemos que o professor e poeta Anísio Silva encerra suas aulas de uma maneira bastante singular, e gostaríamos de conhecer melhor essa prática e o método que a inspira:

**3) Primeira Evolução:** Colegas relatam que você encerra todas as suas aulas jogando o livro no chão. O que esse gesto simboliza na sua prática pedagógica? Como ele se conecta com sua concepção de educação no viés de transformação social, para além da transmissão de conteúdo?

**Professor Shell:** Exatamente, encerrar a aula com uma leitura é uma prática, um hábito. Tudo começou há cerca de uns três anos. Fiquei emocionado com a leitura de um poema e a forma de extravasar aquela emoção foi jogar o livro no chão, naturalmente. A sala quase foi abaixo, com os estudantes batendo palmas e gritando, parecia a comemoração de um gol. O gesto se tornou um hábito, quase uma exigência, todo mundo pede pra eu jogar o livro no chão após a leitura, senão, não tem graça, falam. Para concluir: o gesto está conectado à ideia de que a leitura nunca é somente uma leitura. Ela, a leitura, é A Leitura.

É fascinante a prática de encerrar a aula com uma leitura e, sobretudo, concluir esse momento com o gesto simbólico de lançar o livro ao chão. Certamente, essa ação tem produzido uma forte conexão com os estudantes e, ao que tudo indica, já inspira novos adeptos.

Dando continuidade à entrevista, buscamos conhecer um pouco mais sobre o trabalho que o Professor Shell desenvolve na EMEF Nazaré Neri Lima:

**4) Primeira Evolução:** Olhando para a EMEF Nazaré Neri Lima hoje, que projetos de leitura — da Rede ou de autoria da própria escola — estão em prática e que, na sua visão, já mudaram o jeito que alunos e servidores se relacionam com o livro no dia a dia?

**Professor Shell:** Há práticas interessantes de muitos colegas, principalmente com as crianças do Ciclo de Alfabetização onde a leitura é constante e fundamental para o sucesso das aprendizagens. Ao longo do ano, são muitas ações, paradas, momentos como o Leituraço Mulher, Junho Migrante, Agosto Indígena, Novembro Negro. São os saraus, os chás literários, as rodas de conversa. Tudo isso acaba transformando e promovendo uma cultura da leitura na escola. Agora, o Concurso Poesia na Escola é a cereja do bolo. Já consolidado, movimenta toda a escola. Toda mesmo.

Ficamos felizes ao encontrar escolas pulsantes, sobretudo no campo da leitura e da escrita, pois compreendemos que a leitura desempenha um papel fundamental na formação e na vida das pessoas.

**5) Primeira Evolução:** Na sua prática como POSL na EMEF Nazaré Neri Lima, como a

Sala de Leitura deixa de ser um espaço isolado e passa a dialogar, no dia a dia, com Língua Portuguesa, História, Ciências e os demais componentes curriculares? Quais apoios/conexões são necessários para que isso ocorra?

**Professor Shell:** Com o Concurso Poesia na Escola, esse diálogo ocorre durante, pelo menos, três meses. São muitas trocas, e a leitura acaba sendo a grande protagonista. Como disse anteriormente, o concurso envolve toda a escola. Há também os chás literários, as rodas de leitura, os leituraços e as apresentações, em que o foco é a leitura.

Há, ainda, um acervo na sala de leitura que aborda a questão dos ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU). São livros que podem ser utilizados e lidos por diferentes docentes e áreas do conhecimento. Sozinho, eu não conseguiria tratar esses temas com a relevância e a profundidade necessárias; já os colegas de outros componentes curriculares conseguem fazê-lo. Criar essa ponte é fundamental.



Vamos aprofundar um pouco mais sobre o Projeto Poesia na Escola, Professor Shell?

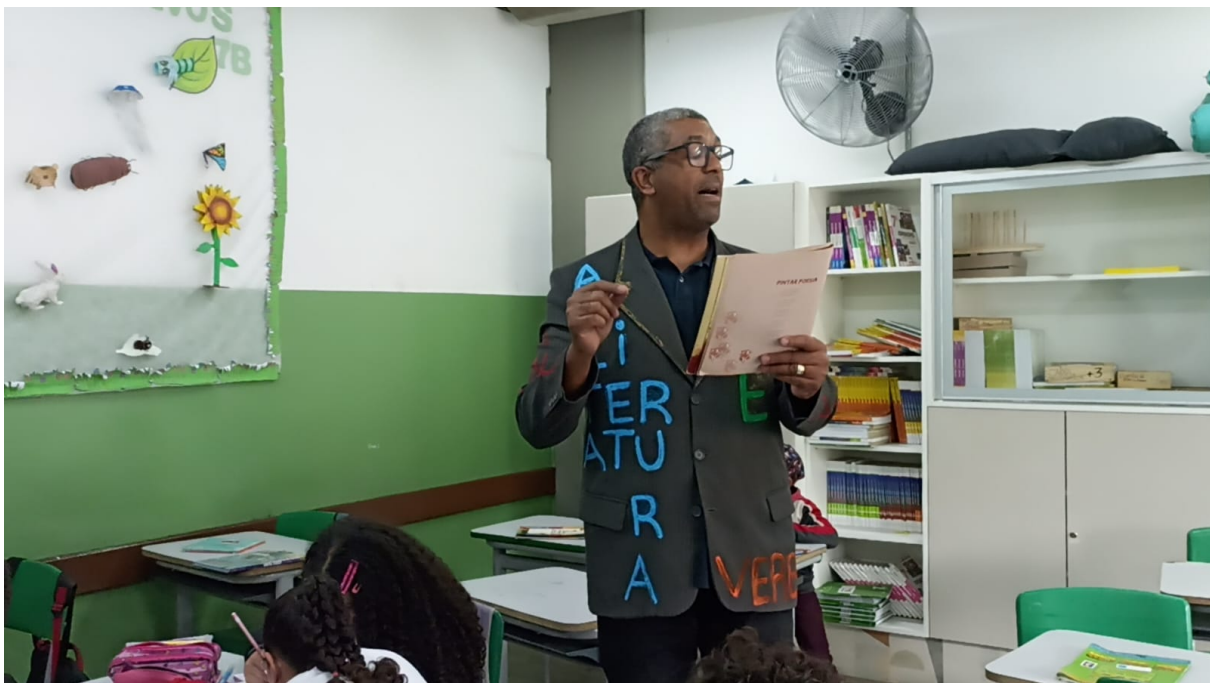
**6) Primeira Evolução:** O Poesia na Escola chega à 6ª edição. Qual a importância da escrita poética como palco para que os estudantes reivindiquem suas mazelas e também celebrem seus desejos?

**Professor Shell:** *Sexta edição. Parece que foi ontem, durante a pandemia, o primeiro concurso. Eu poderia citar muitos exemplos, demonstrando o quanto o concurso é significativo na vida de tantos estudantes. Como o caso de uma estudante com quadro de depressão que participou em 2020. O Concurso permitiu que ela se sentisse melhor, saísse um pouco mais de casa, se comunicasse mais e outras coisas. Poderia citar o Concurso do ano passado em que, paralelamente, realizamos o concurso de capa para a quinta edição. E toda a escola pôde votar na melhor capa. Enfim, a poesia está na vida das pessoas. O concurso é a chave que abre a porta dos sentimentos, dos desejos, da crítica social e tantos outros temas e emoções.*

ao longo dos anos, que queremos conversar com o Professor Shell.

**7) Primeira Evolução:** O Poesia na Escola já é marco na vida das crianças e em 2021 ganhou o Prêmio Paulo Freire. O que representa para você, como professor e poeta, ver a autoria dos estudantes virar livro publicado? Que legado você espera que a 6ª edição deixe na unidade e na rede?

**Professor Shell:** *Sempre falo do projeto por onde passo. É uma satisfação imensa proporcionar a crianças, adolescentes e estudantes da EJA a oportunidade de expressarem, por meio da poesia, suas visões de mundo, suas críticas às tantas questões que afligem a vida, seus sentimentos e suas raivas.*



Depois de compreender como a poesia se transforma em instrumento de acolhimento, expressão e transformação da realidade dos estudantes, torna-se inevitável refletir sobre os frutos concretos desse trabalho. Quando os versos deixam de habitar apenas a sala de aula e passam a ocupar as páginas de um livro, deixam de ser simples exercícios de escrita para se converterem em memória, identidade e patrimônio coletivo.

Mais do que formar escritores, o Projeto Poesia na Escola contribui para que os estudantes se reconheçam como autores de suas próprias histórias, dando permanência e visibilidade a vozes que merecem ser ouvidas. É justamente sobre esse legado, construído

*É algo extraordinário: são centenas de pessoas escrevendo poemas sobre dezenas de temas, que farão parte de um livro, uma coletânea que será lida por muitas outras pessoas. Trata-se de uma obra literária que permanecerá no tempo. Assim como existe toda uma história por trás do primeiro livro, publicado em 2020, cada edição deixa a sua marca. Esta 6ª edição também deixará a sua.*

Após conhecermos suas práticas de incentivo à leitura, o trabalho desenvolvido na EMEF Nazaré Neri Lima e os impactos do Projeto Poesia na Escola, queremos voltar o olhar para a trajetória que sustenta esse percurso. Assim, convidamos nossos leitores a conhecer um pouco mais da trajetória profissional do poeta e professor Anísio Silva.



**8) Primeira Evolução:** Professor Shell, você atua como POSL, Diretor e Poeta. Olhando para sua trajetória, o que te levou a tornar-se educador? Teve algum episódio, pessoa ou inquietação específica que fez você escolher a escola pública como lugar de atuação e não outro caminho?

**Professor Shell:** Antes de ingressar na escola, trabalhei como entregador de lanches no centro de São Paulo. Também atuei como office-boy, servente de pedreiro e, posteriormente, como auxiliar de acabamento em uma gráfica. Em todos esses trabalhos, encontrei pessoas que me incentivaram a estudar e a buscar uma profissão que tivesse mais significado para mim. Sempre fui um leitor habitual, e as pessoas percebiam isso. Acreditavam que eu poderia ir além. Veja a diferença que a leitura faz em nossas vidas. Recebi bons conselhos e incentivos de pessoas que me encorajaram a mudar de rumo e buscar algo melhor. A principal virada, porém, veio de uma colega que, mais tarde, se tornou namorada, depois noiva e,

hoje, minha esposa. De maneira muito sensível, ela costumava me dizer: “Você gosta de ler, escreve poesia, aprecia história, música e teatro” — eu havia, inclusive, feito um curso de teatro — “por que não faz o curso de Letras?”. E assim aconteceu. Cursei Letras na Universidade de Mogi das Cruzes, há vinte e seis anos. Ao longo da trajetória, trabalhei como professor em cursinhos, escolas particulares e na rede estadual. Atualmente, atuo nas redes municipal e estadual. São mais de vinte anos dedicados à educação pública.

Um percurso realmente inspirador, marcado pelo compromisso com a educação, a literatura e a formação de leitores. E, ao falar de inspiração, é impossível não abordar sua produção literária. Por isso, gostaríamos de conversar um pouco sobre o seu livro de poesias.

**9) Primeira Evolução:** Você acabou de lançar “Verbo”, livro que transita entre o grito e o silêncio, entre a dureza da vida e a delicada insistência em sentir. Como poeta premiado com o Paulo Freire, de que forma o real e a memória presentes em seus versos dialogam com as denúncias, afetos e inquietações que você escuta dos estudantes?

**Professor Shell:** O livro *Verbo* é a realização de um sonho antigo. Como diria Adélia Prado, “o que sinto, escrevo”. Acredito que esse também seja o sentimento de muitos estudantes que, desde 2020, vêm realizando sonhos por meio do Concurso Poesia na Escola, um projeto que transforma vidas. Somos inquietos por natureza, seja porque desejamos algo a mais da vida, seja porque percebemos tantas coisas fora do eixo. Por isso, denunciamos e criticamos em forma de poesia. Por isso, também, nos deleitamos com as belezas da vida. Estamos juntos nessa caminhada.

No início desta matéria, abordamos um pouco da sua relação com a família e, naturalmente, gostaríamos de conhecer melhor as origens desse ser humano tão diferenciado e inspirador.

**10) Primeira Evolução:** Que legado seus pais deixaram para você? Como esse legado aparece hoje no Shell pessoa, no Shell humano, no Shell educador da sala de leitura e no Shell poeta do livro *Verbo*? O que da criação que você recebeu ainda pulsa nas suas aulas e nos seus versos?

**Professor Shell:** *Todo legado a meu pai e minha mãe. E gratidão. Minha mãe teria sido uma grande artista, com certeza. Quando criança, via minha mãe tricotando, fazendo crochê, pintando flores em lençóis brancos. Ela sabe muito sobre plantas, decoração de festas e ambientes; tem uma caligrafia interessante; estudou em colégio interno e leu alguns clássicos da literatura brasileira. Meu pai, um orador nato. Aliás, na minha formatura do curso de Letras, fiz meu discurso a partir de um rascunho dele. Contador de histórias, causos, poesia. Ele também já escreveu uma paródia de Canção do Exílio. Já desenhou o mapa do centro de São Paulo. Tudo a caneta. Enfim, Verbo é um pouco sobre quem sou. Alguém que é porque traz na bagagem o sangue do pai e da mãe. Sou reflexo do pai e da mãe que tenho. Isso se reflete no livro, bem como há reflexos de coisas que vieram antes deles. No mais, muito deles está em mim.*

Com toda a formação que o poeta Anísio Silva recebeu, ao lado da irmã, Sheila, dos pais Durval e Maria, é possível compreender as relações familiares que Shell construiu em seu próprio núcleo: a esposa, Sheila, e os filhos, Laura e Tales. As palavras da esposa traduzem fielmente o Shell da família:

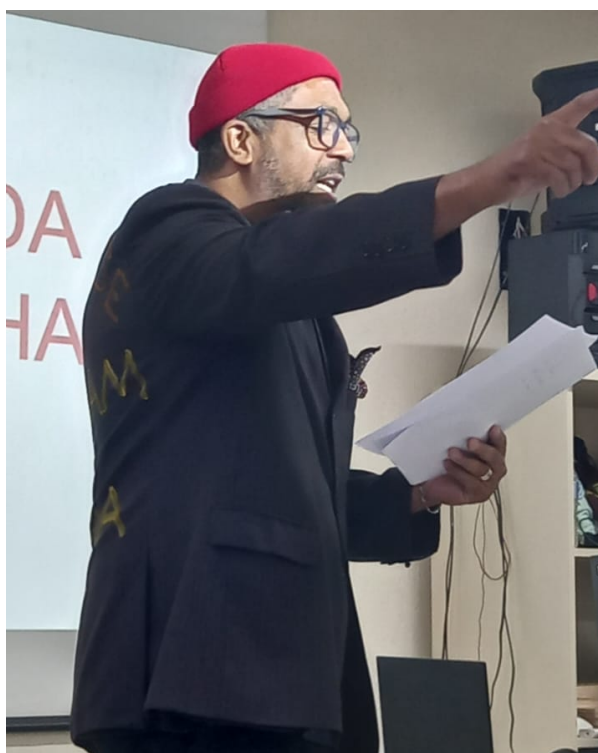


“O Shell é uma pessoa muito dedicada à família. Tem um cuidado especial com os filhos, Laura e Tales, que teve paralisia cerebral. Entre suas principais qualidades estão a alegria, a generosidade, o carinho, a

responsabilidade e a disposição para ajudar quem precisa. Procura transmitir bons exemplos por meio de suas atitudes. Além disso, é uma pessoa respeitosa, trabalhadora e muito querida por todos que convivem com ele.”

Esse é o poeta Anísio Silva, o Professor Shell: um ser humano de grandeza ímpar. Mas a grandeza de Anísio não se encontra apenas em suas conquistas acadêmicas, nos prêmios recebidos ou nos projetos realizados. Ela habita, sobretudo, sua maneira de existir. Pai dedicado, esposo presente, filho amoroso e amigo leal, ele compreende que os mais belos poemas não estão apenas nos livros, mas também nos gestos cotidianos de cuidado, respeito e amor.

Educador há mais de vinte anos, atualmente exerce a função de Diretor de Escola na rede estadual de São Paulo. Na EMEF Nazaré, mantém excelentes relações com estudantes, familiares e colegas de profissão, demonstrando que a docência extrapola a transmissão de conhecimentos e o cumprimento do currículo. É um profissional admirado por todos, em razão do carisma, da dedicação, da escuta e do amor que dedica à profissão. Em sua escrita, encontramos o homem e o mundo caminhando lado a lado. Seus versos carregam a força de quem observa a realidade sem fechar os olhos para suas injustiças, mas também a delicadeza de quem ainda acredita na beleza, na ternura e na capacidade humana de recomeçar. Há verdade em suas palavras. Há vida. Há cicatrizes e há flores.



Anísio Silva é caminho feito de memória, de emoção e de consciência. É alguém que reconhece, em cada fragmento de humanidade, suas flores mais perfumadas. Seus poemas permitem que a palavra toque lugares profundos da alma e permaneça ali, ecoando muito tempo depois da última palavra.

Ao término desta entrevista, fica evidente que o Professor Shell não ensina apenas literatura: ele ensina a perceber a vida com mais sensibilidade. Sua trajetória demonstra que educar é criar oportunidades para que cada estudante descubra a força da própria voz, reconheça seu lugar no mundo e compreenda que sua história também merece ser escrita.

O Projeto Poesia na Escola simboliza exatamente esse compromisso. A cada edição, ele não apenas revela novos talentos, mas também fortalece vínculos, acolhe sentimentos, desperta consciências e constrói memórias que permanecerão muito além dos muros da escola. Cada poema produzido pelos estudantes é um testemunho de que a educação pode ser um espaço de escuta, pertencimento e transformação social.

Ao conhecer um pouco mais da vida, da obra e da missão do Professor Shell, compreendemos que seus versos extrapolam as páginas dos livros e encontram continuidade em cada aluno que passa a acreditar no poder da palavra. Afinal, existem

professores que ensinam conteúdos, existem poetas que escrevem emoções, mas há pessoas raras que conseguem fazer das duas vocações um verdadeiro projeto de humanidade.

E talvez seja esse o maior legado de Anísio Silva: mostrar que, quando a educação encontra a poesia, nasce algo que o tempo não consegue apagar. Porque as aulas terminam, os livros se fecham e os anos passam. Mas a palavra que toca o coração permanece para sempre!

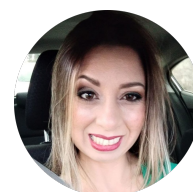
Professor Shell, que a vida lhe devolva, em poesia, tudo aquilo que o senhor semeou em silêncio ao longo dos anos, porque algumas pessoas passam pelas escolas, mas outras permanecem para sempre na alma daqueles que tiveram a felicidade de ser alcançados por suas palavras.

---

## COLUNISTAS:

**Cleia Teixeira da Silva**

SME/COCEU



**José Wilton dos Santos**

CEU Inácio Monteiro





## A ESTRATÉGIA DAS RECEITAS PÚBLICAS NO SISTEMA FISCAL ANGOLANO (CASO DA TERCEIRA REGIÃO TRIBUTÁRIA LUANDA-BENGO)

Adão Pacheco Valentim<sup>1</sup>

Domingos Fernando Cassuende Lucunde<sup>2</sup>

**RESUMO:** Os desafios do Sistema Fiscal Angolano e as receitas públicas para melhoria das finanças públicas, com maior realce para a Terceira Região Tributária Luanda-Bengo, foram analisados vários aspectos da evolução das receitas públicas e o sistema fiscal angolano, em particular as receitas fiscais. Este artigo tem como objectivo compreender as Estratégias das Receitas Públicas no Sistema Fiscal Angolano, bem como analisar os dados quantitativos apresentados nos relatórios económicos e relatórios de contas sobre os mesmos. Para o presente trabalho utilizou-se a pesquisa quantitativa que lida com números e métodos estatísticos para transformar os dados em informação. A estratégia adotada neste trabalho foi o estudo de caso que se realizou com grande profundidade na análise dos relatórios do Ministério de Finanças e da Administração Geral Tributária que a fraca capacidade na arrecadação de receitas corrente e excessiva dependência do Estado as receitas de Capital na formação do Orçamento Geral do Estado e concentração das actividades económicas na Região Tributária Luanda-Bengo e o pouco investimento público em sectores estratégicos para diversificação da economia e a falta de criação de pólos industriais operacionais continuará a condicionar o desenvolvimento do País, tomando este refém das receitas de capital na formação do Orçamento Geral do Estado que pode a médio prazo aumentar a dívida pública acima do limite exigidos por lei, que esta por sua vez dificulta o Estado de proporcionar a melhoria das condições sociais das populações tais como (saúde, educação e segurança) por causa das condições de reembolso exigidas pelos credores.

**Palavras-chave:** Estratégia. Receitas Públicas. Sistema Fiscal.

### INTRODUÇÃO

O Estado como um dos agentes económicos mais importante de qualquer sociedade, a sua coexistência com outros entes de natureza privada ou social é indispensável, porque é através da complementaridade entre ambos que ele busca encontrar soluções para dar respostas aos problemas económicos, sociais e colectivos da sociedade.

Tendo em conta que as receitas públicas são de extrema importância para a captação de recursos financeiros no cofre de tesouro do Estado a fim de satisfazer as necessidades colectivas dos cidadãos, torna-se proeminente a adopção de políticas tributárias justas, através de um sistema fiscal moderno, eficiente, flexível, transparente, equilibrado e de baixo custo de funcionamento, de modo a estimular os contribuintes

<sup>1</sup> Adão Pacheco Valentim

Licenciado em Relações Institucionais, 5 Ano concluído de Direito, Mestrando do curso de Gestão Estratégica actualmente Administrador Municipal do Sequele Província do Icolo e Bengo. [adaopvalentim@gmail.com](mailto:adaopvalentim@gmail.com)

<sup>2</sup> Domingos Fernando Cassuende Lucunde

Licenciado em Economia, Pós-graduado em Didática para o Ensino Superior, Pós Graduado em Andragogia, Docente Universitário na disciplina de Macroeconomia e introdução à economia.. Mestrando do curso de gestão estratégica de empresa pelo Instituto Superior Politécnico de Kanganjo. [domingoslucunde@hotmail.com](mailto:domingoslucunde@hotmail.com)

ao pagamento dos impostos. No atual contexto de crise económica e financeira, o Estado angolano muito dependente das receitas provenientes da exploração de petróleo, procura prestar uma atenção especial ao sistema fiscal de modo a diversificar as suas fontes de arrecadação de receitas públicas por meio dos impostos e taxas, visto que estes constituem uma das maiores e mais seguras fontes de receitas públicas. Entretanto, estas políticas não devem ser implementadas simplesmente do ponto de vista do Estado com perspectivas de arrecadar maior volume de receitas com vista a satisfação das necessidades do Estado, mas também devem ser implementadas sob o ponto de vista dos contribuintes, por serem os principais agentes passivos de todas as políticas fiscais e de maneira a evitar também a fuga ao fisco ou sonegação dos impostos, por serem factores que podem impactar de forma significativa na arrecadação de receitas fiscais, visto que quanto mais rígidas forem os critérios implementados pelo sistema fiscal, maiores serão as dificuldades na arrecadação de receitas públicas.

É importante que o sistema fiscal seja flexível e capaz de dar respostas aos objectivos da política tributária que lhe são constitucionalmente atribuídos, aos desafios socioeconómicos, visando não apenas a captação de receitas para o Estado, mas também na constituição de um válido e eficaz instrumento das políticas de atração de investimento, de promoção do emprego e de integração social, mediante o incremento da justiça na repartição da carga tributária.

O sistema fiscal constitui um dos instrumentos de asseguramento do crescimento e desenvolvimento do aparelho de Estado, sendo a parte fundamental para desenvolvimento e expansão dos serviços administrativos, bem como os estímulos da procura através do expediente das despesas públicas, dos subsídios ou de reduções fiscais aos sectores privados e do controlo da própria produção. (Nogueira, 2017).

O processo de arrecadação de receitas é um processo que resulta da colheita de tributos, multas e juros pelo Estado, onde os valores arrecadados são direcionados para a conta Única do Tesouro Nacional, e posteriormente redistribuídos para fazer face a cobertura de despesas públicas.

## ESTRATÉGIAS

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

## RECEITAS PÚBLICAS

Para Alves da Rocha *et al.*, (2014, p.151), entende que as receitas públicas podem, à semelhança das despesas públicas, ser englobadas em diversas classificações, de acordo com as diferentes ópticas em que sejam retidas.

De acordo Rezende (2021, p.46) define receitas públicas são o montante total em recursos recolhidos pelo Tesouro Nacional e que serão incorporados ao património do Estado. Essas receitas servem para custear as despesas públicas e as necessidades de investimentos públicos.

Compreendemos nós que Receitas Pública é a quantidade de recursos onde em que o tesouro recolhe e incorpora no património do governo, este valor visa ajudar as Despesas públicas de modo a promover o investimento local.

## SISTEMA FISCAL

Sistema fiscal é formado pelo conjunto de impostos vigentes num determinado país e os órgãos do Estado têm a função de administrar estes impostos (Coxe, 2012)

Segundo a Constituição da República de Angola (CRA), Artigo 103º define o sistema fiscal visa a satisfação das necessidades financeiras do Estado e outras entidades públicas e uma repartição justa dos rendimentos e da riqueza.

Refutando aquilo que os autores disseram compreendemos que o sistema fiscal como sendo um conjunto impostos existente em um determinado país.

## PRINCÍPIOS DE RECEITAS PÚBLICAS

Os princípios contábeis ou contabilísticos tornaram-se regras que passaram a ser seguidas e aceites por todos, e hoje constituem a principal teoria que sustenta e fundamenta a Contabilidade bem como a análise de receitas públicas, cujos principais princípios aplicados na receita são:

**Princípio da legalidade:** na óptica de receitas públicas, este é o maior dos princípios cujo cumprimento é irrevogável. Este princípio deve ser respeitado na arrecadação e execução das receitas, porque emana da lei.

**Princípio da Competência:** este princípio estabelece que as Receitas e as Despesas devem ser incluídas no apuramento do resultado do período em que foram geradas, sempre simultaneamente quando se correlacionarem (Princípio da Confrontação das Despesas com as Receitas), independentemente de recebimento ou pagamento, prevalece sempre o período em ocorreram.

**Princípio da Realização:** como norma geral, a receita é reconhecida no período contabilístico em que é realizada. A realização usualmente ocorre quando bens ou serviços são fornecidos a terceiros em troca de dinheiro ou de outro elemento activo. Não se reconhece uma receita que não ocorreu como realizada mesmo que tenha sido previsto. O princípio da realização tem sido um dos mais visados, principalmente pelos economistas, por julgarem que o processo de produção adiciona valor aos factores que estão sendo manipulados. (Decreto Presidencial 245/21 de 4 de Outubro - Regime Jurídico)

## METODOLOGIA

Segundo Freixo (2012, p.310), metodologia é um conjunto dos métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica. Também, secção de um relatório de investigação que descreve os métodos e as técnicas utilizadas nessa investigação.

## TIPOS DE PESQUISA

Existem vários métodos de pesquisa, cada um com sua própria vantagem e desvantagens. Algumas

das abordagens mais comuns incluem pesquisas experimentais, estudos de caso, pesquisas de opinião, pesquisas documentais e etnografias.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p.68), descrevem que "a pesquisa científica visa conhecer cientificamente um ou mais aspectos de determinado assunto".

**Pesquisa Exploratória:** o uso da pesquisa exploratória neste trabalho foi necessário, pois a natureza do nosso estudo obrigou-nos a ter uma familiaridade com o problema de modo a buscar uma compreensão profunda e permitir deste modo a construção de hipóteses, de acordo o conceito.

**Pesquisa Descritiva:** partindo deste pressuposto, tendo em conta a natureza do nosso estudo, foi necessário o uso de pesquisa descritiva, pois ela busca usar as técnicas de colectas de dados padronizados, para além de não permitir a nossa interferência na interpretação dos resultados, limitando-nos apenas em estudar os factos registados, analisados e classificados.

**Pesquisa bibliográfica:** o nosso estudo fez recurso aos materiais bibliográficos como livros, artigos, teses e dissertações para a sua materialização. De certa forma, pode se considerar que toda pesquisa é bibliográfica, pois faz recurso às publicações já existentes para fundamentar o trabalho de pesquisa e o artigo não foi alheio a esta realidade. É indispensável nos estudos históricos, visto que em alguns casos a bibliografia é a única maneira para conhecer os factos (GIL, 2010).

## TÉCNICAS DE PESQUISA

Como técnica de pesquisa para materialização do trabalho utilizou obras científicas públicas para sustentar as teorias sobre as Receitas Públicas angolanas para o caso prático utilizou-se o A colecta de informações foi realizada através de relatórios fornecidos pela Administração Geral Tributária (AGT) e os Relatórios da Conta Geral do Estado e Exercício Fiscal dos períodos em análise.

## ANÁLISES DE DADOS

Neste ponto serão apresentados e interpretados os resultados obtidos na nossa pesquisa de estudo de caso, de maneira que possamos compreender a composição das receitas públicas e o impacto do sistema fiscal angolano na composição das receitas públicas, tendo como base de sustento a

documentação obtida junto do Ministério das Finanças, da Administração Geral Tributária (AGT), bem como pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), descrevendo as regiões tributárias e a suas capacidades contributivas na composição das receitas públicas, assim como os factores determinantes das mesmas.

O nosso estudo aborda as receitas fiscais ou tributária no geral, mas com maior incidência na análise das receitas fiscais ou tributária da Terceira Região Tributária Luanda – Bengo. A Administração Geral Tributária no âmbito da sua missão é composta por Sete (7) Regiões Tributárias publicadas pelo Decreto Executivo 151/15 de 30 de Março, e subdivididas em Quarenta e Seis (47) Repartições Fiscais e Vinte e Seis (26) Delegações Aduaneiras publicado pelo Decreto Executivo nº136/16 de 4 de Março, que são responsáveis pela cobrança de todo e qualquer tributo.

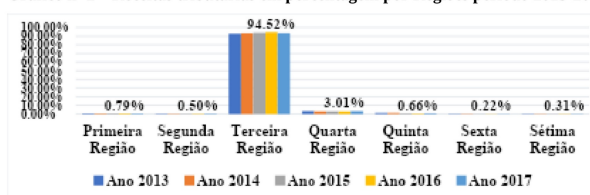
Gráfico 1 – Comparação Receitas Públicas por rubricas 2013-2017



Fonte: Dados da CGEEF 2013-2017, elaborado pelo Autor (2026)

Os quadros (3) três, (4) quatro, vide páginas p. 74 e p. 75, assim como os gráficos (1) um e (2) dois acima referenciados nos apresentam a composição detalhada de receitas públicas por natureza económica durante os períodos analisados, isto é, entre 2013-2017. De acordo com os dados apresentados nos quadros e gráficos, podemos constatar que em termo de arrecadação de receitas públicas por rubrica, registou-se uma evolução significativa das receitas tributárias do sector não petrolífero, fazendo destas a segunda maior fonte de arrecadação de receitas públicas a seguir das receitas de capital. Pese embora os dados da Conta Geral do Estado e Execução Fiscal referente aos anos de 2016 e 2017 tenham fornecidos informações de carácter preliminar, as receitas de capital também representam um peso fundamental nas receitas públicas, e o ano de 2015 foi o que menores receitas públicas foram arrecadadas de acordo os dados analisados.

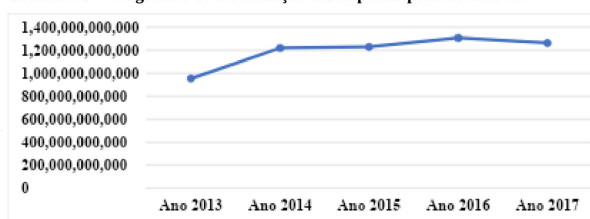
Gráfico nº 2 – Receitas tributárias em percentagem por Regiões período 2013-2017



Fonte: Dados da Administração Geral Tributária (AGT) 2013-2017, elaborado pelo Autor (2026)

No período analisado, em termo comparativo de valores absolutos, o ano de 2016 foi o que mais receitas tributárias se arrecadou, e neste ano a Terceira Região Tributária (Luanda-Bengo) foi responsável pela arrecadação de Um bilhão duzentos e trinta e cinco mil, cento e catorze milhões, trezentos e vinte e três mil, trezentos e cinquenta e seis Kwanzas, Akz (1.235.114.323.356), representando 94,52% do total das receitas tributárias ou fiscais do ano.

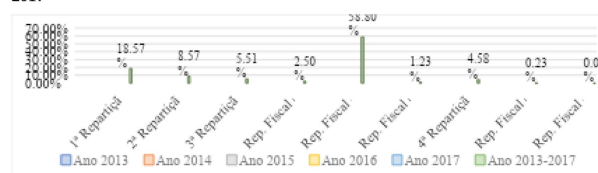
Gráfico nº3 – Progressão de arrecadação dos impostos período 2013-2017



Fonte: Dados da Administração Geral Tributária (AGT) 2013-2017, elaborado pelo Autor (2026)

Os gráficos (15) quinze e (16) dezasseis ilustram a progressão na arrecadação de receitas tributárias durante o período analisado, sendo o ano de 2016 que maiores receitas tributárias foram arrecadadas, de acordo os dados fornecidos pela Administração Geral Tributária (AGT).

Gráfico nº4 – Percentual agregado de Receitas Tributárias Terceira Região 2013-2017



Fonte: Dados da Administração Geral Tributária (AGT) 2013-2017, elaborado pelo Autor (2026)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tem como objetivo apresentar o nível de arrecadação de receitas públicas e o sistema fiscal angolano, mas com maior incidência sobre as receitas tributárias, precisamente sobre a Terceira Região Tributária (Luanda-Bengo) entre 2013-2017. A luz dos documentos obtidos junto à Administração Tributária (AGT), e dos Relatórios da

Conta Geral do Estado e Execução Fiscal permitiram avaliar a composição das receitas públicas, assim como perceber a influência das receitas tributárias no financiamento Orçamento.

Foi possível concluir que Orçamento na óptica de receitas foi composto por 60,39% de receitas correntes e 39,61% de receitas de capital. Os últimos dois anos do período analisado, isto é, os anos 2016 e 2017, foi marcado por um aumento significativo das receitas de capital no financiamento do (OGE), chegando mesmo a ser igual ou superior a participação das receitas correntes. Esta tendência foi o resultado da pouca capacidade do Estado em diversificar as fontes de arrecadação de receitas, precisamente os recursos de fontes correntes para financiar o Orçamento.

A influência das receitas de capital no financiamento do Orçamento tende a aumentar nos últimos anos, e as projeções não indicam a sua redução no curto prazo. A crescente dependência das receitas de capital para o financiamento do Orçamento nos últimos anos preocupa o Estado, e precisa de implementar políticas públicas e orçamentárias eficazes que possibilite reduzir esta dependência, porque a excessiva dependência das receitas de capital no financiamento do Orçamento, pode colocar o Estado em situação de dívida pública elevada e insustentável tal como é a situação registada para o Orçamento de que terá consequências negativas na economia do País, principalmente para o tipo da economia de Angola cuja capacidade produtiva continua nascente.

Das 7 Regiões Tributárias existentes, a 3ª Região Tributária Luanda – Bengo é mais estratégica de todas, porque para além de albergar a capital política do País, é nesta região que se começa a implementação de todas as políticas de reforma fiscal antes da sua extinção para as demais regiões. Para além da sua função estratégica, esta Região Tributária foi responsável pela arrecadação global de receitas tributárias durante o período analisado de 93,75% das receitas tributárias totais, na segunda e terceira posição em termos de arrecadação de receitas tributárias aparecem a 4ª Região tributária com sede em Benguela com 3,20% e a 5ª Região com 1,07% respectivamente.

Estes factores elencados influenciam na excessiva concentração das actividades económicas na Província de Luanda. Os resultados apresentados pela

Terceira Região Tributária Luanda-Bengo, ainda são sustentados pelos dados do Anuário Estatístico das Empresas, do Instituto Nacional de Estatística (INE), mostra no que concerne o tecido empresarial angolano, no período em análise o número de unidades registadas foram de 167.330 empresas, sendo 49.376 encontravam-se em actividade, e deste universo de empresas, a 3ª Região Tributária Luanda - Bengo representa 58% do total das empresas, realçando também que mais de 90% dos grandes contribuintes têm o seu domicílio fiscal na 3ª Região Tributária.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Código Geral Tributário; **Lei n.º 21/14** - Código Geral Tributário Coxe, F. **Fiscalidade Angolana:** Impostos; sistema fiscal angolano; imposto na especialidade; relação jurídico-fiscal. Editora : NULL ,2018.
- Freixo, M.J.V. **Metodologia do trabalho científico, Fundamentos, Métodos e Técnicas**, Lisboa 3ª edição, Instituto Piaget, Lisboa, 2015.
- 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.
- Manual de Finanças e Gestão Orçamental Pública**, 1ª Edição Londres 2011
- 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.
- Nogueira, A. **Dissertação de Mestrado em Finanças**, Novembro, 2017.
- Prodanov, C. C. **Manual de metodologia científica**. 3. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale.2013
- Rezende F. **Finanças Públicas** – 2ª edição. São Paulo: Atlas,2001.
- Rocha.A. **Económico de Angola** . Abril 2014. Publisher: Universidade Católica de Angola; ISBN: 9789804718013. Authors:2014.
- Thompson JR., A.; Strickland , A. **Planeamento estratégico:** elaboração, implementação e execução. São Paulo: Pioneira, 2017.



## A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO "FAMÍLIA TAMBÉM CONTA HISTÓRIAS"

Ana Claudia Souza Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta um relato de experiência acerca da utilização da contação de histórias na Educação Infantil, por meio do projeto "Família também conta histórias", desenvolvido com crianças da pré-escola. O estudo teve como objetivo analisar as contribuições da mediação de leitura e da participação das famílias no desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do interesse pela leitura. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como relato de experiência, fundamentada em estudos sobre literatura infantil e práticas de mediação de leitura. O projeto consistiu no empréstimo semanal de livros para leitura em família, acompanhado de registros realizados pelos responsáveis sobre a experiência vivenciada. Os resultados evidenciaram maior interesse das crianças pelos livros, ampliação das interações entre escola e família, desenvolvimento da oralidade e fortalecimento das práticas leitoras no ambiente escolar e familiar. Conclui-se que a contação de histórias constitui uma importante estratégia pedagógica para a formação de leitores desde a primeira infância e para o fortalecimento dos vínculos entre a criança, a família e a escola.

**Palavras-chave:** Contação de histórias; Educação Infantil; Literatura infantil; Formação de leitores; Família.

### 1. INTRODUÇÃO

A literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, especialmente na Educação Infantil, etapa em que se consolidam as primeiras experiências com a linguagem, a imaginação e as interações sociais. Nesse contexto, a contação de histórias constitui uma importante estratégia pedagógica, pois favorece o desenvolvimento da oralidade, da criatividade, da memória e da capacidade de interpretação.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a criança é um sujeito histórico e social que constrói conhecimentos por meio das interações estabelecidas com o meio em que vive (BRASIL, 1998). Nessa perspectiva, as experiências literárias oferecidas pela escola

contribuem significativamente para o desenvolvimento infantil e para a formação de futuros leitores.

A Base Nacional Comum Curricular também reconhece a importância do contato das crianças com diferentes manifestações culturais e linguísticas, destacando a literatura como instrumento de ampliação de repertórios e de construção de aprendizagens significativas (BRASIL, 2017).

Partindo desse entendimento, surgiu o interesse em desenvolver o projeto "Família Também Conta Histórias", iniciativa voltada ao incentivo da leitura compartilhada entre as crianças e seus familiares. O projeto buscou aproximar a família das práticas de leitura desenvolvidas na escola, fortalecendo os vínculos afetivos e ampliando as oportunidades de contato das crianças com os livros.

<sup>1</sup> Licenciatura Plena em Pedagogia e Letras. Pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais, Artes, Legislação Educacional e Conhecimentos Pedagógicos, Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de Votorantim e Iperó.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da contação de histórias e da participação das famílias no desenvolvimento das práticas leitoras na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como relato de experiência, construída a partir da implementação do projeto e das observações realizadas durante seu desenvolvimento.

## **2. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A prática de contar histórias acompanha a humanidade desde tempos remotos. Antes mesmo do surgimento da escrita, os conhecimentos, as crenças, os valores e as tradições eram transmitidos por meio da oralidade, permitindo que as diferentes culturas preservassem sua memória coletiva e compartilhassem experiências entre as gerações. Em diversas sociedades, os narradores assumiam importante papel social, sendo responsáveis pela conservação e disseminação dos saberes produzidos pelos grupos aos quais pertenciam.

Segundo Zumthor (2000), a oralidade constitui uma importante forma de transmissão cultural, pois permite que os conhecimentos sejam compartilhados e ressignificados continuamente. Na África Ocidental, por exemplo, os griôs eram reconhecidos como guardiões da memória de seus povos, utilizando a narrativa oral para preservar histórias, costumes e ensinamentos.

Com o desenvolvimento da escrita, as narrativas orais passaram a coexistir com os textos escritos, ampliando as possibilidades de acesso às histórias e à literatura. No contexto brasileiro, a literatura de cordel constitui uma importante manifestação dessa tradição, mantendo viva a prática de narrar e compartilhar histórias por meio da palavra.

Na Educação Infantil, a contação de histórias assume uma função ainda mais significativa, uma vez que contribui para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade e das interações sociais. O contato com a literatura desde os primeiros anos de vida possibilita às crianças a ampliação de seus repertórios culturais e favorece a construção de novos conhecimentos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a criança é um sujeito histórico e social que constrói conhecimentos

por meio das interações estabelecidas com o meio em que vive (BRASIL, 1998). Nesse sentido, as experiências proporcionadas pela literatura infantil favorecem o desenvolvimento da oralidade, da expressão de sentimentos, da capacidade de interpretação e da construção da identidade.

A literatura infantil também contribui para o processo de formação de leitores. Conforme afirma Bajard (2002), a criança estabelece relações entre as imagens, a oralidade e o texto escrito, construindo gradativamente conhecimentos acerca da linguagem e das funções sociais da leitura. As ilustrações presentes nos livros infantis desempenham importante papel narrativo, especialmente na primeira infância, período em que as crianças estabelecem maior proximidade com os elementos visuais antes mesmo de dominarem a linguagem escrita.

Nesse contexto, a mediação de leitura torna-se fundamental. O educador, ao selecionar obras literárias adequadas à faixa etária das crianças e promover momentos de interação com os livros, contribui para o desenvolvimento do interesse pela leitura e para a formação de leitores mais críticos e participativos. Segundo Bajard (2001), a qualidade da mediação está diretamente relacionada ao conhecimento prévio da obra pelo mediador, possibilitando que a leitura seja realizada de forma significativa e favorecendo a construção de sentidos pelas crianças.

Além do papel desempenhado pela escola, a participação da família também exerce grande influência na formação do leitor. As experiências de leitura compartilhada no ambiente familiar fortalecem os vínculos afetivos e ampliam as oportunidades de contato das crianças com os livros, favorecendo o desenvolvimento da linguagem e o interesse pela literatura.

Dessa forma, a contação de histórias configura-se como uma importante estratégia pedagógica na Educação Infantil, uma vez que possibilita às crianças vivências significativas com a literatura e contribui para a formação de leitores desde a primeira infância.

## **3. METODOLOGIA**

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por

meio de um relato de experiência acerca da utilização da contação de histórias na Educação Infantil. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos sociais a partir dos significados, das experiências e das relações estabelecidas pelos sujeitos em seus contextos de vivência.

A experiência foi desenvolvida em uma turma de Educação Infantil, composta por crianças da pré-escola, durante as atividades pedagógicas relacionadas ao incentivo à leitura e à formação de leitores. O trabalho teve como foco a implementação do projeto "Família Também Conta Histórias", elaborado com o objetivo de ampliar as experiências das crianças com a literatura infantil e fortalecer a parceria entre a escola e as famílias.

Inicialmente, foram realizadas atividades de mediação de leitura em sala de aula, utilizando obras da literatura infantil, como *Pintas Listras* (JUNAKOVIC, 2004), *Seu soninho cadê você?* (MURPHY, 2008) e *Sapo Bocarrão* (FAULKNER, 1996). Durante esses momentos, as crianças foram incentivadas a observar as ilustrações, levantar hipóteses sobre as narrativas, expressar sentimentos e participar de recontos das histórias, favorecendo o desenvolvimento da oralidade e da imaginação.

Posteriormente, foi desenvolvido o projeto "Família Também Conta Histórias". Semanalmente, uma criança era sorteada para levar um livro de literatura infantil para casa, juntamente com uma sacola personalizada e um caderno de registros. As famílias eram orientadas a realizar a leitura compartilhada e registrar brevemente a experiência vivenciada, descrevendo a participação da criança, seus comentários sobre a história e as interações ocorridas durante o momento de leitura.

Os dados analisados neste estudo foram constituídos pelas observações realizadas pela professora ao longo do desenvolvimento do projeto e pelos registros produzidos pelas famílias no caderno de acompanhamento. A análise dos dados ocorreu de forma descritiva e interpretativa, buscando identificar as contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento das crianças e para o fortalecimento dos vínculos entre escola e família.

Por se tratar de um relato de experiência de natureza pedagógica, o estudo priorizou a análise das práticas desenvolvidas e das percepções observadas durante a implementação do projeto, sem a identificação individual dos participantes, preservando-se os princípios éticos relacionados às pesquisas no contexto educacional.

#### **4. RELATO DE EXPERIÊNCIA: O PROJETO "FAMÍLIA TAMBÉM CONTA HISTÓRIAS"**

A experiência relatada neste estudo surgiu a partir da observação de que muitas crianças demonstravam grande interesse pelas histórias ouvidas na escola, mas possuíam pouco contato com a leitura no ambiente familiar. Considerando que a formação do leitor é um processo que ultrapassa os limites da sala de aula, foi elaborado o projeto "Família Também Conta Histórias", com o objetivo de aproximar as famílias das práticas de leitura desenvolvidas na Educação Infantil.

Inicialmente, foram realizadas atividades de mediação de leitura em sala de aula utilizando diferentes obras da literatura infantil. Durante esses momentos, as crianças eram incentivadas a observar as ilustrações, levantar hipóteses sobre as narrativas, expressar sentimentos e participar de recontos das histórias. Obras como *Pintas Listras*, de Sjetlan Junakovic, *Seu soninho cadê você?* e *Sapo Bocarrão* mostraram-se especialmente adequadas para promover a participação e a interação das crianças durante as atividades.

As experiências de leitura eram organizadas em ambientes acolhedores, favorecendo a escuta, a participação e o contato das crianças com os livros. Conforme afirma Bajard (2001), a mediação de leitura exige que o educador conheça previamente a obra e organize situações que permitam às crianças atribuir sentidos às narrativas, estabelecendo relações entre o texto, as imagens e suas próprias experiências.

Após os momentos de leitura em sala de aula, teve início o projeto "Família Também Conta Histórias". Semanalmente, uma criança era sorteada para levar para casa um livro de literatura infantil, acondicionado em uma sacola personalizada juntamente com um caderno de registros. As famílias eram convidadas a realizar a leitura compartilhada e a registrar brevemente como ocorreu a experiência,

descrevendo a participação da criança, os comentários realizados e as impressões sobre a atividade.

A proposta possibilitou que os momentos de leitura ultrapassassem os limites da escola, promovendo a participação das famílias no processo de formação leitora das crianças. Os registros evidenciaram que muitas famílias passaram a reservar um tempo específico para a leitura, transformando esse momento em uma oportunidade de convivência, diálogo e fortalecimento dos vínculos afetivos.

Ao retornarem à escola, as crianças compartilhavam com os colegas suas experiências de leitura, apresentavam os registros produzidos pelas famílias e, em muitos casos, recontavam as histórias ou expressavam suas opiniões sobre as narrativas. Esses momentos favoreceram o desenvolvimento da oralidade, da memória, da capacidade de argumentação e do interesse pelos livros.

As atividades desenvolvidas também se mostraram alinhadas às competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), especialmente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral, da expressão de sentimentos, do respeito às diferentes formas de viver e da ampliação das experiências culturais das crianças.

Nesse sentido, o projeto contribuiu para fortalecer a parceria entre escola e família e demonstrou que a leitura compartilhada constitui uma importante estratégia para o desenvolvimento infantil e para a formação de leitores desde a primeira infância.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implementação do projeto "Família Também Conta Histórias" permitiu observar resultados significativos no desenvolvimento das crianças e no fortalecimento da relação entre a escola e as famílias. Ao longo das atividades, verificou-se um aumento do interesse das crianças pelos livros e pelos momentos de leitura, demonstrado pela participação nas rodas de conversa, pela curiosidade em conhecer novas histórias e pelo entusiasmo em compartilhar suas experiências com os colegas.

Outro aspecto observado foi o desenvolvimento da oralidade. Durante os momentos de reconto das histórias, as crianças passaram a utilizar

um vocabulário mais amplo, expressando opiniões, sentimentos e interpretações sobre as narrativas ouvidas. Além disso, demonstraram maior segurança ao se comunicar e maior capacidade de organizar suas ideias ao relatarem os acontecimentos das histórias.

Esses resultados corroboram os estudos de Bajard (2002), ao afirmar que o contato das crianças com a literatura infantil possibilita a construção de conhecimentos acerca da linguagem, favorecendo a aproximação entre a oralidade, as imagens e a linguagem escrita. A mediação de leitura, nesse contexto, contribui para que a criança desenvolva novas formas de compreender e interpretar o mundo que a cerca.

Os registros realizados pelas famílias também evidenciaram a importância da leitura compartilhada no ambiente familiar. Muitos responsáveis relataram que as crianças solicitaram a releitura das histórias, fizeram perguntas sobre os personagens e passaram a demonstrar maior interesse pelos livros presentes em casa. Esses momentos favoreceram a convivência familiar e proporcionaram experiências de interação e afeto mediadas pela literatura.

Outro resultado significativo foi o fortalecimento da parceria entre a escola e a família. A participação dos responsáveis nas atividades propostas possibilitou maior aproximação com as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, contribuindo para que as famílias reconhecessem a importância da leitura no desenvolvimento infantil.

Conforme destaca o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a aprendizagem ocorre por meio das interações estabelecidas pela criança com os diferentes contextos sociais e culturais em que está inserida (BRASIL, 1998). Dessa forma, ao articular as experiências vivenciadas na escola e no ambiente familiar, o projeto ampliou as oportunidades de aprendizagem e favoreceu a formação de leitores desde a primeira infância.

Os resultados observados demonstram que a contação de histórias e a leitura compartilhada constituem importantes estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade e das competências socioemocionais das crianças. Além disso, evidenciam que a participação da família potencializa as experiências de leitura e

contribui significativamente para a construção de hábitos leitores mais duradouros.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias constitui uma importante prática pedagógica na Educação Infantil, uma vez que favorece o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade, da oralidade e das interações sociais. Além de proporcionar momentos de prazer e descoberta, a literatura infantil possibilita às crianças a construção de conhecimentos, a expressão de sentimentos e a ampliação de suas experiências culturais.

A experiência desenvolvida por meio do projeto "Família Também Conta Histórias" evidenciou que a participação das famílias potencializa as práticas de leitura realizadas na escola e contribui significativamente para a formação de leitores desde a primeira infância. Os momentos de leitura compartilhada favoreceram o fortalecimento dos vínculos afetivos, ampliaram o interesse das crianças pelos livros e estimularam o desenvolvimento de diferentes habilidades relacionadas à comunicação e à interpretação.

Os resultados observados ao longo do projeto também demonstraram a importância da atuação do professor como mediador de leitura, responsável por criar situações de aprendizagem significativas e por promover o acesso das crianças ao universo literário. Nesse contexto, a parceria entre escola e família mostrou-se fundamental para a consolidação de práticas leitoras mais permanentes e para a formação integral das crianças.

Por fim, compreende-se que a contação de histórias ultrapassa o caráter recreativo, constituindo-se como uma estratégia pedagógica capaz de promover aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Dessa forma, espera-se que este estudo possa incentivar a implementação de projetos de incentivo à leitura na Educação Infantil e ampliar as reflexões sobre a importância da literatura infantil na formação de leitores e no desenvolvimento humano.

## REFERÊNCIAS

- BAJARD, Élie. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 28 jun. 2026..

FAULKNER, Keith. **Sapo Bocarrão**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

JUNAKOVIC, Sjetlan. **Pintas Listras**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MURPHY, Sally. **Seu soninho cadê você?** São Paulo: Brinque-Book, 2008.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: EDUC, 2000.





## A FRACA ASSIMILAÇÃO E BAIXO RENDIMENTO DOS ALUNOS DO LICEU REI CILULU VANGUEVANGUE - CHINJENJE- PROVÍNCIA DO HUAMBO

Angelino Wambo Tchaluele<sup>1</sup>

Walter Albino António Sassoma<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo aborda a problemática da fraca assimilação e do baixo rendimento escolar dos alunos do Liceu Rei Cilulu Vanguévangué, no Município do Chinjenje, Província do Huambo-Angola, fenómeno que tem preocupado a comunidade educativa devido aos impactos negativos no processo de ensino e aprendizagem. O estudo teve como objetivo identificar as principais causas que influenciam o baixo desempenho escolar dos estudantes, analisando os factores pedagógicos, sociais e familiares que contribuem para esta realidade. Para a realização da pesquisa, recorreu-se ao método descritivo, utilizando técnicas de observação e estudos bibliográficos. Os resultados obtidos revelaram que a falta de hábitos de estudo, o reduzido acompanhamento familiar, as dificuldades económicas, a insuficiência de materiais didáticos e falta de biblioteca escolar, constituem factores determinantes para a fraca assimilação dos conteúdos. Da população de 450 alunos, seleccionou-se uma amostra de 100 alunos que representam 60% devem rever esta mudança, já não pode ser de 60% apresentam a fraca assimilação. Nesta senda, concluiu-se que a melhoria do rendimento escolar exige maior colaboração entre a escola, a família e a comunidade, bem como a adopção de estratégias pedagógicas mais motivadoras e adequadas às necessidades dos alunos, visando elevar a qualidade do ensino e promover melhores resultados académicos.

**Palavras-chave:** Assimilação e Rendimento escolar. Dificuldades de aprendizagem. Desempenho dos alunos.

### INTRODUÇÃO

A educação constitui um dos principais pilares para o desenvolvimento social, económico e cultural de qualquer sociedade. Entretanto, muitas instituições de ensino em Angola enfrentam dificuldades relacionadas à fraca assimilação dos conteúdos e ao baixo rendimento escolar dos alunos, situação que compromete a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. No Liceu Rei Cilulu Vanguévangué, esta problemática tem despertado preocupação entre professores, encarregados de educação e gestores escolares, devido ao elevado número de estudantes

com dificuldades de aprendizagem, reprovações e baixo aproveitamento escolar.

### MATERIAL E MÉTODOS

Para a realização deste estudo, fez-se um estudo com coleta de dados realizada a partir de fontes secundárias, por meio de levantamento bibliográfico e baseado na experiência vivenciada pelos autores por ocasião da realização de uma revisão integrativa. (Estrela, *et al*, 2018), p.23).

A pesquisa bibliográfica é uma das melhores formas de iniciar um estudo, buscando-se semelhanças

<sup>1</sup> Pós-graduado em Metodologia do ensino da Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Ciências da Educação no Huambo desde 2024, e em Literaturas em Língua Portuguesa pelo ISCED-Luanda desde 2026. [angelonthaluele@gmail.com](mailto:angelonthaluele@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade de Desenvolvimento Sustentável, UDS, Argentina; Mestre em Docência Universitária pela Universidade UNIATLANTICO. Professor do Instituto Superior Politécnico da Caála, ISP - CAÁLA. [waltersassoma15@gmail.com](mailto:waltersassoma15@gmail.com)

e diferenças entre os artigos levantados nos documentos de referência. A compilação de informações em meios eletrônicos é um grande avanço para os pesquisadores, democratizando o acesso e proporcionando atualização frequente. O propósito geral de uma revisão de literatura de pesquisa é reunir conhecimentos sobre um tópico, ajudando nas fundações de um estudo significativo sobre a fraca assimilação. (Nkuansambu, 2022, p.42).

Para o levantamento dos artigos na literatura, realizou-se uma busca nas seguintes bases de dados: Literatura de expressão portuguesa em Ciências da Educação, obtidas pelas fontes e/ou motores on-line como: Google acadêmico, Scielo. Foram utilizados, para busca dos artigos, os seguintes descritores e suas combinações nas línguas portuguesas. Os critérios de inclusão definidos para a seleção dos artigos foram: artigos publicados em português; artigos na íntegra que retratassem a temática referente à revisão integrativa e artigos publicados e indexa dos referidos bancos de dados nos últimos dez anos.

## OBJETIVOS

O presente artigo tem como objetivo geral analisar as causas da fraca assimilação e do baixo rendimento escolar dos alunos do Liceu Rei Cilulu Vanguevange, no município do Chinjenje.

Como objetivos específicos, pretende-se:

- Identificar os factores pedagógicos que influenciam o desempenho dos alunos;
- Descrever os factores sociais e familiares relacionados ao baixo rendimento escolar;
- E propor estratégias que possam contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem na instituição.

Segundo Nguluve (2025, p.15), a revisão integrativa nesse âmbito, em virtude de sua abordagem metodológica, permitiu a inclusão de métodos diversos, que têm o potencial de desempenhar um importante papel na abordagem qualitativa sobre a fraca assimilação e do baixo rendimento escolar dos alunos.

## ANÁLISE ETIMOLÓGICA DOS CONCEITOS FRACA ASSIMILAÇÃO E BAIXO RENDIMENTO

A palavra **fraca assimilação**: seguindo o dicionário etimológico da Língua Portuguesa de

Machado (2003, p.124), é de origem latina "flaccus" remete para a ideia de "flácido" ou "mole, fraco"[...], sendo usada para indicar falta de resistência ou firmeza.

A definição etimológica apresentada pelo dicionário reforça a ideia de que, o termo fraca assimilação corresponde a uma incorporação pouco sólida, pouco resistente ou insuficientemente consolidada, seja de conhecimentos, ideias, comportamentos ou elementos culturais.

**Fraca assimilação:** Reflecte as dificuldades que os alunos apresentam na percepção e interiorização dos conteúdos. Elas podem estar associadas a diversos factores, designadamente [...] métodos de ensino inadequados, falta de suporte adequado, [...], desinteresse. O baixo rendimento, tem que ver com reduzida produtividade académica, ou seja, é consequência da fraca assimilação apresentada pelos alunos. (Lucala, 2024).

Segundo Nguluve (2025, p.32), o baixo rendimento escolar caracteriza-se pelo fraco desempenho do aluno no processo de ensino-aprendizagem, manifestado por notas baixas, dificuldades na assimilação dos conteúdos, reprovações frequentes e insuficiente alcance dos objetivos educativos. Importa referir que, a expressão baixo rendimento escolar está relacionada ao conceito da expressão fraca assimilação. Assim, o baixo rendimento escolar está frequentemente associado à fraca assimilação dos conteúdos lecionados, evidenciando limitações na compreensão, retenção e aplicação dos conhecimentos adquiridos, (Nguluve, 2025, p.33).

Neste contexto, Marzano (2010) identificou nove estratégias de instrução altamente eficazes que podem ser implementadas pelos professores para promover o aprendizado dos alunos, das quais discamos algumas:

- Encorajar os alunos a comparar, classificar e criar metáforas e analogias.
- Ensinar os alunos a sintetizar informações e criar notas úteis.
- Reconhecer e recompensar o esforço dos alunos.
- Designar tarefas de casa que reforcem o aprendizado.

- Usar gráficos, modelos e imagens para reforçar conceitos.
- Promover atividades de aprendizado cooperativo entre os alunos.
- Fornecer feedback imediato e detalhado aos alunos.
- Utilizar perguntas e testes frequentes para avaliar a compreensão.

Quer dizer que, as estratégias pedagógicas propostas por Marzano (2010), que visam melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e elevar o desempenho dos alunos. As estratégias destacadas valorizam a participação ativa do estudante na construção do conhecimento, incentivando-o a analisar, comparar, sintetizar e aplicar informações de forma significativa. A promoção de atividades como comparações, classificações, metáforas e analogias favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão profunda dos conteúdos. Da mesma forma, a elaboração de resumos e apontamentos ajuda os alunos a organizar e consolidar os conhecimentos adquiridos.

## CAUSAS

### 1. FACTORES SOCIOECONÔMICOS:

**Pobreza:** A falta de recursos financeiros pode limitar o acesso a materiais de estudo, alimentação adequada e um ambiente de aprendizagem favorável.

**Trabalho Infantil:** Alunos que precisam trabalhar para ajudar a sustentar suas famílias podem ter menos tempo e energia para se dedicar aos estudos, etc.

### 2. AMBIENTE FAMILIAR:

**Falta de Apoio:** Famílias que não valorizam ou não conseguem oferecer apoio educacional podem deixar os alunos sem orientação e motivação.

### 3. MÉTODOS DE ENSINO:

**Métodos Inadequados:** Abordagens pedagógicas que não consideram as necessidades individuais dos alunos podem resultar em fraca assimilação.

### 4. FACTORES ESCOLARES:

**Recursos Insuficientes:** Falta de materiais didáticos, tecnologia e infraestrutura adequada pode limitar o aprendizado.

### 5. FACTORES PSICOLÓGICOS E MOTIVACIONAIS:

**Desmotivação:** Alunos que não veem relevância no que estão aprendendo podem se sentir desmotivados a se esforçar.

**Autoestima Baixa:** Alunos que não acreditam em sua capacidade de aprender podem ter desempenho inferior, (Kerber, 2015).

## NO CONTEXTO ANGOLANO

Fraca assimilação e baixo rendimento, de acordo com teóricos como, Mendes (2012), tem a ver com as dificuldades de compreensão e retenção dos conteúdos, resultando na incapacidade do cumprimento dos objectivos curriculares.

Sendo assim, passamos a destacar algumas das possíveis razões que alimentam este fenómeno no contexto angolano de acordo com o autor referido:

- Fraca preparação pedagógica dos professores;
- Métodos de ensino inadequados;
- Falta de motivação dos alunos;
- Pouco acompanhamento dos pais/ encarregados.

Em nossa opinião, os fatores apresentados constituem algumas das principais causas das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem em Angola. A fraca preparação pedagógica dos professores limita a utilização de estratégias didáticas eficazes e adequadas às necessidades dos alunos. Por outro lado, a adoção de métodos de ensino inadequados tende a tornar as aulas pouco dinâmicas, reduzindo o interesse e a participação dos estudantes. A falta de motivação dos alunos também compromete o seu desempenho escolar, uma vez que o interesse é um elemento fundamental para a construção do conhecimento. Além disso, o reduzido acompanhamento dos pais e encarregados de educação enfraquece o apoio necessário ao desenvolvimento académico dos educandos. Portanto, a melhoria da qualidade da educação exige uma ação conjunta entre professores, escola, família e comunidade, visando criar condições favoráveis para uma aprendizagem mais significativa e eficaz.

Um estudo feito no Lubango, sobre a disciplina de Matemática (2019–2021) refere que, as causas sobre o fraca assimilação e baixo rendimento têm a ver com:

- Dificuldades na base de conhecimentos;
- Turmas superlotadas;
- Insuficiência de recursos didáticos;
- Fraca compreensão dos conteúdos abstratos.
- Contributos institucionais angolanos como, reformas com participação de Cremilda de Lima entre 1970–2000 referem que na base do problema levantado possam estar causas como,
  - Inadequação curricular à realidade angolana;
  - Pouca valorização da cultura local no ensino;
  - Necessidade de adaptação dos conteúdos ao contexto do aluno.
- Atrasos

Concorda-se com o autor ao afirmar que a fraca assimilação e o baixo rendimento escolar resultam de múltiplos factores, incluindo dificuldades de aprendizagem, insuficiência de recursos didáticos e condições inadequadas de ensino. Consideramos igualmente que a adaptação dos conteúdos à realidade sociocultural dos alunos e a valorização do contexto angolano podem contribuir significativamente para melhorar a compreensão dos conteúdos e o sucesso escolar.

Segundo Zassala (2003) citado por Neto (2021, p.42), a natureza das dificuldades dos alunos incide na fraca preparação psico pedagógica e científica dos professores, a insuficiência de material didático e pedagógico, as condições sociais dos docentes incompatíveis com as suas funções, a saúde e alimentação dos alunos, o débil acompanhamento pedagógico na escola, assim como o insuficiente domínio da língua portuguesa.

“Significa dizer que o papel do docente na transmissão dos conhecimentos aos discentes deve se considerar o aperfeiçoamento do docente. Não obstante a isso, deve-se ter em conta os fatores internos e externos que influenciam na aprendizagem dos educandos”, (Neto, 2021, p.42).

Simão (2002), citado por Neto (2021, p.42), considera as dificuldades de Aprendizagem são, em alguns casos, provocados pela questão da fraca assimilação dos alunos, sobretudo quando o aluno apresenta dificuldades em cálculo matemático e a língua portuguesa. Ainda assim, o mesmo autor aponta a falta de qualidade na escrita e na leitura dos alunos do ensino primário da qual a mesma é transbordada para o

ensino secundário e superior, tornando a aprendizagem mais ineficaz.

## RESULTADOS

A amostra final desta revisão foi constituída por 100 alunos, abstraídos de uma população de 450 alunos, matriculados no ano lectivo 2025/2026 no Liceu Rei Cilulu Vanguévangué, no município do Chinjenje, na província do Huambo. Ao desenvolver o mesmo tema, associou-se 5 artigos científicos, selecionados pelos critérios de inclusão previamente estabelecidos. Destes, um foi encontrado na base de dados LILACS e quatro na Scielo, ambos encontrados no motor de busca google académico. Dessa forma, pode-se perceber a incipiência de artigos científicos publicados sobre revisão integrativa, uma vez que se trata de uma metodologia enraizada na Prática Baseada em Evidências (PBE), que se encontra é fraca assimilação dos alunos. Daí que, os resultados da investigação permitiram constatar que a falta de hábitos de estudo, o reduzido acompanhamento familiar, as dificuldades económicas, a insuficiência de materiais didáticos e a ausência de uma biblioteca escolar influenciam negativamente a assimilação dos conteúdos e o desempenho escolar dos alunos do Liceu Rei Cilulu Vanguévangué.

## DISCUSSÃO

A problemática da fraca assimilação que, em circunstâncias pontuais, desemboca ao baixo rendimento escolar dos alunos do Liceu Rei Cilulu Vanguévangué demonstra que o processo de ensino e aprendizagem é influenciado por diversos factores pedagógicos, sociais e familiares. Os resultados obtidos ao longo da investigação revelam que, 60% dos alunos apresentam dificuldades na compreensão e retenção dos conteúdos devido à ausência de hábitos regulares de estudo, à falta de motivação e ao pouco acompanhamento por parte dos encarregados de educação. Estes resultados corroboram a posição de Ngulube (2025, p. 25), segundo a qual o baixo rendimento escolar está associado a factores internos e externos ao aluno, incluindo a insuficiente assimilação dos conteúdos e a limitada participação da família no acompanhamento do processo educativo.

Do ponto de vista pedagógico, verificou-se que a insuficiência de materiais didáticos e a inexistência de uma biblioteca escolar limitam o acesso dos alunos às fontes de pesquisa e aprofundamento dos conteúdos leccionados. Além disso, algumas metodologias de ensino ainda se mostram pouco dinâmicas, reduzindo a participação activa dos estudantes nas aulas. Estes resultados encontram respaldo em Marzano (2010, p.57), que defende a utilização de estratégias de ensino diversificadas, aprendizagem cooperativa, feedback contínuo e recursos visuais como formas de melhorar a assimilação dos conhecimentos e o desempenho académico dos alunos.

Os dados também evidenciam que o ambiente da sala de aula e a qualidade da relação pedagógica influenciam significativamente a aprendizagem. Neste sentido, Estrela (2018, p.68) salienta que a organização do ambiente educativo, a gestão da sala de aula e a interacção entre professor e aluno constituem elementos fundamentais para promover a participação, a motivação e o sucesso escolar.

No âmbito social e económico, constatou-se que as dificuldades financeiras enfrentadas por muitas famílias influenciam negativamente o rendimento escolar, uma vez que vários alunos não possuem condições adequadas para estudar fora do ambiente escolar. A falta de acompanhamento familiar também contribui para o desinteresse e para o fraco compromisso dos estudantes com as actividades académicas. Estes resultados estão em consonância com Mendes (2012, p.64), que considera a família um agente fundamental no acompanhamento do percurso escolar dos alunos, influenciando directamente a motivação, a disciplina e o aproveitamento académico.

Deste modo, entende-se que a melhoria do rendimento escolar exige uma acção conjunta entre a escola, a família e a comunidade. A implementação de programas de incentivo à leitura, reforço escolar, acompanhamento psicopedagógico e capacitação dos professores poderá contribuir significativamente para a elevação da qualidade do ensino e para a melhoria do desempenho académico dos alunos. Assim, os resultados desta investigação confirmam as perspectivas de Nguluve (2025), Estrela (2018), Marzano (2010) e Mendes (2012), que defendem a

necessidade de uma intervenção integrada dos diferentes actores educativos para promover uma aprendizagem mais eficaz e reduzir os índices de baixo rendimento escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo permitiu compreender que a fraca assimilação e o baixo rendimento escolar dos alunos do Liceu Rei Cilulu Vanguévangué constituem uma problemática que afeta significativamente o processo de ensino e aprendizagem. Ao longo da investigação, verificou-se que diversos factores pedagógicos, sociais e familiares contribuem para o fraco desempenho académico dos estudantes, destacando-se a ausência de hábitos de estudo, o reduzido acompanhamento familiar, as dificuldades económicas, a insuficiência de materiais didáticos e a falta de uma biblioteca escolar.

Os resultados obtidos demonstram que o rendimento escolar não depende apenas do esforço individual do aluno, mas também das condições oferecidas pela escola, pela família e pela comunidade. Assim, torna-se necessário que todos os intervenientes do processo educativo atuem de forma conjunta para criar um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento académico dos estudantes.

Portanto, a adopção de metodologias de ensino mais participativas e motivadoras, aliada ao reforço do acompanhamento familiar e à melhoria das condições pedagógicas da instituição, poderá contribuir para a elevação da qualidade do ensino e para melhores resultados escolares. Recomenda-se igualmente a criação de programas de incentivo à leitura, reforço escolar e acesso a materiais didáticos, visando fortalecer a assimilação dos conteúdos e promover maior interesse dos alunos pelos estudos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Estrela, E. et all. **Saber escrever uma tese e outros textos**. Um guia completo para apresentar corretamente os seus trabalhos e outros documentos. 12 ed. Editora Leya, Portugal: 2018.
- Kerber, S. C. Dificuldades no processo da assimilação e construção do aprendizado. **Blogger Aprendizados / Projetos - acção pedagógica**. Brasil, 2015. Consultado aos 10/06/2026. Disponivem em: <https://www.blogger.com/profile/>.
- Lucala, N. Fraca assimilação na escola pode ser fruto do ambiente isntavel em casa. **Revista Zimbo**. Luanda-Angola. Edição 2024. Consultado aos 08/06/2026. Disponivel em: <https://www.facebook.com/tvzimbooficial/videos>.

---

Machado, J. P. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa.**

Lisboa: Livros Horizonte, 2003.

Marzano, R. J. **Classroom Management That Works:**

Research-Based Strategies for Every Teacher. Alexandria, VA:

Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2010.

Mendes, J. **Família e sucesso escolar:** o papel do

acompanhamento parental no rendimento académico dos alunos.

Lisboa: Edições Pedagogo, 2012.

Neto, M. F. Dificuldades do ensino primário em Angola. **Revista**

**Primeira Evolução. n.19 (ago2021).** -São Paulo: Edições Livro

Alternativo, 2021.

Nkuansambu, A. **Metodologia de Investigação Científica.**

Critérios para a Elaboração, formatação e apresentação de

trabalhos científicos em formato NP e APA. 1ª ed. Luanda:

Editora Formac, 2022.

Nguluve, A. UC: **Técnicas de elaboração de artigos científico.**

Luanda: ISCED-Luanda, 2025.



## O PAPEL DA ESCOLA DIANTE DAS TRANSFORMAÇÕES TECNOLÓGICAS

Antonia Elcinda Alves Rodrigues<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo analisa o papel da escola frente às transformações tecnológicas que caracterizam a sociedade contemporânea, marcada pela ampliação dos fluxos informacionais e pela presença constante das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A pesquisa possui natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos da área da Educação e Tecnologia, bem como em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Os resultados evidenciam que a escola mantém um papel insubstituível na formação crítica dos sujeitos, especialmente no que se refere à mediação pedagógica do uso das tecnologias. Conclui-se que a simples inserção de recursos tecnológicos não garante melhorias no ensino; é imprescindível a atuação consciente do professor, a reorganização curricular e a compreensão da tecnologia como construção sociotécnica, integrada aos contextos sociais, culturais e educativos.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Mediação Pedagógica. Sociedade da Informação. Tecnologias Educacionais.

### INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm impactado de maneira profunda a comunicação, a produção de conhecimento e a organização social, gerando mudanças significativas nos modos de aprendizagem e nas práticas pedagógicas. A presença constante das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na vida cotidiana reconfigura relações culturais, econômicas e educativas, exigindo reflexão crítica sobre o papel das instituições escolares frente a esse cenário dinâmico.

Nesse contexto, a escola é desafiada a repensar sua função social, considerando que o acesso à informação deixou de ser restrito aos livros didáticos e à mediação exclusiva do professor. Libâneo (2008)

destaca que o conhecimento não se restringe mais aos educadores ou aos materiais impressos, sendo produzido e transmitido por múltiplos meios tecnológicos, o que exige uma reorganização das práticas pedagógicas.

Apesar da ampla disseminação de fontes informacionais, a escola continua sendo um espaço insubstituível para sistematizar o saber, promover a construção do pensamento crítico e formar cidadãos capazes de compreender, analisar e interagir com o mundo contemporâneo. Libâneo (2008) ressalta que, mesmo diante dos avanços tecnológicos, a instituição escolar mantém papel central na preparação das novas gerações para desafios sociais, éticos e culturais.

Diante desse cenário, compreender o papel da escola na sociedade da informação é fundamental para

<sup>1</sup> Licenciatura Plena em Pedagogia. Pós graduação em Gestão Escolar. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP. cindarodrigues412@gmail.com

reorientar práticas pedagógicas, currículos e processos formativos. A escola deve articular tecnologia, mediação docente e organização curricular de maneira que a aprendizagem seja significativa, crítica e contextualizada, sem reduzir o papel do educador a mero operador de recursos digitais.

O presente artigo tem como objetivo analisar como a escola pode responder aos desafios impostos pelas transformações tecnológicas, reafirmando sua função educativa e social. Busca-se discutir a integração das TIC de forma intencional, a mediação pedagógica do professor e a necessidade de repensar currículos e formação docente, considerando a tecnologia como construção sociotécnica inserida nos contextos sociais, culturais e educativos.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo adota abordagem qualitativa, por buscar compreender fenômenos educacionais em sua complexidade social, cultural e pedagógica. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, permitindo a análise de produções teóricas e normativas que fundamentam a relação entre escola, tecnologia e práticas educativas.

Foram selecionadas obras de referência na área da Educação e Tecnologia, incluindo autores como Libâneo, Kenski, Leite, Almeida, Moran, Porto e Lévy, que abordam aspectos pedagógicos, sociotécnicos e culturais do uso das TIC. Também foram analisados documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orientam políticas e currículos educacionais brasileiros.

A análise dos materiais seguiu procedimento interpretativo, buscando compreender as concepções de tecnologia, escola, currículo e formação docente, e estabelecer relações entre teoria e prática pedagógica. Foram examinados aspectos como mediação pedagógica, organização curricular, inclusão tecnológica e desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

As citações diretas e indiretas foram utilizadas para sustentar reflexões teóricas, sempre precedidas de contextualização crítica do autor, garantindo rigor acadêmico e articulação com a realidade educativa.

Esse procedimento possibilitou relacionar as propostas conceituais à atuação prática da escola frente aos desafios tecnológicos contemporâneos.

Por fim, o percurso metodológico adotado permitiu identificar limites, possibilidades e estratégias para que a escola desempenhe seu papel na sociedade da informação. A pesquisa enfatizou a importância da mediação docente, da formação continuada e da reorganização curricular como elementos centrais para a integração crítica e intencional das tecnologias educacionais.

## **A ESCOLA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO**

A sociedade contemporânea caracteriza-se pela circulação intensa de informações, mediadas por diferentes tecnologias, que transformam as formas de aprender, ensinar e se relacionar com o conhecimento. Essa realidade exige que a escola revise sua organização pedagógica, seus métodos e seus objetivos, garantindo que os alunos desenvolvam competências críticas e reflexivas frente à abundância de dados disponíveis.

Sampaio e Leite (2008) afirmam que, atualmente, a informação assume múltiplas formas de transmissão, predominantemente mediadas por recursos tecnológicos, como computadores, redes digitais e mídias interativas. Essa pluralidade de fontes amplia o acesso ao conhecimento, mas também aumenta a complexidade da aprendizagem, exigindo orientação pedagógica e desenvolvimento de habilidades críticas para selecionar, analisar e aplicar a informação.

Diante desse cenário, a escola continua sendo um espaço insubstituível para a sistematização do saber e a construção do pensamento crítico. Libâneo (2008) destaca que, embora o acesso à informação seja mais rápido e diversificado, cabe à escola orientar os alunos a desenvolverem percepção crítica, discernimento e compreensão dos processos comunicacionais mediados pelas tecnologias.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) reforçam que as tecnologias da informação permeiam o cotidiano social e escolar, criando novas necessidades de convivência e interação que devem ser analisadas e integradas no espaço educativo. O desafio

da escola, portanto, é organizar práticas pedagógicas que não apenas disponibilizem recursos tecnológicos, mas também promovam aprendizagens contextualizadas, significativas e socialmente relevantes.

Assim, a escola assume responsabilidade central na mediação do uso das tecnologias digitais, articulando recursos tecnológicos, currículo e práticas pedagógicas de forma crítica e reflexiva. Ao equilibrar o acesso à informação com mediação docente e atividades estruturadas, a instituição educativa assegura que os alunos desenvolvam competências cognitivas, socioemocionais e éticas necessárias para atuar de forma consciente na sociedade da informação.

### **TECNOLOGIAS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**

A inserção das tecnologias no contexto escolar não deve ocorrer de maneira acrítica ou meramente instrumental. É imprescindível compreender que a tecnologia, por si só, não garante a aprendizagem; seu uso educativo depende da intencionalidade pedagógica e da mediação consciente do professor. Nesse sentido, a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) deve ser orientada por objetivos pedagógicos claros, articulando teoria, prática e contexto social.

Libâneo (2008) alerta para o risco da chamada “velocidade labiríntica digital”, na qual os estudantes são expostos a um fluxo acelerado e fragmentado de informações, sem orientação adequada. A escola, por meio do professor, deve mediar esse processo, garantindo que os alunos desenvolvam habilidades de análise crítica, discernimento e construção do conhecimento, evitando a superficialidade ou a dispersão cognitiva causada pelo uso inadequado das tecnologias.

Leite (2011) enfatiza que a mídia não deve ser utilizada apenas para tornar a aula mais atrativa, mas integrada a um projeto pedagógico consistente, voltado à construção de competências cognitivas, sociais e éticas. O professor, nesse sentido, atua como mediador do conhecimento, interpretando e organizando os recursos tecnológicos de acordo com os objetivos de aprendizagem e necessidades dos alunos.

Kenski (2007) compreende a tecnologia como um conjunto de conhecimentos e princípios científicos

aplicados à prática social, reforçando que sua eficácia educacional depende da ação pedagógica intencional. O uso reflexivo da tecnologia possibilita experiências educativas mais dinâmicas, colaborativas e contextualizadas, ampliando as oportunidades de aprendizagem sem comprometer o desenvolvimento crítico e ético dos estudantes.

Portanto, a mediação pedagógica se apresenta como elemento central na integração das tecnologias à prática escolar. Ao atuar de forma planejada e intencional, o professor transforma os recursos tecnológicos em instrumentos de aprendizagem significativa, promovendo a construção do conhecimento de forma crítica, ética e socialmente contextualizada, reafirmando o papel insubstituível da escola na sociedade da informação.

### **FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

A formação dos professores emerge como elemento central para a efetiva integração das tecnologias no ambiente escolar. Muitos docentes ainda apresentam insegurança ou resistência frente às inovações tecnológicas, o que pode comprometer a mediação pedagógica e a utilização intencional das TIC na aprendizagem. Assim, investir na capacitação docente torna-se condição indispensável para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e contextualizadas.

Silveira e Ruaro (2010) destacam que, entre os professores, persiste o receio de que a tecnologia substitua o papel humano no processo educativo. Essa percepção reforça a necessidade de formação que contemple não apenas competências técnicas, mas também reflexão pedagógica sobre o uso das TIC, assegurando que o professor permaneça como mediador e organizador do conhecimento.

Almeida (2000) enfatiza que a informática aplicada à educação possui dimensões profundas, exigindo do professor compreensão ampla sobre como integrar tecnologias aos objetivos pedagógicos. O domínio técnico, portanto, deve estar associado à capacidade de planejar, avaliar e articular o uso das ferramentas digitais às experiências de aprendizagem, respeitando as particularidades do contexto escolar e dos alunos.

Moran (2007) ressalta que professores qualificados são essenciais para a transformação educacional, sendo responsáveis por motivar, orientar e avaliar o processo de aprendizagem de forma crítica e reflexiva. A formação continuada permite que os docentes acompanhem as rápidas mudanças tecnológicas, ampliem suas estratégias pedagógicas e promovam práticas que conciliem inovação, ludicidade e desenvolvimento integral dos alunos.

Dessa forma, a formação docente é elemento-chave para enfrentar os desafios contemporâneos da educação digital. Ao combinar competências técnicas, pedagógicas e reflexivas, os professores tornam-se capazes de integrar as tecnologias de maneira crítica e ética, fortalecendo a mediação pedagógica, a organização curricular e a construção de aprendizagens significativas na sociedade da informação.

## **CURRÍCULO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS**

As transformações tecnológicas impactam diretamente a organização e os conteúdos do currículo escolar, exigindo novas formas de integração dos saberes e das práticas pedagógicas. A presença constante das TIC requer que o currículo seja pensado de forma contextualizada, interdisciplinar e capaz de articular teoria e prática, garantindo aprendizagens significativas e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea.

Almeida et al. (2017) apontam que o currículo na cultura digital assume características multirreferenciais, favorecendo abordagens interdisciplinares que conectam diferentes áreas do conhecimento e promovem uma compreensão crítica do mundo. Essa perspectiva possibilita que os alunos desenvolvam competências cognitivas, sociais e éticas, ampliando a capacidade de atuação crítica, colaborativa e reflexiva frente às tecnologias.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reconhece a importância de incorporar experiências que envolvam a exploração de linguagens, culturas e práticas digitais desde a Educação Básica. Ao propor o uso das TIC como recursos pedagógicos complementares, a BNCC reforça que a tecnologia deve ser integrada de forma planejada, articulando-se aos objetivos de aprendizagem e respeitando a mediação docente.

Porto (2006) enfatiza que analisar o papel das tecnologias na escola requer compreensão de seus contextos sociais, culturais e educativos. O currículo, portanto, deve contemplar não apenas o acesso à informação e aos recursos digitais, mas também estratégias que promovam reflexão crítica, criatividade, resolução de problemas e colaboração, garantindo que os alunos se tornem protagonistas de sua aprendizagem.

Assim, a integração das tecnologias ao currículo escolar não se restringe à disponibilização de recursos digitais, mas implica em reorganização curricular, formação docente e planejamento pedagógico intencional. Quando articuladas de forma crítica e contextualizada, as TIC fortalecem a aprendizagem significativa, a construção do pensamento crítico e o desenvolvimento integral dos estudantes na sociedade da informação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As transformações tecnológicas contemporâneas impõem desafios significativos à escola, exigindo que suas práticas pedagógicas, organização curricular e processos formativos sejam repensados. A simples introdução de recursos digitais não garante melhorias automáticas no ensino; é necessário que a tecnologia seja incorporada de forma crítica, reflexiva e contextualizada, articulando objetivos pedagógicos, mediação docente e experiências de aprendizagem significativas.

O estudo evidencia que a mediação pedagógica é central para a efetividade das TIC na educação. O professor desempenha papel insubstituível ao orientar, planejar e organizar o uso das tecnologias, garantindo que elas promovam desenvolvimento cognitivo, físico, socioemocional e ético, e não apenas entretenimento ou consumo de informação. Essa atuação reafirma o valor da escola como espaço de reflexão, análise crítica e construção do conhecimento.

A formação docente emerge como condição imprescindível para enfrentar os desafios da sociedade da informação. A qualificação dos professores deve contemplar competências técnicas, pedagógicas e reflexivas, permitindo-lhes integrar as tecnologias aos currículos de forma intencional e estratégica. Investir em formação continuada possibilita que os educadores

desenvolvam abordagens inovadoras, inclusivas e contextualizadas, capazes de fortalecer o pensamento crítico e a autonomia dos alunos.

O currículo escolar também precisa ser repensado diante das tecnologias educacionais, incorporando recursos digitais de forma planejada, interdisciplinar e crítica. A articulação entre teoria e prática, entre conhecimento formal e experiências digitais, permite que os estudantes se tornem protagonistas de sua aprendizagem, capazes de compreender e interagir com o fluxo de informações da sociedade contemporânea de maneira consciente e ética.

Conclui-se que, a escola mantém papel central na formação integral dos sujeitos, independentemente das transformações tecnológicas. O uso pedagógico das TIC, aliado à mediação docente, organização curricular reflexiva e formação continuada, possibilita que a educação seja não apenas adaptativa, mas transformadora, preparando os alunos para atuar de forma crítica, ética e responsável na sociedade da informação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. E. B. **Informática e formação de professores**. Brasília: MEC, 2000.
- ALMEIDA, M. E. B. et al. **O currículo na cultura digital e a integração currículo e tecnologias**. Florianópolis: UFSC, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.
- LEITE, L. S. **Mídia e tecnologia educacional no processo pedagógico**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2008.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos**. Campinas: Papirus, 2007.
- SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 2008.



## INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA EM DIREITO: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO JURÍDICO

Augusto Hudson Simeão<sup>1</sup>

**Resumo:** A evolução tecnológica tem promovido profundas transformações na produção e disseminação do conhecimento científico, especialmente no âmbito jurídico. Entre as inovações mais relevantes da atualidade destaca-se a Inteligência Artificial (IA), cuja aplicação vem influenciando significativamente a pesquisa científica em Direito. O presente artigo analisa as contribuições da Inteligência Artificial para a investigação científica jurídica, examinando suas potencialidades, limitações, desafios éticos e impactos na produção do conhecimento. Utilizou-se uma metodologia de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em obras doutrinárias, artigos científicos e documentos institucionais relacionados à temática. Os resultados das fontes analisadas identificam a Inteligência Artificial como um instrumento capaz de aumentar a eficiência da investigação jurídica, reduzindo o tempo de pesquisa e ampliando a capacidade de tratamento de informações complexas. Além disso, verificou-se que a IA pode facilitar o acesso à informação e contribuir para a análise de grandes volumes de dados jurídicos. Entretanto, sua utilização requer critérios éticos, supervisão humana e observância dos princípios fundamentais da ciência e do Direito. A Inteligência Artificial representa uma ferramenta relevante para o desenvolvimento da investigação científica jurídica, desde que utilizada de forma crítica, responsável e complementar à atuação intelectual do pesquisador.

**Palavras-chave:** Ciência de Dados. Ética em IA. Inovação Jurídica. Pesquisa. Tecnologia

### INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea encontra-se inserida em um contexto marcado pela intensa transformação tecnológica. A expansão das tecnologias digitais tem alterado significativamente as formas de comunicação, trabalho, ensino e produção científica. Nesse cenário, a Inteligência Artificial emerge como uma das inovações mais impactantes do século XXI, influenciando diferentes áreas do conhecimento humano, inclusive as ciências jurídicas.

O Direito, tradicionalmente associado à interpretação normativa, à argumentação e à reflexão crítica, passou a incorporar ferramentas tecnológicas capazes de auxiliar pesquisadores, magistrados, advogados e demais operadores jurídicos na análise e organização de informações. Entre essas ferramentas, destacam-se os sistemas de Inteligência Artificial, capazes de processar grandes quantidades de dados em curto espaço de tempo, identificar padrões e apoiar a tomada de decisões.

<sup>1</sup> Doutorando pela Faculdade de Direito da Universidade Clássica de Lisboa FDUL, Mestre em Ciências Jurídico-Políticas pela Universidade de Belas e Mestre em Direito Empresarial/Universidade Gregório Semedo. Licenciado em Direito, possui formação pós-graduado em Agregação Pedagógica pela Universidade Privada de Angola. Direito da Concorrência, Regulação e Compliance, bem como especialização em Direito Digital e Protecção de Dados pela FDUL. Docente Universitário no Instituto Superior Politécnico Ndunduma (ISPN) e no Instituto Superior Politécnico do Cuito ISPC, desenvolvendo investigação nas áreas do Direito Empresarial, Ciências Jurídico-Políticas, Compliance e Direito Digital. Contacto: [HUDSONSIM550@GMAIL.COM](mailto:HUDSONSIM550@GMAIL.COM).

No campo da investigação científica, a IA tem possibilitado novas formas de pesquisa, ampliando a capacidade de acesso à informação e contribuindo para a sistematização do conhecimento jurídico. Contudo, o uso dessas tecnologias também suscita questionamentos relacionados à confiabilidade das informações produzidas, à ética na pesquisa científica e aos limites da automação intelectual.

Diante dessa realidade, surge a necessidade de compreender como a Inteligência Artificial pode contribuir para o desenvolvimento da investigação científica em Direito, bem como identificar os desafios decorrentes de sua utilização. Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar as potencialidades e limitações da IA no âmbito da pesquisa jurídica, evidenciando suas implicações para a produção do conhecimento científico.

## METODOLOGIA

A presente investigação adotou uma abordagem de carácter exploratório e descritivo, com o objetivo de compreender as contribuições da Inteligência Artificial para a investigação científica jurídica. A escolha dessa abordagem justificou-se pela necessidade de analisar percepções, interpretações e experiências relacionadas com a utilização dessa tecnologia no contexto acadêmico e jurídico.

Para a recolha de dados, recorreu-se à revisão bibliográfica e documental como livros, artigos científicos, dissertações, legislação e documentos institucionais que abordam a Inteligência Artificial e a sua aplicação no Direito. Esta etapa permite, segundo (Gil 2019), identificar os principais conceitos, desafios, oportunidades e debates contemporâneos sobre a temática.

Os dados obtidos por meio da revisão bibliográfica realizada foram submetidos a uma análise de conteúdo, permitindo identificar categorias temáticas relevantes e estabelecer relações entre os diferentes contributos encontrados. O método exploratório possibilitou aprofundar o conhecimento sobre um tema em constante evolução, enquanto o carácter descritivo permitiu apresentar e discutir as principais características e impactos da Inteligência Artificial no âmbito da investigação científica jurídica.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### CONCEITO E EVOLUÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A Inteligência Artificial pode ser compreendida como um conjunto de tecnologias desenvolvidas para simular capacidades cognitivas humanas, incluindo aprendizagem, raciocínio, reconhecimento de padrões e tomada de decisões.

O termo foi introduzido oficialmente em 1956 durante a Conferência de Dartmouth, considerada um marco na história da computação. Desde então, o desenvolvimento da IA passou por diferentes fases de evolução, impulsionado pelo avanço da capacidade computacional e pela crescente disponibilidade de dados digitais.

De acordo com McCarthy, considerado um dos pioneiros da área, a Inteligência Artificial consiste na “ciência e engenharia de produzir máquinas inteligentes” (McCarthy, 2007). Essa definição enfatiza o desenvolvimento de sistemas computacionais capazes de reproduzir aspectos da inteligência humana.

Atualmente, a Inteligência Artificial engloba diversas técnicas, entre elas o aprendizado de máquina (Machine Learning), o processamento de linguagem natural (Natural Language Processing – NLP), as redes neurais artificiais e os sistemas generativos. Essas tecnologias possibilitam que computadores realizem tarefas complexas anteriormente dependentes da inteligência humana.

Segundo McCarthy (2007), Em tradução livre, a Inteligência Artificial é a ciência e a engenharia voltadas para a construção de máquinas inteligentes.

A expansão dessas ferramentas tem provocado mudanças significativas em diversos sectores da sociedade, incluindo saúde, educação, economia, segurança pública e sistema de justiça.

A origem da Inteligência Artificial está associada aos avanços da lógica matemática e da computação ocorridos durante o século XX. Um dos principais precursores foi Alan Turing, que propôs reflexões sobre a possibilidade de as máquinas pensarem.

Em seu artigo publicado em 1950, Turing apresentou o famoso “Teste de Turing”, um método

destinado a avaliar se uma máquina seria capaz de exibir comportamento inteligente semelhante ao humano.

Turing (1950) “As máquinas podem pensar?” questionava: Essa simples pergunta tornou-se um dos fundamentos filosóficos e científicos para o desenvolvimento da Inteligência Artificial.

#### A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA EM DIREITO

A investigação científica jurídica possui características específicas decorrentes da própria natureza do Direito enquanto ciência social aplicada. Diferentemente das ciências exatas, a pesquisa jurídica frequentemente envolve interpretação normativa, análise de princípios, construção argumentativa e reflexão crítica sobre fenômenos sociais.

Num contexto de constantes transformações sociais, econômicas, políticas e tecnológicas, a investigação científica permite que o Direito acompanhe as novas realidades e responda adequadamente aos desafios contemporâneos. Assim, a pesquisa jurídica constitui um instrumento indispensável para o aperfeiçoamento da ciência jurídica e para a efetivação da justiça.

Para Ávila (2003), a doutrina metodológica, a pesquisa em Direito busca produzir conhecimento sistematizado capaz de contribuir para a compreensão, aplicação e evolução das normas jurídicas. Nesse sentido, o rigor científico constitui requisito fundamental para assegurar a validade e confiabilidade dos resultados obtidos.

A investigação científica pode ser entendida como um processo sistemático de produção de conhecimento baseado em métodos científicos, destinado à compreensão e solução de problemas específicos. Quando aplicada ao campo jurídico, essa investigação volta-se para o estudo das normas, princípios, instituições e fenômenos relacionados ao Direito.

No âmbito jurídico, a pesquisa não se limita ao estudo das normas legais. Ela também analisa a realidade social na qual essas normas são aplicadas, permitindo compreender a relação entre o Direito e a sociedade. Tradicionalmente, a investigação jurídica fundamenta-se na análise bibliográfica, documental e jurisprudencial. Entretanto, a crescente digitalização

das fontes jurídicas tem ampliado as possibilidades metodológicas disponíveis aos pesquisadores.

A utilização de bancos de dados eletrônicos, bibliotecas digitais e plataformas de pesquisa jurídica permitiu maior acesso à informação, favorecendo a produção científica e a disseminação do conhecimento.

A investigação científica em Direito constitui um instrumento fundamental para a produção e sistematização do conhecimento jurídico, permitindo a análise crítica das normas e da realidade social em que estas se inserem. Pode-se afirmar que a utilização responsável da Inteligência Artificial pode fortalecer a produção do conhecimento jurídico, desde que seja acompanhada por uma análise crítica e pelo discernimento humano.

#### APLICAÇÕES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PESQUISA JURÍDICA

A Inteligência Artificial vem sendo empregada em diferentes etapas da investigação científica em Direito. Uma das principais aplicações consiste na realização de pesquisas bibliográficas automatizadas. Ferramentas baseadas em IA conseguem localizar, organizar e categorizar grandes volumes de literatura científica, reduzindo significativamente o tempo necessário para levantamento bibliográfico.

Outra aplicação relevante refere-se à análise de jurisprudência. Sistemas inteligentes podem examinar milhares de decisões judiciais, identificar tendências interpretativas e apontar padrões decisórios que dificilmente seriam detetados por meio de análise manual.

Além disso, a IA pode auxiliar na elaboração de revisões sistemáticas da literatura, na identificação de lacunas de pesquisa e na construção de modelos preditivos relacionados ao comportamento institucional dos tribunais.

Os sistemas generativos também vêm sendo utilizados para apoiar a redação acadêmica, sugerindo estruturas textuais, organizando informações e auxiliando na síntese de conteúdos complexos, o que tem ampliado as possibilidades de apoio à produção científica (Kasneji et al., 2023). Na concepção do desenvolvimento da investigação, as ferramentas de

inteligência artificial podem ser úteis no apoio à escrita acadêmica, especialmente na organização de ideias e na clarificação de conteúdos mais complexos. No entanto, considero essencial que o uso dessas tecnologias seja sempre acompanhado de supervisão humana, para garantir rigor e autenticidade no trabalho científico.

Entretanto, tais ferramentas não substituem a capacidade crítica do pesquisador, uma vez que a interpretação jurídica exige contextualização, análise valorativa e compreensão das particularidades sociais e normativas envolvidas.

### **BENEFÍCIOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA EM DIREITO**

A IA tem-se consolidado como uma ferramenta poderosa para a investigação científica em diversas áreas, incluindo o Direito. Ao incorporar algoritmos inteligentes, aprendizado de máquina e análise de grandes volumes de dados, a IA permite aos pesquisadores jurídicos aprimorar métodos tradicionais de estudo, aumentar a precisão das análises e identificar padrões que seriam difíceis de perceber apenas por meio do raciocínio humano. (Russell & Norvig, 2021).

Na perspectiva deste estudo, a Inteligência Artificial representa um avanço significativo para a investigação científica, sobretudo pela capacidade de lidar com grandes volumes de informação de forma rápida e estruturada. Ainda assim, considero que o seu uso no Direito deve ser sempre crítico e responsável, para não comprometer a interpretação humana e os princípios fundamentais da ciência jurídica.

O uso da IA no Direito não se limita à automação de tarefas burocráticas; ela atua como um apoio na produção de conhecimento, contribuindo para decisões mais fundamentadas e para a inovação científica. Com o avanço da tecnologia, novas possibilidades de pesquisa surgem, oferecendo benefícios concretos para acadêmicos, profissionais e instituições jurídicas (Susskind, 2019).

Compreende-se que, o uso da Inteligência Artificial no Direito representa uma evolução importante, pois pode tornar a investigação jurídica mais eficiente e acessível. No entanto, considera-se

essencial que essa tecnologia seja utilizada com prudência, garantindo sempre a intervenção crítica do ser humano na interpretação e aplicação do Direito.

O Direito é marcado pela constante atualização legislativa e pela produção contínua de decisões judiciais. Nesse cenário, a Inteligência Artificial possibilita a análise simultânea de milhares de julgados, identificando entendimentos predominantes dos tribunais e possíveis mudanças de orientação jurisprudencial.

De acordo com Susskind (2019) “As tecnologias digitais estão transformando profundamente a forma como o conhecimento jurídico é produzido, organizado e utilizado.”

A observação do autor evidencia que a pesquisa jurídica contemporânea se tem beneficiado das ferramentas tecnológicas para ampliar a eficiência da investigação científica.

Um dos principais benefícios da IA na pesquisa jurídica é a capacidade de processar grandes quantidades de informações de forma rápida e eficiente. Documentos legais, jurisprudências, artigos acadêmicos e normas podem ser analisados simultaneamente, reduzindo o tempo necessário para pesquisa e revisão bibliográfica. (Susskind, 2019).

Assim, para o autor deste artigo, a Inteligência Artificial pode trazer ganhos significativos para a pesquisa jurídica, sobretudo pela rapidez no tratamento e organização de grandes volumes de informação. Ainda assim, considero que esses benefícios não substituem a necessidade de análise crítica do investigador, que continua a ser essencial no Direito.

A incorporação da IA à pesquisa jurídica apresenta diversos benefícios.

O primeiro deles refere-se ao aumento da eficiência. A capacidade de processar grandes quantidades de informação em curto período permite que pesquisadores realizem análises mais abrangentes e aprofundadas.

Importa destacar que, outro benefício importante consiste na ampliação do acesso ao conhecimento.

Parafraseando Susskind (2019), Ferramentas inteligentes facilitam a localização de documentos,

decisões judiciais e publicações científicas, contribuindo para a democratização da informação. A redução de tarefas repetitivas também merece destaque. Atividades como catalogação, classificação e organização de dados podem ser executadas automaticamente, permitindo que o pesquisador concentre esforços em atividades analíticas e interpretativas. Na minha opinião, isso ajuda a tornar a informação mais acessível a mais pessoas, reduzindo barreiras e promovendo uma maior democratização do conhecimento.

Além disso, a IA favorece pesquisas empíricas baseadas em grandes bases de dados, fortalecendo abordagens quantitativas e multidisciplinares no âmbito jurídico.

A Inteligência Artificial representa uma importante inovação para a investigação científica em Direito, oferecendo benefícios relacionados à rapidez na coleta de dados, análise de jurisprudência, revisão bibliográfica, identificação de padrões e organização do conhecimento. Essas vantagens contribuem para o fortalecimento da pesquisa jurídica e para a produção de estudos mais abrangentes e fundamentados. (Susskind, 2023).

Entende-se que, isso pode melhorar bastante a prática do Direito, embora também exija cuidado para não substituir totalmente o julgamento humano nas decisões.

Todavia, a utilização dessas ferramentas deve ocorrer de forma responsável, crítica e ética, reconhecendo que a tecnologia constitui um instrumento de apoio ao pesquisador e não um substituto da reflexão jurídica. Assim, o equilíbrio entre inovação tecnológica e rigor científico mostra-se essencial para o desenvolvimento da investigação jurídica contemporânea.

## **DESAFIOS ÉTICOS E LIMITAÇÕES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL**

A IA tornou-se firme como uma das tecnologias mais transformadoras do século XXI, fortalecendo setores tão diversos quanto a medicina, a economia e o Direito. Entretanto, o avanço dessa tecnologia traz consigo desafios significativos, especialmente no âmbito ético e social. Embora sistemas de IA possam processar grandes volumes de dados e auxiliar na tomada de decisões, eles não são neutros. Questões relacionadas a vieses, transparência,

responsabilidade e confiabilidade tornam-se centrais no debate sobre a utilização ética dessas ferramentas (Floridi, 2013).

Sob esta perspectiva, o seu uso deve ser sempre acompanhado de regras claras para garantir que a tecnologia seja confiável e não prejudique a justiça social.

Um dos principais desafios éticos da IA está relacionado à presença de vieses nos algoritmos. Como os sistemas aprendem a partir de grandes conjuntos de dados, eles podem reproduzir preconceitos existentes na sociedade, gerando discriminação implícita ou explícita

Como destacam Russell e Norvig (2021) “Sistemas de IA podem refletir preconceitos humanos presentes nos dados de treinamento, tornando imperativa a análise crítica dos algoritmos.”

Apesar das vantagens apresentadas, a utilização da IA na investigação científica também envolve desafios significativos.

Um dos principais problemas refere-se à confiabilidade das informações produzidas por sistemas inteligentes. Os modelos de inteligência artificial podem ser muito úteis, mas nem sempre são totalmente fiáveis, já que podem gerar informações incorretas. Nesta visão, isso mostra que é importante usar essas ferramentas com espírito crítico e nunca substituir completamente a análise humana.

Russell e Norvig (2021), enfatizam que a construção de sistemas inteligentes requer atenção contínua à qualidade e diversidade dos dados utilizados, de modo a reduzir a perpetuação de injustiças sociais.

Outro desafio está relacionado ao risco de plágio acadêmico. O uso inadequado de sistemas de geração automática de texto pode comprometer a originalidade da produção científica e violar princípios éticos fundamentais da pesquisa.

Muitas aplicações de IA, especialmente aquelas baseadas em aprendizado profundo (deep learning), funcionam como “caixas-pretas”, dificultando a compreensão de como decisões são tomadas. Essa falta de explicabilidade é problemática, principalmente em contextos que exigem responsabilidade legal ou ética, como decisões judiciais ou diagnósticos médicos.

Segundo Floridi et al. (2018), a transparência dos sistemas de IA é um requisito fundamental para garantir confiança e responsabilização. A incapacidade de explicar decisões automatizadas pode comprometer a aceitabilidade social da tecnologia

Questões envolvendo transparência algorítmica também merecem atenção. Muitos sistemas de IA operam por meio de processos complexos cuja lógica interna não é plenamente compreendida pelos usuários.

Adicionalmente, existem preocupações relacionadas à proteção de dados pessoais, privacidade, discriminação algorítmica e reprodução de vieses presentes nos conjuntos de dados utilizados para treinamento dos sistemas. Diante desses desafios, torna-se indispensável a adoção de mecanismos de supervisão humana capazes de garantir o uso responsável e ético dessas tecnologias.

Os desafios éticos e limitações da Inteligência Artificial evidenciam que a tecnologia, embora poderosa, não é neutra nem infalível, (Crawford, 2021).

Os desafios éticos da inteligência artificial mostram que esta tecnologia, apesar de muito avançada, ainda pode cometer erros e refletir vieses presentes nos dados. Na minha opinião, isso reforça a importância de usar a IA com responsabilidade e sempre com supervisão humana para evitar decisões injustas.

A presença de vieses, a falta de transparência, as questões de responsabilidade e as limitações técnicas reforçam a necessidade de um uso crítico e regulamentado da IA.

A pesquisa e a implementação ética da Inteligência Artificial devem priorizar a supervisão humana, a transparência dos algoritmos e a proteção de direitos fundamentais, garantindo que a tecnologia seja um instrumento de avanço social, e não uma fonte de injustiça ou risco.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do efeito da IA na investigação científica em Direito revela um conjunto de resultados significativos que indicam avanços importantes para a produção do conhecimento jurídico, mas também apontam desafios relevantes que merecem reflexão crítica.

Um dos resultados mais evidentes refere-se à eficiência na coleta e análise de informações jurídicas. As ferramentas de IA se têm mostrado capazes de processar grandes volumes de dados provenientes de legislação, jurisprudência, doutrina e decisões judiciais, possibilitando que pesquisadores identifiquem padrões, relações e tendências de forma mais rápida e precisa. Isso reduz o tempo gasto em tarefas repetitivas, liberando espaço para o exercício da análise crítica e da interpretação jurídica, que permanecem como funções essenciais do pesquisador.

Além disso, a IA tem contribuído para o fortalecimento das pesquisas empíricas. Tradicionalmente, a ciência jurídica tem sido predominantemente normativa e dogmática. Entretanto, o uso de algoritmos de aprendizado de máquina e análise de dados permite o exame de grandes bases de jurisprudência e de decisões administrativas, tornando possível identificar tendências, padrões de comportamento judicial e até prever possíveis desdobramentos legais.

Outro resultado positivo observado refere-se à democratização do acesso ao conhecimento jurídico. Sistemas inteligentes de busca e análise de documentos jurídicos oferecem aos pesquisadores acesso rápido a materiais que antes exigiam pesquisa manual intensiva, ampliando o alcance e a profundidade da investigação científica.

A literatura contemporânea sobre inteligência artificial no Direito evidencia uma tensão constante entre inovação tecnológica e preservação do rigor jurídico.

Para Susskind (2019), a tecnologia está a transformar profundamente a prática jurídica, automatizando tarefas repetitivas e redefinindo o papel do jurista, que passa a concentrar-se em funções mais estratégicas e analíticas. No entanto, essa transformação não elimina a intervenção humana, mas reorganiza as suas funções no sistema jurídico.

De forma complementar, Floridi (2013), defende que a tecnologia não é neutra, sendo necessário garantir princípios éticos como transparência, responsabilidade e governança dos sistemas inteligentes. Esta perspectiva é particularmente relevante no contexto jurídico, onde a fundamentação e a imparcialidade são essenciais.

Por sua vez, Russell (2019), alerta para os riscos associados a sistemas de IA autônomos, defendendo a necessidade de manter o controle humano em decisões críticas, sobretudo em contextos sensíveis como o Direito.

Estas perspectivas dialogam com fundamentos clássicos da teoria jurídica. Bobbio (1995), já defendia a importância do rigor metodológico e da clareza científica na construção do conhecimento jurídico, enquanto Kelsen (1960), sustentava a necessidade de um Direito estruturado com base em critérios de validade normativa e sistematização científica.

As perspectivas futuras sugerem que o uso responsável e crítico da IA tem o potencial de consolidar novas formas de produção do conhecimento jurídico, fortalecendo a pesquisa e a prática acadêmica na área do Direito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, importa referir que, a crescente presença da Inteligência Artificial no contexto acadêmico representa uma transformação relevante para a investigação científica em Direito.

As ferramentas baseadas em IA oferecem oportunidades significativas para aprimorar a eficiência da pesquisa, ampliar o acesso ao conhecimento e fortalecer abordagens analíticas inovadoras. Entretanto, seu uso deve ocorrer de forma criteriosa, observando padrões éticos e metodológicos compatíveis com os princípios da produção científica.

A pesquisa defende que a IA não substitui o pesquisador jurídico, mas actua como instrumento de apoio capaz de potencializar suas capacidades investigativas. A qualidade dos resultados obtidos depende diretamente da competência técnica e crítica do usuário. Visto que, o futuro da investigação científica em Direito tende a ser marcado pela integração equilibrada entre tecnologia e reflexão humana, promovendo avanços significativos na produção e disseminação do conhecimento jurídico.

Entretanto, é essencial que pesquisadores desenvolvam competências digitais e metodológicas que permitam interpretar corretamente os resultados fornecidos pelos sistemas inteligentes, mantendo sempre o controle sobre o processo investigativo.

Portanto, a Inteligência Artificial representa uma oportunidade histórica para a evolução da ciência jurídica, ao mesmo tempo em que impõe desafios éticos, técnicos e metodológicos que não podem ser negligenciados. A produção do conhecimento jurídico no século XXI dependerá da harmonia entre inovação tecnológica e discernimento humano, garantindo que o avanço científico seja sólido, confiável e socialmente legítimo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVILA, Humberto. **Teoria dos princípios**: da definição à aplicação dos princípios jurídicos. São Paulo: Malheiros, 2003.
- BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico**: lições de filosofia do direito. São Paulo: Ícone, 1995.
- BOBBIO, Norberto. **Teoria do ordenamento jurídico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- CRAWFORD, Kate. **Atlas of AI**: power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence. New Haven: Yale University Press, 2021.
- FLORIDI, Luciano. **The ethics of information**. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- FLORIDI, Luciano. **The logic of information**: a theory of philosophy as conceptual design. Oxford: Oxford University Press, 2018.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- KASNECI, Enkelejda et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. **Learning and Individual Differences**, v. 103, p. 102274, 2023. DOI: 10.1016/j.lindif.2023.102274.
- KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. 8. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.
- KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1960.
- MCCARTHY, John. **What is artificial intelligence?** Stanford: Stanford University, 2007.
- MITCHELL, Thomas M. **Machine learning**. New York: McGraw-Hill, 1997.
- RUSSELL, Stuart; NORVIG, Peter. **Artificial intelligence: a modern approach**. 4. ed. Harlow: Pearson, 2021.
- RUSSELL, Stuart. **Human compatible**: artificial intelligence and the problem of control. New York: Viking, 2019.
- SUSSKIND, Richard. **Online courts and the future of justice**. Oxford: Oxford University Press, 2019.
- SUSSKIND, Richard. **Tomorrow's lawyers**: an introduction to your future. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2023.
- TURING, Alan Mathison. Computing machinery and intelligence. **Mind**, Oxford, v. 59, n. 236, p. 433–460, 1950.



## ANÁLISE FARMACOTERAPÊUTICA DOS ANTIRRETROVIRAIS EM PACIENTES ATENDIDOS NO HOSPITAL GERAL DO KILAMBA KIAXI

Capuma Ernesto Eduardo<sup>1</sup>

Daniel Tchilala Luciano<sup>2</sup>

Wilson Valdemar Gomes Anilba<sup>3</sup>

**RESUMO:** A farmacoterapia relacionada aos antirretrovirais tem favorecido de modo significativo a vida dos pacientes soropositivos, permitindo aumento de sobrevivência e a melhoria da qualidade de vida dos mesmos. Este estudo teve como objetivo analisar a farmacoterapia dos antirretrovirais em adolescentes e adultos atendidos no Hospital Geral do Kilamba Kiaxi, no 1º semestre 2025. Caracterizar o perfil sociodemográfico quanto à idade, sexo, nível académico, estado civil, proveniência; Metodologia: Realizou-se um estudo descritivo-retrospectivo com uma abordagem quantitativa em todos adolescentes e adultos atendidos com HIV/SIDA no Hospital Geral do Kilamba Kiaxi, no 1º semestre 2025. Foi seleccionada uma amostra de 20 pacientes através das fichas clínicas que permitiu preencher o formulário usando técnica de amostragem não probabilística por conveniência. Resultados: constatou-se a classe dos antirretrovirais mais foi INTR com 45%; de igual modo verificou-se que, 60% dos inqueridos utiliza a terapia tripla composta tenofovir 300mg, lamivudina 300mg e dolutegravir 50mg, uma vez por dia. 45% revelaram eficácia no esquema alternativo quando à toxicidade a tenofovir, tendo realizado o tratamento com azidovudina 300mg, lamivudina 300mg e efavirenz 600mg. Quanto ao sexo 70% são femininos, a estas sugere-se que façam relações sexuais prevenidas; em relação ao nível académico 55% são técnicos médios, concluiu-se que os técnicos do curso de farmacoterapia, devem continuar a superar os seus graus académicos no âmbito da saúde para mais conhecimentos.

**Palavras-chave:** Amostragem. Farmacoterapia. HIV. Prevenção.

### INTRODUÇÃO

O interesse em realizar esse estudo surgiu a partir de uma palestra feita pelos médicos durante o período de estágio curricular como farmacêutico, onde se observou um número significativo dos pacientes em

abandono do tratamento. Daí a necessidade de fazer um estudo sobre a farmacoterapia dos antirretrovirais em adolescentes e adultos atendidos no Hospital Geral do Kilamba Kiaxi, no 1º semestre de 2025. Para desenvolver uma abordagem racional quanto à terapia,

<sup>1</sup> Licenciou-se em Ciências Farmacêuticas na UNIPIAGET. Professor da cadeira de Tecnologia Farmacêutica II, Metodologia de Investigação Científica e Química Orgânica II. Mestre em Saúde Pública. Professor na categoria de Assistente da Carreira Docente do Ensino Superior. [capumaernestoeduardo@gmail.com](mailto:capumaernestoeduardo@gmail.com)

<sup>2</sup> Grau de Técnico Médio no curso de Ciências Físicas e Biológicas, no município do Luau, província do Moxico. Universidade de Belas, na Faculdade de Ciências da Saúde, no curso de Licenciatura em Ciências Farmacêuticas que lhe atribuiu o grau de Licenciado em Ciências Farmacêuticas, na província de Luanda. [danielucianotchilala@gmail.com](mailto:danielucianotchilala@gmail.com)

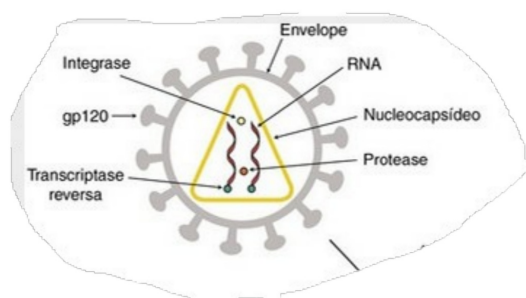
<sup>3</sup> Licenciatura em Ciências Farmacêuticas. Pós-Graduação pela Bayer Portugal S.A. e a Universidade Jean Piaget de Angola nas áreas de: Investigação; Submissão de Ensaios Clínicos; Assuntos Regulamentares; Procedimentos de Registos; Farmacoeconomia; Farmacovigilância; Garantia da Qualidade; Departamento Médico; Scientific Advising; Código Deontológico; Publicidade do Medicamento; Marketing Farmacêutico; Logística Farmacêutica; Operador Logístico em Psicofármacos. Formação pela Bluepharma - Indústria Farmacêutica S.A. nas áreas de: Garantia da Qualidade BPF, Qualidade do Ambiente, Segurança e Saúde Ocupacional; Assuntos Regulamentares; Bioequivalência; Produção; Controlo de Qualidade; Embalagens; Armazéns. Mestre em Psicologia do Trabalho das Organizações Agregação pedagógica pelo ISCED Instituto Superior de Ciências da Educação em Luanda. Professor do Instituto Superior de Ciências da Saúde da Universidade Agostinho Neto. Coordenador do Curso de Ciências Farmacêuticas da Universidade Piaget. [wilsonanilba@hotmail.com](mailto:wilsonanilba@hotmail.com)

é fundamental conhecer as características essenciais da fisiopatologia dessa doença e os mecanismos pelos quais os agentes quimioterápicos são capazes de afetar o vírus e o hospedeiro.

Procura-se, na realidade, durante esta investigação de índole descritivo-retrospectivo, com uma abordagem quali-quantitativa analisar a farmacoterapia dos antirretrovirais em adolescentes e adultos atendidos no Hospital Geral do Kilamba Xiavi, no 1º semestre de 2025, com base nesses dados, analisaram-se as fichas clínicas dos adolescentes e adultos atendidos naquela unidade sanitária tendo em conta os objectivos traçados nesta pesquisa. Assim a mesma pesquisa discutiu os aspetos mais relevantes da farmacologia dos antirretrovirais utilizados no tratamento de HIV/SIDA e também forneceu elementos de sua eficácia, segurança e tolerabilidade.

### ESTRUTURA DO HIV

Antigamente, a palavra vírus significava princípio de virulência e aplicava-se a qualquer doença. Hoje em dia, com a evolução da tecnologia e da biotecnologia, quando foi reconhecida a origem bacteriana das doenças infecciosas, o termo vírus, foi aplicado ao agente transmissível, visível ao microscópio, e que passa através dos filtros de porcelana que retêm as bactérias.



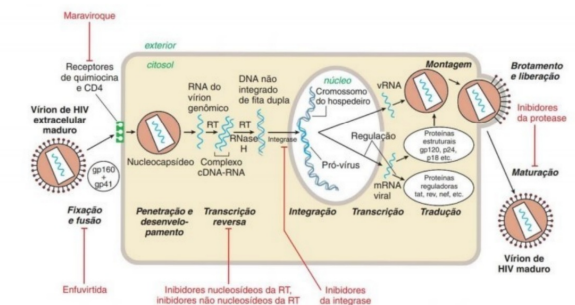
Nota: (Rang & Dale, 2016, p. 1493)

### CLASSIFICAÇÃO DO HIV

Existem duas grandes famílias de HIV. A maior parte das famílias epidêmicas envolve o HIV-1, e o HIV-2 está mais intimamente relacionado ao SIV e concentrado na África Ocidental. O Vírus da Imunodeficiência Humana-1 (HIV-1) é geneticamente diversificado, com pelo menos cinco subfamílias ou ramos distintos. O HIV-1 e o HIV-2 apresentam sensibilidade semelhante à maioria dos medicamentos

antirretrovirais, embora os INNTR sejam específicos do HIV-1 e não tenham atividade contra o HIV-2. (Laurence et al., 2019, p. 1397).

### CICLO DE VIDA DO HIV



Nota. (Laurence et al., 2019, p. 1399)

### FISIOPATOLOGIA DO HIV

Existem etapas que propiciam a infecção e replicação viral, tudo se inicia quando o retrovírus HIV se liga às células que tenham em sua composição o marcador CD4, as células que são encontradas com esses receptores são: linfócitos TCD4+, os macrófagos e as células dendríticas. A entrada do vírus ocorre por meio da proteína gp120 que constitui o envelope do vírus, depois se liga aos receptores CD4 das células alvo. Após essa ligação ocorre a desordem da gp120 causando mudanças em sua molécula, ocasionando a iniciação de uma nova área de ligação com os correceptores CCR5 ou CXCR4 (da Costa Bernardes et al., 2021, p. 146)

### MODO DE TRANSMISSÃO DO HIV

O HIV está presente em muitos fluidos orgânicos. Foi encontrado na saliva, lágrimas e urina, mas em concentrações que não são suficientes para transmissão ocorrer. A transmissão por esses fluidos é, portanto, considerada insignificante. Por outro lado, quantidades de HIV suficientemente grandes para infecção foram detectadas no sangue, no leite materno, no espermatozoide, bem como no líquido que precede a ejaculação e na concentração do vírus nas secreções genitais (secreções de espermatozoide em nível cervical em mulheres), são bons indicadores do risco de transmissão do HIV para outra pessoa. (Donegan et al. 2020, p. 201).

### MEDIDAS DE PREVENÇÃO DO HIV/SIDA

A educação ao público é considerada uma das medidas mais efetivas para reduzir a disseminação da SIDA, fornecida principalmente por relações sexuais

com pessoas infectadas ou por exposição ao sangue e os seus derivados contaminados pelo HIV.

### TRATAMENTO DE HIV/SIDA

Desde a introdução de terapia antirretrovirais combinada (ART) em 1996, houve uma diminuição significativa na mortalidade por SIDA nos locais onde esses tratamentos estão disponíveis. Nos Estados Unidos da América (EUA), o impacto foi notável. De acordo com dados mais recentes, a mortalidade por HIV/SIDA continua a declinar, com avanços no tratamento e na prevenção. Em 2021, foram estimadas 36.136 novas infecções por HIV nos EUA, uma redução de 12% em relação a 2017. Apesar da redução nas novas infecções, a taxa de mortalidade ainda é uma preocupação. Em 2020, cerca de 15.815 pessoas com diagnóstico de HIV nos Estados Unidos de América (EUA) morreram, embora as mortes possam não estar directamente relacionadas ao HIV. Esta redução significativa reflecte a eficácia dos tratamentos antirretrovirais e o acesso ampliado aos cuidados de saúde.

### A FARMACOTERAPIA EM ADOLESCENTES E ADULTOS COM HIV/SIDA

O tratamento com Antirretrovirais (ARV), não destrói o HIV, mas bloqueia a sua multiplicação e, assim, melhora a imunidade e o estado de saúde dos pacientes. O tratamento com ARV consiste em tomar 3 medicamentos combinados (terapia tripla) pela duração da sua vida. Qualquer paciente infectado pelo HIV com sintomas do Estágio 3 ou Estágio 4 da OMS ou contagem de linfócitos CD4 abaixo de 350 células/mm<sup>3</sup> deve receber terapia tripla de ARV. A terapia tripla para o tratamento ARV de primeira linha é uma combinação de Inibidores da transcriptase reversa análogos a nucleotídeos e Inibidores da transcriptase reversa não análogos a nucleotídeos (2NRTIs e 1 NNTI). A ingestão regular de medicamento é essencial para o sucesso do tratamento ARV. Se os medicamentos ARV não forem tomados regularmente e nas doses certas (baixa adesão), o risco é o aparecimento de resistência ao HIV, resultando em falha do tratamento.

Após falha de um primeiro tratamento com ARV, o segundo tratamento (tratamento da segunda linha) deve ter 3 ARVs que o paciente nunca tomou. As últimas diretrizes europeias estabelecem que o tratamento antirretroviral (TAR) deve ser iniciado

quando a contagem de células CD4+ cai para 500 células/mm<sup>3</sup>. No entanto, existem situações específicas em que o tratamento deve começar independentemente do número de CD4+. Esses casos incluem pessoas co infectadas com HIV e hepatite B ou C, pessoas com parceiros HIV negativo (para prevenir a transmissão), e indivíduos com mais de 50 anos de idade.

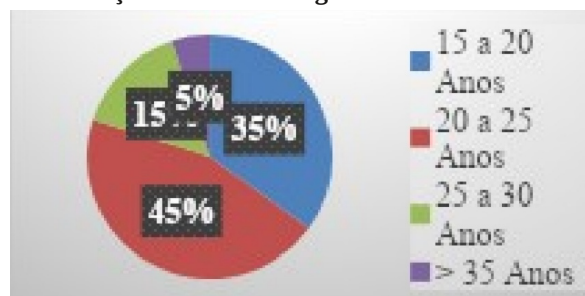
É importante ressaltar que não há um momento exacto universalmente aceito para início do tratamento, pois isso depende do estado clínico e imunológico do paciente. Por exemplo, um paciente pode ter uma contagem de CD4+ de 500 células/mm<sup>3</sup>, mas sofrer de doenças oportunistas graves, o que justificaria o início imediato do tratamento. A carga viral também é um factor determinante. Se for muito elevada (superior a um milhão de cópias de vírus / mm<sup>3</sup>), é aconselhável iniciar o tratamento. A carga viral reflecte a quantidade de vírus no sangue e é crucial determinar a necessidade e a urgência do tratamento. (Lima e Pedro 2018, p. 104).

### METODOLOGIA

Na execução deste trabalho, realizou-se um estudo descritivo-retrospectivo, com uma abordagem quali-quantitativa, usando técnica de amostragem não probabilística por conveniência em adolescentes e adultos com HIV/SIDA, atendidos Iº semestre de 2025. Foram selecionados uma amostra de 20 adolescentes e adultos com HIV/SIDA, atendido no Hospital Geral do Kilamba Kiaxi. A obtenção da amostra foi feita pela técnica de amostragem não probabilística por conveniência. foram incluídos adolescentes e adultos com HIV/SIDA, atendido no Hospital Geral do Kilamba Kiaxi, no Iº semestre de 2025.

### RESULTADOS

#### Distribuição da amostra segundo à faixa etária.

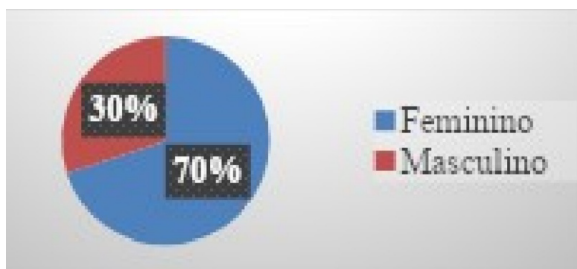


Nota. (resultado do questionário aplicados aos pacientes)

De acordo com o gráfico 1, constatou-se que dos 100% dos questionados, 45% têm idade entre os 20 a 25 anos, 5% têm a idade maior dos 35 anos de idade.

Comparativamente ao estudo realizado por dos Santos et al. (2020), sobre a terapia antirretroviral em adolescentes e adultos, encontrou uma predominância que corresponde a 35,4% tendo idades entre os 18 a 30 anos.

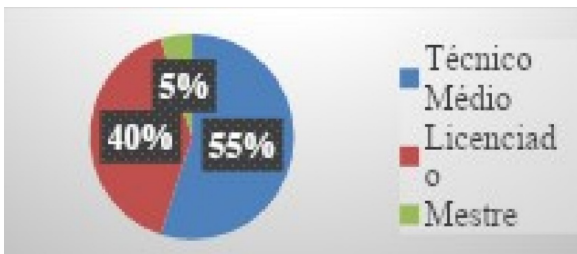
#### Distribuição da amostra segundo o sexo.



Nota. (resultado do questionário aplicados aos pacientes)

De acordo com o gráfico 2, constatou-se que dos 100% questionados, 70% são do sexo feminino e 30% são do sexo masculino. Este resultado não foi semelhante ao estudo realizado por dos Santos et al. (2020), sobre terapia antirretroviral em adolescentes e adultos, encontrou um predomínio do sexo masculino que corresponde a 70,4%.

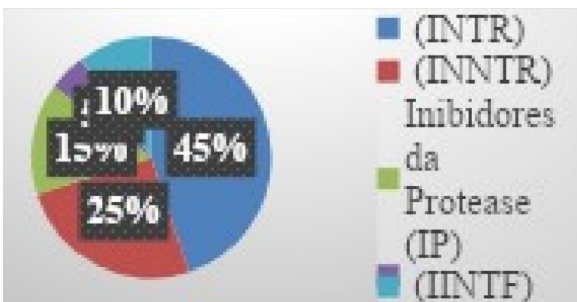
#### Distribuição da amostra segundo o nível acadêmico.



Nota. (resultado do questionário aplicados aos pacientes)

De acordo com o gráfico 3, constatou-se que dos 100% questionados, 55% são técnicos médio e 5% são mestres.

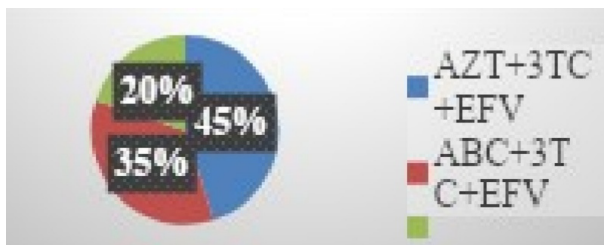
#### Distribuição da amostra segundo classes dos antirretrovirais usados aos adolescentes e adultos com HIV/SIDA.



Nota. (resultado do questionário aplicados aos pacientes)

De acordo com o gráfico 6, constatou-se que dos 100% questionados 45% foram administrados à terapia combinada com INTRs e 5% foram administrados à terapia com inibidores da entrada.

#### Distribuição da amostra segundo esquema alternativo em os adolescentes e adultos quando à intolerância ou toxicidade a tenofovir.



Nota. (resultado do questionário aplicados aos pacientes)

De acordo com o gráfico 8, constatou-se que dos 100% dos questionados, 45% tiveram eficácia no esquema alternativo quando à intolerância ou toxicidade a tenofovir, tendo realizado o tratamento com azidovudina, lamivudina e efavirenz e 20% tiveram eficácia no tratamento com didanosina, lamivudina e efavirenz. Comparativamente ao estudo realizado Silva et al. (2015), sobre Fatores associados à não adesão aos antirretrovirais em adultos com AIDS nos seis primeiros meses da terapia que corresponde a 64,5% respectivamente.

## DISCUSSÃO

De acordo com o gráfico 1, constatou-se que dos 100% dos questionados, 45% têm as idades entre os 20 a 25 anos, isto demonstrando que a infecção pelo HIV naquela unidade sanitária é prevalente em jovens. Para o gráfico 2, constatou-se que dos 100% questionados, 70% são do sexo feminino, quer dizer as mulheres são as que fazem consultas e testagem na maternidade. Quando o gráfico 3, constatou-se que dos 100% questionados, 55% são técnicos médio, isto demonstra que quando mais o nível acadêmico mais conhecimento se tem.

De acordo com o gráfico 7, constatou-se que dos 100% questionados, 60% tiveram o tratamento feito com terapia tripla composta por Tenofovir, Lamivudina e Dolutegravir, isto demonstra que a esquema preferencial é aquele utilizado prioritariamente tendo em vista a posologia simplificada, facilitando adesão do paciente ao

tratamento. Para o gráfico 8, constatou-se que dos 100% dos questionados, 45% tiveram eficácia no esquema alternativo quando à intolerância ou toxicidade a tenofovir, tendo realizado o tratamento com azidovudina, lamivudina e efavirenz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pergunta de partida foi possível notar que dos 100% dos processos clínicos inqueridos no HGKK, 60% tinham realizado o tratamento com terapia tripla composta por TDF+3TC+DTG e 40% revelaram o tratamento com terapia tripla composta por TDF+3TC+EFV.

No que concerne o primeiro objetivo, o estudo revelou 45% dos inqueridos tem idade entre os 20 a 25 anos, quanto ao sexo 70% são femininos, a estas sugere-se que façam relações sexuais prevenidas; em relação ao nível acadêmico 55% são técnicos médios, sugere-se que continue a superar o grau acadêmico no âmbito da saúde para mais conhecimentos; quanto ao estado civil 50% são solteiros e 40% dos inqueridos revelaram que são do distrito do Kilamba Kiaxi.

O segundo objetivo foi identificar as classes dos antirretrovirais usados, assim sendo, constatou-se que 45% dos inqueridos realizaram o tratamento com terapia composta com pelo menos um INTR, que quase todos os pacientes que iniciam o tratamento antirretrovirais o fazem com pelo menos um agente dessa classe.

O terceiro objetivo foi descrever à farmacoterapia dos antirretrovirais usados quando houver toxicidade ou intolerância e impossibilidade ao TDF ou ao EFV, sugere-se que o paciente comunique ao seu médico ou farmacêutico; caso se note a resistência viral sugere-se que façam o teste de genotipagem e fenotipagem para substituir pelo esquema terapêutico conveniente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

da Costa Bernardes, K., Bonani, S. A., & Soares, S. C. Variações imunológicas causadas pelo vírus HIV. **Revista Mato-grossense de Saúde**, 3 (1), 142-157, 2021.

Donegan, L. E., et al. **Infeção pelo vírus da imunodeficiência humana tipo 1 (HIV-1) entre receptores de doações de sangue positivas para anticorpos**. Ann. Estagiário Med, 2020.

dos Santos, C. R., Costa, L. D. A., Ferreira, M. B., & Lima, L. P. Avaliação da aderência à terapia antirretroviral em pacientes HIV positivos acompanhados pelo Serviço de Assistência Especializada (SAE) em Patosde Minas–MG. **Revista do**

**COMCISA**, (2), 20-32, 2020.

Laurence, L. B; Bruce, A. C., & Bjorn, C. K. **As Bases Farmacológicas da terapêutica de Goodman & Gilman 13ª** Edição. Porto Alegre: AMGH, 2019.

Lima, A. M. A, & Pedro, E. N. R. Crescendo com HIV / AIDS: um estudo sobre adolescentes com HIV / AIDS e seus familiares cuidadores. **RevLatino-am Enfermagem**, 2018.

**Rang, H. P; Ritter, J. M; Flower, R. J & Henderson, G. Farmacologia de Rang & Dale 8ª** Edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.



## RECURSO DE APELAÇÃO NO ORDENAMENTO JURÍDICO ANGOLANO

Chiquito Afonso Fernando Domingos<sup>1</sup>

Gouveia de Oliveira Ngunza da Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente estudo tem por objetivo geral analisar o processo da realização do recurso de apelação no ordenamento jurídico angolano. Com bases bibliográficas e documentais, o estudo mostra que o recurso de apelação é aquela em que transitada em julgado a sentença, a decisão a relação material controvertida fica tendo força obrigatória dentro do processo e fora dele nos limites fixados pelo artigo 467º e seguintes, sem prejuízo do que vai disposto sobre os recursos de revisão e de oposição de terceiro. Têm o mesmo valor que esta decisão os despachos que recaiam sobre o mérito da causa. É um dos mecanismos processuais por meio do qual se ataca ou se impugna uma decisão judicial. Outrossim, diante das leituras realizadas constatou-se que, a apelação é um recurso ordinário, puro e típico, que se interpõe das decisões de mérito proferidas em primeira instância. O juízo proferido no âmbito do mesmo recurso pode incidir quer sobre a matéria de direito quer sobre a matéria de ocorrência. Sempre que não se levantar qualquer questão que imponha uma decisão, será da competência do relator a emissão do despacho que viabilizará a passagem para o momento processual seguinte. A decisão é tomada por unanimidade e, no caso de ela não se obter, o que acontece, por exemplo quando o relator vota no sentido, o primeiro adjunto no sentido e o segundo se abstém, deverão ser chamados a intervir os juízes imediatos dentro da escala das respetivas Câmaras.

**Palavras-chave:** Decisão Judicial. Direito Processual Civil. Processo Civil Angolano.

### INTRODUÇÃO

No âmbito do princípio da separação dos poderes estaduais, especialmente no que concerne ao Judiciário, cabe aos tribunais assegurar a administração da justiça material efetiva das relações materiais controvertidas submetidas à sua apreciação. Relativamente à referida necessidade de asseguramento da justiça material efetiva, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) determina, nos termos do artigo 10º, que:

“Toda pessoa tem direito, em plena igualdade, a uma audiência justa e pública por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir sobre seus direitos e

deveres ou do fundamento de qualquer acusação criminal contra ela” (Assembleia Geral da ONU, 1948, p. 8).

De igual modo, o Pacto Internacional dos Direitos Cíveis e Políticos (PIDCP) determina, nos termos do nº 5 do artigo 14º, o princípio do duplo grau de jurisdição: para assegurar, o quanto possível, a justiça da decisão. Neste sentido, os signatários ratificaram que convém que, em regra, o pleito passe pelo exame de dois tribunais de categoria diferente, isto é, de categoria superior àquele que proferiu a decisão, com a finalidade de se corrigirem erros porventura cometidos no primeiro julgamento, ao estatuírem que:

<sup>1</sup> Jurista, historiador angolano e docente na Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte. Licenciado em Direito pelo Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues. Mestre em Direito na especialidade de Jurídico-Político pela Universidade de Belas. Licenciado em História pela Universidade Katyavala Bwila e mestrando em História de África pelo ISCED de Luanda. [chiquitoafonsodomingos@gmail.com](mailto:chiquitoafonsodomingos@gmail.com)

<sup>2</sup> Jurista e docente no Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues, onde leciona as cadeiras de Direitos Reais, Criminologia e Criminalística. É natural de Malanje e membro da Ordem dos Advogados de Angola, contando já com vários casos defendidos. [gouveiadasilva27@gmail.com](mailto:gouveiadasilva27@gmail.com)

“Toda pessoa declarada culpada por um delito terá o direito de recorrer da sentença condenatória e da pena a uma instância superior, em conformidade com a lei” (Assembleia Geral da ONU, 1966, s.p.).

No entanto, o recurso é um mecanismo jurídico que anula qualquer decisão ou execução judiciária consubstanciada em bases que não reúnem provas sustentadoras da incriminação do arguido. Por isso, toda decisão norteada por meras ilações ou deduções pode ser passível de recurso, dependendo do arguido e da sua defesa.

Os recursos são o principal meio para a realização do mesmo princípio, pela possibilidade de propiciar a reapreciação da decisão por um tribunal hierarquicamente superior àquele que proferiu a decisão. Das várias espécies de recursos em vigor no nosso ordenamento jurídico, propusemo-nos a abordar o recurso de apelação como tema central do presente artigo. Este recurso visa a “[...] contestar sentenças (decisões que encerram o processo) em 1ª instância, visando sua reforma ou anulação por tribunais superiores, sendo que o mesmo deve ser interposto no prazo de 15 dias, abordando questões de facto e de direito” (Sugimoto, 2022). Assim sendo, remete-se a discutir a temática com base na seguinte pergunta de partida: como é realizado o recurso de apelação no ordenamento jurídico angolano?

Desta maneira, a situação gerou o seguinte objetivo geral: analisar o processo da realização do recurso de apelação no ordenamento jurídico angolano. Ademais, determinaram-se como objetivos específicos os seguintes: explicitar a generalidade dos recursos; destringir a apelação e o âmbito da sua generalidade; e aclarar o âmbito da realização do recurso de apelação. O estudo em carteira justifica-se pela sua relevância jurídica, porque munirá as pessoas de ferramentas para a compreensão do recurso ordinário, com especial atenção à apelação. Socialmente, conscientizará os cidadãos sobre a capacidade de realizar ou sugerir a interposição da apelação em situações adversas. Finalmente, estudos como este, numa sociedade onde a alfabetização jurídica é ainda insuficiente, são relevantes à medida que impulsionarão qualquer cidadão a compreender as garantias impugnatórias que a lei e a Constituição lhe conferem.

## OS RECURSOS - GENERALIDADE

Diante de uma decisão judicial, as partes podem reagir por meio de vários mecanismos que o ordenamento jurídico coloca ao seu dispor. Assim, as decisões com as quais as partes não se conformem tornam-se passíveis de reclamação ou de interposição de recursos. As reclamações constituem uma forma de impugnação de decisões, atos ou omissões processuais apresentada perante o próprio tribunal que os proferiu, pretendendo-se que este, face aos fundamentos aduzidos, altere o seu posicionamento.

Por sua vez, importa reiterar que os recursos «são meios processuais para a impugnação de decisões judiciais que, em princípio, são dirigidos a um órgão judicial diferente do que proferiu a decisão a rever, cujo objetivo consiste na correção da ilegalidade ou injustiça de que a decisão padece» (Cachimbombo, 2011). Via de regra, a impugnação de decisões judiciais é operada mediante a interposição de recursos, em estrita observância ao disposto no n.º 1 do artigo 676.º do Código de Processo Civil (CPC).

No âmbito desta matéria, o tribunal de 1.ª instância é designado como tribunal a quo, sendo aquele onde se inicia o processo judicial e onde é proferida a primeira decisão tendente à resolução do litígio. Já o tribunal de 2.ª instância assume a designação de tribunal ad quem, por ser o órgão para o qual se encaminha o processo em sede de recurso. Contudo, existem casos excepcionais em que uma ação se inicia diretamente num tribunal superior (como os Tribunais de Relação, (TR) ou o Tribunal Supremo, (TS) devido, por exemplo, a prerrogativas de foro em ações intentadas contra magistrados por questões emergentes do exercício das suas funções. Nessas situações específicas, o tribunal superior atuará excepcionalmente como tribunal de 1.ª instância (a quo). De um modo geral, a doutrina, em matéria de pressupostos processuais específicos ou requisitos de admissibilidade dos recursos, tem elencado os seguintes:

a) A Recorribilidade: Como princípio geral, as decisões judiciais são recorríveis, salvaguardando-se os casos em que concorra uma causa legal de irrecorribilidade. Segundo a arrumação doutrinária corrente, a irrecorribilidade de uma decisão pode ser determinada por quatro fatores: (I) a relação entre o valor da causa e a alçada do tribunal; (II) a natureza da

decisão; (III) a vontade das partes; e (IV) a exclusão expressa por lei. A propósito desta última causa, Mendes (2009, p. 43) observa que a diferenciação é meramente empírica, uma vez que todas as outras hipóteses representam, na sua essência, formas de exclusão por determinação da lei.

No sistema jurídico angolano, e em conformidade com a Lei n.º 9/05, de 17 de Agosto, a alçada do Tribunal Provincial está fixada em 8.000 UCF (Unidades de Correção Fiscal). Multiplicando este indexador pelo valor de referência de 53,00 AKZ por UCF, perfaz-se o montante de 424.000,00 AKZ (quatrocentos e vinte e quatro mil Kwanzas).

Deste modo, se for intentada num Tribunal Provincial uma ação cujo valor seja fixado em 400.000,00 AKZ (quatrocentos mil Kwanzas), as decisões nela proferidas serão, por força do critério do valor, irrecoráveis por via de recurso ordinário, dado que o valor da causa fica aquém do limite da alçada do tribunal. Para que o recurso ordinário fosse admissível, revelava-se imperativo que o valor da causa excedesse a alçada do tribunal onde a decisão foi proferida e que a sucumbência (o prejuízo da parte) fosse superior a metade dessa mesma alçada.

A irrecorribilidade de uma decisão também pode resultar da natureza do próprio ato. Assim, são insuscetíveis de recurso os despachos de mero expediente e os despachos proferidos no uso legal de poderes discricionários, nos termos do n.º 1 do artigo 679.º do CPC. Do mesmo modo, são irrecoráveis os despachos não definitivos, isto é, aqueles que não têm a aptidão de produzir caso julgado material, enquadrando-se nesta categoria o próprio despacho que admite o recurso, fixa a sua espécie e determina os respetivos efeitos (Cachimbombo, 2011).

Por último, a impossibilidade de recorrer pode decorrer da manifestação de vontade das partes, uma vez que a lei lhes confere a faculdade de renunciar ao direito de recorrer, nos termos do n.º 1 do artigo 681.º do CPC. A renúncia, conforme sustenta Mendes (2009), pode ser antecipada — quando manifestada em momento anterior à prolação da decisão, dependendo da bilateralidade (vontade de ambas as partes) para ser eficaz-ou posterior, caso ocorra após o conhecimento da decisão judicial. Esta última é eficaz ainda que provenha de uma só parte, podendo revestir a forma

expressa ou tácita, nos termos do n.º 3 do artigo 681.º do CPC. Note-se que a faculdade de renunciar ao direito de recorrer é expressamente vedada ao Ministério Público, conforme estipula o n.º 4 do referido preceito legal.

## TEMPESTIVIDADE

Refere-se à interposição do recurso dentro dos prazos estabelecidos por lei. Nos termos do n.º 1 do artigo 685.º, o prazo para a interposição do recurso é de 8 (oito) dias, a contar da data da notificação das decisões. Tratando-se de decisões proferidas oralmente e reproduzidas nos autos, o prazo corre a partir do dia em que a decisão foi proferida, desde que a parte tenha estado presente ou tenha sido regularmente notificada para assistir ao ato, nos termos do n.º 2 do mesmo preceito. Assim, salvo os casos de justo impedimento, o direito ao recurso preclui assim que esgotado o prazo de 8 (oito) dias, contados nos termos do artigo 685.º (Portugal, 1961).

## LEGITIMIDADE

A questão da legitimidade coloca-nos o problema de saber quem pode recorrer. Quanto a isto, o legislador postula, no artigo 680.º, os critérios de aferição da legitimidade e, para as partes principais, estabelece o critério do "vencimento". Nos termos do n.º 1 do mesmo preceito, "os recursos, excetuada a oposição de terceiro, só podem ser interpostos por quem, sendo parte principal na causa, tenha ficado vencido". Como sustenta Reis (2007), esta exigência decorre da própria função do recurso: se este se destina a impugnar decisões, mal se compreenderia que fosse posto à disposição de quem não sofreu qualquer prejuízo com a decisão a impugnar. Porém, na instância de recurso, por "parte vencida" deve entender-se aquela que não obteve no processo a decisão mais favorável possível; portanto, releva para a determinação da legitimidade o facto de a parte ver ou não a sua pretensão inteiramente satisfeita.

No âmbito processual, a legitimidade traduz-se, pois, na aptidão ou interesse direto que a lei reconhece a determinado sujeito para praticar um ato em juízo- neste caso, o de recorrer. Assim, a legitimidade recursória não se confunde com um mero juízo de valor ou de conformidade legal abstrata;

decorre, sim, da desconformidade entre a pretensão formulada pela parte e o concreto teor da decisão judicial proferida, aferida segundo os parâmetros estritos estabelecidos pela lei fundamental e adjetiva.

Um bom exemplo é a assinatura de contratos de trabalho, que devem ser celebrados conforme as normas jurídicas correspondentes. Porém, a legitimidade também pode referir-se às características de algo que está em conformidade com as leis morais da sociedade, como a justiça e a razão, entre outras. Ela pode ser aplicada a inúmeras situações relacionadas com aspectos políticos, judiciais, económicos, sociais ou da vida quotidiana das pessoas, como a paternidade e o matrimónio. Nestes casos, os vínculos encontram-se em várias circunstâncias pautadas pela lei para que as situações sejam consideradas legítimas. A paternidade, por exemplo, para ser reconhecida juridicamente, exige que se comprove o laço de sangue direto através do exame de DNA, o qual pode ser solicitado por meio de processo judicial.

Quanto a terceiros, nos termos do n.º 2 do artigo 680.º, só têm legitimidade aqueles que sofrerem, com a decisão, um prejuízo direto e efetivo. A este respeito, Reis (2007) sustenta que “o recurso está aberto não só a pessoas que intervenham nele, ainda que incidentalmente, como também a pessoas que nenhuma intervenção tenham nele. O que importa é que a decisão afete ou prejudique diretamente o recorrente”.

No que diz respeito à legitimidade do Ministério Público, há que notar que, além da legitimidade como parte — por exemplo, nos casos em que intervém como representante do Estado -, a lei prevê casos de legitimidade especial, permitindo-lhe interpor recurso mesmo não sendo parte na causa. São os casos do artigo 77.º, quanto ao recurso para o Plenário do Tribunal Supremo para efeitos de uniformização de jurisprudência, e do artigo 1102.º, respeitante à revisão de sentenças estrangeiras.

Por último, impõe-se fazer uma breve referência à questão da legitimidade quando estamos em presença de pluralidade de partes. Assim, no âmbito do litisconsórcio necessário, por estarem em causa interesses incindíveis, o recurso interposto por um aproveita a todos, conforme previsto no n.º 1 do artigo 683.º. Já no que tange ao litisconsórcio voluntário e à coligação, por se tratar de interesses

cindíveis, a interposição do recurso por um não aproveita aos restantes; caso algum dos litisconsortes ou coligados pretenda aproveitar o recurso, deverá fazê-lo por meio da adesão, a realizar nos termos da alínea a) do n.º 2 e do n.º 3 do artigo 683.º.

## **APELAÇÃO – GENERALIDADES**

A apelação e o respetivo regime constituem o tema central do trabalho que nos propusemos desenvolver. Originariamente, como nos conta Reis (2007), a apelação revestia o aspeto de uma queixa dirigida ao tribunal superior contra a injustiça praticada pelo juiz inferior. Era, portanto, um meio destinado a corrigir a injustiça da decisão proferida em primeira instância, distinguindo-se da querela nullitatis, que se destinava a reagir contra os vícios de formação da sentença e contra as nulidades propriamente ditas.

Lê-se no n.º 1 do artigo 691.º do Código de Processo Civil que o recurso de apelação compete da sentença final e do despacho saneador que conheçam do mérito da causa (sendo o termo "conhecer" aqui utilizado pelo legislador no sentido de julgar).

Esta delimitação do objeto do recurso assume particular relevância quando confrontada com certas normas de cariz material. Veja-se, a título de exemplo, o regime das penas do Código Penal: quando os crimes são puníveis com penas diferentes, aplica-se a pena mais grave, agravada segundo as regras gerais do concurso de infrações, observando-se este critério mesmo que uma das penas atinja o limite de 24 anos (Angola, 1988). À primeira vista, esta incursão pelo direito substantivo parecerá paradoxal em relação ao objeto principal da apelação. Contudo, importa compreender que, tal como na subsunção penal - onde a desclassificação de um crime de roubo para furto mantém a essência do género delituoso -, também no recurso de apelação o tribunal superior reaprecia a decisão recorrida sem desvirtuar a natureza substancial da causa que lhe deu origem.

## **CLASSIFICAÇÃO DO RECURSO DE APELAÇÃO**

Neste item, procederemos ao enquadramento do recurso de apelação nas diversas classificações legais e doutrinárias possíveis. Assim, na dicotomia entre recursos ordinários e recursos extraordinários, a apelação classifica-se como um recurso ordinário,

porquanto deve ser interposto antes do trânsito em julgado da decisão recorrida, devendo a sua interposição observar os termos do artigo 685.º. Por isso, a apelação destina-se à impugnação de decisões que ainda não transitaram em julgado.

Por outro lado, no âmbito da dicotomia entre recursos puros e recursos mistos, a apelação configura um recurso puro, visto que produz sempre o efeito devolutivo; ou seja, potencia invariavelmente a transferência da competência para a reapreciação do objeto do recurso para um tribunal diferente e hierarquicamente superior àquele que proferiu a decisão em primeira instância.

A apelação configura ainda um recurso típico, na dicotomia entre recursos típicos e atípicos, uma vez que a sua tramitação observa rigorosamente as três fases constitutivas da dinâmica dos recursos ordinários. Importa notar que, quando a decisão não admita recurso ordinário, esta transitará em julgado após decorridos 5 (cinco) dias, contados a partir da data da respetiva notificação. Este prazo de 5 dias constitui, como se sabe, o prazo geral que assiste às partes para, na falta de prazo especial, exercerem qualquer poder processual - in casu, arguirem nulidades da sentença ou requererem a respetiva esclarecimento ou reforma, com base nos fundamentos previstos nos artigos 668.º e 669.º do CPC.

Contudo, como melhor se constatará no momento em que for analisado cada um dos recursos ordinários e extraordinários em vigor, o legislador nem sempre segue à risca o critério que abraçou para presidir à distinção entre as duas espécies. Encontraremos, por isso, alguns recursos extraordinários que, excepcionalmente, devem ser interpostos no prazo de 8 (oito) dias, contados a partir da data da notificação da decisão a impugnar.

No entanto, é de salientar que, com a publicação da Lei n.º 3/08, de 17 de Junho (Lei Orgânica do Processo Constitucional), ao leque dos recursos supradiscriminados devemos acrescentar mais dois, nomeadamente o recurso ordinário de inconstitucionalidade e o recurso extraordinário de inconstitucionalidade, previstos nas alíneas d) e e) do artigo 3.º da citada lei. Num outro prisma, tendo em conta a reforma da organização judiciária que se seguiu à entrada em vigor da C.R.A. - que efetivou a introdução no sistema dos Tribunais da Relação -,

consolidou-se a anunciada transformação na dinâmica recursória angolana, com a autonomização do recurso de revista e a reconfiguração das instâncias de agravo. De qualquer forma, a classificação legal dos recursos continua em constante evolução legislativa.

Mas se olhar para outros ordenamentos jurídicos, facilmente concluiremos que os critérios adotados pelos diversos legisladores para efetivar a distinção que aqui nos ocupa nem sempre são coincidentes. A título exemplificativo, temos os casos dos ordenamentos jurídicos francês e espanhol, em que o critério presidente a esta distinção é o da amplitude da possibilidade de impugnação. Com base neste critério, a admissibilidade dos recursos extraordinários depende da invocação de motivos (fundamentos) discriminados taxativamente pela lei, ao passo que os ordinários bastam-se com a invocação genérica do prejuízo sofrido com a decisão, pelo que o seu campo de admissibilidade é significativamente maior.

Todavia, se analisar com atenção o âmbito de aplicação dos recursos extraordinários vigentes no nosso ordenamento, concluiremos que o critério adotado para a diferenciação entre recursos ordinários e extraordinários não é um critério puro. Na verdade, não obstante a distinção assentar na ideia do trânsito em julgado ou não da decisão a impugnar, o legislador angolano circunscreve a admissibilidade dos recursos extraordinários à invocação dos fundamentos por si taxativamente discriminados nos artigos 771.º e 778.º do CPC. Por assim ser, no plano do rigor científico, é correto referir que o legislador angolano, para distinguir os recursos ordinários dos recursos extraordinários, se socorreu de um critério eclético (Cachimbombo, 2012).

## **ÂMBITO DE APLICAÇÃO DO RECURSO DE APELAÇÃO**

A apelação tem, nos dizeres de Reis (2007), três traços característicos: em primeiro lugar, diz-se que é um recurso completo, uma vez que pode incidir quer sobre a matéria de direito, quer sobre a matéria de facto; em segundo lugar, a apelação cabe de decisões proferidas sobre o mérito da causa; e, por último, a apelação incide sobre decisões proferidas em primeira instância.

Assim, pode concluir-se que, quanto ao âmbito de aplicação, são passíveis de impugnação por via da apelação todas as decisões finais proferidas em primeira instância, tal como os despachos saneadores que julguem o mérito da causa ou qualquer exceção peremptória, exceto o caso julgado, como se pode depreender da leitura do postulado do artigo 691.º. Como se sabe, o despacho saneador que conhece do mérito da causa vale como sentença, e é usualmente denominado despacho saneador-sentença.

De resto, como nota Cachimbombo (2011), o campo de aplicação do recurso de apelação é, por vezes, delimitado por determinação expressa da lei quando, mesmo à margem do critério geral estabelecido no artigo 691.º, se estabelecem casos especiais de decisões recorríveis por via da apelação. São exemplos dos sobreditos os casos dos artigos 922.º, referente ao recurso sobre decisões tomadas no âmbito dos processos de execução, e 955.º, concernente ao processo especial de interdição e inabilitação.

Na sistemática do CPC relativamente aos recursos ordinários, o recurso de apelação contém a disciplina geral, pelo que, sempre que no âmbito da regulamentação dos outros recursos não encontremos norma especificamente aplicável ao problema a resolver, devemos buscar a solução no regime da apelação (vide, por exemplo, o artigo 749.º).

Posto isto, importa referir, na esteira do Professor Castro Mendes, que o campo de aplicação do recurso de apelação se delimita exclusivamente pelo seu objeto. Assim sendo, ainda segundo o citado autor, qualquer que seja o fundamento pelo qual se recorra, se se tratar de decisão final de mérito, recorrer-se-á por apelação. Lê-se no n.º 1 do artigo 691.º que o recurso de apelação compete da sentença final e do despacho saneador que conheçam do mérito da causa, acrescentando o n.º 2 que a sentença ou despacho saneador que decida sobre a procedência de alguma exceção perentória, que não seja caso julgado, conhece do mérito da causa. Assim, deve-se concluir que todas as decisões suscetíveis de produzir caso julgado material são impugnáveis por via de apelação, cabendo também recurso de apelação das sentenças homologatórias de desistência do pedido, de confissão e de transação.

Interposto o recurso, no momento da respetiva motivação - ou seja, aquando da produção das alegações -, o apelante poderá lançar mão tanto de argumentos de fundo como de argumentos de forma, tais como a falta de algum pressuposto processual ou a verificação de uma causa de nulidade da sentença. Isto só é possível porque, como já supra referenciamos, o âmbito de aplicação deste recurso é estritamente definido pelo seu objeto, e não pelos fundamentos com base nos quais se recorre.

Mas, independentemente do que fica dito, convém ter em conta que, por vezes, guiada por razões de mero pragmatismo, a lei refere expressamente que determinadas decisões são recorríveis por via de apelação, sem sequer seguir o critério orientador consagrado no artigo 691.º. Nestas situações, a título de exemplo, encontramos os casos dos artigos 922.º e 955.º do CPC (Cachimbombo, 2011).

## **INTERPOSIÇÃO E EFEITOS: MODO DE INTERPOSIÇÃO**

O recurso interpõe-se mediante requerimento dirigido ao tribunal que proferiu a decisão, no qual o recorrente deve manifestar inequivocamente a vontade de recorrer, indicar a espécie, o efeito e o modo de subida do recurso. No âmbito do requerimento de interposição, o recorrente procede também à delimitação dos âmbitos subjetivo e objetivo da decisão. Sob o ponto de vista subjetivo, o recorrente pode limitar a eficácia do recurso a apenas alguns dos vencedores, no caso de pluralidade de partes - exceto em situação de litisconsórcio necessário -, nos termos do disposto no n.º 1 do artigo 684.º.

Outrossim, sob o ponto de vista objetivo, permite-se também ao recorrente limitar o âmbito do recurso por meio da restrição da sua eficácia a determinadas decisões, caso a parte dispositiva da sentença contenha mais do que uma decisão, nos termos do n.º 2 do mesmo preceito.

Contudo, o requerimento de interposição não é o único momento concedido ao recorrente para delimitar o âmbito objetivo ou objeto do recurso, podendo fazê-lo também na altura das conclusões das alegações, como prevê o n.º 3 do mesmo preceito. Interposto o recurso com o requerimento elaborado nos termos sobreditos e satisfeitas as custas devidas, o

processo é concluso ao juiz para proferir despacho liminar. O juiz deverá indeferir liminarmente o requerimento de interposição se entender que a decisão é irrecorrível, que o recurso é intempestivo ou que a parte é ilegítima.

Contra a não admissão do recurso, o recorrente poderá reagir mediante a apresentação de uma reclamação dirigida ao presidente do tribunal que seria competente para conhecer do objeto do recurso. O respetivo requerimento deve ser entregue na secretaria do tribunal a quo no prazo de 5 (cinco) dias, contados a partir da data da notificação do indeferimento, nos termos dos n.ºs 1 e 2 do artigo 688.º.

### **EFEITOS DO RECURSO DE APELAÇÃO**

Admitido o recurso, o juiz, no seu despacho, deve fixar a espécie, o efeito e o modo de subida do recurso. Porém, esta decisão não vincula o tribunal superior, e as partes só a poderão impugnar no âmbito das respetivas alegações, nos termos do n.º 4 do artigo 687.º. Quanto à apelação, via de regra, produz efeito suspensivo, nos termos dos n.ºs 1 e 2 do artigo 692.º, exceto no caso dos processos sumários, cujos recursos têm sempre efeito meramente devolutivo, nos termos do artigo 792.º.

Este efeito suspensivo obsta a que a decisão recorrida constitua, desde logo, título executivo. Em termos práticos, significa que o recurso, além de transferir para um tribunal superior a competência para conhecer do seu objeto (efeito devolutivo), ocasiona também a suspensão da execução da decisão judicial. Quanto ao recurso ao qual não se atribui o efeito suspensivo, diz-se que o mesmo tem efeito meramente devolutivo.

Porém, a apelação, nas situações que a lei expressamente prevê - nas alíneas a) a d) do n.º 2 do artigo 692.º —, pode ter apenas efeito meramente devolutivo, o qual deve ser declarado pelo juiz mediante requerimento da parte contrária, formulado no prazo de três dias subsequentes à notificação do despacho que admita a apelação. Contudo, o apelante pode ainda evitar a execução provisória se, no momento da sua audição, declarar que está pronto a prestar caução, nos termos dos artigos 692.º, 693.º e 694.º, todos do CPC.

### **JULGAMENTO DO RECURSO**

Após a apresentação das alegações, o processo vai com vista ao Ministério Público, se não for parte no recurso, para se pronunciar sobre a má-fé dos litigantes, a nota de revisão feita pela secretaria, e promover diligências que repute necessárias nos casos em que haja alguma infração à lei, nos termos do n.º 1 do artigo 707.º do CPC. Depois da vista ao Ministério Público, o processo vai com vista aos juízes adjuntos pelo prazo de catorze dias, e depois para o relator pelo dobro do prazo, como resulta do n.º 2 do mesmo preceito. O juiz relator e os auxiliares formam, como se referiu supra, a conferência. Como refere Cachimbombo (2012), a conferência é o órgão a quem cabe o julgamento do objeto do recurso, bem como de todas as outras questões controvertidas que eventualmente se levantem durante a tramitação do recurso. Obtidos os vistos, a secretaria faz entrar o processo em tabela para julgamento, nos termos do n.º 1 do artigo 709.º do CPC.

No dia do julgamento, o relator lê o projeto de acórdão e, de seguida, dão os respetivos votos os juízes adjuntos pela ordem dos vistos. A decisão é tomada por maioria, numa sessão de discussão que é dirigida pelo presidente do tribunal. No caso de não se obter a maioria, o processo é dado com vista ao (s) adjunto (s) seguinte (s) até se alcançarem dois votos conformes.

Nas hipóteses em que o relator entenda que subsiste alguma razão que impede o conhecimento do mérito da causa, por exemplo, a não formulação de conclusões nas alegações mesmo depois de formulado o convite para a correção da deficiência ou a irrecorribilidade da decisão, o relator deve fazer uma exposição escrita do seu parecer e mandará ouvir, por quarenta e oito horas, cada uma das partes, sendo, em seguida, a questão decidida na primeira sessão da conferência, nos termos do artigo 704.º do CPC.

Se, no entanto, na sua análise preliminar, o relator concluir que não existem quaisquer questões que impeçam o andamento normal do processo, por despacho, nomeará advogado aos ausentes, incapazes e incertos, se não puderem ser representados pelo MP, e, em seguida, fixa o prazo entre dez a vinte dias para alegarem por escrito as partes, nos termos do artigo 705.º do CPC. Por fim, é lavrado o acórdão, em harmonia com o sentido que prevaleceu na votação. O

juiz que tiver votado em sentido contrário deve lavar o seu voto de vencido, expondo as razões que embasaram a sua posição.

## METODOLOGIA

No que concerne à tipologia da pesquisa, a qual, segundo Kauark et al. (2010, p. 26), «categoriza a pesquisa na sua forma metodológica de estratégias investigativas», cumpre realçar que o presente estudo assume uma abordagem qualitativa. Esta opção justifica-se pelo facto de não se proceder à quantificação de dados, em linha com o entendimento de Evêncio et al. (2019) ao afirmarem que o pesquisador utiliza uma forma indutiva para descrever a situação observada».

Quanto à sua natureza, a pesquisa é classificada como aplicada, na medida em que, de acordo com Silva e Menezes (2005, p. 20), esta «objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigida à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais». Do ponto de vista dos seus objetivos, o estudo configura-se como descritivo-analítico, uma vez que buscou analisar aprofundadamente a tramitação e o alcance do recurso de apelação no ordenamento jurídico angolano.

No que tange aos procedimentos, a pesquisa é essencialmente bibliográfica que, na lição de Gil (1991), é elaborada a partir do levantamento de livros, artigos científicos, monografias e teses. Complementarmente, adota-se o procedimento documental, visto que o objeto de análise se estendeu ao escrutínio de diplomas legais, decretos e demais fontes normativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após termos partido para o vasto campo de pesquisa, desde a análise bibliográfica à consulta de fontes digitais, cumpre concluir que, em processo civil ou penal, o recurso pode ser ordinário ou extraordinário. O recurso extraordinário divide-se em duas espécies: o recurso de revisão e o recurso para fixação de jurisprudência. O âmbito dos recursos é delimitado pelas conclusões, mas pode, em certas circunstâncias, ser alargado ou restringido. Pode ser alargado na medida em que, em caso de comparticipação, o recurso interposto por um dos

arguidos aproveita aos restantes (em sede penal); e pode ser restringido quando o recorrente delimita o objeto da matéria a apreciar a apenas uma parte da decisão recorrida, nos termos do n.º 2 do artigo 403.º do CPP (ou artigo 684.º do CPC). Portanto, a apelação é um recurso ordinário, puro e típico, que se interpõe das decisões de mérito proferidas em primeira instância.

O juízo proferido no âmbito do mesmo recurso pode incidir quer sobre a matéria de direito, quer sobre a matéria de facto. Ficou demonstrado o importante trabalho do relator, a quem compete dirigir todos os termos do processo até ao final, o que significa que lhe cabe a preparação e a direção do processo, bem como a emissão dos despachos necessários à movimentação dos autos. Sempre que não se levantar qualquer questão que imponha uma decisão fundamentada do coletivo, será da competência exclusiva do relator a emissão do despacho que viabilizará a passagem para o momento processual seguinte.

A decisão é tomada, em regra, por maioria. No caso de não se obter uma maioria consensual - o que acontece, por exemplo, quando os três juízes votam em três sentidos completamente divergentes (visto que a abstenção não é permitida no julgamento) -, deverão ser chamados a intervir os juízes imediatos dentro da escala da respetiva Câmara. Obtidos dois votos conformes, é lavrado o acórdão definitivo, cujo sentido deve ser o que tenha prevalecido na votação. Na sua dinâmica, a apelação obedece sempre às fases da interposição, expedição ou subida, culminando com o julgamento do objeto do recurso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angola. **Lei 20/88, de 31 de dezembro**: Dispõe sobre Ajustamento das Leis Processuais, Penal e Civil. Luanda: Diário da República. Recuperado de ,1988.
- Assembleia Geral da ONU (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Recuperado de <https://www.ipc.pt/ipc/wp-content/uploads/2020/03/Declarac%CC%A7A%CC%83%80-Universal-dosDireitos-Humanos.pdf>, 1948.
- Assembleia Geral da ONU. **Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos**. Recuperado de <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20Direitos%20Civis%20e%20Pol%C3%ADticos.pdf>, 1966.
- Cachimbombo, H. **Manual dos Recursos no Direito Processual Civil Angolano**. Luanda: Casa das Ideias, 2011.
- Evêncio, K. M. de M., Teixeira, S. L., Rodrigues, K. G. F. C., Feitosa, F. A., & Fontes, W. J. da S. Dos Tipos de Conhecimento às Pesquisas Qualitativas em Educação / From Knowledge Types

---

to Qualitative Education Research. ID on Line. **Revista De Psicologia**, 13 (47), 440 – 452, 2019.

Gil, A. C. **Como elaborar projectos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

Kauark, Fabiana da Silva; Manhães, Fernanda Castro & Medeiros, Carlos Henrique. **Metodologia da Pesquisa: Um guia Prático**. Bahia: Via Litterarum, 2010.

Mendes, A. R. **Os Recursos em Processo Civil**. Coimbra: Coimbra Editora, 2009.

Portugal. **Decreto-Lei n.º 44 129, de 28 de Dezembro de 1961**, Aprovação do Código de Processo Civil. Lisboa: Diário do Governo, 1961.

Reis, A. **Código de Processo Civil Anotado**. 3ª Ed. Coimbra: Coimbra Editora, 2007.

Sugimoto, E. **Recurso de apelação: o que é?** Brasil: Jusbrasil. Recuperado de , 2022.

Silva, E. L. & Menezes, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4ª. Edição. Florianópolis: UFSC, 2005.



## O IMPACTO SOCIAL DA CORRUPÇÃO EM ANGOLA: EFEITOS NA DESIGUALDADE SOCIAL E NO ACESSO AOS SERVIÇOS PÚBLICOS

Cipriano de Jesus Plácido da Silva<sup>1</sup>

Constantino João Manuel<sup>2</sup>

**RESUMO:** A corrupção constitui um dos principais desafios ao desenvolvimento social e institucional dos Estados contemporâneos, produzindo efeitos negativos sobre a qualidade dos serviços públicos, a distribuição dos recursos coletivos e a confiança dos cidadãos nas instituições. O presente estudo teve como objetivo analisar os principais impactos sociais da corrupção em Angola, com enfoque na desigualdade social e no acesso aos serviços públicos essenciais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa quantitativa documental, de carácter descritivo, baseada na análise de 15 documentos científicos, institucionais e legais selecionados segundo critérios de relevância temática, atualidade e credibilidade académica. Os dados foram organizados em categorias analíticas previamente definidas e submetidos à análise estatística descritiva, mediante cálculo de frequências absolutas e percentuais. Os resultados revelaram que a degradação dos serviços públicos (86,7%), o aumento da desigualdade social (80,0%), a redução da confiança institucional (73,3%) e o crescimento da economia informal (66,7%) constituem os principais impactos sociais associados à corrupção. Verificou-se ainda que a má gestão dos recursos públicos (93,3%), a fragilidade institucional (80,0%) e a falta de transparência (73,3%) representam as principais consequências institucionais do fenómeno. Conclui-se que a corrupção compromete a eficácia das políticas públicas, amplia as desigualdades sociais e limita o acesso equitativo aos serviços essenciais, constituindo um obstáculo significativo ao desenvolvimento sustentável em Angola.

**Palavras-chave:** Angola. Administração Pública. Desenvolvimento social. Justiça Social.

### INTRODUÇÃO

A corrupção é um fenómeno complexo que ultrapassa a dimensão económica, afectando directamente as estruturas sociais, políticas e institucionais. Em Angola, este problema tem sido associado ao enfraquecimento das instituições públicas, à desigualdade social e à limitação do acesso a serviços essenciais.

Segundo Klitgaard (1994), “A corrupção ocorre quando agentes públicos utilizam o poder que lhes foi confiado para obter benefícios privados,

assumindo formas como o suborno, o nepotismo e o compadrio.” Este fenómeno compromete a eficiência das instituições, enfraquece a confiança da população no Estado e cria obstáculos ao desenvolvimento económico e social, afectando principalmente os grupos mais vulneráveis da sociedade.

Angola apresenta desafios persistentes relacionados com a governação e transparência institucional, o que contribui para a manutenção de práticas corruptas e para a fragilização do Estado.

<sup>1</sup> Ensino médio na escola Comandante Benedito IMNE em N'Dalatando. Ingressei nas Forças Armadas Angolana no ano 2012. Exerço a função de artilheiro. Formado em Mestre de Cerimónias. [placidodasilva@gmail.com](mailto:placidodasilva@gmail.com).

<sup>2</sup> Professor Doutor em Ciência da Religião, mestre em Gestão e Administração de Empresas, formações em Programação Neurolinguística e Coaching. Escritor, investigador e docente universitário. Exerceu função de Vice-presidente da Área Científica do ISPPK, e atualmente exerce a função de Chefe do Departamento de Assuntos Académicos da mesma Instituição. [constantinomanuel729@gmail.com](mailto:constantinomanuel729@gmail.com)

Diante desse cenário, torna-se fundamental analisar o impacto social da corrupção em Angola, compreendendo como essa prática afeta directamente áreas como educação, saúde, emprego e bem-estar da população. Deste modo, pretende-se: identificar as principais formas de corrupção presentes no contexto angolano; avaliar os efeitos da corrupção nos serviços públicos essenciais; propor medidas que possam contribuir para redução da corrupção. Assim, levanta-se a seguinte pergunta de partida: quais são os impactos da corrupção na vida dos cidadãos Angolanos?

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender de forma crítica como a corrupção influencia negativamente o desenvolvimento social em Angola. Ao investigar esse fenómeno, pretende-se contribuir para o debate académico e social, fornecendo subsídios que possam apoiar a formulação de políticas públicas mais transparentes e eficazes. Além disso, o estudo justifica-se pela urgência de promover uma cultura de integridade e responsabilidade, essencial para o fortalecimento das instituições e para a melhoria das condições de vida da população angolana.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### DEFINIÇÃO DE TERMOS E CONCEITOS

A corrupção é entendida como o uso privado de recursos ou poder público para benefício particular, violando normas legais e expectativas colectivas. Klitgaard resume este fenómeno como uma combinação entre monopólio, discricionariedade e baixa transparência.

Segundo Rose-Ackerman (1999), a corrupção é como uma falha institucional que distorce incentivos, levando agentes públicos a priorizarem ganhos pessoais quando o risco de punição é reduzido. Já a Transparency International (2022), conceptualiza corrupção como o abuso de poder confiado para ganho privado.”

Do ponto de vista económico, North (1990) argumenta que a corrupção aumenta os custos de transação, enfraquece instituições e reduz a eficiência económica, comprometendo o investimento e o crescimento. Neste sentido, Mauro (1995) demonstra empiricamente que níveis elevados de corrupção estão

associados a menor crescimento económico, devido ao desvio de recursos de sectores essenciais como educação e saúde.

Na dimensão social, Putnam (2000) defende que a corrupção enfraquece o capital social, reduzindo a confiança, a cooperação e a participação cívica, o que compromete o funcionamento das instituições democráticas.

## ANGOLA

Angola é um país localizado na África Austral, com capital em Luanda. Com vários grupos étnicos como Ouvimbundo, kimbundo, Bakongo, entre outros, cada um com costumes e línguas próprias.

Tem como a língua oficial o português, mas existem várias linguais nacionais como Umbundu, Kimbundu e Kikongo. Possui 21 províncias e 164 municípios.

### CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS:

- Independência em 1975 (de Portugal)
- Rica em recursos naturais (petróleo e diamantes)
- Diversidade cultural e linguística
- Passou por uma longa guerra civil (1975-2002)

No contexto de Angola, a corrupção tem sido um tema importante no debate público.

### SITUAÇÃO GERAL:

- Está ligada à gestão de recursos públicos e riqueza petrolífera;
- Afeta serviços como a saúde, educação e infraestrutura;
- Contribui para desigualdades sociais.

Nos últimos anos, o governo angolano tem adoptado medidas de combate à corrupção, incluindo: Investigações de figuras públicas, Recuperação de activos e Reformas legais.

## ENQUADRAMENTO JURÍDICO

A corrupção em Angola é combatida com base em princípios consagrados na Constituição da República de Angola (CRA). De acordo com o artigo 21.º, o Estado deve promover o bem-estar e a qualidade de vida dos cidadãos. O artigo 72.º estabelece o princípio da igualdade, enquanto o artigo 198.º define

que a Administração Pública deve reger-se por princípios como legalidade, transparência e responsabilidade. Além disso, o artigo 214.º prevê a responsabilização dos titulares de cargos públicos pelos seus actos, reforçando o combate a práticas corruptas.

## **TIPOLOGIA DE CORRUPÇÃO**

A corrupção social se manifesta no quotidiano e altera a cultura de integridade de uma sociedade. O “jeitinho” ou pequenas práticas antiéticas, como subornar para furar filas ou burlar regras, normalizam a impunidade.

Isso enfraquece a coesão social, pois cria desigualdade e desconfiança generalizada entre cidadãos, tornando mais difícil implementar políticas públicas e combater a corrupção em larga escala. A corrupção é geralmente entendida como o uso indevido do poder público para obtenção de benefícios privados.

Para Transparência Internacional (2022), a corrupção manifesta-se em diversas formas, incluindo suborno, peculato, nepotismo e fraude, afectando directamente a governança e a confiança institucional.

A literatura distingue diferentes tipos de corrupção. Heidenheimer e Johnston (2002) classificam a corrupção em pequena (corrupção administrativa) e grande corrupção (corrupção política), dependendo da escala e dos atores envolvidos.

## **IMPACTOS SOCIAIS DA CORRUPÇÃO EM ANGOLA**

A corrupção tem efeitos profundos na sociedade, sobretudo ao agravar desigualdades sociais e limitar o acesso a serviços básicos. Segundo Gupta, Davoodi e Alonso-Terme (2002), “a corrupção aumenta a desigualdade de renda e prejudica os mais pobres, uma vez que reduz a eficiência dos gastos públicos”.

## **CORRUPÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM ANGOLA**

No sector da saúde, por exemplo, o desvio de recursos resulta na falta de medicamentos, equipamentos e infraestrutura adequada, prejudicando o atendimento à população. No sector da educação, a corrupção compromete a qualidade do ensino, devido à

insuficiência de investimentos e à má gestão dos recursos disponíveis.

No caso angolano, a corrupção está fortemente ligada à gestão dos recursos naturais, especialmente o petróleo. A economia política de Angola é marcada por uma forte centralização de poder, o que facilita práticas corruptas.

Além disso, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2014), destaca que a corrupção em Angola constitui um obstáculo significativo à redução da pobreza e à promoção do desenvolvimento sustentável.

## **TEORIAS EXPLICATIVAS DA CORRUPÇÃO**

Diversas teorias procuram explicar a origem da corrupção. A teoria da escolha racional, defendida por Becker (1968), indicando que os indivíduos praticam corrupção após avaliar custos e benefícios. Já a teoria institucional enfatiza que a corrupção resulta de instituições fracas e ausência de mecanismos de controlo.

Por outro lado, a abordagem cultural, segundo Huntington (1968), considera que normas sociais e valores podem influenciar a tolerância à corrupção em determinadas sociedades.

## **ESTRATÉGIAS DE COMBATE À CORRUPÇÃO**

O combate à corrupção requer medidas institucionais e sociais. Klitgaard (1994), propõe a redução do monopólio de poder e o aumento da transparência como estratégias fundamentais.

Segundo Transparência Internacional (2022), a promoção da accountability e o acesso à informação são elementos-chave para reduzir a corrupção e melhorar a governação.

## **MEDIDAS PARA PREVENÇÃO DA CORRUPÇÃO**

A prevenção da corrupção baseia-se na criação de mecanismos institucionais, legais e sociais que reduzam as oportunidades de práticas ilícitas e incentivem comportamentos éticos.

Segundo Klitgaard (1994), a prevenção da corrupção depende da redução do monopólio de poder, da limitação da discricionariedade e do aumento da prestação de contas (accountability).

Rose-Ackerman (1978), afirma que:

A corrupção pode ser prevenida através do fortalecimento das instituições e da criação de incentivos que desencorajem comportamentos corruptos. Nestes termos, factores como o risco de punição e a redução dos benefícios ilegais influenciam directamente a decisão de praticar corrupção.

De acordo com estudos baseados na teoria da escolha racional, associados a autores como Huntington (1968), “a prevenção envolve a criação de sistemas que alterem os incentivos individuais, tornando a corrupção menos vantajosa e mais arriscada”.

Além disso, pesquisas recentes indicam que a prevenção da corrupção também pode ser reforçada por abordagens comportamentais, como a promoção da ética, integridade e educação no sector público, incentivando atitudes corretas por parte dos agentes públicos.

Outro mecanismo importante é a compliance e a boa governação, que incluem normas, controlo interno e auditorias, contribuindo para maior transparência e redução de fraudes administrativas.

## METODOLOGIA

### Tipo de Pesquisa

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa quantitativa documental, de natureza aplicada e carácter descritivo. A abordagem quantitativa permitiu quantificar a incidência das categorias associadas aos impactos sociais da corrupção identificadas nos documentos analisados.

### População e Amostra

A população do estudo foi constituída por 50 documentos científicos, institucionais e legais relacionados com corrupção, governação, desigualdade social e desenvolvimento em Angola.

A amostra foi composta por 15 documentos seleccionados por amostragem não probabilística intencional, considerando os critérios de relevância científica, atualidade, credibilidade das fontes e relação direta com os objetivos da investigação.

### Caracterização da Amostra Documental

Tabela 1. Caracterização dos documentos analisados

Tipo de Documento	Frequência	Porcentagem (%)
Artigos científicos	6	40,0
Livros académicos	4	26,7
Relatórios institucionais	3	20,0
Legislação	2	13,3
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaboração própria (2026).

### Procedimentos de Recolha e Tratamento dos Dados

Os documentos seleccionados foram submetidos à análise de conteúdo temática. Inicialmente procedeu-se à leitura integral dos textos, seguida da identificação das categorias relacionadas aos impactos sociais e institucionais da corrupção.

Foram consideradas quatro categorias de impactos sociais: degradação dos serviços públicos, aumento da desigualdade social, redução da confiança institucional e crescimento da economia informal.

Relativamente às consequências institucionais, foram definidas as categorias: má gestão dos recursos públicos, fragilidade institucional, falta de transparência e limitação dos serviços sociais.

Os dados foram tratados por meio da estatística descritiva simples, utilizando frequências absolutas e percentuais, organizados em tabelas para facilitar a interpretação dos resultados.

### Categorias de Análise

Tabela 2. Categorias analíticas utilizadas

Categoria	Definição Operacional
Degradação dos serviços públicos	Referências à redução da qualidade ou eficiência dos serviços públicos
Desigualdade social	Referências ao aumento das disparidades socioeconómicas
Confiança institucional	Menções à perda de credibilidade das instituições públicas
Economia informal	Referências ao crescimento de actividades económicas não formalizadas
Má gestão dos recursos públicos	Menções ao uso inadequado ou desvio de recursos públicos
Fragilidade institucional	Referências ao enfraquecimento dos mecanismos de controlo estatal
Falta de transparência	Menções à opacidade administrativa e ausência de prestação de contas

A presente investigação adotou uma abordagem quantitativa documental. O estudo teve como finalidade quantificar e analisar os principais impactos sociais da corrupção em Angola a partir da frequência de ocorrência das categorias identificadas nos documentos selecionados.

### Procedimentos Utilizados

Foi utilizado o método documental, mediante análise quantitativa de documentos científicos, institucionais e legais relacionados com a corrupção, desigualdade social e serviços públicos em Angola.

### População

A população foi constituída por 50 documentos científicos e institucionais relacionados com a temática da corrupção em Angola.

### Amostra

A amostra foi composta por 15 documentos selecionados por critérios de relevância científica, atualidade e pertinência temática.

### Tratamento dos Dados

Os dados foram organizados em categorias analíticas e tratados por meio de estatística descritiva simples, utilizando frequências absolutas e percentuais, apresentados em tabelas e gráficos.

## RESULTADOS

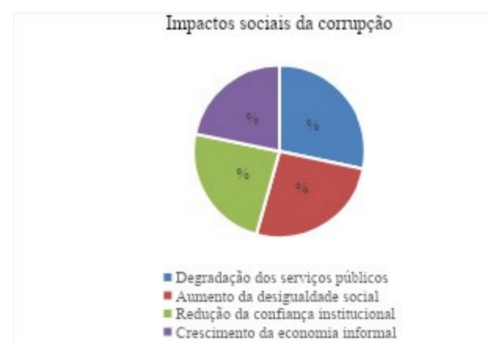
### Impactos Sociais da Corrupção

**Tabela 3. Principais impactos sociais da corrupção identificados nos documentos analisados**

Impacto Social	Frequência	Percentagem (%)
Degradação dos serviços públicos	13	86,7
Aumento da desigualdade social	12	80,0
Redução da confiança institucional	11	73,3
Crescimento da economia informal	10	66,7

Fonte: Elaboração própria (2026).

**Gráfico 1. Impactos sociais da corrupção**



Os resultados demonstram que a degradação dos serviços públicos constitui o impacto social mais frequentemente identificado nos documentos analisados (86,7%). Em seguida destacam-se o aumento da desigualdade social (80,0%), a redução da confiança institucional (73,3%) e o crescimento da economia informal (66,7%).

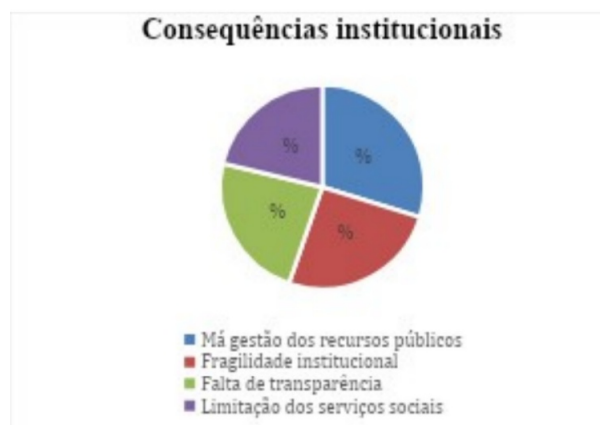
### Consequências Institucionais da Corrupção

**Tabela 4. Principais consequências institucionais da corrupção**

Consequência Institucional	Frequência	Percentagem (%)
Má gestão dos recursos públicos	14	93,3
Fragilidade institucional	12	80,0
Falta de transparência	11	73,3
Limitação dos serviços sociais	10	66,7

Fonte: Elaboração própria (2026).

**Gráfico 2. Consequências institucionais**



Os dados evidenciam que a má gestão dos recursos públicos representa a principal consequência institucional da corrupção, estando presente em 93,3% dos documentos analisados. A fragilidade institucional aparece em 80,0% dos estudos, enquanto a falta de transparência e a limitação dos serviços sociais foram identificadas em 73,3% e 66,7% dos documentos, respetivamente.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos demonstram que a corrupção possui impactos significativos sobre o desenvolvimento social em Angola. A elevada incidência da degradação dos serviços públicos observada na literatura analisada confirma que práticas corruptas comprometem a qualidade da saúde, educação, administração pública e demais serviços essenciais disponibilizados pelo Estado.

Os resultados corroboram os estudos de Mauro (1995), segundo os quais a corrupção reduz a eficiência dos investimentos públicos e dificulta a aplicação adequada dos recursos destinados ao desenvolvimento social. Da mesma forma, os achados convergem com Gupta, Davoodi e Alonso-Terme (2002), que identificam uma relação entre corrupção, pobreza e agravamento das desigualdades sociais.

A elevada frequência da categoria “redução da confiança institucional” confirma os argumentos de Putnam (2000), para quem a corrupção enfraquece o capital social e reduz a confiança dos cidadãos nas instituições democráticas. Tal fenómeno compromete a participação cívica e fragiliza os mecanismos de controlo social.

No plano institucional, a predominância da má gestão dos recursos públicos e da fragilidade institucional reforça as formulações teóricas de Klitgaard (1994) e Rose-Ackerman (1999), segundo as quais a corrupção tende a prosperar em contextos caracterizados por baixa transparência, reduzida responsabilização e insuficiência dos mecanismos de fiscalização.

Deste modo, os resultados sugerem que a corrupção constitui um fenómeno multidimensional que afeta simultaneamente a eficiência administrativa, a justiça distributiva e o acesso equitativo aos serviços públicos, produzindo efeitos negativos sobre o desenvolvimento social e económico de Angola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar os impactos sociais da corrupção em Angola, com particular enfoque nos seus efeitos sobre a desigualdade social e o acesso aos serviços públicos.

Os resultados evidenciaram que a corrupção está fortemente associada à degradação dos serviços públicos, ao aumento das desigualdades sociais, à redução da confiança institucional e ao crescimento da economia informal. No plano institucional, verificou-se que a má gestão dos recursos públicos, a fragilidade institucional e a insuficiência da transparência administrativa constituem as consequências mais frequentemente identificadas na literatura analisada.

Os achados confirmam que a corrupção representa um dos principais obstáculos ao

desenvolvimento sustentável, comprometendo a capacidade do Estado de assegurar serviços públicos eficientes e de promover maior justiça social.

Do ponto de vista académico, a investigação contribui para ampliar o conhecimento sobre os efeitos sociais da corrupção no contexto angolano, oferecendo evidências documentais que reforçam a necessidade de fortalecimento das instituições públicas e dos mecanismos de controlo e responsabilização.

Como limitação, destaca-se a utilização exclusiva de fontes documentais, não tendo sido recolhidos dados primários junto da população. Recomenda-se que estudos futuros recorram a inquéritos, entrevistas ou métodos mistos para aprofundar a compreensão das perceções dos cidadãos relativamente aos efeitos da corrupção no seu quotidiano.

Conclui-se que o combate à corrupção exige ações integradas de prevenção, fiscalização, transparência e educação para a cidadania, constituindo condição essencial para a promoção do desenvolvimento social, da equidade e da boa governação em Angola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. Luanda: Assembleia Nacional, 2010.
- BECKER, G. S. **Crime and punishment: an economic approach**. *Journal of Political Economy*, Chicago, v. 76, n. 2, p. 169-217, 1968.
- GUPTA, S.; DAVOODI, H. R. e ALONSO-TERME, R. Does corruption affect income inequality and poverty? *Economics of Governance*, Heidelberg, v. 3, n. 1, p. 23-45, 2002.
- HEIDENHEIMER, A. J. e JOHNSTON, M. (org.). **Political corruption: concepts and contexts**. 3. ed. New Brunswick: Transaction Publishers, 2002.
- HUNTINGTON, S. P. **Political order in changing societies**. **New Haven**: Yale University Press, 1968.
- KLITGAARD, R. **A corrupção sob controlo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- MAURO, P. Corruption and growth. *Quarterly Journal of Economics*, Oxford, v. 110, n. 3, p. 681-712, 1995.
- NORTH, D. C. **Institutions, institutional change and economic performance**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- PNUD – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Relatório do desenvolvimento humano 2014: sustentar o progresso humano, reduzir vulnerabilidades e reforçar a resiliência. Nova Iorque: PNUD, 2014.
- PUTNAM, R. D. **Bowling alone: the collapse and revival of American community**. New York: Simon & Schuster, 2000.
- ROSE-ACKERMAN, S. **Corruption and government: causes, consequences and reform**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- TRANSPARENCY INTERNATIONAL. **Corruption perceptions index 2023**. Berlim: Transparency International, 2023.



## A MOTIVAÇÃO LABORAL E O DESEMPENHO ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO PRIVADO DO KILAMBA

Constantino João Manuel<sup>1</sup>

**Resumo:** A motivação laboral constitui um dos principais fatores associados ao desempenho e à produtividade nas organizações contemporâneas. O presente estudo teve como objetivo analisar a influência da motivação laboral no desempenho organizacional dos colaboradores do Instituto Superior Politécnico Privado do Kilamba (ISPP-Kilamba), durante o primeiro semestre de 2025. A investigação adotou uma abordagem quantitativa, de natureza aplicada, descritiva e transversal. A amostra foi composta por 40 colaboradores selecionados por conveniência, representando 58,82% da população de 68 funcionários. A recolha de dados foi realizada mediante aplicação de questionário estruturado contendo questões fechadas relacionadas à motivação laboral e ao desempenho organizacional. Os dados foram tratados por meio da estatística descritiva, utilizando frequências absolutas e relativas. Os resultados demonstraram que 85% dos participantes consideram que a motivação influencia diretamente a qualidade do trabalho, 82,5% afirmam que incentivos e reconhecimento aumentam a produtividade, 75% declaram sentir-se motivados no desempenho das suas funções e 70% reconhecem que a falta de motivação compromete o alcance das metas institucionais. Conclui-se que a motivação laboral exerce influência positiva sobre o desempenho organizacional, evidenciando a necessidade de fortalecimento das políticas de valorização, reconhecimento e desenvolvimento profissional dos colaboradores como estratégia para a melhoria contínua dos resultados institucionais.

**Palavras-chave:** Desempenho organizacional. Ensino superior. Gestão de pessoas. Produtividade.

### INTRODUÇÃO

As organizações contemporâneas enfrentam ambientes cada vez mais competitivos e dinâmicos, exigindo elevados níveis de desempenho para garantir a sua sustentabilidade. Neste cenário, o capital humano assume papel estratégico, uma vez que os resultados organizacionais dependem diretamente do comprometimento, da satisfação e da motivação dos colaboradores (Chiavenato, 2014). A literatura destaca que colaboradores motivados tendem a apresentar maior produtividade, qualidade no trabalho, criatividade e capacidade de alcançar objetivos institucionais (Robbins & Judge, 2017).

A motivação pode ser entendida como um conjunto de forças internas e externas que impulsionam os indivíduos a agir em direção à satisfação de necessidades e ao alcance de metas pessoais e organizacionais (Bergamini, 2008). Diversos estudos evidenciam que ambientes organizacionais capazes de promover reconhecimento, desenvolvimento profissional, boas condições de trabalho e relações interpessoais saudáveis apresentam melhores índices de desempenho e produtividade (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959; Maximiano, 2015).

<sup>1</sup> Professor Doutor em Ciência da Religião, mestre em Gestão e Administração de Empresas, formação em Programação Neurolinguística e Coaching. Escritor, investigador e docente universitário. Exerceu função de Vice-presidente da Área Científica do ISPPK, e atualmente exerce a função de Chefe do Departamento de Assuntos Acadêmicos da mesma Instituição. constantinomanuel729@gmail.com

No contexto das instituições de ensino superior, a motivação dos colaboradores assume especial relevância, pois influencia diretamente a qualidade dos serviços prestados, a eficiência administrativa e o alcance dos objetivos institucionais (Siqueira, 2014). Assim, torna-se pertinente compreender de que forma a motivação influencia a eficácia da produtividade organizacional.

Diante desse contexto, o presente estudo procurou responder à seguinte questão de investigação: De que forma a motivação influencia a eficácia da produtividade organizacional no Instituto Superior Politécnico Privado do Kilamba?

O objetivo geral consistiu em analisar a percepção dos colaboradores sobre a influência da motivação na produtividade organizacional.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Motivação Organizacional

A motivação organizacional constitui um dos temas centrais da Administração, da Psicologia Organizacional e da Gestão de Recursos Humanos, em virtude da sua influência direta sobre o comportamento dos trabalhadores, a qualidade do trabalho desenvolvido e os resultados organizacionais. Em ambientes caracterizados por elevada competitividade, constantes mudanças tecnológicas e exigências crescentes de desempenho, compreender os fatores que impulsionam os colaboradores tornou-se uma necessidade estratégica para as organizações. De acordo com Robbins e Judge (2022), a motivação corresponde aos processos responsáveis pela intensidade, direção e persistência dos esforços dos indivíduos para alcançar determinados objetivos. Nessa perspectiva, a motivação não se limita ao desejo de executar tarefas, mas envolve também o comprometimento com os objetivos organizacionais e a disposição para contribuir continuamente para o sucesso institucional.

Chiavenato (2014) define a motivação como o conjunto de forças internas e externas que estimulam os indivíduos a agir em busca da satisfação de necessidades e da concretização de objetivos pessoais e profissionais. Contudo, estudos contemporâneos demonstram que a motivação ultrapassa a simples

satisfação de necessidades, estando relacionada ao sentido atribuído ao trabalho, às oportunidades de desenvolvimento, ao reconhecimento e à qualidade das relações interpessoais existentes no ambiente organizacional (Armstrong & Taylor, 2023). A literatura recente evidencia que organizações capazes de promover ambientes de trabalho saudáveis, participativos e orientados para o desenvolvimento humano tendem a apresentar maiores níveis de comprometimento, inovação, satisfação profissional e produtividade (Gallup, 2024). Em contrapartida, ambientes marcados pela ausência de reconhecimento, insegurança laboral e limitações ao crescimento profissional podem favorecer a redução do desempenho e o aumento da rotatividade dos trabalhadores.

Nesse contexto, a motivação deve ser compreendida como um recurso estratégico capaz de fortalecer a competitividade organizacional e contribuir para a valorização do capital humano, considerado atualmente um dos principais ativos das organizações.

### PRINCIPAIS TEORIAS DA MOTIVAÇÃO

Ao longo das últimas décadas, diferentes teorias procuraram explicar os fatores que influenciam a motivação humana no contexto do trabalho. Entre as abordagens mais relevantes destacam-se a Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow, a Teoria dos Dois Fatores de Herzberg, a Teoria das Necessidades de McClelland e, mais recentemente, a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan.

### TEORIA DA HIERARQUIA DAS NECESSIDADES DE MASLOW

A Teoria da Hierarquia das Necessidades, proposta por Maslow (1954), constitui uma das abordagens mais conhecidas sobre a motivação humana. Segundo o autor, as necessidades humanas estão organizadas numa estrutura hierárquica composta por cinco níveis:

- Necessidades fisiológicas;
- Necessidades de segurança;
- Necessidades sociais;
- Necessidades de estima;
- Necessidades de autorrealização.

De acordo com essa teoria, os indivíduos procuram satisfazer inicialmente as necessidades básicas para posteriormente direcionarem seus esforços às necessidades superiores.

No ambiente organizacional, salários adequados, estabilidade no emprego e condições seguras de trabalho contribuem para a satisfação das necessidades básicas, enquanto reconhecimento profissional, autonomia e oportunidades de progressão na carreira atendem às necessidades de estima e autorrealização. Embora a teoria de Maslow tenha sido objeto de críticas quanto à rigidez da hierarquia proposta, continua a ser amplamente utilizada para compreender o comportamento humano e orientar políticas de gestão de pessoas (Robbins & Judge, 2022).

### TEORIA DOS DOIS FATORES DE HERZBERG

Herzberg (1968) desenvolveu a Teoria dos Dois Fatores, distinguindo os fatores higiênicos dos fatores motivacionais.

Os fatores higiênicos compreendem elementos relacionados ao contexto do trabalho, tais como:

- Salário;
  - Segurança no emprego;
  - Condições físicas de trabalho;
  - Políticas organizacionais
  - Relações interpessoais.
- Segundo Herzberg, a ausência desses fatores gera insatisfação, porém a sua presença não garante elevados níveis de motivação.

Por sua vez, os fatores motivacionais relacionam-se ao conteúdo do trabalho e incluem:

- Reconhecimento;
- Responsabilidade;
- Crescimento profissional;
- Realização pessoal
- Desenvolvimento de competências.

A teoria sustenta que são os fatores motivacionais que promovem satisfação, comprometimento e melhor desempenho profissional. Estudos recentes continuam a corroborar a relevância do reconhecimento e das oportunidades de desenvolvimento como elementos fundamentais para o engajamento dos trabalhadores (Saks, 2022).

### TEORIA DAS NECESSIDADES DE MCCLELLAND

A Teoria das Necessidades de McClelland (1987) defende que o comportamento humano é influenciado por três necessidades fundamentais:

**Necessidade de Realização** – relacionada ao desejo de alcançar objetivos desafiadores e obter elevado desempenho.

**Necessidade de Poder** – associada à capacidade de influenciar pessoas, decisões e processos organizacionais.

**Necessidade de Afiliação** – ligada ao desejo de estabelecer relações interpessoais positivas e cooperativas.

Segundo McClelland, a eficácia organizacional aumenta quando as organizações conseguem alinhar as necessidades predominantes dos colaboradores às funções desempenhadas e aos objetivos institucionais. Esta abordagem revela-se particularmente relevante em instituições de ensino superior, onde a cooperação, o trabalho em equipa e o reconhecimento profissional exercem influência significativa sobre a motivação dos colaboradores.

### TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan (2020), representa uma das abordagens contemporâneas mais influentes sobre a motivação humana. Os autores defendem que a motivação é fortalecida quando três necessidades psicológicas básicas são satisfeitas:

- Autonomia;
- Competência;
- Relacionamento interpessoal.

A autonomia refere-se à capacidade de participar das decisões relacionadas ao próprio trabalho. A competência está associada ao desenvolvimento de habilidades e à percepção de eficácia profissional. O relacionamento interpessoal relaciona-se à construção de vínculos positivos no ambiente organizacional. Segundo Deci e Ryan (2020), colaboradores que percebem elevados níveis de autonomia, competência e integração social tendem a apresentar maior engajamento, satisfação e desempenho. Esta teoria tem sido amplamente utilizada para explicar os elevados níveis de produtividade observados em organizações que

valorizam o desenvolvimento humano e a participação dos trabalhadores nos processos decisórios.

### **PRODUTIVIDADE ORGANIZACIONAL**

A produtividade organizacional refere-se à capacidade de uma organização transformar recursos humanos, materiais, tecnológicos e financeiros em resultados eficientes e eficazes. Tradicionalmente, a produtividade era associada apenas à relação entre recursos utilizados e produtos obtidos. Contudo, as abordagens contemporâneas ampliaram esse conceito, incorporando indicadores relacionados à qualidade, inovação, sustentabilidade, satisfação dos clientes e alcance dos objetivos institucionais (Armstrong & Taylor, 2023).

Robbins e Judge (2022) destacam que a produtividade depende da combinação entre eficiência — utilização adequada dos recursos — e eficácia — alcance dos resultados esperados. Assim, organizações produtivas são aquelas capazes de produzir resultados de qualidade utilizando racionalmente os recursos disponíveis. No contexto das instituições de ensino superior, a produtividade manifesta-se por meio da qualidade dos serviços acadêmicos, da eficiência administrativa, da satisfação dos estudantes, da capacidade de inovação e do cumprimento das metas estratégicas institucionais (OECD, 2023).

Dessa forma, a produtividade não deve ser analisada exclusivamente sob uma perspectiva quantitativa, mas também considerando aspectos qualitativos relacionados ao desempenho global da organização.

### **MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO ORGANIZACIONAL**

A relação entre motivação e desempenho organizacional tem sido amplamente discutida na literatura científica. Diversos estudos demonstram que colaboradores motivados tendem a apresentar maior comprometimento, melhor desempenho individual, maior capacidade de inovação e maior disposição para contribuir com os objetivos institucionais. Schaufeli (2021) argumenta que trabalhadores engajados investem mais energia física, cognitiva e emocional nas suas atividades profissionais, refletindo positivamente nos resultados organizacionais. Da mesma forma, Saks

(2022) afirma que o engajamento dos colaboradores constitui um importante mediador entre as práticas de gestão de pessoas e o desempenho organizacional.

O relatório State of the Global Workplace (Gallup, 2024) destaca que organizações com elevados níveis de engajamento apresentam maior produtividade, menores índices de absentismo, redução da rotatividade e melhor desempenho financeiro. Essas evidências demonstram que a motivação não constitui apenas um fenômeno psicológico individual, mas um fator estratégico capaz de influenciar diretamente a eficácia organizacional e a sustentabilidade institucional.

### **MOTIVAÇÃO E PRODUTIVIDADE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

Nas instituições de ensino superior, a motivação dos colaboradores assume particular relevância devido à complexidade das atividades desenvolvidas e à necessidade de garantir elevados padrões de qualidade acadêmica e administrativa.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD, 2023), a qualidade dos serviços educacionais está diretamente relacionada ao desempenho dos recursos humanos responsáveis pela gestão, apoio acadêmico e funcionamento administrativo das instituições. Ambientes institucionais que promovem reconhecimento profissional, oportunidades de formação contínua, participação nas decisões e boas condições de trabalho tendem a estimular o comprometimento e a produtividade dos colaboradores. Em contrapartida, a ausência desses fatores pode comprometer a qualidade dos serviços prestados e o alcance dos objetivos estratégicos institucionais. Nesse sentido, a motivação constitui um elemento fundamental para o fortalecimento da eficácia organizacional das instituições de ensino superior, contribuindo para a melhoria contínua dos processos, para a satisfação dos diferentes públicos e para o desenvolvimento institucional sustentável.

### **METODOLOGIA**

#### **Tipo de Pesquisa**

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa quantitativa, aplicada, descritiva e transversal. A opção pela abordagem quantitativa

permitiu mensurar as percepções dos colaboradores relativamente à influência da motivação laboral sobre o desempenho organizacional, mediante análise estatística dos dados recolhidos.

### População

A população foi constituída por 68 colaboradores do Instituto Superior Politécnico Privado do Kilamba (ISPP-Kilamba), distribuídos pelos diversos sectores académicos, administrativos e de apoio institucional.

### Amostra

A amostra foi composta por 40 colaboradores, correspondendo a 58,82% da população, seleccionados através de amostragem não probabilística por conveniência, considerando a disponibilidade dos participantes durante o período de recolha dos dados.

### Critérios de Inclusão

Foram incluídos no estudo:

- Colaboradores com vínculo laboral ativo no ISPP-Kilamba;
- Funcionários com pelo menos seis meses de experiência institucional;
- Colaboradores que aceitaram participar voluntariamente da investigação.

### Critérios de Exclusão

- Foram excluídos:
- Funcionários em licença prolongada;
- Colaboradores com menos de seis meses de vínculo institucional;
- Questionários preenchidos de forma incompleta.

### Instrumento de Recolha de Dados

Foi utilizado um questionário estruturado contendo perguntas fechadas relacionadas às variáveis motivação laboral e desempenho organizacional.

O instrumento foi dividido em quatro secções:

Caracterização sociodemográfica; Nível de motivação laboral; Influência da motivação no desempenho; Fatores motivacionais existentes na instituição.

### TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados foram processados através do Microsoft Excel 2021.

Foram utilizadas:

- Frequências absolutas (n);

- Frequências relativas (%);
- Tabelas estatísticas;
- Gráficos de barras.

### Considerações Éticas

Foram observados os princípios éticos da investigação científica, garantindo-se anonimato, confidencialidade e participação voluntária dos respondentes.

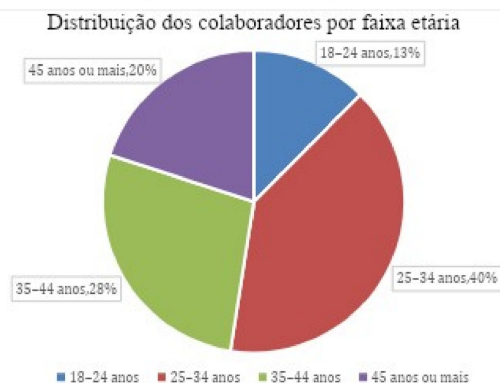
### RESULTADOS

Tabela 1. Distribuição dos colaboradores por faixa etária

Faixa Etária	Frequência	Percentagem (%)
18-24 anos	5	12,5
25-34 anos	16	40,0
35-44 anos	11	27,5
45 anos ou mais	8	20,0
Total	40	100

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Gráfico 1 Distribuição dos colaboradores por faixa etária



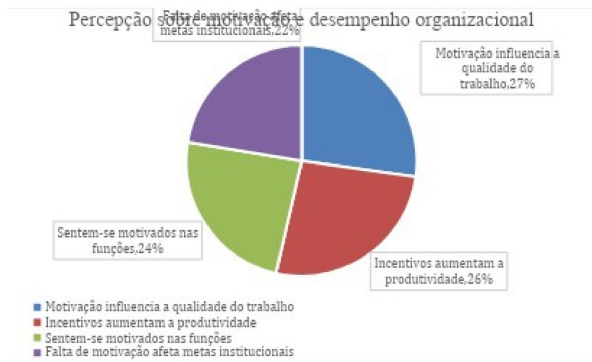
Os resultados indicam predominância de colaboradores jovens e economicamente ativos, sendo que 67,5% possuem idade compreendida entre 25 e 44 anos.

Tabela 2. Percepção sobre motivação e desempenho organizacional

Indicadores Avaliados	Frequência	Percentagem (%)
Motivação influencia a qualidade do trabalho	34	85,0
Incentivos aumentam a produtividade	33	82,5
Sentem-se motivados nas funções	30	75,0
Falta de motivação afeta metas institucionais	28	70,0

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Gráfico 2 Percepção sobre motivação e desempenho organizacional



Os resultados demonstram elevados níveis de concordância relativamente à influência da motivação sobre o desempenho organizacional.

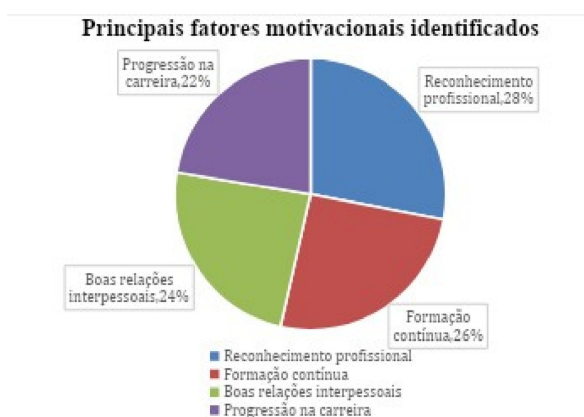
O indicador mais valorizado foi a influência da motivação na qualidade do trabalho (85%), seguido pelos incentivos institucionais (82,5%).

Tabela 3. Principais fatores motivacionais identificados

Fator Motivacional	Frequência	Porcentagem (%)
Reconhecimento profissional	35	87,5
Formação contínua	32	80,0
Boas relações interpessoais	30	75,0
Progressão na carreira	28	70,0

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Gráfico 3 Principais fatores motivacionais identificados



Observa-se que o reconhecimento profissional surge como principal fator motivacional referido pelos

colaboradores.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados demonstram que a motivação laboral apresenta influência significativa no desempenho organizacional dos colaboradores do ISPP-Kilamba. O facto de 85% dos participantes afirmarem que a motivação influencia a qualidade do trabalho evidencia uma forte associação entre satisfação profissional e desempenho laboral.

Os dados corroboram a Teoria dos Dois Fatores de Herzberg (1968), segundo a qual fatores motivacionais como reconhecimento, realização profissional e oportunidades de crescimento contribuem para níveis superiores de satisfação e produtividade.

O elevado percentual de colaboradores que reconhecem a importância dos incentivos institucionais (82,5%) confirma igualmente os pressupostos de McClelland (1987), que destaca a necessidade de realização como importante impulsionador do comportamento organizacional.

Os resultados também se alinham à Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2020), segundo a qual autonomia, competência e relacionamento interpessoal fortalecem o engajamento dos trabalhadores.

O reconhecimento profissional foi apontado por 87,5% dos participantes como um dos principais fatores motivacionais, revelando que políticas de valorização dos recursos humanos podem contribuir significativamente para a melhoria da produtividade institucional.

Os resultados permitem inferir que organizações que investem em motivação laboral tendem a alcançar melhores níveis de desempenho, comprometimento e alcance de metas organizacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação analisou a influência da motivação laboral no desempenho organizacional dos colaboradores do Instituto Superior Politécnico Privado do Kilamba.

Os resultados obtidos permitiram verificar que a maioria dos participantes reconhece a existência de uma relação positiva entre motivação e desempenho organizacional. Verificou-se que 85% dos colaboradores consideram que a motivação melhora a qualidade do trabalho, enquanto 82,5% afirmam que incentivos e reconhecimento aumentam a produtividade.

Os dados evidenciaram igualmente que o reconhecimento profissional, a formação contínua, as boas relações interpessoais e as oportunidades de progressão na carreira constituem os principais fatores associados à motivação dos trabalhadores.

Conclui-se que a motivação laboral representa um elemento estratégico para a melhoria do desempenho organizacional e para o alcance dos objetivos institucionais. Dessa forma, recomenda-se que o ISPP-Kilamba continue a investir em políticas de valorização dos recursos humanos, programas de reconhecimento profissional, capacitação contínua e fortalecimento da comunicação interna.

Sugere-se ainda a realização de estudos futuros com amostras maiores e aplicação de técnicas estatísticas inferenciais, como correlação e regressão linear, de modo a aprofundar a compreensão da relação entre motivação e desempenho organizacional nas instituições de ensino superior angolanas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARMSTRONG, Michael; TAYLOR, Stephen. **Armstrong's handbook of human resource management practice**. 16. ed. London: Kogan Page, 2023.
- BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Motivação nas organizações**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 4. ed. Barueri: Manole, 2014.
- CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches**. 6. ed. Thousand Oaks: Sage, 2023.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development and wellness**. New York: Guilford Press, 2020.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.
- HERZBERG, Frederick. **Work and the nature of man**. Cleveland: World Publishing Company, 1968.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2023.
- MASLOW, Abraham H. **Motivation and personality**. New York: Harper & Row, 1954.
- MCCLELLAND, David C. **Human motivation**. Cambridge:

Cambridge University Press, 1987.

ROBBINS, Stephen P.; JUDGE, Timothy A. **Comportamento organizacional**. 19. ed. São Paulo: Pearson, 2022.

SAKS, Alan M. Employee engagement and organizational performance. **Human Resource Management Review**, v. 32, n. 4, 2022.

SCHAUFELI, Wilmar B. Engaging leadership and work engagement. **Journal of Organizational Effectiveness**, v. 8, n. 2, 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2018.



## CRIMINALIDADE NO BAIRRO CANDOMBE VELHO, MOTIVOS, CONSEQUÊNCIAS E SOLUÇÕES

Daniel Cordeiro<sup>1</sup>

**RESUMO:** Em uma sociedade como a angolana, que se patenteia basear-se na dignidade da pessoa humana conforme o artigo 1.º da Constituição da República de Angola (CRA), sempre que a pessoa estiver vivendo rodeada de crime/criminosos, perde algum nível de sua dignidade. No bairro Candombe Velho (Uíge), é recorrente a criminalidade, fruto da situação económica, carência de programas de assistência e de auxílio governamental. Este artigo foi elaborado na base do método de pesquisa de opinião (quantitativo). Por este motivo, tivemos o objectivo de apresentar soluções que consideramos serem pragmáticas à sua repressão, extinção ou combate acérrimo; tais como o combate aos baixos níveis de escolaridade e o abandono escolar significativo, melhoramento do policiamento, mais rigor das autoridades de direito com o aparecimento de grupos ou organizações neste bairro.

**Palavras-chaves:** Prevenção Social. Segurança Pública. Violência Urbana.

### INTRODUÇÃO

Abordar assuntos criminais é sempre arrepiante, mormente para quem tem nos seus ideais comportamentais pacíficos. Porque, o crime é um mal que rouba a paz das pessoas em comunidade, desestabiliza as famílias.

Em uma sociedade como angolana, que se afirma basear-se na dignidade da pessoa humana conforme o artigo 1.º da Constituição da República de Angola (CRA), sempre que a pessoa estiver a viver circundado de crime/criminosos, perde algum nível de sua dignidade, porque, em sua volta não terá como assegurar o respeito pela sua pessoa por conta deste grande desestabilizador social designado delito ou crime.

Assim, para nosso bem entender, a criminalidade é todo um conjunto de práticas maliciosas proibidas e punidas pela legislação penal. Práticas estas que são frequentes no Bairro Candombe

Velho (localizado Em Angola, na Província do Uíge, município do Uíge), onde em cada dia por via de regra verificam-se estas práticas que pela história vêm de bastante tempo a sua sucessão; que ao nível da sociologia designamos um estado de desvio que aparece fruto da anomia, parafrasear (RIBEIRO, 2012).

Na verdade, os moradores do Bairro Candombe Velho como do município do Uíge em geral, atestam que, falar daquela circunscrição é mesmo que citar o crime.

O grande objectivo é contribuir para o melhoramento do que se vive neste bairro, acabar com as grandes perguntas como: será que no Candombe Velho existem aulas de criminalidade? Como é que há sempre gangues surgindo? Porquê é que a principal opção da juventude é a criminalidade ou mal vivência? Será que é possível um dia Candombe Velho tornar-se referência de um bairro pacífico?

<sup>1</sup> Jurista, Licenciado pela Faculdade de Direito da Universidade Kimpa Vita. Docente Universitário. Autor do livro intitulado: "A Problemática do Reconhecimento Internacional dos Estados: Nova Luz ao Reconhecimento Prematuro e Tardio." Advogado E. Assessor jurídico. Membro da Comissão Política do Partido Liberal - PL Angola. [danielcordeirocausidico@gmail.com](mailto:danielcordeirocausidico@gmail.com)

## METODOLOGIA

Para elaboração do presente artigo científico usamos o método de pesquisa quantitativa. Servimo-nos também do método de pesquisa bibliográfica, no desejo de se observar rigorosamente o estudo dos elementos bibliográficos disponíveis sobre o assunto em abordagem e outros meios possíveis que puderam dar significativo contributo, permitindo lidar com as várias obras de diferentes autores a fim de obter informações relevantes.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - MOTIVOS DA CRIMINALIDADE NO BAIRRO CANDOMBE VELHO

### Sistema Económico

A situação económica é forte influência nos fenómenos da criminalidade, temos (caso de Angola em geral) políticas salariais arbitrárias; grandes indústrias fechando suas portas por estarem passando por crises; desempregos e dificuldades de achar colocação no mercado de trabalho; inflação e especulação, baixo poder aquisitivo popular.

Segundo Émile Durkheim, para o qual a principal função do crime é a sua consequência, a *de provocar na sociedade o seu papel preservativo de estabelecer os limites morais do comportamento humano individual e comunitário*. (GARRIDO, 2017).

Dos factores que influenciam na criminalidade, o mais importante, o predominante, é o económico, pois quando emergem as crises económicas, mais se instiga a criminalidade (GARRIDO, 2017).

Com estas reflexões cientificamente válidas, decerto que não deixa a parte o bairro Candombe Velho (Doravante designado por “CV”), a criminalidade lá é maioritariamente baseada na necessidade material.

### Pobreza e Miséria

A influência da pobreza sobre o crime acontece de forma indirecta. Sentimentos nobres são destruídos com a pobreza. Os assaltantes, de um modo geral, são indivíduos semianalfabetos, pobres ou ainda miseráveis (COSTA, 2025).

É necessário que se respeite mais as leis, para citar a Constituição (vide alínea “a” do artigo 90.º

CRA), fazendo boa redistribuição de riqueza, que privilegiem os cidadãos e em particular os extractos sociais mais vulneráveis e carenciados da sociedade, teríamos comunidades equilibradas e com criminalidade mitigada, bairro CV não fugiria desta benevolência política.

### A Carência de Programas de Assistência e de Auxílio Governamental

A ociosidade dos jovens é também questão de grande relevância. Tendo uma acção preventiva contra a extensão da criminalidade, pois o ponto de partida da futura criminalidade dependeria directamente do ambiente moral (GARRIDO, 2017).

O bairro CV carece de acções governamentais. Os dirigentes criam pouquíssimas políticas que levam os jovens à ocupação. Sabe-se que uma mente desocupada é porta para penetração de pensamentos destrutivos.

É sabida que a organização política dos países exerce grande influência sobre a vida dos indivíduos formadores de diversos grupos sociais (GARRIDO, 2017).

### Má Vivência

Sob a nomenclatura de vadiagem ou vagabundagem, os males viventes não passam de um subproduto das sociedades desumanas em que vivem. Ou ainda, não passam, na maioria, de pessoas mentalmente anormais, perturbadas ou fisiologicamente doentes (COSTA, 2025).

Existe outro grupo de mal viventes que se originam nas famílias de alcoólatras, e por serem incapazes para o trabalho regular adentram frequentemente na embriagues, perdendo a noção de dignidade. Bernaldo de Queirós classifica como (GARRIDO, 2017):

Um estado de parasitismo social com manifesta instabilidade de ofício, de domicílio e de afeições; sem aptidão para o trabalho regular e contínuo...

CV possui muita população, e dada à mal vivência, vários preferem uso de drogas, do álcool e de ambientes de consumo constante. Isso que depois galvaniza-os ao cometimento de delitos. Com frequência aos crimes de Ofensa à integridade física, Roubo, Furto e Coacção (puníveis nos termos dos artigos 392.º sgs, 401.º sgs, 159.º sgs, 171.º sgs. Todos do Código Penal Angolano).

## Casas e Ruas

O lar, a casa, onde o indivíduo vive com sua família nem sempre oferece o melhor e calmo aconchego; ao contrário, muitas vezes ele é o modelo (protótipo) da infância, o lugar despidorado e o exemplo de maldade humana. No CV há famílias com pais alcoólatras, mais que pouco se fixam em casa e tudo isso aproveitam os filhos para gozarem de alguma liberdade/libertinagem. Como também é constante encontrar famílias com alguma veia de criminalidade (hereditariedade).

## Densidade Demográfica, Desemprego e Subemprego

Em muitas vezes, os delinquentes são galvanizados por falta de emprego, isso, gera desocupação.

## O Analfabetismo e o Baixo Nível de Escolaridade

O bairro CV é conhecido como uma circunscrição com muitos intelectuais, o problema é que, estes intelectuais acabam emigrando para as outras localidades a procura mesmo de segurança social, a maioria da juventude que lá permanece é a que depende dos encarregados ou progenitores, outros sem condições para emigrarem e a outra parte, estão os delinquentes e outros mal viventes. Razão pela qual, encontra-se um número considerável daqueles com baixo nível de escolaridade e outros mesmo analfabetos.

## Desocupação Social

Temos que deixar patente que, não é só o emprego ou mesmo subemprego que atarefa a pessoa. Maioritariamente sim, porém, o que dizer dos indivíduos sem idade laboral ou mesmo sem emprego?

Daí que, há necessidade de existirem programas que podem ocupar os jovens, sobretudo os mais novos (adolescentes). Porque, nos tempos actuais a criminalidade no CV ronda as idades dos 12 aos 15 anos de idade. Os mais novos não têm atractivos, mesmo nas escolas não existem cativadores escolares que fazem estes pensarem constantemente na escola ou mesmo com desejo de regressar logo no dia seguinte.

## Existência Constante de Gangues

O CV é um dos maiores bairros da cidade do Uíge, com registos de grupos delinquentes que deixaram maus sinais nas consciências dos munícipes

como dos moradores especialmente. Recorda-se que, nunca se passam 3 anos (que ainda pode ser muito) sem que apareçam novos gangues.

Grupos estes que tiraram, tiram e continuam tirando a paz dos cidadãos, violando o direito a reserva de intimidade da vida privada (vide n.º 1 do artigo 32.º CRA). Passamos a citar alguns deles:

### - OS INOCENTES; AS GATAS MILINDROSAS; OS MEGA; OS DECIDE; OS PERMANENTES;

§<sub>1</sub> Alguns destes grupos não tinham o crime como objecto, porém, os fins eram totalmente de realização de festas, mesmo com isso, acabavam desviando muita juventude tornando-os mal viventes, porque, para além de festas, também incentivavam bastante o namoro na adolescência.

- **YOUNG SÓ TIRA:** Este é considerado por muitos como o maior grupo criminal da história do bairro Candombe Velho, pela sua extensão territorial, poder bélico e capacidade de delinquir. Este grupo cresceu tanto que quase alcançou o município todo do Uíge e alguns municípios mais próximos da capital provincial como o Negage. Os da “Só Tira” possuíam uma capacidade de delinquir inédita.

- **OS BONKWARAM:** grupo cujo nome inspirou-se naquela insurreição da Nigéria. Este gangue no Candombe teve influências de jovens que nas artes marciais possuíam bons graus e técnicas marciais que os possibilitava assaltar com vantagem artística.

- **OS BATE PUTA:** que depois tornaram **OS BPC** (Bate Putas do Candombe);

- **OS C-RUSSA:** este com pouquíssimos índices de criminalidade, tanto é que não teve maior alcance (eu que escrevo tive que integrar a este grupo para garantir segurança pessoal, numa altura em que, quem não fosse de grupos era tanto quanto vulnerável...);

### - OS B13; OS PARTE PERNAS; OS 50 TEIMOSOS; OS HABILIDOSOS; A FORMAÇÃO CD; OS COLÔMBIA; OS NÃO RECUA.

§<sub>2</sub> Estes últimos oito gangues constituem a primeira geração de gangues com membros maioritariamente menores de idade (adolescentes), porém, liderados por alguns adultos. Houve também grupos de outras zonas que tiveram o CV como palco de acções criminais, tais como: **OS B DA BOMBA**, um grupo das imediações do bairro Capote – Bangola. Como se viu, mais de 17 grupos criminais num bairro,

bastante triste e admirável como eles se sucedem. E na maioria das vezes, os fundadores de novos grupos já foram membros de gangues anteriores. Com essas narrativas, pode-se ver a perigosidade em residir neste bairro.

## **DESVIO E ANOMIA FACE A CRIMINALIDADE**

### **Anomia**

Anomia é no pensamento da sociologia Durkeimiana (1897-2000), um estado de desorganização social, em que as normas perdem sua eficácia reguladora. Pode-se ainda dizer que, é um estado em que a sociedade deixa de exercer a sua acção reguladora sobre as paixões individuais, deixando-as sem freio e sem direcção (RIBEIRO, 2012).

A criminalidade é entendida por nós como um fenómeno social que desenvolve fruto da desorganização social, fundamentada na fragilidade das regras sociais que concorrem para a padronização de todo um comportamento plausível. Quando as normas sociais se tornam frágeis ou de pouca eficácia no seio das comunidades.

### **Desvio**

O crime não é nada mais que um acto ou conduta praticada pelos indivíduos, fruto da maldade e liberdades humanas, que macula certos sentimentos colectivos, sendo, pois, impossível se evitar sua ocorrência (FILHO, 2011).

A criminalidade é também um exemplo pragmático de desvio, entendido como consequência indiscutível e indubitável da anomia. O desvio é todo resultado da ineficácia das normas, comportamentos ou acções anti-sociais motivadas por ambiguidade ou conflitos normativos.

## **CONSEQUÊNCIAS DA CRIMINALIDADE NO CANDOMBE VELHO**

### **Na vida do delinquente**

A criminalidade é um dos maiores problemas de qualquer sociedade, porque, é daqueles assuntos que não se esgota com uma só reflexão.

Muitas vítimas sofrem uma espécie de “segunda punição” após o crime: o julgamento da sociedade. Essa revitimização social pode ocorrer por meio de insinuações, dúvidas, insensibilidade ou até

exclusão. Isso é especialmente comum em casos de crimes sexuais, onde a vítima pode ser culpabilizada ou desacreditada (SILVA, 2025).

No CV notam-se os sinais das consequências ou resultados da criminalidade. Começando desde já pelos próprios delinquentes, quando se introduzem nas práticas criminógenas, eles tornam propensos a morte, prisões, desistência escolar, rompimento com o pacto social e as leis da cultura, as cicatrizes, vícios, danos psicológicos, discriminação ou estigmatização (desonra ou má fama), ostracismo.

### **Testemunho:**

“Houve um jovem com grande destaque na delinquência, da Ex gangue YOUNG SÓ TIRA, ele cresceu com o meu Director da empresa onde trabalho, uma vez pediu ao seu amigo (Director) que lhe empregasse. Na verdade, o Director não via onde lhe pudesse enquadrar como trabalhador fruto da inaptidão dele; mas, procurou empregar-lhe como “Ajudante de Construção de Obras (Construção Civil)”. Infelizmente, na sua primeira experiência como trabalhador, não aceitava que os Mestres (Técnicos de construção civil) o mandassem. Até que chegou de abandonar o trabalho”!!

Anónimo!

### **Na vida dos moradores**

Quem vive na roda do crime não pode estar isento das suas consequências. Os que vivem neste bairro sofrem muito com a criminalidade, desde a - Falta de liberdade total de locomoção; Assaltos; Ofensas a integridade física; Coacção; Desrespeito as autoridades tradicionais (sobas).

## **SOLUÇÕES PARA A DEBELAÇÃO DA CRIMINALIDADE NO BAIRRO CANDOMBE VELHO**

### **Reflexões**

Todos sabemos que a criminalidade é um fenómeno social que preocupa várias nações e comunidades. Porém, hoje pelo mundo, estamos encontrando comunidades que estão desafiando a criminalidade pela positiva, sendo mais contundentes nas respostas aos criminosos.

–Será impossível acabar ou reduzir a criminalidade no Candombe Velho? Candombe Velho deve continuar a identificar-se no Uíge como sinónimo de criminalidade? As comunidades que acabaram ou baixaram os níveis de criminalidade são menores ou

maiores que o CV? É possível acabar ou reduzir significativamente com a criminalidade no bairro Candombe Velho?

### Solução para a debelação da criminalidade no Candombe velho

–Combater os baixos níveis de escolaridade e o Abandono escolar significativo; Acabar com o sentimento de insegurança; Construção de Espaços; Sensibilizar as escolas deste bairro para terem sempre momentos de discussões temáticas anti-criminais; Melhorar o policiamento.

Existem dois tipos de policiamento que abrangem os modelos que pretendemos abordar. O **policiamento preventivo**, direccionado para o contacto com o cidadão e para a proximidade com o mesmo. Por outro lado, existe o **policiamento repressivo**, mais eficaz no combate à criminalidade violenta e que conta com um uso mais ostensivo da força “é necessário encontrar um equilíbrio” (FELIZARDO, 2012).

–Que se massifique a empregabilidade dos jovens deste bairro; Que os académicos deste bairro residentes ou não, contribuam com eventos científicos que ajudarão o jovem ou adolescente a pensar de forma salubre; Que existam programas concretos do Governo ou da Administração Pública de combate a criminalidade; Desincentivar o consumo de drogas e bebidas alcoólicas na adolescência/juventude principalmente; Que as famílias realizem mais encontros familiares para reflectirem sobre assuntos de criminalidade; Que as autoridades de direito sejam rigorosas com o aparecimento de grupos ou organizações neste bairro; Que se tomem medidas contundentes contra os meliantes; exemplo das atitudes de NAYIB ARMANDO BUKELE ORTEZ, jovem Presidente do EL SALVADOR, que em suas políticas criminais, começou por prender todos delinquentes, mais de 60 mil pessoas envolvidas em crimes.

### DISCUSSÃO E RESULTADOS

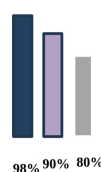
No presente artigo aproveitamo-nos dos métodos quantitativos e qualitativos, que nos facilitou colectar dados e aferir a qualidade das informações colhidas. Pelo que, a pesquisa foi realizada entre os bairros Candombe Velho, bairro Candombe Novo, Bairro Capote e Centro da cidade, todos do município do Uíge: O Uíge é o município sede da província com o mesmo nome, uma das cidades de Angola. O estudo contou com uma população de 200 pessoas, e uma

amostra de 40 moradores do bairro Candombe Velho; 25 moradores dos restantes bairros supracitados (um total de 115 cidadãos).

Tabela 1. Dos Motivos da Criminalidade

INFORMAÇÃO		RESPOSTAS		
N/O		SIM	TALVEZ	NÃO
01	Sistema económico, mal vivência, pobreza e miséria	36%	81%	27%
02	Carência de programas de auxílio e assistência governamental	79%	14%	56%
03	Desemprego, desocupação social, densidade populacional	90%	14%	10%
04	Analfabetismo e baixos níveis de escolaridade	60%	5%	10%
05	Surgimentos de constantes Gangues	95%	50%	2%

Gráfico 1.



- - Tem noção da criminalidade no bairro Candombe velho
- - Sofreu acções de criminalidade deste bairro e vivem com remorso ou medo de circular em paz nas ruas do Candombe velho
- - Não pensariam duas vezes em mudar a residência para outro bairro.

Nos dados apresentados, nota-se que, os motivos da criminalidade naquele bairro são estruturais; considera-se existirem possibilidades para debelar tais motivos.

Tabela 2. Dos Interessados em Querer Acabar ou Diminuir com Criminalidade no Bairro Candombe Velho

INFORMAÇÃO		RESPOSTAS		
N/O		SIM	TALVEZ	NÃO
01	Interessados em Querer Acabar ou Diminuir com Criminalidade	98%		
02	Desportos maioritários no bairro são de Artes Marciais	91%		
03	Há necessidade de ocupar os adolescentes sobretudo	94%	38%	3%

Constata-se que, A maioria da população entrevistada tem o interesse na melhoria da condição de segurança pública, que começa por combater a criminalidade no bairro.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos à prática de crimes em Angola tem aumentado e a preocupar cada vez mais as autoridades e a população em geral. Na lista dos crimes mais frequentes destacam-se roubos, homicídios, violação sexual e crimes económicos, maior parte destes crimes são praticados por pessoas ou marginais conhecidos das vítimas.

Com estudos feitos, aferimos que, a criminalidade no CV é motivada pela pobreza e miséria dos moradores, carência de programas de assistência e do auxílio governamental, desocupação social, desemprego, baixos níveis de escolaridade, existência excessiva e desorganizada de grupos sociais que depois tornam gangues. E para sua debelação é necessário seguirmos rigorosamente com os pontos sugeridos neste artigo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Legislações

- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE ANGOLA de 2010, alterada pela **Lei n.º 18/21, de 16 de agosto**.
- CÓDIGO PENAL ANGOLANO. Aprovado pela **Lei n.º 38/20, de 11 de Novembro**.

### Doutrina

- COSTA, José Francisco da. Análise Dos Factores Psicossociais Que Influenciam Para A Prática Da Criminalidade: Estudo De Caso Na Cidade Da Beira. Artigo Científico, **REVISTA CIENTÍFICA DO ISCTAC ISSN PRINT: 2519-7207 1<sup>TM</sup> Ed, Vol. 2, 2025** <https://revista.uniac.ac.mz/index.php/rcrcisctac.spdad@uniac.ac.mz>. <https://orcid.org/0009-0008-3506-3796>.
- DAMIÃO, Domingos Bombo. **Conduta Delinvente: Um Estudo Sobre As Consequências Da Delinquência**. Psicologia: Um Olhar Do Mundo Real – Volume 1. 10.37885/200500271. São Paulo/Brasil. Editora Guarujá, 2020.
- DAMIÃO, Domingos Bombo. **Estudo sobre A Influência Dos Factores Psicossociais Na Prática Dos Crimes No Bairro Rocha Pinto**. Portugal, Portuguese Edition, 2020.
- FARIAS, Bruno Matos. **Os desafios contemporâneos e interdisciplinares na actualidade** [livro eletrônico] / Considerações Sobre Durkheim: O Direito e a Moral na Sociedade. Organizador Bruno Matos de Farias. – Rio de Janeiro, RJ: Epitaya, 2023
- FELIZARDO, Tiago André Sineiro (Aspirante de GNR Infantaria). **Policimento E Prevenção Da Criminalidade Em Bairros Problemáticos. Relatório Científico Final do Trabalho de Investigação Aplicada**. Lisboa, Monografia, 2012.
- GARRIDO, Adriana Cristina Oliver. Factores Sociais De Criminalidade. UniAtenas, ([https://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/FATORES\\_SOCIAIS\\_DE\\_CRIMINALIDADE\\_.pdf](https://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/FATORES_SOCIAIS_DE_CRIMINALIDADE_.pdf)), 2017.
- MIGUEL, Domingos Pedro. **A Actividade Policial na Prevenção e Repressão dos Crimes de Furto e Roubo em Residências, no Município de Cazengo - Província do Kwanza Norte - Angola**. Dissertação de Mestrado em Ciências Policiais. XXII Curso de Formação de Oficiais de Polícia. Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna (ISCPPI) Lisboa, 2010.
- MELLIN FILHO, Óscar. O Crime E A Pena No Pensamento De Émile Durkheim. **Revista Intellectus, Ano VII | Nº. 14** (<https://revistasunifajunimax.unieduk.com.br/intellectus/article/download/138/135/269>), 2011.
- **PROGRAMA DA CONFERÊNCIA SOBRE CRIMINALIDADE ORGANIZADA E ESTADO DE DIREITO**. 29-30 de Novembro 2016, Cidade Da Praia Cabo Verde ([https://www.paced-paloptl.com/uploads/publicacoes\\_ficheiros/versao-final-.pdf](https://www.paced-paloptl.com/uploads/publicacoes_ficheiros/versao-final-.pdf)).
- **PROMOVENDO A PREVENÇÃO AO CRIME**: Diretrizes

e projectos seleccionados. Escritório das Nações Unidas contra Droga e Crime. ([https://www.unodc.org/documents/lpobrazil/Topics\\_crime/Publicacoes/Promovendo\\_final.pdf](https://www.unodc.org/documents/lpobrazil/Topics_crime/Publicacoes/Promovendo_final.pdf)), 2004.

- RIBEIRO, Fernanda Maria Vieira. Nuanças Da Sociologia Do Desvio Em Émile Durkheim. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE, Julho Dezembro de 2012**.

- SILVA, Norma. **Consequências do Crime e Comportamento da Vítima: Impactos Psicológicos e Sociais**. Categoria: Direito Penal. (<https://jurismenteaberta.com.br/author/admin/>). 2025



## DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EQUIDADE NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Daniela dos Santos Magalhães<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este estudo analisa a contribuição do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na promoção da equidade em propostas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, especialmente no atendimento a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa justifica-se pela necessidade de superar modelos pedagógicos homogêneos que ainda produzem barreiras à aprendizagem e à participação de estudantes público-alvo da educação especial. O objetivo consiste em compreender de que forma o DUA pode contribuir para a organização de práticas pedagógicas inclusivas, considerando a variabilidade humana como princípio estruturante do currículo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que discutem inclusão escolar, desenvolvimento infantil e educação especial. A análise evidencia que o DUA propõe a flexibilização curricular por meio da oferta de múltiplas formas de representação, ação, expressão e engajamento, favorecendo a participação ativa de todas as crianças nas experiências educativas. Os resultados indicam que práticas pedagógicas planejadas à luz do DUA contribuem para a construção de ambientes educativos mais acessíveis, colaborativos e equitativos. Conclui-se que essa abordagem fortalece a promoção da justiça educacional na Educação Infantil ao reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e ao ampliar as oportunidades de aprendizagem para todas as crianças.

**Palavras-chave:** Acesso. DUA. Educação inclusiva. Equidade educacional. TEA.

### INTRODUÇÃO

A consolidação de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil constitui um desafio contemporâneo para as instituições escolares, especialmente diante da ampliação do acesso de crianças público-alvo da educação especial às classes comuns. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de reorganização curricular e metodológica que contemple a diversidade como princípio estruturante do processo educativo.

Embora os avanços legais garantam o direito à escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ainda se observam práticas pedagógicas

pautadas em modelos homogêneos de ensino, que desconsideram a variabilidade humana e acabam por produzir barreiras à aprendizagem. A permanência de currículos rígidos e estratégias padronizadas pode comprometer a participação efetiva dessas crianças nas propostas desenvolvidas no cotidiano escolar.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma abordagem teórico-prática capaz de contribuir para a superação dessas barreiras, ao propor a flexibilização curricular por meio da oferta de múltiplas formas de representação, ação, expressão e engajamento. Ao deslocar o foco das adaptações individualizadas para a organização

<sup>1</sup> Bacharel em Serviço Social pela Universidade Cidade de São Paulo, UNICID. Pós graduada em Educação Infantil. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Formadora DIPED - MP em 2025 na Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, SME, PMSP e atua como Coordenadora Pedagógica.

intencional de práticas acessíveis desde sua concepção, o DUA favorece a construção de ambientes educativos mais equitativos.

Na Educação Infantil, etapa fundamental para o desenvolvimento humano, a organização de propostas pedagógicas inclusivas assume ainda maior relevância, considerando que as experiências vivenciadas na primeira infância influenciam significativamente os processos de constituição subjetiva, social e cognitiva.

Assim, investigar a aplicabilidade do DUA nesse contexto justifica-se pela necessidade de aprofundar reflexões teóricas que articulem inclusão, equidade e práticas pedagógicas na infância. Além disso, o estudo contribui para o campo científico ao ampliar discussões sobre o DUA na Educação Infantil, área ainda em consolidação nas produções acadêmicas brasileiras.

## **OBJETIVO GERAL**

Analisar como a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode constituir-se como uma ferramenta na garantia da equidade nas propostas desenvolvidas no cotidiano escolar da Educação Infantil.

## **REVISÃO DE LITERATURA**

O Desenho Universal foi concebido pelo arquiteto Ronald Mace como base para o primeiro código de edificações acessíveis nos Estados Unidos, publicado pela Universidade da Carolina do Norte em 1973, com o objetivo de beneficiar a circulação do maior número possível de pessoas de maneira segura.

Posteriormente, pesquisadores do Center for Applied Special Technology (CAST), fundado em 1984, ampliaram esse conceito para o campo educacional, questionando como as escolas poderiam organizar práticas pedagógicas capazes de contemplar a diversidade de formas de aprender presentes entre os estudantes.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), formulado por David H. Rose e Anne Meyer no âmbito do CAST, fundamenta-se na variabilidade humana como princípio estruturante do currículo, propondo a oferta de múltiplos meios de representação,

ação e expressão e engajamento (ROSE; MEYER, 2014).

Assim, em vez de se pensar em adaptações específicas para determinados estudantes, busca-se planejar estratégias pedagógicas que atendam a todos desde sua concepção. Nesse sentido, “ao invés de se pensar numa adaptação específica para um aluno particular, em determinada atividade, pensa-se em formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos os estudantes” (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013).

O DUA constitui, portanto, uma mudança no paradigma educacional ao deslocar o foco do ensino padronizado para um planejamento que considere a diversidade dos estudantes e suas diferentes formas de aprender (GÓES; COSTA; GÓES, 2023).

## **PERCURSO INVESTIGATIVO**

### **UNIVERSO DA PESQUISA**

O estudo situa-se no campo da Educação Infantil, considerando as discussões teóricas relacionadas à inclusão escolar, ao desenvolvimento infantil e às práticas pedagógicas inclusivas.

Além disso, o estudo dialoga com abordagens teóricas que tratam do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como possibilidade de reorganização curricular e metodológica, visando à construção de ambientes educacionais mais acessíveis, equitativos e participativos. Dessa forma, o universo da pesquisa compreende o conjunto de estudos, teorias e discussões que contribuem para compreender como a Educação Infantil pode promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e garantam oportunidades de aprendizagem para todas as crianças.

### **PARTICIPANTES**

Por tratar-se de pesquisa bibliográfica, não houve participação direta de sujeitos, sendo analisadas produções científicas relevantes sobre o tema.

### **INSTRUMENTOS**

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa consistiram em materiais de natureza bibliográfica, tais como livros, artigos científicos, documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dissertações, teses e outras produções acadêmicas que

abordam o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a Educação Infantil e a inclusão escolar.

Esses materiais foram selecionados por apresentarem contribuições teóricas relevantes para a compreensão da temática investigada. Além disso, foram considerados documentos normativos e políticas públicas da área da educação, que orientam práticas inclusivas e asseguram o direito à educação para todos. A utilização desses instrumentos possibilitou a construção de um referencial teórico consistente, capaz de fundamentar as discussões propostas no estudo.

### **PROCEDIMENTOS PARA A COLETA E SELEÇÃO DE DADOS**

A coleta de dados foi realizada por meio de levantamento bibliográfico em bases de dados acadêmicas, bibliotecas digitais, periódicos científicos e documentos institucionais relacionados à área da educação. Foram consultadas obras de autores que discutem o Desenho Universal para a Aprendizagem, a inclusão escolar e as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Para a seleção dos materiais, foram considerados critérios como a relevância para o tema da pesquisa, a atualidade das publicações e a contribuição teórica para o aprofundamento das discussões propostas. Dessa forma, buscou-se reunir produções acadêmicas que possibilitassem uma compreensão ampla sobre o DUA e sua relação com a construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto da Educação Infantil.

### **PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS**

A análise dos dados foi realizada por meio de leitura exploratória, seletiva e interpretativa das obras selecionadas. Inicialmente, procedeu-se à leitura geral dos materiais com o objetivo de identificar conceitos, abordagens teóricas e contribuições relacionadas ao Desenho Universal para a Aprendizagem e à educação inclusiva.

Posteriormente, foi realizada uma análise interpretativa do conteúdo, buscando estabelecer relações entre as diferentes perspectivas teóricas encontradas na literatura e a temática investigada. Esse processo permitiu identificar contribuições relevantes

para a compreensão de como o DUA pode favorecer práticas pedagógicas mais acessíveis e equitativas na Educação Infantil, colaborando para a construção de ambientes educacionais que respeitem a diversidade e promovam a participação de todas as crianças.

### **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

As discussões sobre inclusão e equidade presentes nos estudos de Mantoan contribuem para a compreensão das necessidades educacionais na infância e para a defesa de ambientes escolares que promovam o desenvolvimento integral.

Mantoan (2003) defende que a escola precisa se reorganizar para atender a todos os estudantes, rompendo com modelos educacionais segregadores e promovendo práticas que valorizem a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Nessa perspectiva, o professor assume papel central como mediador das interações e organizador do ambiente educativo. A função mediadora do professor é especialmente relevante quando algumas crianças demonstram preferência pelo vínculo exclusivo com adultos ou apresentam dificuldades de interação com os pares.

Pesaro, Kupfer e Davini (2020) destacam que uma criança pode mobilizar outra de maneira singular, produzindo efeitos que muitas vezes extrapolam a intervenção direta do adulto.

Os princípios do DUA — múltiplas formas de representação, ação e expressão e engajamento — demonstram potencial para favorecer práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil, ampliando as possibilidades de participação e aprendizagem para todas as crianças.

No contexto do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o engajamento refere-se à motivação, ao interesse e ao envolvimento da criança no processo de aprendizagem. Na Educação Infantil, o engajamento é essencial porque experiências positivas e envolventes fortalecem o desenvolvimento social, cognitivo e emocional, além de favorecerem uma aprendizagem significativa e contínua.

Essa perspectiva dialoga com a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998), especialmente com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal

(ZDP), que compreende a aprendizagem como um processo mediado pelas interações sociais. Ao oferecer múltiplos meios de engajamento, conforme propõe o DUA, o professor amplia as oportunidades para que cada criança participe das atividades de acordo com seus interesses, necessidades e potencialidades, favorecendo a mediação pedagógica e o avanço para níveis mais complexos de desenvolvimento. Dessa forma, o engajamento não depende apenas das características individuais da criança, mas também das estratégias, dos recursos e das interações planejadas pelo docente para promover a participação de todos.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a aplicabilidade do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na Educação Infantil constitui-se como uma estratégia potente para a promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas, equitativas e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

O DUA favorece a construção de ambientes educativos acessíveis desde sua concepção, contemplando a diversidade como princípio estruturante do processo educativo.

À luz da perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, compreende-se que o desenvolvimento infantil ocorre nas interações sociais e que a aprendizagem, mediada pelo outro e pelo contexto, impulsiona processos de constituição subjetiva. Nesse sentido, a organização intencional de propostas pedagógicas que ofereçam múltiplas formas de representação, ação, expressão e engajamento amplia significativamente as possibilidades de participação de todas as crianças, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As contribuições de Maria Teresa Eglér Mantoan reforçam a necessidade de uma escola que se reorganize para acolher as diferenças, reconhecendo que a inclusão não se efetiva pela presença física do estudante, mas pela garantia de condições reais de aprendizagem e pertencimento. Assim, o DUA apresenta-se como um aliado na concretização de uma pedagogia que reconhece a heterogeneidade como constitutiva das salas de Educação Infantil.

As experiências pedagógicas descritas evidenciam que práticas fundamentadas no DUA não demandam recursos extraordinários, mas planejamento intencional, sensibilidade docente e compromisso ético com a equidade. Demonstram ser possível estruturar propostas acessíveis, diversificadas e significativas, respeitando as singularidades de cada criança.

Conclui-se, portanto, que o Desenho Universal para a Aprendizagem, quando articulado aos princípios da Educação Infantil e à perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, contribui para a consolidação de uma escola que promove justiça educacional desde os primeiros anos da vida escolar. Mais do que uma metodologia, o DUA configura-se como uma postura pedagógica comprometida com a igualdade na diversidade, com o direito às aprendizagens e com a formação de sujeitos ativos, participativos e socialmente incluídos.

### REFERÊNCIAS

- ALVES, Denise de Oliveira; RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; SIMÕES, Rosana de Castro. **Desenho universal para a aprendizagem**: uma abordagem curricular para todos. Brasília: Ministério da Educação, 2013.
- BOCK, Geisa Letícia Kempfer et al. Desenho universal para a aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 24, n. 1, p. 143-160, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ntsFQKh3yqVMvJCpyWfQd4y/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRITO, Ângela do Céu Ubaiara; REIS, Fabiana Pereira. **O brincar e a mediação na educação de crianças com transtorno do espectro autista**. Curitiba: CRV, 2020.
- COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; BRACKEN, Sean; APARÍCIO, Ana Silvia Moço. O design universal para aprendizagem e a pedagogia das estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698229690>.
- GÓES, Anderson Roges Teixeira; COSTA, Priscila Kabbaz Alves da; GÓES, Heliza Colaço. Desenho universal para aprendizagem: estratégias baseadas em princípios, diretrizes e pontos de verificação. In: GÓES, Anderson Roges Teixeira; COSTA, Priscila Kabbaz Alves da (org.). **Desenho universal e desenho universal para aprendizagem**: fundamentos, práticas e propostas para educação inclusiva. v. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.
- GONRING, Vilmaria Mendes. **A criança com transtorno do espectro autista na educação infantil**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2021.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. São Paulo: Summus, 2022.

PESARO, Carla; KUPFER, Maria Cristina Machado; DAVINI, Paula. **Educação terapêutica e inclusão escolar**: crianças com autismo na escola. São Paulo: Escuta, 2020.

PESARO, Maria Eugênia; KUPFER, Maria Cristina; DAVINI, Juliana (org.). **Práticas inclusivas II**: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2020.

PLAISANCE, Eric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação, Santa Maria**, v. 38, n. 2, p. 230-238, maio/ago. 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo da cidade**: educação infantil. São Paulo: SME, [2019?]. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50584.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.unisinos.br/revistas/educacao-unisinos>. Acesso em: 15 nov. 2024.



@primeiraevolucao



## PLANEJAMENTO DOCENTE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Denise Teixeira Santos Menezes<sup>1</sup>

**RESUMO:** O planejamento docente e a intencionalidade pedagógica configuram-se como dimensões estruturantes da prática educativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que são consolidadas aprendizagens essenciais relacionadas à alfabetização, ao letramento, ao desenvolvimento do pensamento lógico, à formação ética e à construção das bases cognitivas, sociais e culturais dos estudantes. Nesse contexto, o planejamento ultrapassa sua dimensão técnico-administrativa, constituindo-se como um processo reflexivo e intencional que organiza o trabalho pedagógico, articula currículo, metodologias, avaliação e objetivos educacionais, conferindo unidade e coerência à ação docente. Diante dessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância do planejamento docente articulado à intencionalidade pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando sua contribuição para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem e para a formação integral dos estudantes. Para alcançar esse propósito, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de obras de autores consagrados da área da Educação e de documentos normativos que orientam a educação básica brasileira. Os resultados indicam que o planejamento, quando concebido como um processo contínuo de reflexão, organização e reorientação da prática pedagógica, favorece a articulação entre currículo, avaliação e estratégias de ensino, amplia a intencionalidade das ações docentes e possibilita a construção de experiências de aprendizagem mais contextualizadas, inclusivas e significativas. Conclui-se que a intencionalidade pedagógica representa o princípio que atribui sentido às decisões didáticas do professor, consolidando o planejamento como elemento constitutivo da profissionalidade docente e como condição indispensável para a efetivação de práticas educativas capazes de assegurar o desenvolvimento integral e a aprendizagem dos estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento da Aprendizagem. Formação. Metodologias de Ensino. Processo de Ensino-Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

Os anos iniciais do Ensino Fundamental configuram-se como uma etapa estruturante da educação básica, na medida em que nele se consolidam aprendizagens essenciais à constituição intelectual, social, ética e cultural dos estudantes. É nesse período que se intensificam os processos de apropriação da

leitura, da escrita, do pensamento matemático, dos conhecimentos científicos e das normas de convivência social, que são elementos importantes à participação ativa e crítica na vida em sociedade. Nesse sentido, a escola assume a responsabilidade de promover práticas pedagógicas sistematicamente organizadas, orientadas por princípios teóricos consistentes e por finalidades educacionais claramente definidas.

<sup>1</sup> Formada no Magistério CEFAM Guarulhos. Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos, UNG. Licenciatura em Geografia pelo Centro Universitário Cidade Verde. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Guarulhos. Professora de Educação Básica na Prefeitura Municipal de Guarulhos e Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP. denisetsantos@gmail.com

Nesse cenário, o trabalho docente exige planejamento rigoroso, fundamentado e articulado, capaz de assegurar coerência entre os pressupostos teóricos que orientam a educação escolar e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Conforme assinala José Carlos Libâneo (2013, p. 221-223), o planejamento constitui um processo de reflexão sistemática sobre a prática educativa, orientando a organização do ensino de maneira consciente e intencional. Nessa mesma direção, Celso dos Santos Vasconcellos (2019, p. 79-85) afirma que o planejamento não deve ser compreendido como mero instrumento técnico ou exigência administrativa, mas como uma dimensão constitutiva da ação pedagógica, responsável por organizar o ensino, orientar a mediação do conhecimento e favorecer a construção de experiências educativas significativas e socialmente referenciadas.

Compreendido como processo contínuo de reflexão, análise e tomada de decisões, o planejamento docente envolve a leitura crítica do contexto escolar, o conhecimento aprofundado das características, necessidades e potencialidades dos estudantes, a definição de objetivos educacionais coerentes com o projeto formativo da escola e a seleção criteriosa de estratégias didático-metodológicas. Nessa perspectiva, planejar implica anteciper mentalmente a ação pedagógica e intervir de modo consciente e sistemático sobre a realidade educativa, conforme assinala Libâneo (2013), ao destacar que o planejamento orienta a prática docente a partir de fundamentos teóricos que conferem intencionalidade ao ensino.

É nesse horizonte que a intencionalidade pedagógica se afirma como elemento estruturante do planejamento docente nos anos iniciais, uma vez que confere sentido, direção e coerência às escolhas realizadas pelo professor. A ação pedagógica intencional pauta-se por objetivos formativos explícitos, evitando práticas fragmentadas, improvisadas ou desarticuladas do projeto político-pedagógico da instituição escolar. Ao orientar o planejamento, a intencionalidade pedagógica assegura que o ensino esteja comprometido não apenas com a transmissão de conteúdos, mas com a formação integral dos estudantes, contemplando dimensões cognitivas, sociais, culturais e éticas.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar o planejamento docente articulado à intencionalidade pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, discutindo seus fundamentos teóricos, sua função formativa e suas relações com o currículo, a avaliação e a prática docente reflexiva. A análise fundamenta-se nas contribuições teóricas de José Carlos Libâneo (2013), acerca da didática e da organização do ensino; de Celso dos Santos Vasconcellos (2019), no que se refere ao planejamento como prática reflexiva e instrumento de mediação pedagógica; de Paulo Freire (2019), especialmente quanto à intencionalidade da ação educativa e à formação crítica dos sujeitos; de Cipriano Carlos Luckesi (2011), no campo da avaliação da aprendizagem em perspectiva formativa; de José Gimeno Sacristán (2000), no que concerne às discussões sobre currículo e prática pedagógica; e de Maurice Tardif (2014), ao abordar os saberes docentes e a profissionalidade do professor. A discussão também se apoia na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), documento normativo que orienta a organização curricular da educação básica brasileira, buscando evidenciar o planejamento como elemento estruturante da organização do ensino e da qualificação das práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## **PLANEJAMENTO DOCENTE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA**

O planejamento docente deve ser compreendido como uma prática pedagógica essencialmente reflexiva, que antecede, acompanha e reorienta de forma permanente o trabalho educativo. Longe de se restringir a uma etapa inicial da ação pedagógica, o planejamento se configura como um processo contínuo de análise, interpretação e tomada de decisões, por meio do qual o professor problematiza a realidade escolar, considera as condições concretas de ensino e delinea estratégias orientadas à promoção de aprendizagens significativas.

Nessa perspectiva, planejar implica superar concepções tecnicistas e mecanicistas que reduzem o planejamento à mera previsão de conteúdos, atividades ou procedimentos. Ao contrário, trata-se de um movimento intelectual e pedagógico que exige do docente a articulação entre conhecimentos teóricos,

compreensão do contexto sociocultural dos estudantes e intencionalidade formativa. Tal compreensão reconhece o planejamento como dimensão constitutiva da prática docente e como elemento mediador entre teoria educacional e ação pedagógica.

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (Vasconcelos, 2000, p.79 apud Gama e Figueiredo, p. 3).

Tal compreensão evidencia que o planejamento extrapola a elaboração de documentos ou o atendimento a demandas administrativas, constituindo-se como um processo reflexivo que orienta as decisões pedagógicas e possibilita ao professor transformar objetivos educacionais em ações concretas e intencionalmente organizadas. Sob essa perspectiva, a ação docente passa a ser planejada a partir da análise da realidade escolar, das necessidades dos estudantes e das finalidades formativas que orientam o processo educativo.

Essa concepção dialoga diretamente com Libâneo (2013), para quem o planejamento envolve um processo sistemático de reflexão sobre a prática educativa, permitindo ao professor organizar o ensino de maneira consciente, crítica e coerente com os objetivos da educação escolar. Tal reflexão não ocorre de forma isolada, mas estabelece estreita articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que define as aprendizagens essenciais da Educação Básica, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010), que orientam os princípios pedagógicos dessa etapa de ensino, e com o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, documento que materializa a identidade, as finalidades educativas e as especificidades do contexto institucional. Dessa maneira, o planejamento consolida-se como um processo de mediação entre os referenciais curriculares, as demandas concretas da escola e a prática docente, favorecendo a organização de experiências de aprendizagem contextualizadas, significativas e comprometidas com a formação integral dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O planejamento reflexivo contribui, ainda, para a organização qualificada do tempo pedagógico, na medida em que possibilita ao professor antecipar situações de aprendizagem, prever dificuldades e evitar improvisações que fragilizam o processo educativo. Ao planejar de forma sistemática, o docente constrói estratégias didático-metodológicas mais adequadas à diversidade presente na sala de aula, respeitando os diferentes ritmos, interesses, trajetórias e modos de aprender dos estudantes.

A dimensão reflexiva do planejamento manifesta-se também na análise contínua dos resultados das ações pedagógicas desenvolvidas. Planejar implica observar os efeitos do ensino, identificar avanços e dificuldades, bem como reavaliar escolhas metodológicas sempre que necessário. Nesse sentido, Vasconcelos (2019) destaca que o planejamento constitui um processo dinâmico e inacabado, que se reconstrói permanentemente à medida que o professor reflete criticamente sobre sua própria prática.

Compreender o planejamento docente como prática reflexiva significa reconhecê-lo como um espaço privilegiado de formação profissional contínua, no qual o professor analisa criticamente sua prática, ressignifica experiências e constrói novos conhecimentos a partir da articulação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, Libâneo (2013) afirma que o planejamento constitui um processo de reflexão sistemática sobre a ação educativa, orientando o trabalho docente de forma consciente e intencional. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Tardif (2014), ao defender que a profissionalidade docente é construída pela mobilização e integração de diferentes saberes — disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais — produzidos tanto na formação inicial quanto no exercício da profissão. De modo complementar, Freire (2019) ressalta que a prática docente exige permanente reflexão crítica sobre a ação, uma vez que é no movimento entre ação e reflexão que o professor amplia sua capacidade de compreender a realidade e de transformá-la pedagogicamente. Nessa mesma direção, Vasconcelos (2019) compreende o planejamento como uma mediação teórico-metodológica que favorece a organização consciente da prática pedagógica, conferindo intencionalidade às decisões didáticas e

fortalecendo a autonomia docente. Assim, o planejamento extrapola sua função organizadora do ensino para assumir uma dimensão formativa, ao articular saberes teóricos e experienciais na construção de uma prática pedagógica crítica, ética, reflexiva e comprometida com a qualidade social da educação.

### **INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E SENTIDO EDUCATIVO DA AÇÃO DOCENTE**

Na perspectiva da educação escolar, a intencionalidade pedagógica constitui um princípio orientador da prática docente, uma vez que a ação educativa é concebida como um processo consciente, sistemático e direcionado a finalidades formativas socialmente definidas. Conforme destaca Saviani (2013), a educação caracteriza-se como uma atividade intencional cuja especificidade consiste em produzir, de forma deliberada, em cada indivíduo, a humanidade historicamente construída pelo conjunto da sociedade. Essa compreensão evidencia que as decisões pedagógicas não são neutras, mas expressam determinadas concepções de educação, de conhecimento, de currículo e de formação humana. Em consonância com essa perspectiva, Freire (2019) afirma que ensinar constitui um ato ético, político e crítico, no qual o professor assume conscientemente escolhas que orientam sua prática educativa em favor da formação dos sujeitos e da transformação da realidade. Assim, a intencionalidade pedagógica manifesta-se tanto nas decisões explicitadas no planejamento quanto nas escolhas realizadas cotidianamente em relação aos objetivos de aprendizagem, à seleção dos conteúdos, às metodologias, às estratégias avaliativas e às formas de mediação do conhecimento. Nessa direção, Libâneo (2013) compreende que o planejamento docente representa o espaço em que essa intencionalidade se concretiza, permitindo ao professor organizar o ensino de forma reflexiva, coerente e articulada aos objetivos educacionais estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010) e pelo Projeto Político-Pedagógico da escola. Desse modo, a prática educativa configura-se como uma ação intencional e reflexiva, orientada por fundamentos teóricos e por finalidades formativas que conferem sentido às experiências de aprendizagem

desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, a intencionalidade pedagógica ultrapassa a dimensão técnica do ensino e insere-se no campo ético, político e formativo da educação escolar. Conforme afirma Freire (1996), ensinar implica compromisso com a formação humana e com a humanização dos sujeitos, não se reduzindo à mera transmissão de conteúdos escolares. Assim, a intencionalidade pedagógica confere densidade ética às escolhas didáticas e metodológicas, orientando o planejamento docente para finalidades educativas que extrapolam resultados imediatos e quantitativos, ao priorizar a construção de sentidos, valores e saberes socialmente relevantes.

No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a intencionalidade pedagógica materializa-se nas decisões relacionadas à seleção e organização dos conteúdos, às metodologias adotadas, às formas de avaliação e às interações estabelecidas em sala de aula. O professor que atua de maneira intencional planeja situações de aprendizagem que articulam dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais, reconhecendo o estudante como sujeito ativo do processo educativo. Essa postura contribui para a construção de práticas pedagógicas mais coerentes, integradas e comprometidas com o desenvolvimento pleno dos educandos.

A intencionalidade pedagógica encontra-se, ainda, intrinsecamente relacionada às concepções de aprendizagem que orientam a prática docente. Conforme apontado por Luckesi (2011), as ações pedagógicas revelam concepções de educação e de sujeito, tornando indispensável que o professor reflita criticamente sobre suas escolhas para assegurar coerência entre discurso pedagógico e ação educativa. Dessa forma, a intencionalidade não se limita à definição de objetivos, mas envolve a consciência das implicações pedagógicas, sociais e formativas das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à capacidade da intencionalidade pedagógica de promover o diálogo entre o planejamento docente e a realidade sociocultural dos estudantes. Ao considerar os contextos nos quais os educandos estão inseridos, o professor potencializa a construção de aprendizagens

socialmente significativas, fortalecendo o vínculo entre escola e vida social. Assim, a intencionalidade pedagógica não se configura como um princípio abstrato, mas como eixo orientador do planejamento docente, assegurando que a ação educativa esteja comprometida com a formação integral dos estudantes e com a transformação consciente da realidade social.

## **PLANEJAMENTO, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

O planejamento docente estabelece uma relação orgânica e indissociável com o currículo escolar, uma vez que é por meio dele que as orientações curriculares são interpretadas, contextualizadas e materializadas no cotidiano da sala de aula. Nessa perspectiva, Sacristán (2000) compreende o currículo como uma construção histórica, social e cultural, produzida nas relações entre escola, sociedade e cultura, cuja efetivação depende da mediação realizada pelos professores no contexto da prática pedagógica. Isso significa que o currículo não se concretiza de forma automática ou exclusivamente por meio de documentos oficiais, mas adquire significado nas decisões didáticas tomadas pelo docente durante o planejamento e o desenvolvimento do ensino. Em consonância com essa compreensão, Silva (2011) afirma que o currículo expressa escolhas culturais, políticas e epistemológicas que orientam a formação dos sujeitos, evidenciando que sua implementação envolve processos de interpretação e ressignificação no contexto escolar. Sob essa ótica, o planejamento constitui-se como mediação entre o currículo prescrito pelos documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), e o currículo efetivamente desenvolvido na prática pedagógica, permitindo ao professor organizar experiências de aprendizagem coerentes com as especificidades dos estudantes, com o Projeto Político-Pedagógico da escola e com as finalidades formativas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, planejar implica interpretar criticamente o currículo, compreendendo seus fundamentos, objetivos e pressupostos pedagógicos, a fim de traduzi-lo em práticas educativas coerentes com o projeto formativo da escola. O professor, ao planejar, realiza escolhas que envolvem a seleção, a organização

e a sequenciação dos conteúdos, bem como a definição de metodologias e estratégias didáticas, assumindo papel ativo na construção do currículo em ação.

A Base Nacional Comum Curricular orienta que o ensino no Ensino Fundamental seja organizado a partir do desenvolvimento de competências e habilidades, o que demanda planejamento cuidadoso, sistemático e intencional por parte do docente (Brasil). Nesse contexto, o planejamento não se restringe à listagem de conteúdos, mas envolve a articulação entre conhecimentos, práticas pedagógicas e objetivos formativos, assegurando a coerência entre o que se ensina, como se ensina e para que se ensina.

O planejamento curricular contribui, ainda, para a organização progressiva e articulada das aprendizagens ao longo dos anos do Ensino Fundamental, evitando fragmentações, sobreposições ou rupturas no processo educativo. Conforme afirma Sacristán (2000), o currículo se concretiza na prática pedagógica e depende da mediação consciente do professor, o que reforça a centralidade do planejamento como instrumento de articulação entre as intenções curriculares e a experiência concreta dos estudantes.

Além disso, o planejamento possibilita ao docente adequar o currículo às especificidades da turma, considerando as diferenças individuais, os contextos socioculturais e os distintos ritmos de aprendizagem. Essa flexibilidade pedagógica é condição essencial para a promoção de práticas inclusivas e para a garantia do direito à aprendizagem, uma vez que permite ao professor reorganizar estratégias e percursos formativos de modo a atender à diversidade presente no espaço escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à interdisciplinaridade, que pode ser potencializada por meio do planejamento articulado entre as diferentes áreas do conhecimento. Ao planejar de forma integrada, o professor amplia as possibilidades de compreensão dos conteúdos, favorece aprendizagens contextualizadas e contribui para a construção de conhecimentos mais significativos. Dessa forma, o planejamento docente consolida-se como elo estruturante entre currículo e prática pedagógica, assegurando que as orientações curriculares sejam efetivamente transformadas em experiências educativas significativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E REORIENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO DOCENTE**

A avaliação da aprendizagem integra de forma indissociável o planejamento docente e deve ser compreendida como um processo formativo, contínuo e reflexivo, orientado para a compreensão do desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, planejar o ensino implica, necessariamente, prever estratégias de acompanhamento das aprendizagens que possibilitem ao professor analisar o percurso formativo dos educandos e tomar decisões pedagógicas fundamentadas, superando concepções avaliativas restritas à mensuração de resultados.

Sob essa perspectiva, a avaliação assume função pedagógica central, ao fornecer elementos que subsidiam a reflexão crítica sobre a prática docente. Conforme afirma Luckesi (2011), a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, e não do controle, da classificação ou da punição dos estudantes. Dessa forma, o planejamento docente precisa incorporar estratégias avaliativas coerentes com os objetivos educacionais definidos, assegurando que os instrumentos e procedimentos utilizados estejam alinhados às finalidades formativas do ensino.

A avaliação formativa possibilita ao professor identificar avanços, dificuldades e potencialidades dos estudantes ao longo do processo educativo, permitindo intervenções pedagógicas mais precisas e contextualizadas. Ao analisar os dados provenientes da avaliação, o docente revisita seu planejamento, ajustando metodologias, tempos, recursos didáticos e estratégias de mediação, de modo a favorecer a aprendizagem de todos os estudantes.

Esse movimento contínuo de planejamento, avaliação e replanejamento fortalece a qualidade do ensino e contribui para a construção de práticas pedagógicas mais consistentes e eficazes. A avaliação, nessa lógica, não se encerra em si mesma, mas retroalimenta o planejamento docente, funcionando como elemento mediador entre os objetivos educacionais e as ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Assim, a articulação entre planejamento e avaliação reforça a intencionalidade pedagógica do professor, na medida em que orienta a ação educativa

para a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao assumir a avaliação como prática reflexiva e formativa, o docente consolida um planejamento mais consciente, ético e comprometido com a promoção do direito à aprendizagem no Ensino Fundamental.

## **O PLANEJAMENTO COMO DIMENSÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

O planejamento docente constitui uma das expressões mais significativas da profissionalidade do professor, na medida em que evidencia sua capacidade de analisar contextos educativos, interpretar demandas pedagógicas e tomar decisões fundamentadas sobre o processo de ensino e aprendizagem. Planejar configura-se, portanto, como um ato profissional complexo, que exige domínio de conhecimentos teóricos, sensibilidade pedagógica diante das especificidades dos estudantes e compromisso ético com a qualidade da educação.

Nessa perspectiva, o planejamento não se reduz a um procedimento técnico ou operacional, mas revela a docência como prática intelectual, reflexiva e socialmente comprometida. Ao planejar, o professor assume posição ativa na organização do ensino, articulando objetivos formativos, conteúdos curriculares, metodologias e estratégias avaliativas, o que reforça sua autonomia profissional e sua responsabilidade pedagógica frente ao processo educativo.

De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes são construídos na articulação entre teoria e prática, e o planejamento constitui um dos espaços privilegiados dessa articulação. Nesse processo, o professor mobiliza saberes curriculares, pedagógicos e experienciais, ressignificando conhecimentos à luz das situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar e consolidando sua identidade profissional.

Além de expressar a profissionalidade individual do docente, o planejamento fortalece o trabalho coletivo no interior da escola, ao favorecer a construção de práticas pedagógicas compartilhadas. Quando realizado de forma colaborativa, o planejamento contribui para a coerência do projeto educativo institucional, promove o diálogo entre os professores e potencializa processos de formação continuada no próprio contexto de trabalho.

O planejamento também proporciona maior segurança e autonomia ao professor, na medida em que orienta sua ação em sala de aula e possibilita o enfrentamento mais consciente e fundamentado dos desafios pedagógicos. Essa autonomia está diretamente relacionada à valorização da docência como profissão intelectual, capaz de produzir conhecimentos e intervir criticamente na realidade educacional.

Compreender o planejamento docente como dimensão constitutiva da profissionalidade implica reconhecê-lo como prática formativa permanente. Ao planejar, o professor reflete sobre sua ação, analisa resultados, revê concepções e amplia seus saberes, consolidando um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Assim, o planejamento assume papel central na construção de uma docência crítica, reflexiva e comprometida com a formação integral dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental configura-se como uma prática estruturante da ação pedagógica à organização do trabalho educativo e à promoção de aprendizagens significativas. Longe de se restringir a um procedimento burocrático ou meramente técnico, o planejamento expressa concepções de educação, ensino e aprendizagem, orientando a prática docente de forma consciente, sistemática e teoricamente fundamentada, em consonância com as finalidades formativas da educação básica.

A intencionalidade pedagógica, nesse contexto, confere sentido às escolhas realizadas no processo de planejamento, assegurando que o ensino esteja comprometido com a formação integral dos estudantes. Ao planejar de maneira intencional, o professor direciona suas ações para objetivos formativos claramente definidos, promovendo práticas educativas coerentes, contextualizadas e alinhadas ao projeto político-pedagógico da escola, bem como às demandas sociais e culturais que atravessam o cotidiano escolar.

Ao longo deste artigo, evidenciou-se que o planejamento docente articula de forma indissociável currículo, avaliação e prática pedagógica, constituindo-se como um processo dinâmico, reflexivo e

permanentemente em construção. Essa articulação favorece a organização progressiva das aprendizagens, o acompanhamento formativo do desenvolvimento dos estudantes e a construção de experiências educativas mais inclusivas, consistentes e socialmente significativas no Ensino Fundamental.

Conclui-se, portanto, que o fortalecimento do planejamento docente, articulado à intencionalidade pedagógica, representa condição indispensável para a qualificação da educação básica. Ao assumir o planejamento como prática reflexiva e formativa, valoriza-se a docência como profissão intelectual e potencializa-se o desenvolvimento pleno dos estudantes, reafirmando o compromisso da escola com uma educação democrática, crítica e socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GAMA, Anailton de Souza; FIGUEIREDO, Sonner Arfux de. **O planejamento no contexto escolar**. Disponível em: <https://googlegroups.com/group/pos-didatica-anhanguera-2013-sabado/attach/9469cc8c95d937a6/Planejamento.%20pdf.pdf?part=0.6>. Acesso em: 29/01/2026.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 25. ed. São Paulo: Libertad, 2019.



# INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E AUTORIA DOCENTE NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES, LIMITES E CRITÉRIOS ÉTICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Diego Agostinho Dynczuki<sup>1</sup>

**RESUMO:** A expansão das ferramentas de inteligência artificial generativa introduziu novas possibilidades para a organização, a revisão e a produção de textos no trabalho docente, alcançando também a escrita das documentações pedagógicas da Educação Infantil. Este artigo tem como objetivo analisar criticamente as condições de uso da inteligência artificial na elaboração de registros, relatórios, portfólios, cartas de intenção, diários de bordo e demais formas de documentação previstas pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada no Currículo da Cidade: Educação Infantil, na Orientação Normativa de registros na Educação Infantil, na legislação de proteção de dados e em estudos sobre documentação pedagógica, autoria docente e ética da inteligência artificial. A análise sustenta que sistemas generativos podem auxiliar em tarefas instrumentais, como revisão linguística, reorganização de informações, identificação de repetições e elaboração de perguntas para aprofundar a reflexão. Entretanto, sua utilização se torna pedagogicamente inadequada quando substitui a observação direta, inventa acontecimentos, padroniza narrativas, elimina singularidades ou recebe dados pessoais identificáveis de bebês, crianças e famílias. Defende-se que a documentação pedagógica não é mero produto textual, mas processo interpretativo, ético e político, pelo qual a professora ou o professor seleciona indícios, constrói significados, torna visíveis as experiências infantis e reorienta o planejamento. Conclui-se que a inteligência artificial somente pode integrar esse trabalho como ferramenta subordinada à autoria humana, à revisão crítica, à proteção de dados, à transparência e à responsabilidade institucional.

**Palavras-chave:** Autoria docente. Documentação pedagógica. Proteção de dados. SME.

## INTRODUÇÃO

A presença crescente da inteligência artificial generativa nas práticas sociais e profissionais recoloca questões antigas sobre tecnologia, linguagem, autoria e trabalho em uma configuração tecnicamente nova. Ferramentas capazes de produzir textos coerentes em poucos segundos passaram a ser utilizadas para revisar mensagens, sintetizar documentos, organizar informações e sugerir formas de escrita. No campo educacional, esse movimento alcança não apenas as atividades propostas aos estudantes, mas também

dimensões menos visíveis do trabalho docente, como o planejamento, a comunicação com as famílias, a elaboração de registros e a produção de documentações pedagógicas. A rapidez desse processo exige análise crítica, porque a incorporação de uma ferramenta não é neutra: modifica tempos, decisões, responsabilidades e modos de representar os sujeitos envolvidos.

Na Educação Infantil, o problema assume maior complexidade. A documentação pedagógica não corresponde a uma tarefa burocrática de preenchimento nem a uma redação genérica sobre comportamentos

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Ibirapuera. Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera. Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I com acúmulo no mesmo cargo na EMEI Rosa e Carolina Agazzi.

infantis. Ela resulta de um percurso composto por observação, escuta, seleção de indícios, interpretação, reflexão coletiva, comunicação e replanejamento. Ao documentar, a professora ou o professor torna visíveis experiências vividas por bebês e crianças, registra hipóteses, falas, gestos, relações e produções, e explicita também seu próprio modo de compreender a infância e a ação educativa. Por isso, a qualidade do texto final depende de um processo anterior que não pode ser automatizado sem que se perca o núcleo pedagógico da documentação.

No âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a documentação pedagógica ocupa lugar estruturante. A Orientação Normativa de registros na Educação Infantil apresenta uma pluralidade de instrumentos, entre os quais planejamento, carta de intenções, semanário, diário de bordo, caderno de observação, portfólio, mural, agenda, relatório individual, registros de reuniões e documentos do Projeto Político-Pedagógico (São Paulo, 2022a). Esses instrumentos não possuem valor por sua simples existência. Tornam-se pedagogicamente relevantes quando são submetidos à curadoria, à análise e à devolutiva, produzindo conhecimento sobre o cotidiano e subsidiando a transformação intencional da prática.

O Currículo da Cidade: Educação Infantil reforça que a documentação envolve um processo reflexivo e democrático de registro e revela tanto a imagem de criança quanto a imagem de professora, professor e escola que orienta a ação educativa (São Paulo, 2022b). O documento atribui à documentação funções políticas, memorialísticas e formativas: ela sustenta o diálogo com famílias e comunidade, acompanha a vida individual e coletiva das crianças e constitui material para a reflexão sobre o processo educativo. Essa concepção impede que a documentação seja reduzida a uma composição formalmente correta, pois seu valor reside na relação entre a experiência observada, a interpretação docente e as decisões pedagógicas que dela decorrem.

A inteligência artificial generativa, por sua vez, opera por mecanismos estatísticos de modelagem da linguagem. Embora produza respostas com aparência de compreensão, não presencia o cotidiano, não estabelece vínculos com as crianças, não reconhece por experiência situada a intensidade de um

gesto e não assume responsabilidade ética pelas interpretações propostas. Os modelos calculam sequências linguisticamente prováveis com base em grandes conjuntos de dados, podendo produzir formulações plausíveis sem correspondência com fatos efetivamente observados. Esse funcionamento cria uma tensão central: uma tecnologia eficiente na produção de linguagem pode ser tomada, equivocadamente, como agente capaz de produzir conhecimento pedagógico sobre sujeitos que nunca encontrou.

A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais estabelece que o tratamento de dados de crianças e adolescentes deve ocorrer em seu melhor interesse (Brasil, 2018). Documentações pedagógicas podem conter nomes, imagens, falas, informações familiares, dados de saúde, hipóteses sobre desenvolvimento, registros de deficiência, situações de conflito e outros elementos capazes de identificar diretamente uma criança ou permitir sua identificação por combinação. Inserir esse conteúdo em plataformas externas sem autorização institucional, avaliação de segurança e definição de base legal pode produzir exposição indevida, armazenamento desconhecido e uso secundário dos dados, ainda que a intenção inicial do profissional seja apenas melhorar a redação.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades, os limites e os critérios éticos para o uso da inteligência artificial na escrita das documentações pedagógicas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A investigação busca responder a três questões: em que medida a IA pode apoiar o trabalho de escrita sem substituir a autoria docente; quais riscos pedagógicos e jurídicos decorrem de sua utilização; e quais procedimentos podem orientar um uso responsável, crítico e coerente com os documentos curriculares da rede.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. O corpus normativo é composto pelo Currículo da Cidade: Educação Infantil, pela Orientação Normativa de registros na Educação Infantil, pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e por documentos da UNESCO sobre ética e inteligência artificial generativa. O referencial teórico articula estudos sobre documentação

pedagógica, registro reflexivo, autoria docente, inteligência artificial na educação, vieses algorítmicos e confiabilidade de modelos de linguagem. A análise não pretende oferecer um manual técnico definitivo, mas construir critérios pedagógicos capazes de orientar decisões institucionais e profissionais.

A tese defendida é que a inteligência artificial pode apoiar etapas instrumentais da escrita, desde que permaneça subordinada ao processo humano de observação, interpretação, decisão e responsabilização. Ela não deve criar experiências, avaliar crianças, decidir o que é relevante, definir hipóteses pedagógicas ou produzir sozinha documentos oficiais. O critério fundamental não é a quantidade de texto gerado, mas a preservação da autoria, da singularidade, da fidelidade aos acontecimentos, da proteção de dados e da função formativa da documentação.

### **DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA: OBSERVAÇÃO, ESCUTA E AUTORIA**

A discussão sobre inteligência artificial somente pode ser conduzida de modo consistente quando se compreende a natureza da documentação pedagógica. Em muitas instituições, registros são confundidos com acumulação de fotografias, preenchimento de formulários ou elaboração periódica de relatórios. Essa compreensão fragmentada favorece a ideia de que o trabalho poderia ser acelerado pela simples geração automática de textos. Entretanto, a literatura da área distingue registro e documentação: o primeiro reúne vestígios da experiência; a segunda resulta de um processo de seleção, interpretação, confronto de perspectivas e produção de sentidos sobre esses vestígios.

Pinazza e Fochi (2018) argumentam que a documentação pedagógica não se confunde com mero registro nem constitui um adereço aplicável a qualquer proposta curricular. Ela integra pedagogias participativas e se organiza como empreendimento investigativo, por meio do qual adultos e crianças constroem significados sobre o cotidiano. Fotografar, anotar uma fala ou guardar uma produção não é suficiente. Esses materiais precisam ser revisitados à luz de perguntas pedagógicas, relacionados ao contexto em que foram produzidos e analisados em diálogo com outros profissionais e, quando pertinente, com as próprias crianças e suas famílias.

Essa concepção aproxima documentação e pesquisa da prática. A professora observa não para classificar a criança em uma escala abstrata, mas para compreender como ela participa, investiga, comunica, cria estratégias e estabelece relações. A observação implica escolha de foco, disponibilidade para o inesperado e capacidade de suspender julgamentos imediatos. O registro conserva aspectos de uma experiência necessariamente mais ampla do que aquilo que foi escrito ou fotografado. A interpretação, por sua vez, produz hipóteses provisórias, que devem permanecer abertas à revisão diante de novos acontecimentos.

Na Rede Municipal de São Paulo, a documentação é vinculada ao currículo integrador, à escuta e ao protagonismo infantil. O Currículo da Cidade afirma que os registros das interações entre bebês, crianças e adultos são fundamentais para a construção do currículo em ação (São Paulo, 2022b). Isso significa que a documentação não aparece apenas ao final do processo para comprovar o que foi realizado. Ela participa da própria elaboração curricular, pois torna visíveis interesses, perguntas, modos de participação e caminhos de investigação que podem reorientar as propostas seguintes.

A Orientação Normativa de registros enfatiza que os registros docentes precisam ultrapassar a descrição do que ocorreu e alcançar uma dimensão analítica (São Paulo, 2022a). A escrita deve buscar relações entre as experiências vividas e a continuidade do trabalho pedagógico. Essa passagem da descrição à análise exige conhecimento profissional: reconhecer o que merece ser observado, relacionar um episódio ao percurso do grupo, distinguir uma ocorrência isolada de uma hipótese recorrente e evitar conclusões que excedam os indícios disponíveis. Nenhuma dessas operações decorre automaticamente da correção gramatical do texto.

Por essa razão, a autoria docente não representa apenas a assinatura colocada ao final do documento. Ela designa a responsabilidade pela escolha do que se torna visível, pela linguagem empregada, pelas relações construídas entre episódios e pela interpretação comunicada às famílias e à equipe. Ao selecionar uma fotografia, transcrever uma fala ou descrever uma interação, o profissional atribui

relevância a determinados aspectos do cotidiano. Essa escolha revela sua concepção de infância, aprendizagem, desenvolvimento, currículo e avaliação.

A escrita reflexiva também possui função formativa. Freire (1996) associa a prática docente crítica ao movimento permanente entre ação e reflexão. No campo da documentação, escrever permite produzir distanciamento do imediatismo cotidiano, identificar limites das propostas, reconhecer iniciativas infantis que passaram despercebidas e elaborar novas perguntas. Quando o texto é terceirizado integralmente, esse movimento pode ser interrompido: permanece o produto, mas desaparece parte do processo pelo qual o profissional aprende sobre sua própria ação.

O relatório individual exemplifica essa exigência. Seu objetivo não é reunir adjetivos, registrar obediência ou construir um perfil fixo. Ele deve narrar processos, explicitar contextos, apresentar situações observáveis e indicar como a criança participa das experiências oferecidas. A inclusão de falas e cenas pode tornar o texto mais concreto, desde que sejam reais e pertinentes. Quando uma inteligência artificial recebe comandos genéricos, tende a preencher lacunas com estruturas plausíveis, o que pode gerar narrativas sem base empírica. Um texto fluente não corrige a ausência de observação; apenas a torna menos visível.

A participação das crianças é outro princípio ameaçado pela automatização acrítica. Documentar não significa falar sobre crianças sem elas, mas reconhecer suas produções, falas, gestos e interpretações como elementos que interferem na narrativa. O Currículo da Cidade relaciona protagonismo infantil e protagonismo docente em condição de interdependência, sem subordinação (São Paulo, 2022b). A IA não acessa a intenção infantil; trabalha apenas com a representação textual fornecida pelo adulto. Se o registro inicial é pobre ou enviesado, o sistema amplia a forma linguística do viés, não a voz da criança.

A dimensão coletiva também é essencial. A Orientação Normativa recomenda leitura, curadoria e devolutiva, ressaltando o papel da coordenação pedagógica na qualificação dos registros (São Paulo, 2022a). O olhar de outro profissional ajuda a identificar generalizações, ausências, juízos de valor e interpretações pouco sustentadas. A substituição desse diálogo por uma revisão automática empobrece a

formação em contexto. Sistemas podem apontar repetição ou inconsistência textual, mas não conhecem o projeto pedagógico da unidade nem participam da responsabilidade coletiva pela educação das crianças.

Portanto, a primeira condição para o uso responsável da IA é preservar a cadeia pedagógica da documentação: experiência, observação, registro, seleção, interpretação, diálogo, escrita, devolutiva e replanejamento. Quando a tecnologia é inserida depois que essa cadeia produziu material suficiente, pode apoiar aspectos instrumentais. Quando é utilizada para substituir etapas anteriores, produz apenas simulação discursiva de documentação. A diferença entre apoio e substituição não depende da ferramenta, mas do desenho do processo de trabalho e da responsabilidade assumida por quem a utiliza.

### **INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA ESCRITA DOCENTE: POTENCIALIDADES, LIMITES E RISCOS**

A inteligência artificial generativa aplicada à linguagem oferece recursos que podem reduzir o tempo destinado a tarefas repetitivas. Professores frequentemente produzem grandes quantidades de texto em condições de trabalho marcadas por múltiplas demandas, prazos curtos e necessidade de comunicação com diferentes públicos. Nesse contexto, ferramentas capazes de revisar ortografia, propor reorganização de parágrafos e identificar redundâncias podem parecer especialmente atraentes. A utilidade prática, entretanto, precisa ser analisada em relação à natureza do documento, ao tipo de dado envolvido e ao grau de decisão transferido ao sistema.

Uma primeira potencialidade está na revisão linguística. Após produzir um texto autoral e retirar informações identificáveis, o professor pode utilizar uma ferramenta para localizar repetições, problemas de coesão, frases excessivamente longas ou inconsistências de tempo verbal. Esse uso é semelhante a recursos tradicionais de correção, embora modelos generativos sejam mais invasivos porque processam o conteúdo em servidores e podem reformular sentidos. A recomendação é que toda alteração seja comparada com a versão original, pois uma mudança estilística pode eliminar a precisão de uma observação ou intensificar uma afirmação que antes era cautelosa.

A elaboração de perguntas reflexivas constitui uso potencialmente mais formativo. Em vez de solicitar “escreva um relatório”, o profissional pode apresentar um trecho anonimizado e pedir questões que ajudem a aprofundar a análise: quais evidências sustentam esta afirmação? A voz da criança aparece? O texto distingue fato e interpretação? Há juízo de valor? A narrativa indica continuidade do planejamento? Esse tipo de interação mantém a escrita sob autoria docente e utiliza a tecnologia como provocadora de revisão, não como substituta do pensamento.

Essas potencialidades dependem de alfabetização crítica em inteligência artificial. Saber formular comandos não é suficiente. O profissional precisa compreender que o modelo não “conhece” a criança, não garante veracidade, não explica completamente suas fontes e pode responder de modo diferente ao mesmo pedido. A competência necessária inclui avaliar resultados, reconhecer vieses, preservar dados, registrar decisões e recusar sugestões que não correspondam ao contexto. A UNESCO (2023) denomina essa orientação de abordagem centrada no ser humano, na qual a tecnologia amplia capacidades sem eliminar autonomia e responsabilidade.

O primeiro limite decorre da produção probabilística de linguagem. Modelos generativos não recuperam apenas informações fornecidas; podem completar lacunas com padrões recorrentes. Ao solicitar um relatório a partir de tópicos mínimos, o usuário cria condições para que o sistema acrescente conectivos, explicações e episódios não observados. Em documentação pedagógica, essa característica é incompatível com a exigência de fidelidade. A presença de detalhes inventados não é um erro meramente técnico, mas uma alteração indevida da história educacional da criança.

As chamadas alucinações mostram que modelos podem produzir informações incorretas com alto grau de confiança textual. Ji et al. (2023) demonstram que a geração de conteúdo não fiel constitui problema persistente em sistemas de linguagem natural. Kasneci et al. (2023), ao analisar oportunidades e desafios educacionais de grandes modelos, reforçam a necessidade de supervisão e verificação. Em registros escolares, a revisão não pode se limitar à gramática; deve confrontar cada afirmação

com anotações, fotografias autorizadas, produções infantis e memória profissional.

O segundo limite envolve vieses. Modelos aprendem padrões de conjuntos de dados marcados por desigualdades sociais. Bender et al. (2021) alertam que sistemas de grande escala podem reproduzir estereótipos, associações discriminatórias e perspectivas dominantes sem tornar visível a origem dessas relações. Na documentação da Educação Infantil, isso pode aparecer em diferenças de vocabulário para meninos e meninas, interpretações racializadas de comportamento, expectativas capacitistas ou descrições que atribuem às famílias populares uma posição de falta. A fluência do texto pode naturalizar o preconceito, tornando-o menos perceptível.

A padronização representa um terceiro limite. Sistemas são eficientes em produzir textos medianos, estruturados por fórmulas recorrentes. Se vários profissionais utilizam pedidos semelhantes, os relatórios tendem a repetir expressões como “demonstrou interesse”, “ampliou suas habilidades”, “participou de forma significativa” ou “segue em processo de desenvolvimento”. Essas formulações não são necessariamente incorretas, mas se tornam vazias quando substituem cenas, falas e ações concretas. A documentação deixa de ser memória singular e passa a funcionar como texto institucional intercambiável.

A automatização pode ainda reforçar uma concepção classificatória de avaliação. Quando o comando solicita “pontos fortes”, “dificuldades” e “metas”, o modelo tende a organizar a criança como conjunto de atributos individuais, afastando-se de uma leitura relacional e contextual. A Educação Infantil paulistana orienta o acompanhamento dos percursos sem retenção, promoção ou classificação. É necessário observar como tempos, espaços, materiais, interações e intervenções docentes participam da experiência. Um relatório que atribui tudo à criança oculta a responsabilidade pedagógica da instituição.

A proteção de dados constitui o risco jurídico mais imediato. Documentos da Educação Infantil contêm informações pessoais e, frequentemente, dados sensíveis. A LGPD define tratamento de forma ampla, incluindo coleta, acesso, transmissão, processamento,

armazenamento e eliminação (Brasil, 2018). Copiar um relatório para uma plataforma de IA é tratamento de dados, ainda que o arquivo não seja publicado. A atividade precisa estar vinculada a finalidade legítima, base legal adequada, medidas de segurança, minimização e transparência.

O artigo 14 da LGPD determina que o tratamento de dados de crianças e adolescentes observe seu melhor interesse (Brasil, 2018). Essa exigência não é satisfeita apenas pela retirada do sobrenome. Uma criança pode ser identificada por combinação de escola, turma, idade, características familiares, deficiência, episódio narrado ou fotografia. A anonimização efetiva exige remover ou generalizar elementos que permitam reidentificação. Em muitos casos, a solução mais segura é não inserir o conteúdo em ferramenta externa.

A revisão humana precisa ser substantiva. Conferir apenas se o texto “ficou bom” é insuficiente. O professor deve verificar correspondência factual, adequação curricular, respeito à criança, ausência de inferências diagnósticas, pertinência das palavras escolhidas e coerência com outros registros. Deve ainda perguntar se a versão gerada preserva sua intenção e se a família reconhecerá naquele documento um retrato honesto do percurso. A responsabilidade final permanece integralmente humana.

As iniciativas recentes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo apontam para o uso crítico, ético e seguro da inteligência artificial. A live promovida pelo Núcleo de Tecnologias para Aprendizagem em fevereiro de 2026 destacou escolhas responsáveis, proteção e reflexão no ambiente digital (São Paulo, 2026a). Em projeto desenvolvido com o IME-USP, a IA foi apresentada como ferramenta de mediação, acompanhada por professores e organizada para estimular investigação, e não oferecer respostas prontas (São Paulo, 2026b). Embora voltadas a outros contextos, essas experiências oferecem um princípio aplicável à documentação: mediação humana constante e finalidade pedagógica explícita.

### **CRITÉRIOS PARA UM USO CRÍTICO, ÉTICO E PEDAGOGICAMENTE RESPONSÁVEL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**

A construção de critérios para o uso da inteligência artificial na documentação pedagógica

deve partir dos princípios já presentes nos documentos curriculares da Rede Municipal de São Paulo. Não é necessário abandonar a concepção de documentação para acomodar a tecnologia; é a tecnologia que deve ser submetida à concepção pedagógica. Observação, escuta, protagonismo infantil, autoria docente, reflexão coletiva, devolutiva, planejamento e respeito às singularidades constituem parâmetros para decidir quais usos são aceitáveis.

O primeiro critério é a finalidade pedagógica. Antes de utilizar uma ferramenta, o profissional precisa responder qual problema pretende resolver. “Ganhar tempo” é justificativa insuficiente quando não se especifica a tarefa. Reduzir repetições em um texto autoral pode ser finalidade legítima; substituir a análise de registros não é. A finalidade deve ser necessária, proporcional e compatível com o documento. Quanto maior o impacto sobre a representação da criança, menor deve ser o grau de automação.

O segundo critério é a precedência da observação e do registro humano. Nenhum comando deve ser elaborado antes que existam indícios produzidos no cotidiano. A IA não pode ser usada para completar um documento quando faltam observações. Nessa situação, a resposta profissional adequada é reconhecer a insuficiência dos registros, retomar a observação e ampliar o acompanhamento. Preencher lacunas com linguagem provável cria aparência de completude e impede que a fragilidade do processo seja enfrentada.

O terceiro critério é a minimização de dados. Devem ser utilizados apenas os elementos estritamente necessários para a tarefa. Para revisão de estilo, nomes, datas, escola, turma, diagnósticos, imagens e informações familiares geralmente não são necessários. A substituição por marcadores neutros, como “criança A” ou “grupo”, diminui o risco, mas não garante anonimização se o episódio for único e reconhecível. Em caso de dúvida, o conteúdo não deve ser enviado.

O quarto critério é a utilização exclusiva de plataformas autorizadas institucionalmente. Contas pessoais e serviços gratuitos podem apresentar políticas incompatíveis com o tratamento de dados educacionais. A autorização deve considerar contrato, localização e retenção dos dados, possibilidade de uso para

treinamento, controles de acesso, registro de incidentes e eliminação. A unidade educacional não deve improvisar soluções de governança que cabem à administração pública.

O quinto critério é a autoria verificável. A primeira versão interpretativa deve ser produzida pelo professor ou construída coletivamente pela equipe. A IA pode sugerir ajustes, mas o profissional precisa reconhecer o texto como expressão de seu pensamento e ser capaz de justificar cada afirmação. Se não consegue explicar a origem de uma frase ou relacioná-la a um registro, ela deve ser retirada. Assinar um documento implica assumir integralmente seu conteúdo.

O sexto critério é a preservação das vozes infantis. Falas entre aspas devem ser transcritas a partir de registro real, jamais geradas ou “melhoradas” pelo sistema. Ajustes ortográficos que alterem o modo de expressão da criança precisam ser evitados ou explicitados. Gestos, silêncios, desenhos, movimentos e brincadeiras também compõem linguagem e não podem ser reduzidos a frases produzidas artificialmente. A documentação deve ampliar a presença da criança, não substituí-la por uma representação adulta mais conveniente.

O sétimo critério é a proibição de diagnósticos e classificações automatizadas. Sistemas não devem inferir transtornos, atrasos, perfis comportamentais, risco familiar ou níveis de desenvolvimento a partir de registros. Essas inferências extrapolam a finalidade pedagógica, podem ser discriminatórias e não possuem validade profissional. Quando o cotidiano apresenta questões relevantes, a equipe deve recorrer aos procedimentos institucionais de observação, diálogo com a família e articulação com serviços competentes.

O oitavo critério é a revisão antidiscriminatória. Após qualquer uso da IA, o texto deve ser examinado para identificar juízos de valor, estereótipos, expectativas de gênero, racialização, capacitismo e culpabilização familiar. Termos como “agressivo”, “desinteressado”, “sem limites”, “imaturo” ou “normal” exigem substituição por descrições contextuais e observáveis. A tecnologia não elimina preconceitos; pode reproduzi-los com linguagem mais formal.

Esses critérios podem ser organizados em um fluxo de trabalho. A primeira etapa consiste em observar e registrar sem uso de IA, produzindo notas factuais e preservando diferentes linguagens. A segunda envolve selecionar episódios e formular perguntas pedagógicas. A terceira é a escrita inicial, na qual o professor relaciona contexto, ações infantis, interpretação e continuidade. Somente na quarta etapa a ferramenta pode ser utilizada, em ambiente autorizado e com dados minimizados, para revisão delimitada. A quinta etapa é a conferência linha por linha com os registros de origem. A sexta é a devolutiva humana e a aprovação final.

Em relação aos tipos de tarefa, é possível estabelecer uma gradação de risco. São de baixo risco, quando realizadas com dados não identificáveis, a correção ortográfica, a identificação de repetições e a sugestão de perguntas de revisão. São de risco intermediário a reorganização de notas, a síntese de registros e a adaptação de linguagem, pois podem alterar relações de sentido. São de alto risco a produção integral de relatórios, a avaliação de desenvolvimento, a classificação de crianças, a interpretação de imagens, a geração de falas e o processamento de dados pessoais em serviços não autorizados. Tarefas de alto risco devem ser vedadas.

A coordenação pedagógica ocupa posição estratégica. Cabe-lhe promover estudos, construir acordos coletivos, acompanhar os instrumentos de registro e organizar devolutivas. Diante da IA, essa função se amplia: a coordenação precisa ajudar a equipe a definir usos, reconhecer riscos e impedir que a tecnologia seja utilizada como resposta individual à sobrecarga. A solução para condições inadequadas de trabalho não pode ser a invisibilização do problema por meio da produção automática de documentos.

A Secretaria Municipal de Educação, por sua vez, possui responsabilidade de formular diretrizes específicas. A existência de ações sobre uso responsável da IA demonstra que o tema já integra o horizonte formativo da rede (São Paulo, 2026a). Contudo, a documentação pedagógica envolve particularidades que justificam orientação própria: dados de crianças pequenas, documentos oficiais, comunicação com famílias, autoria profissional e memória institucional. Diretrizes claras podem reduzir

desigualdades entre unidades e evitar que cada professor decida isoladamente.

No plano pedagógico, a pergunta decisiva é se a ferramenta amplia a capacidade de ver, pensar e dialogar ou apenas acelera a produção de textos. Quando a IA ajuda o professor a perceber que uma afirmação carece de evidência, pode contribuir para a reflexão. Quando gera uma narrativa pronta, tende a deslocar a atividade intelectual. A produtividade não deve ser medida pelo número de páginas, mas pela qualidade das relações entre registros, interpretações e decisões.

Por fim, a transparência deve ser acompanhada de responsabilidade, não de deslocamento de culpa. Informar que “o texto foi feito pela IA” não elimina a obrigação profissional. Sistemas não respondem perante a criança, a família ou a administração pública. Quem seleciona a ferramenta, fornece os dados, aceita a versão e assina o documento assume o resultado. A ética exige que o uso seja justificável e que o profissional possa demonstrar como preservou a fidelidade, a privacidade e a autoria.

A integração responsável da inteligência artificial à documentação pedagógica depende, portanto, de limites claros. A ferramenta pode revisar, questionar e organizar; não pode observar, testemunhar, responsabilizar-se ou substituir a relação educativa. A Rede Municipal de São Paulo possui uma tradição documental que valoriza autoria, reflexão e participação. Qualquer inovação precisa fortalecer essa tradição, e não convertê-la em produção automatizada de textos formalmente adequados e pedagogicamente descontextualizados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidenciou que o uso da inteligência artificial na escrita das documentações pedagógicas da Educação Infantil não pode ser avaliado apenas por critérios de rapidez, correção linguística ou sofisticação textual. A documentação constitui um processo de observação, escuta, seleção, interpretação, comunicação e replanejamento. Seu valor não está restrito ao documento final, mas ao percurso reflexivo pelo qual a professora ou o professor transforma acontecimentos cotidianos em conhecimento pedagógico e assume responsabilidade pelas imagens de criança, infância e escola que produz.

A inteligência artificial generativa pode contribuir em tarefas delimitadas, especialmente na revisão de textos já escritos, na identificação de repetições, na organização inicial de informações anonimizadas e na formulação de perguntas que aprofundem a reflexão. Esses usos são legítimos quando preservam a autoria, não acrescentam fatos, não alteram sentidos e ocorrem em plataformas institucionalmente autorizadas. A ferramenta deve permanecer em posição auxiliar, subordinada às decisões humanas e aos princípios curriculares da rede.

Os riscos identificados são relevantes. A geração de informações falsas, a padronização das narrativas, a reprodução de preconceitos, a perda da voz docente, a transformação da criança em conjunto de atributos e a exposição de dados pessoais podem comprometer a função pedagógica e ética da documentação. A fluência das respostas produzidas pelos sistemas torna esses riscos especialmente difíceis de perceber, pois textos incorretos podem apresentar aparência convincente e linguagem profissional.

A proteção de dados exige atenção específica. Documentações pedagógicas contêm informações que dizem respeito à identidade, à imagem, à vida familiar, à saúde, às relações e aos percursos de crianças pequenas. Inserir esses dados em serviços externos sem governança não é uma operação neutra. A minimização, a anonimização, a autorização institucional, a avaliação de segurança e o melhor interesse da criança devem orientar qualquer decisão. Em numerosas situações, a conduta adequada será não utilizar a ferramenta.

A autoria docente permanece como princípio inegociável. Assinar um relatório, uma carta de intenções ou um diário de bordo significa reconhecer-se responsável pelo conteúdo, pelas escolhas narrativas e pelas interpretações apresentadas. A inteligência artificial não vivencia o cotidiano, não estabelece vínculo, não compreende o território e não responde pelas consequências de uma afirmação. Por isso, não pode ocupar o lugar de autora, avaliadora ou testemunha.

Conclui-se que a integração da inteligência artificial à documentação pedagógica somente será defensável quando fortalecer a capacidade docente de observar, pensar, escrever e dialogar. Quando a tecnologia substitui essas ações, há perda pedagógica,

ainda que o texto final pareça mais elaborado. O critério decisivo deve ser a fidelidade às experiências infantis, a preservação da singularidade, a autoria responsável e a possibilidade de transformar o registro em novas escolhas educativas.

## REFERÊNCIAS

BENDER, Emily M.; GEBRU, Timnit; MCMILLAN-MAJOR, Angelina; SHMITCHELL, Shmargaret. On the dangers of stochastic parrots: can language models be too big? In: ACM CONFERENCE ON FAIRNESS, ACCOUNTABILITY, AND TRANSPARENCY, 2021. **Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency**. New York: Association for Computing Machinery, 2021. p. 610-623. DOI: <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 ago. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JI, Ziwei et al. Survey of hallucination in natural language generation. **ACM Computing Surveys**, New York, v. 55, n. 12, art. 248, p. 1-38, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1145/3571730>.

KASNECI, Enkelejda et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. **Learning and Individual Differences**, Amsterdam, v. 103, art. 102274, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papyrus, 2017.

PINAZZA, Mônica Appezato; FOCHI, Paulo Sergio. Documentação pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723819402018184>. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184>. Acesso em: 22 jun. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022a. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Infantil-2ed.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação normativa de registros na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022b. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Orientacao-Normativa-Registros-Educacao-Infantil-2-ed.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Dia da Internet Segura debate uso responsável da inteligência artificial na Rede Municipal**. São Paulo, 9 fev. 2026a. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/dia-da-internet-segura-debate-uso-responsavel-da-inteligencia-artificial-na-rede-municipal/>. Acesso em: 22 jun. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto com uso de inteligência artificial fortalece aprendizagem em Matemática na Rede Municipal**. São Paulo, 29 abr. 2026b. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/projeto-com-uso-de-inteligencia-artificial-fortalece-aprendizagem-em-matematica-na-rede-municipal/>. Acesso em: 22 jun. 2026.

[educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/projeto-com-uso-de-inteligencia-artificial-fortalece-aprendizagem-em-matematica-na-rede-municipal/](https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/projeto-com-uso-de-inteligencia-artificial-fortalece-aprendizagem-em-matematica-na-rede-municipal/). Acesso em: 22 jun. 2026.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>. Acesso em: 22 jun. 2026.

UNESCO. **Recommendation on the ethics of artificial intelligence**. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>. Acesso em: 22 jun. 2026.



## O PAPEL DA LIDERANÇA NO DESENVOLVIMENTO DAS ORGANIZAÇÕES DE ENSINO SUPERIOR UM ESTUDO REALIZADO À COMUNIDADE ACADÉMICA DO ISIA E ISPK – 2025/2026

Edson da Conceição Graça<sup>1</sup>

Rogério Agrey Moisés Jonas<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo considerou “o papel da liderança no desenvolvimento das organizações de ensino superior, sendo um estudo realizado à comunidade académica do ISIA e ISPK – 2025/2026.” O mesmo, permitiu uma visão científica assente na evolução organizacional no sentido de existir mais um contexto científico. No entanto, a descrição científica do artigo destaca ser imperioso apresentar a principal variável de estudo “papel da liderança nas organizações”. O artigo, apresentou que através da expansão global das ideias de desenvolvimento, hoje as organizações estão em constante crescimento, o que remete ao papel académico e científico das instituições de Ensino Superior. Quanto o objectivo geral é de investigar sobre o papel da liderança no desenvolvimento das organizações de ensino superior, sendo um estudo realizado à comunidade académica do ISIA e ISPK – 2025/2026. No tocante a abordagem é quantitativa com marcas bem descritivas. Onde, as pesquisas bibliográficas e referências teóricas fizeram-se valer. Portanto, percebe-se que quando o líder coordena as acções laborais é visto como possuindo características de potencialidade e competências grupais, pois sua personalidade influencia directamente no desenvolvimento organizacional. Viu-se ou vê-se que as teorias de liderança consideram que a capacidade de liderança podendo gerar bons resultados no processo de orientação académica e científica. Relativamente ao resultado mais sonante, o estudo considerou que 90% considera que os maiores efeitos das lideranças activas, são: o desenvolvimento organizacional e a satisfação no local de trabalho.

**Palavras-Chave:** Desenvolvimento organizacional. Evolução Organizacional. Satisfação.

### INTRODUÇÃO

Hoje, as organizações buscam ter líderes e não chefes, pois entendem que os líderes têm a capacidade de transformar o cenário laboral em lugares de competências, evolução e transformação organizacional, assim “liderar é na verdade transformar”. Dai, o interesse pela temática provida de vários estudos com revisões apurados nas pesquisas bibliográficas, o que garantiu fundamentar a temática

“o papel da liderança no desenvolvimento das organizações de ensino superior, sendo um estudo realizado à comunidade académica do ISIA e ISPK – 2025/2026.

No entanto, as teorias permitem que se consegue ultrapassar as dificuldades nas organizações, conforme Parreira (2000) que descreve sobre dificuldade em isolar um conjunto finito de características e traços que definam todos os líderes e,

<sup>1</sup> Doutorando em Administração na Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Gestão de Recursos Humanos pelo Instituto Superior Politécnico de Kanongo. 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, Mentor Social. [edsongraca2016@gmail.com](mailto:edsongraca2016@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestrando em Gestão de Empresas na especialidade de Gestão Comercial pela UGS. Mestrando em Gestão Aeronáutica e Aeroportuária pela Uni Luanda, Instituto de Gestão Logística e Transporte. Licenciado em Engenharia Informática de Gestão, pela Universidade Jean Piaget. WhatsApp: +244 956 693 237. [jonasroger3004@gmail.com](mailto:jonasroger3004@gmail.com)

que todos os líderes possuam; dificuldade em assegurar que essas características estejam ausentes em todos os não líderes. Abandonou-se, em consequência, a teoria em causa, por não ser possível encontrar traços de personalidade que diferenciavam um líder de um não líder.

De acordo com o acima exposto, que a liderança está intimamente relacionada com as competências de comunicação e de transmissão de ideias. Assim, tem sido muito complicado definir o que é ser líder e o que é Liderança, havendo inúmeras definições para este elaborado conceito. Bass (1990, cit in Anónimo, 2014.) refere que “existem quase tantas definições de liderança quantas as pessoas a tentar defini-la”..

Hoje, a liderança é vista como uma competência que possibilita a condução, o engajamento e a motivação de um grupo de pessoas. O que ganha um peso ainda maior dentro das empresas, quando o líder cria um cenário adequado para que tanto o negócio prospere como o mesmo aconteça com seus colaboradores. Vai além de simplesmente dar ordens: transforma o engajamento da equipa ao negócio. Estimula a motivação de seus colaboradores e ao mesmo tempo traz resultados.

Depois, de se destacar que o papel da liderança influencia na ciência precisamos também destacar os problemas da falta de liderança, como incumprimento das regras, pouca satisfação laboral, o que possibilita levantar a seguinte questão:

- Qual o papel da liderança no desenvolvimento das organizações de ensino superior, sendo um estudo realizado à comunidade académica do ISIA e ISPK – 2025/2026?

Como a questão científica deve ser respondida, o presente artigo tem como objectivo geral, investigar sobre o papel da liderança no desenvolvimento das organizações de ensino superior, sendo um estudo realizado à comunidade académica do ISIA e ISPK – 2025/2026. Assim, o problema, serve de contorno circunstancial para a comunidade académica e científica.

## CONCEITOS CIENTÍFICOS

Liderança:

Segundo Delgado (2013, p.65):

Liderança é a influência interpessoal exercida em situações dirigida por meio do processo da comunicação humana para consecução de um ou mais objectivos específicos. Ou também, é acção de liderar processos de gestão e administração, recursos organizacionais aplicando destreza e know how e talento no exercício das suas notáveis funções.

Para Barroso (1997, p.62):

Liderar remete a compreensão para a capacidade do indivíduo de levar alguém ao cumprimento de objectivos definidos, com uma autoridade funcional e uma competência específica na orientação dos elementos da organização bem como a capacidade de retirar o melhor proveito da unificação dos recursos humanos, financeiros, materiais, tecnológicos e mercadológicos.

Líder:

Ainda Delgado (2013), aponta o líder como sendo o indivíduo possuidor de características em potência ou actualizadas, sendo que esta competência são traços estável da sua personalidade. Portanto, “o líder de acordo com a teoria do traço considera-se o líder aquele cujo e a capacidade de liderança pode ser diagnosticada através de testes e questionários”. (p.54)

Organizações:

Organização é um conjunto de pessoas com objectivo de alcançar meta estabelecidas, ou seja, organizações é um conglomerado de sinergias capaz de traduzir as mesmas em serviços e produtos acabados para o bem-estar da coletividade, sendo as organizações o veículo por excelência para suprir as necessidades sociais. (Chiavenato, 2007).

## HISTORICIDADE DA LIDERANÇA ORGANIZACIONAL

### Evolução histórica sobre o estudo da liderança

Desde a pré-história, existem indícios de que o homem já se organizava em grupos conduzidos pelos mais fortes e experientes.

No antigo Egito, quando reinavam os faraós como autoridades máximas. E, também, na época de Jesus Cristo, um homem que tinha uma missão definida, inspirava as pessoas e compartilhava seus conhecimentos com os discípulos. A Liderança faz parte da história da humanidade. Todos os exemplos

que acabamos de ver funcionam a partir de uma pessoa que exerce poder de conduzir um grupo.

Entretanto, para Barata (2007) o conceito de Liderança surgiu em 1911, quando

Frederick Winslow Taylor, pai da administração científica, publicou os “Princípios da Administração Científica”. Segundo ele, ela seria essencial para que os profissionais, processos e ferramentas produtivas alcançassem alto desempenho.

Portanto, Chiavenato (2007, p.173) afirma que:

Os primeiros estudos sobre Liderança, realizados até à II Guerra Mundial, tiveram como preocupação maior definir e isolar os atributos físicos, psicológicos e aptidões que diferenciavam os líderes dos não-líderes e os líderes eficazes dos não eficazes. Estes atributos ou competências são, vulgarmente, designados por traços como “qualidade ou característica distintiva da personalidade”. Os traços consistem num conjunto de atributos físicos, traços de personalidade, necessidades e motivos e valores. Com a ideia do “grande homem” bem definida, o líder, dotado de traços e competências inatas, facilmente, desempenha as suas funções com eficácia em qualquer situação, especialmente nas difíceis. As características marcantes do líder permitem-lhe influenciar o comportamento dos outros membros da organização. Nesta fase, os traços mais comumente aceites passam pela inteligência superior, criatividade, eloquência, auto-estima, estabilidade emocional, o nível de energia, intuição, poder de persuasão.

Com efeito, um líder eficaz é capaz de inspirar confiança, ser inteligente, perceptivo e decisivo perante seus liderados.

Contudo, a teoria de traços da personalidade apresentava determinados aspetos frágeis que acabariam por ser contestados “ao verificar-se que os traços de personalidade são escassamente preditores da eficácia dos líderes” Chiavenato (2007, p.53).

## CONSEQUÊNCIAS DO ANALFABETISMO CIENTÍFICO E AS CONCEPÇÕES ALTERNATIVAS

Durante muitos anos, a liderança foi estudada e entendida como um traço de personalidade, isto é, dependendo exclusivamente de características pessoais e inatas do sujeito. Actualmente, percebemos que uma atitude de liderança depende da aprendizagem social do indivíduo e, por isso mesmo, pode ser treinada/

aperfeiçoada. Apesar disso, persistem inúmeras dúvidas conceptuais. São muitos os trabalhos realizados em torno deste tema, bem como, focos e níveis de análise/intervenção; talvez por isso sejam inúmeras as confusões conceptuais relacionadas com a liderança, nomeadamente aquela que equipara liderança a chefia. Na verdade, o conceito de liderança e o exercício (in)formal da mesma nem sempre estão associados de forma directa. A seguir apresentamos um conjunto de argumentos teórico-científico sobre àquilo que é a compreensão sobre o papel da Liderança.

Apresentam-se, em seguida, algumas definições encontradas, referentes ao conceito de Liderança:

Quadro 1 – Apresentação de conceitos

ANO	AUTOR	CONCEITO
S.d	McDavid e He	É o papel que se define pela frequência com que uma pessoa influencia ou dirige o comportamento de outros membros do grupo.
2000	Gomes e Colabs	É a capacidade para promover a acção coordenada, com vista ao alcance dos objectivos organizacionais.
1998	Fachada	É um fenómeno de influência interpessoal exercida em determinada situação através do processo de comunicação humana, com vista à comunicação de determinados objectivos.
2000	Parreira	É um processo de influência e de desempenho de uma função grupal orientada para a consecução de resultados, aceites pelos membros dos grupos. Liderara é pilotar a equipa, o grupo, a reunião; é prever, decidir, organizar
2001	Barreto	É a capacidade de influenciar pessoas para que se envolvam voluntariamente em tarefas para a concretização de objectivos.

Fonte: Anónimo (2014), adaptado pelos autores (2026).

Assim, enquanto que a Liderança pode ser vista como um fenómeno de influência interpessoal, o líder pode ser percebido como aquele (a) que decide o que deve ser feito e faz com que as pessoas executem essa decisão. Deste modo, o líder será avaliado pelos resultados simbólicos, mais do que pelos resultados substantivos – ‘ser responsável é aceitar ter que responder por algo e perante alguém’. Noutros termos, é ter que prestar contas. E a prestação de contas é uma prestação discursiva. Por isso, a prestação do líder conta e o seu discurso produz efeitos que importa ter em conta (Bastos, 2013).

Daqui se depreende quão importante é, atender ao modo como o líder é visto pelos outros na sua função de liderar, bem como atender à percepção que o próprio líder tem acerca do modo como utiliza a sua liderança. O líder deve avaliar o seu próprio estilo, auto percepção-se, ser auto-crítico e questionar-se.

Com efeito, antes de se aprofundar mais os conceitos, será conveniente distinguir entre Liderança

estatutária e emergente. A liderança estatutária ou formal está associada a uma posição na estrutura de poder formal, à qual correspondem comportamentos esperados de indivíduos, ocupando um estatuto oficialmente reconhecido. Por contraste, a liderança emergente corresponde àquela que é exercida por alguém, independentemente da posição oficial que ocupa. Um membro que não detenha uma posição oficial de liderança, pode exercer uma influência decisiva no grupo, por exemplo ao expressar uma ideia proveitosa.

Muitos estudiosos parecem pensar a Liderança como se ela fosse somente, ou primariamente, fixada quer através de nomeação ou eleição quer a partir de habilidades especiais e/ou preparação/formação.

## TEORIAS CLÁSSICAS DAS LIDERANÇAS ORGANIZACIONAIS

É verdade que no pressuposto organizacional as teorias clássicas estão alinhadas com a investigação na área de liderança organizacional, centrada no valor do capital humano, onde o carisma e a competência são acções transformacional dos líderes mediante os resultados dos colaboradores, o que normalmente remete ao desenvolvimento organizacional, principalmente no Ensino Superior.

“Face à grande diversidade de teorias e modelos explicativos acerca da liderança, alguns investigadores dedicaram parte do seu tempo a sugerir tipologias e classificações que nos permitem melhor entender sua evolução e, também os resultados produzidos pelas suas investigações” (Barracho, 2012, p.68).

Gómez, (2008, p.51) referem que “nas últimas duas décadas, surgiu uma nova linha de investigação na liderança, centrada no carisma e na competência transformacional dos líderes na sua relação com os colaboradores.”

Entretanto,

“[...] diferentes teorias sobre o fenómeno da liderança foram propostas na tentativa de desvendar qual seria a melhor abordagem para obter resultados mais eficazes e produtivos. Esses estudos podem ser divididos em quatro abordagens: dos traços; do estilo do comportamento do líder; situacional ou contingencial; e da nova liderança” (citado por Delgado, 2013 p.13).

O quadro a seguir espelha a tendência no estudo da liderança ao longo de quatro décadas, isto é, desde os anos 40 aos anos 80.

## TEORIA DOS TRAÇOS PARA AS COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS

Durante muito tempo, acreditava-se que as pessoas nasciam com determinados traços específicos de personalidade para o exercício da liderança.

Esta crença era sustentada pelo argumento segundo o qual “não é qualquer um que pode ser líder, porque, para sê-lo, é preciso ter condições especiais que são inatas.” Gómez (2008, p. 162).

Quadro 2 – Gestores e líderes

Período	Abordagem	Pressuposto
Até finais dos anos 40	Traços de personalidade	Liderança é uma capacidade inata
Finais dos anos 40 até 60	Comportamento de liderança	A eficácia da liderança relaciona-se com o tipo de comportamento do líder
Finais dos anos 60 até início dos anos 80	Abordagens contingenciais	A eficácia da liderança é influenciada pela instituição

Os primeiros estudos sobre a liderança de acordo com Barracho (2012, p.70) foram efetuados até a Segunda Grande Guerra (para a escolha de oficiais do exército) e procuraram descobrir os traços físicos, características de personalidade e capacidade (acreditava-se na altura) eram atributos dos líderes naturais.

[...] os vários estudos que foram realizados relativamente à teoria dos traços sublinham como principais traços: a inteligência, a auto-confiança, a determinação, a integridade, a sociabilidade, a dominância, resistência ao stress, iniciativa, extroversão e a motivação, entre outros. [...] Estas ideias dos traços foram gradualmente perdendo consistência, em parte devido à revisão por que veio mostrar que um líder com determinados traços poderia ser eficaz numa situação, mas ineficaz noutras. Barracho & Martins, 2010 (citados por Barracho, 2012 p. 72).

Em relação a autoridade, admite-se que esta emana do indivíduo, se atendermos ao fato de que os atributos (traços) de liderança são inatos (tal como sustenta a teoria dos traços).

Esta ideia, na prática, de acordo com Barracho (2012, p.70) “teve consequências extraordinárias porque favoreceu as técnicas de seleção em detrimento da formação, ou seja, se se acredita que as pessoas nascem líderes, vai se seleccioná-las e não as treinar”.

Depreende-se da teoria dos traços, a importância demasiada atribuída às características dos traços de personalidade em detrimento da situação em que ocorre a liderança e do comportamento do líder.

Na perspectiva como citado por Coltro, (2005), as teorias dos traços de personalidade apresentaram alguns aspetos falhos: Elas não ponderam a importância relativa de cada uma das características e traços de personalidades que realçam os aspetos de liderança. Ignoram a influência e reação dos subordinados nos resultados de liderança. Eles não distinguem os traços válidos quanto ao alcance de diferentes tipos de objetivos a serem alcançados.

Ignoram as situações em que a liderança se efetiva. “Acreditam que um indivíduo dotado de traços de liderança é sempre líder, durante todo o tempo e em qualquer situação, o que na realidade não ocorre”. Gómez (2008, p.96).

Apesar de muito difundida e popular, a teoria dos traços de personalidade, actualmente, não é bem aceite por muitos especialistas e estudiosos do assunto.

## GESTÃO E LIDERANÇA

De acordo com Alves (2009, p.41) “existe alguma confusão entre o conceito de gestão e de liderança, e entre as funções do gestor e do líder.”

Entretanto, é importante esclarecer que existem diferença entre os termos apresentados embora,

Na maior parte da literatura os vocábulos de liderança e gestão são tratados como sinónimo. Contudo entende-se que a liderança é um processo mais emocional, dado que os líderes são carismáticos e inspiradores, são dinâmicos, assumem riscos, sabem lidar com os processos de mudança e são visionários. Enquanto a liderança se pode considerar uma influência de relacionamento de líder para com os seus seguidores, o gestor tem um relacionamento de autoridade para com os seus subordinados. São, pois, actividades distintas, dado que a liderança envolve articulação com uma visão organizacional,

Minzberg (1973) (citado por Barracho, 2012, p.51) refere que “consoante os autores e os pontos de vista por eles adotados, verifica-se que alguns fazem da liderança um caso específico da atividade de gestão. No

entanto, outros como Kotter (1990) citado por Gonçalves (2008, p.96) consideram a gestão um caso particular do processo de liderar.” Golman, (2002, p.56) refere que “uma pessoa pode ser líder sem ser gestor e, em oposição, uma pessoa pode ser gestor sem liderar. Existe consenso sobre o facto de liderança e gestão serem processos diferentes, no entanto o grau de sobreposição destes dois processos gera discordância.

Não obstante:

Alguns autores argumentam que os dois processos são qualitativamente diferentes e mesmo mutuamente exclusivos. Defende-se a ideia de que a preocupação dos gestores reflecte-se no modo de fazer as «coisas», enquanto que para os líderes a importância é dada ao significado das coisas para as pessoas” (Golman, 2002, p.59).

Na perspectiva de Silva (2009, p.3)

“a liderança não deve ser confundida com chefia ou com gerência. Um bom gerente ou chefe não deve ser, necessariamente, um bom líder. O líder nem sempre é um gerente ou chefe. Na realidade, os líderes devem estar presentes em nível de direção, gerência e em todos os seus níveis hierárquicos, ou seja, em todas as suas áreas de actuação.”

Segundo o mesmo autor, para que possamos entender como as lideranças informais podem impactar positivamente nas organizações é necessário que se entenda as principais diferenças entre os cargos de chefia e gerência e os líderes.

Quadro 3 – Gestores e líderes

Gestores	Líderes
Rendem-se à situação	Procuram agir sobre a situação
Administram	Inovam
Questionam sobre «quando» e «como»	Questionam sobre «o quê» e «o porquê»
Têm perspectiva a curto prazo	Têm perspectiva a longo prazo
Imitam	São originais

Fonte: Silva (2009, p.5).

Em relação a organização, o gestor deve assumir-se como líder e, deste modo, pelo seu comportamento alcançar resultados satisfatórios.

O líder organizacional é o principal responsável pela empresa, por isso deve ter visão de conjunto, articular e integrar setores, vislumbrar resultados para a instituição empresarial, que podem ser obtidos se embasados em um bom planeamento, alinhado com comportamento optimista e de autoconfiança, com propósito macro bem definido,

além de uma comunicação realmente eficaz. Silva (2009, p. 68)

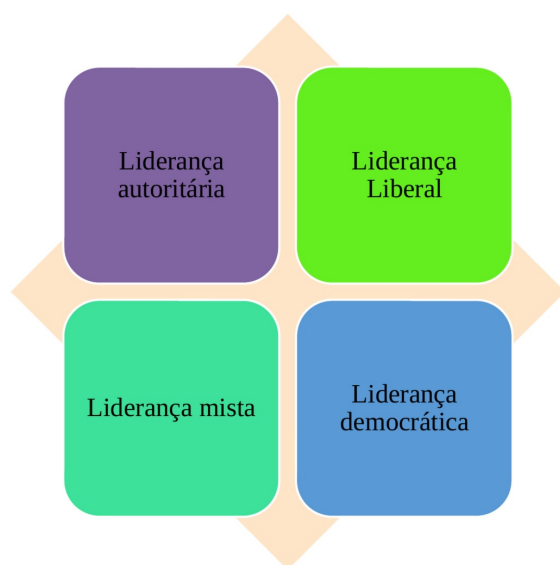
É importante, tendo em conta a grande responsabilidade de liderar a organização, reúna esforços para motivar sua equipa para que de acordo com Silva (2009), todos encontrem no ambiente do trabalho a motivação necessária para a prática quotidiana.

O líder organizacional, refere ainda Silva (2009), estando seguro das suas acções, não tem motivo para impor-se à equipa, mostrando quem é o líder e o liderado, quem manda e quem obedece, ou seja, de mostrar a todos o seu status, de modo autoritário.

### TIPOS DE LIDERANÇA NA PERSPECTIVA ORGANIZACIONAL

Vários foram os autores que abordaram os tipos de liderança. No entanto, sobressai-se uma teoria mais comumente referenciada, e bastante utilizada, de acordo com Friedrish e Weber (2014) existem essencialmente quatro tipos de liderança, conforme vê-se:

**Figura 1** – Principais tipos de liderança



**Fonte:** Friedrish e Weber (2014).

Assim, explorar-se-ão as características principais de cada tipo, trabalhando vantagens e inconvenientes de cada um.

Iniciaremos esta abordagem pelo estudo do líder autoritário: De acordo com Perreira (2000), o

líder autoritário fixa directrizes sem a participação do grupo, determina as técnicas para a execução das tarefas. É também ele que designa qual a tarefa de cada um dos subordinados, e qual será o companheiro de trabalho de cada sujeito. É dominador, provocando tensão.

Segundo Penin (2007), relativamente ao estilo de líder liberal, também denominado de laissez-faire, não há imposição de regras. O líder não se impõe ao grupo e consequentemente não é respeitado. Os liderados têm liberdade total para tomar decisões, quase sem consultar o líder. Não há grande investimento na função, no estilo liberal, havendo participações mínimas e limitadas por parte do líder. Quem decide sobre a divisão das tarefas e sobre quem trabalha com quem, é o próprio grupo. Os elementos do grupo tendem a pensar que podem agir livremente, tendo também desejo de abandonar o grupo, visto que não esperam nada daquele líder. Como não há demarcação dos níveis hierárquicos corre-se o risco do contágio desta atitude de abandono entre os subordinados. Este é frequentemente considerado o pior estilo de liderança, pois reina a desorganização, a confusão, o desrespeito e a falta de uma voz que determine funções e resolva conflitos.

No que respeita ao terceiro estilo de liderança, Parreira (2000) ressalta que o líder democrático assiste e estimula o debate entre todos os elementos. É o grupo, em conjunto, que esboça as providências e técnicas para atingir os objectivos. Todos participam nas decisões. As directrizes são decididas pelo grupo, havendo, contudo, um predomínio (pouco demarcado) da voz do líder. O grupo solicita o aconselhamento técnico do líder, sugerindo estas várias alternativas para o grupo escolher. Cada membro do grupo decide com quem trabalhará.

Assim, o líder democrático, quando critica ou elogia, limita-se aos factos, é objectivo. Este tipo de liderança promove o bom relacionamento e a amizade entre o grupo, tendo como consequência um ritmo de trabalho progressivo e seguro. O comportamento deste líder é essencialmente de orientação e de apoio.

Mediante estes três tipos de liderança, cabe a cada sujeito escolher aquele que mais se adapta às suas próprias características, às funções, competências e feitos dos liderados, bem como às tarefas e contextos

de realização dos objectivos. Perante o que foi exposto e, sabendo-se já que a liderança é uma competência a ser trabalhada e exercida, devemos, talvez, escolher o estilo que mais resultados positivos traga, quer para o líder, quer para os liderados.

É, no entanto, importante salientar que não há estilos puros, em termos práticos: ninguém é um único estilo de liderança, mas o que acontece é que os líderes têm mais ou menos características de um ou de outro tipo. Sucede, também, que mediante situações específicas os líder

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Prodanov e Freitas (2013), serviram de base metodológica do artigo pois fizeram saber que a natureza de pesquisa básica é aquela que mais se enquadra com as acções de pesquisa científica, assim a abordagem da pesquisa foi a quantitativa com base em revisões bibliográficas, tendo como procedimentos de pesquisa as fontes bibliográficas. Neste contexto, participaram do estudo 100 participantes que actuam nas duas instituições de Ensino Superior e fazem parte da comunidade académica, entre esses investigadores, docentes universitários e estudantes do Instituto Superior Politécnico Internacional de Angola (ISIA) e do Instituto Superior Politécnico do Kilamba (ISPK) instituições separadas geograficamente, mas que têm muitas semelhanças do ponto de vista da actuação de suas lideranças uma está localizada na nova província do Icolo e Bengo, município de Calumbo e outra em Luanda. Entretanto, o estudo foi realizado de outubro de 2025 a março de 2026. Sendo que os outros aspectos da pesquisa estão descritos abaixo:

Variáveis	Frequência	%
<b>Género</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>		
Estudante	85	85
Docente	13	13
Investigador	2	2

Fonte: Dados dos inqueridos (2026).

Os dados da tabela são expressivos e explicativos, pois é notório que uma boa parte dos inqueridos que participaram tiveram como gênero com maior destaque o masculino, isso com cerca de 53% da amostra. Quanto a faixa etária, viu-se que a percentagem maior vai dos 18-25 anos de idade, com 40% de representatividade. No tocante ao nível de escolaridade a maioria são técnicos médios com 85% de representação.

**Tabela 2:** Análise das questões

Questões	Opções	f	%
1. Qual o papel da liderança no desenvolvimento das organizações de ensino superior, sendo um estudo realizado à comunidade académica do ISIA e ISPK – 2025/2026?	Formar líderes	80	80
	Transformar pessoas	3	3
	Impactar os liderados deixando legado	17	17
2. São efeitos de lideranças activas, o desenvolvimento organizacional e a satisfação no local de trabalho?	Sim	90	90
	Não	5	5
	Não Responde	5	5
3. De que forma a liderança assertiva garante qualidade nas organizações de Ensino Superior angolano?	Positiva, através da extensão universitária, inovação e implementação de critérios de investigação científica	87	87
	Negativa, porque a ciência não depende duma boa liderança institucional	0	0
	Não Responde	13	13
4. É verdade que os bons resultados organizacionais dependem em parte da liderança?	Sim	70	70
	Não	3	3
	Nem tanto	27	127
<b>Total</b>		<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados do inquérito (2026).

A tabela número dois que apresenta as respostas dadas pelos inqueridos é muito clara em todos os seus pontos, pois a técnica de inquérito por questionário permitiu aferir e certificar o grau de importância da liderança em ambiente organizacional, com destaque ao Ensino Superior angolano, então, para recolha de dados e clareza dos dados utilizou-se o questionário como instrumento com quatro perguntas devidamente alinhadas com o objectivo geral da pesquisa. Assim sendo, o estudo apresentou os seguintes resultados técnicos e científicos:

- Tal como apresentou Alves (2009) na sua dissertação “o estilo de liderança da líder do conselho executivo das organizações”, o estudo também concluiu que o papel da liderança no desenvolvimento das organizações de ensino superior é de formar novos líderes para o crescimento institucional.
- São efeitos de lideranças activas, o desenvolvimento organizacional e a satisfação no local de trabalho, assim considerou 90% dos inqueridos, confirmando as ideias apresentadas por Barata (2007), Andrade e Amboni (2010), Alves e Prado (2011), Barracho (2012), Bastos (2013) e Anónimo (2014);
- 87% entende que a forma de liderança assertiva garante qualidade nas organizações de Ensino Superior angolano de modo positivo, através da extensão universitária, inovação e

implementação de critérios de investigação científica, baseado em Golman (2002), Coltro (2005), Chiavenato (2007), Bento (2008), Delgado (2013), Fernandes (2013) e Cabral, Sousa e Nascimento (2016);

• 70% dos inqueridos diz ser verdade sim que os bons resultados organizacionais dependem em parte da liderança, neste sentido, os dados vão de acordo com os ideais de Gómez (2008), Gonçalves (2008), Guiomar (2010), Maxwell (2007), Moreira (2006), Nóvoa (1997), Penin e Vieira (2007), Perrenoud (2000), Pimenta, e Lima (2002), Prada (1997), Silva (2009), Tecchio, Rissi, Cunha, e Nakayama (2010).

Contudo, o estudo apresentou que o comportamento de liderança engloba diversas funções relacionadas com o estruturar, distribuir funções, orientar, coordenar, controlar, motivar, elogiar, tendo como garantia o desenvolvimento do capital humano, hoje não se deve firmar a acção de liderança somente na punição, mas sim no reforçar os aspectos falhados, alinha os distanciamento dos resultados, somente assim o papel da liderança no desenvolvimento das organizações de Ensino Superior, trará melhorias no processo académico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, apresentou embasamentos teóricos de transformação social, académico e científica, o que permitiu saber que o papel da liderança no desenvolvimento das organizações de Ensino Superior é indispensável, foi um realizado à comunidade académica do ISIA e ISPK – 2025/2026.

O artigo apresentou dois momentos, o primeiro foi teórico que se prendeu em apresentar o referencial teórico e o segundo a parte prática baseada na apresentação, apresentação e discussão dos resultados, onde, viu-se que 90% entende que os efeitos de lideranças activas, o desenvolvimento organizacional e a satisfação no local de trabalho.

Portanto, o estudo apelou no sentido de as organizações transformarem os seus fracos em sucesso, para isso precisam ter em consideração a planificação, a prevenção de erros académicos, a orientação, direcção e a verificação dos resultados académicos, pois, não basta conhecer os pontos fracos das instituições, é necessário transformá-los em positivos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, A. S. V. **Estilo de liderança da líder do conselho executivo das organizações**. Universidade da Madeira: Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na área de Administração Educacional. Departamento de Ciências da Educação, 2009.
- ALVES, B. C. P. e PRADO, v. J. P. **Entre o legado das organizações e relações humanas e as ideias originais de Elton Mayo**. Rio de Janeiro, 2011.
- ANDRADE, R. O. B. e AMBONI, N. **Estratégias de gestão: processos e funções do administrador**. Rio de Janeiro: Ed. Elsevier, 2010.
- ANÓNIMO. **Diferença entre liderança formal e informal**. 2014. Disponível em <http://ehow.com.br/conhecimento>. Acessado em 27/07/2022.
- ANÓNIMO, **Quem é líder formal e informal**. 2014. Disponível em <http://www.gigaconteudo.com>. Acessado em 27/07/2023.
- BARATA, M. M. S. C. **Gestão e administração das organizações: Do modelo liceal à atualidade**. Universidade Portucalense Infante D. Henrique: Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação, 2007.
- BARRACHO, C. **Liderança em contexto organizacional**. Lisboa: Escolar Editora, 2012.
- BASTOS, M. A. S. B. **Liderança e Gênero: Um estudo de caso na Universidade Federal de Minas Gerais**. Fundação Cultural Doutor Pedro Leopoldo: Dissertação de Mestrado Profissional em Administração., 2013.
- BENTO, A. V. **Os estilos de liderança dos líderes**. Ed. Universidade Aveiro, 2008.
- CABRAL, M. S. N., SOUSA, M. T. C., e NASCIMENTO, A. F. D. **Estilos de liderança no contexto da gestão organizacional democrática: algumas apreciações**. Signos, 2016.
- CHIAVENATO, I. **Administração: Teoria, processo e prática**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- COLTRO, A. **A escola das relações humanas**. Universidade de São Paulo. Escola Superior de Agricultura. Piracicaba: Luz de Queiroz, 2005.
- DELGADO, C. S. **Associação entre estilos de liderança, comportamentos de civismo nas organizações e satisfação no trabalho**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.
- FERNANDES, E. M. L. **Os líderes enquanto professores da colectividade**. Instituto de Educação, Universidade do Minho: Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa), 2013.
- FRIEDRISH, T. L. e WEBER, M. A. **Gestão de conflitos: transformando conflitos organizacionais em oportunidades**. Conselho Regional de Administração. Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: [https://scholar.google.com/scholar?hl=ptBR&as\\_sdt=0,5&q](https://scholar.google.com/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0,5&q). Acessado em 27/03/2023.
- GOLMAN, D. **Novos líderes a inteligência emocional nas organizações**. 1ª Ed. Lisboa: Ed. Gradiva, 2002.
- GÓMEZ, E. (2008). **Liderança Ética**. Editora Academia de Inteligência, 2ª Ed. São Paulo.
- GONÇALVES, M. N. C. **Estilos de liderança: um estudo de auto-percepção de enfermeiros gestores**. S/L: S/Ed., 2008.
- GUIOMAR, A. S. B. **Relação entre estilos de liderança transformacional, transaccional e Laissez-Faire e o comportamento organizacional**. 2010. Disponível em: <http://www.univates.br/revista/index.php/signo/article/view/8000>. Acessado em 27/07/2023.

MAXWELL, J. C. (2007). **As 21 irrefutáveis leis da liderança:** siga estas leis que as pessoas o sigam. Lisboa; Thomas Nelson, 2007.

MOREIRA, M. **Teorias de Aprendizagem nas organizações.** São Paulo: EPU, 2006.

NÓVOA, A. (Formação de líder organizacional. In Nóvoa, A. (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PENIN, S.T.S. e VIEIRA, S.L. **Gestão das organizações:** desafios a enfrentar. Rio de Janeiro, 2007.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar o líder.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. e LIMA, A.G.C. **O líder.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRADA, L. E. A. **Formação do líder com a participação do liderado.** Taubaté; Cabral Editora Universitária, 1997.

PRODANOV, C. C., e FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2ª Ed. Rio Grande do Sul: Universidade de FEEVAL, 2013.

SILVA, F. M. **O poder das lideranças informais nas organizações.** Webartigos.com, 2009. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/o-poder-das-liderancas-informaisnas-organizacoes/29280/#ixzz4Q5EPZI6x>, Acessada em 27/07/2023.

TECCHIO, E. L., Nunes, T. S., RISSI, M., CUNHA, C. J. C. A., NAKAYAMA, M. K. **Liderança transformacional em processos de tutoria:** a identificação do estilo de liderança de orientadores de tutoria. CINTED-UFRGS-Novas Tecnologias da Educação, 2010.



## FUGA À PATERNIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO MUNICÍPIO DO CUITO-BIÉ NO ÂMBITO DO ORDENAMENTO JURÍDICO ANGOLANO

Eduardo Custódio Domingos Nungulo<sup>1</sup>

**RESUMO:** Os países africanos enfrentam sérios desafios relacionados à fuga à paternidade, sendo Angola igualmente afectada por essa problemática. Este trabalho tem como objetivo analisar as causas da fuga à paternidade e suas implicações jurídicas e sociais no Município do Cuito, à luz do ordenamento jurídico angolano. A pesquisa foi sustentada pela abordagem teórica e usou-se a metodologia quantitativa. Utilizou-se o método bibliográfico e a pesquisa de campo, com aplicação de inquéritos por questionário como principal instrumento de colecta de dados. Os resultados revelam que a fuga à paternidade está associada à perda de valores humanos, à má formação moral, à ausência de princípios éticos e jurídicos e à fragilidade da consciência social e jurídica. Verificou-se ainda que factores como pobreza, desemprego, violência, falta de apoio familiar e o envolvimento precoce de jovens em situações de risco, como a prostituição, agravam a vulnerabilidade das crianças e adolescentes. Concluiu-se a necessidade de responsabilização civil e criminal, a fuga à paternidade, como forma de garantir a protecção jurídica dos filhos.

**Palavras-chave:** Apoio Familiar. Infância. Protecção Jurídica. Responsabilidade.

### INTRODUÇÃO

A fuga à paternidade apresenta-se com particular gravidade na sociedade angolana, evidenciando-se pela crescente negligência no cuidado e acompanhamento da prole por parte de alguns progenitores, sobretudo jovens. Esse fenómeno revela fragilidades sociais e jurídicas, bem como a ausência de consciência quanto às responsabilidades inerentes à parentalidade, razão pela qual se torna necessário reforçar a sensibilização dos pais quanto ao compromisso que assumem perante os filhos. A situação é notória e preocupante, já que muitos pais deixam de cumprir as suas obrigações paternas, ocasionando desprotecção familiar e vulnerabilidade social.

No âmbito dessa realidade, o presente estudo propõe-se analisar as implicações jurídicas da fuga à paternidade no Município do Cuito, considerando os princípios e normas do ordenamento jurídico angolano que visam assegurar a protecção integral da criança. Tal reflexão busca contribuir para a conscientização do homem acerca das suas responsabilidades, considerando que as crianças necessitam do apoio dos pais, da sociedade e do Estado para garantir o seu crescimento e desenvolvimento saudável (Santos & Paulo, 2020). Nesse sentido, as leis de protecção à criança

Este estudo revela-se de grande relevância por reforçar a necessidade de observância dos princípios da dignidade humana e da protecção integral da criança,

<sup>1</sup> Natural do Lobito, Mestre em Direito na especialidade Jurídico-Económico pelo Instituto Superior Politécnico da Lusíada de Benguela ISPLB, Licenciado em Ciência Jurídico Cívica pelo Instituto Superior Politécnico Católico de Benguela-ISPOCAB, Docente Universitário do Instituto Superior Politécnico Ndunduma do Cuito. Docente-colaborador da Universidade Internacional do Cuanza no Cuito, Advogado, inscrito na O.A.A. educus@hotmail.com

especialmente das que se encontram em situação de risco devido ao abandono parental.

## PROBLEMÁTICA

Quais são as implicações jurídicas e económicas que um pai do Município do Cuito pode enfrentar caso abandone a sua responsabilidade parental, segundo o ordenamento jurídico angolano?

## JUSTIFICATIVA DO TEMA

A fuga à paternidade constitui uma problemática social e jurídica de grande relevância no Município do Cuito e, por extensão, em toda a sociedade angolana. O elevado número de pais que abandonam os seus filhos produz consequências profundas, traduzidas na ausência de assistência material, emocional e psicológica, comprometendo o desenvolvimento integral dos menores e ampliando a sua vulnerabilidade social. Essa realidade agrava os casos de negligência e risco, exigindo uma intervenção reforçada do Estado, da família e da comunidade.

O Decreto Presidencial n.º 207/15, de 4 de dezembro, que aprova a Política Nacional da Criança, estabelece que a proteção integral da criança é um dever conjunto da família, da sociedade e das instituições públicas. De igual modo, a Lei n.º 25/11, de 14 de Julho (Lei contra a Violência Doméstica), considera a omissão do dever de assistência um acto de violência, responsabilizando civil e criminalmente os progenitores que abandonam ou expõem o menor a qualquer forma de desamparo. Como afirma Carvalho (2022), “a omissão do dever de assistência familiar contribui para a perpetuação de ciclos de pobreza e insegurança”. Assim, estudar as causas e consequências deste fenómeno torna-se essencial para a formulação de estratégias eficazes de prevenção e mitigação.

## OBJETIVOS DA PESQUISA

### Objetivo geral

Analisar as razões e implicações jurídicas da fuga à paternidade no Município do Cuito, no âmbito do ordenamento jurídico angolano.

### Objetivos específicos

- Fundamentar teoricamente a fuga à paternidade, analisando os seus conceitos, causas e enquadramentos doutrinários, à luz das

principais teorias e estudos do direito de família e da protecção da criança.

- Identificar os fundamentos legais do exercício da paternidade, bem como a responsabilidade objetiva dos pais.
- Identificar as implicações jurídicas e económicas da fuga à paternidade no Município do Cuito e apresentar propostas de soluções para mitigar o problema.

## RELEVÂNCIA DA PESQUISA PARTINDO DA ANÁLISE DO DECRETO PRESIDENCIAL

### Contribuição Jurídica:

- A pesquisa reforça a compreensão das normas legais angolanas relacionadas à paternidade, maternidade e proteção da criança, incluindo análise ao Decreto Presidencial n.º 207/15 e a Lei n.º 25/11 (Lei contra a Violência Doméstica).
- Auxilia na interpretação e aplicação das leis, identificando lacunas e propondo medidas de melhoria para garantir a responsabilização dos pais e a proteção integral dos menores.

### Contribuição Social:

- Por meio da pesquisa, conscientiza-se os pais, responsáveis e a comunidade sobre a importância do cumprimento das obrigações parentais, reduzindo a negligência e a exposição das crianças a situações de vulnerabilidade.
- A pesquisa promove sensibilização sobre os impactos da fuga à paternidade no desenvolvimento biopsicossocial das crianças e na coesão familiar, (Mulewu, 2011, p. 9).

### Contribuição Económica:

- A Pesquisa analisa como a ausência de assistência parental afecta a subsistência e o bem-estar das crianças, propondo soluções que podem reduzir a sobrecarga social e económica sobre o Estado e instituições de apoio social.

### Contribuição Educativa:

- A pesquisa fornece subsídios para educadores, profissionais de saúde, líderes comunitários e órgãos de proteção à criança desenvolverem programas de orientação e prevenção da fuga à paternidade.
- A pesquisa incentiva a implementação de campanhas de educação familiar e de responsabilidade parental no Município do Cuito.

### Contribuição Científica:

- A pesquisa expande o conhecimento académico sobre a fuga à paternidade no contexto angolano, estabelecendo base para

futuras pesquisas no campo do direito de família e da proteção à criança.

- A pesquisa coliga teorias jurídicas, sociológicas e psicossociais, fortalecendo a compreensão multidisciplinar do problema.
- A pesquisa procura descortinar uma área do direito quão complexa e actual nos dias que correm, que é precisamente o Direito da Família onde justamente, um assunto polémico da paternidade responsáveis no ordenamento jurídico angolano, despertando a consciência dos cidadãos, (Mulewu, 2011, p. 31).

Estas contribuições constituem uma apelação para a sociedade, de modo particular, às famílias, pais do município do Cuito, no sentido de fazer valer e respeitar os direitos e garantias dos seus filhos e, quem não cumpri, viola estes os direitos menores, tutelados pela Constituição e lei angolana, podendo ser responsabilizado pelos danos que vir causar na esfera jurídica destes.

### **CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-JURÍDICA DA FUGA À PATERNIDADE**

A família deve refletir profundamente sobre a sua responsabilidade parental dentro da sociedade em que está inserida. A fuga à paternidade consiste na negação ou recusa dos pais em assumir suas obrigações legais e morais para com os filhos, constituindo uma injustiça para com a criança gerada. Vive-se em uma sociedade regulada por normas jurídicas que orientam o comportamento das pessoas em grupos, comunidades e famílias, devendo essas instituições respeitar os direitos fundamentais, especialmente aqueles que protegem crianças e adolescentes.

Segundo Mixinge (2014), diretora do Instituto Nacional da Criança (INAC), a fuga à paternidade preocupa a sociedade e é necessário sensibilizar os pais para que assumam suas responsabilidades como educadores. Ainda de acordo com Mixinge, aproximadamente cinquenta por cento (50%) dos casos registrados pelo Inac em Angola relacionados à fuga à paternidade estão vinculados à ausência de pagamento da pensão de alimentos.

No Município do Cuito, a fuga à paternidade manifesta-se não apenas pela falta de prestação de alimentos, mas também por negligência, maus-tratos e acusações de feitiçaria. Tais situações resultam em crianças abandonando suas famílias e vivendo nas ruas.

Esse quadro evidencia a necessidade de conscientizar a sociedade sobre a importância de reconhecer que as crianças, independentemente das circunstâncias de seu nascimento, têm direitos à vida, dignidade e protecção social.

### **REGIME JURÍDICO DO ABANDONO DOS FILHOS**

O abandono dos filhos, sejam crianças ou adolescentes, é uma prática que causa graves consequências às famílias, expondo os menores à violência doméstica, privação de afecto, violação do direito de filiação, falta de alimentação adequada, cuidados de saúde insuficientes e ausência de modelos positivos para imitação (Likes, 2016). A recusa em assumir a paternidade ou maternidade caracteriza descumprimento do dever de sustento e de guarda, constituindo atentado aos direitos fundamentais da criança, que deve ser protegida no âmbito familiar e social.

Likes (2016) enfatiza que o abandono afetivo configura um acto ilícito, prejudicando a saúde psicológica das crianças e adolescentes e violando o princípio do melhor interesse da criança. O dever de convivência entre pais e filhos transcende o fornecimento de pensão alimentícia ou o registro de nascimento, incluindo responsabilidades afetivas, educativas e sociais que consolidam os vínculos familiares.

### **O INSTITUTO DA PRESTAÇÃO DE ALIMENTOS: GARANTIAS E EXECUÇÃO**

Consideram-se “alimentos” todos os bens necessários à sustentação, vestuário, habitação, educação e instrução dos menores. A obrigação de prestar alimentos integra o dever de assistência e possui conteúdo patrimonial, mas sua essência é manter o bem-estar do filho no plano pessoal e social (Medina, 2010).

A lei angolana estabelece que ambos os pais têm o dever de garantir a segurança, saúde, sustento e educação dos filhos. Essa obrigação perdura até que os menores possam suprir suas próprias necessidades por meio de trabalho ou rendimentos próprios. Mesmo pais que não são casados com a mãe da criança têm a obrigação legal de prestar alimentos desde o reconhecimento da paternidade, incluindo cuidados relativos à gestação e ao primeiro ano de vida do filho.

O dever de alimentos é consagrado nos artigos 135º e 249º, n.º 1, do Código de Família de Angola, garantindo a prestação de alimentação, vestuário, habitação e educação. A responsabilidade é solidária, podendo ser exigida integralmente de qualquer um dos progenitores, com direito de regresso contra o outro (Medina, 2010).

O quantitativo da obrigação deve respeitar a situação económica e social dos pais, assegurando que o nível de vida do filho seja compatível com o dos progenitores. A obrigação inclui cuidados médicos e proteção à saúde física e psicológica da criança, abrangendo medidas preventivas, como vacinação e assistência médica preventiva e curativa (Lei n.º 25/12 sobre Proteção e Desenvolvimento Integral da Criança, 2012, art. 14º).

## METODOLOGIA

A metodologia usada nesta pesquisa é do tipo abordagem predominantemente quantitativa. A dimensão quantitativa objetiva quantificar a incidência do abandono parental, a frequência de não cumprimento da pensão alimentícia e outros indicadores relacionados, possibilitando uma visão mais ampla do fenómeno no Município do Cuito.

Quanto aos métodos de cariz teóricos referentes à interpretação dos conteúdos, recorre-se aos métodos analítico-sintético, hermenêutico-jurídico e indutivo-dedutivo. Mediante o uso método analítico-sintético permitiu analisar de forma breve e objectiva aspectos teóricos ligados ao abandono parental intrínseco a falta de prestação de alimentos aos menores. O método hermenêutico-jurídico permitiu interpretar as palavras-chaves mediante a compreensão dos seus significados etimológicos. O método indutivo-dedutivo foi usado dada a complexidade do tema em destaque na qual partiu-se de conceitos gerais para o caso em especial que é o abandono parental e falta de prestação alimentícia de menores, visto que o abandono parental também implica maiores de idades incapacitados.

No que tange às técnicas de recolhas dos dados, recorreu-se principalmente ao método bibliográfico e aos inquéritos por questionário enquanto substrato da pesquisa quantitativa. Quanto ao método bibliográfico, levou-se em conta o recurso a legislação angolana principalmente códigos de família,

leis sobre proteção à criança e relatórios INAC; e no âmbito doutrinário, recorreu-se aos artigos científicos, livros sobre paternidade, abandono afetivo e direitos da criança

Os inquéritos por questionário foram aplicados a pais para levantar dados quantitativos sobre abandono, pensão alimentícia e convivência parental, permitindo, ao mesmo tempo, o recurso a observação não participante.

A população da pesquisa abrange pais, crianças, profissionais do direito e instituições de proteção à criança no Município do Cuito que totaliza 100. A amostra será intencional e probabilística, dependendo do instrumento de coleta envolvendo 50 que corresponde à metade da população.

## ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fuga à paternidade e as suas implicações no ordenamento jurídico angolano, no período compreendido entre 2022 e o terceiro trimestre de 2023, no Município do Cuito, Província do Bié.

**Tabela 1 - Implicações de casos de fuga à paternidade**

Casos de fuga à paternidade e suas implicações no ordenamento jurídico angolano registado em 2022 até o terceiro trimestre de 2023 no Município Do Cuito, na Província do Bié.

Ano	2022	2023
Quantidade	185	208

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Os dados apresentados resultam de um estudo comparativo dos casos de fuga à paternidade registados no período de 2022 até ao terceiro trimestre de 2023. De modo geral, os resultados da pesquisa indicam que, no ano de 2022, o Município do Cuito registou 185 casos de fuga à paternidade, enquanto em 2023 foram contabilizados 208 casos, evidenciando um aumento significativo da incidência deste fenómeno. Verifica-se ainda que os bairros com maior número de registos são Catemo, Cantifulas, Popular, Ilha e São José, o que demonstra uma maior concentração de casos nestas zonas do município.

**Tabela 2 - A ocupações profissionais correspondentes aos responsáveis das famílias inqueridas**

Ocupação Profissional	2022	2023
Policial	14	13
Professor	13	13
Militar	3	2
Motoqueiro	1	0
Enfermeiro	2	1
Taxista	1	2
Médico	1	0
Outras Profissões	15	19

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A Tabela acima apresenta a ocupação profissional dos pais responsáveis das famílias inquiridas sobre a fuga à paternidade e as suas implicações no ordenamento jurídico angolano, no Município do Cuito, no período de 2022 até ao terceiro trimestre de 2023.

Portanto, a tabela ilustra que entre os profissionais identificados, os policiais, professores são os mais apresentam uma percentagem menos elevados de fuga à paternidade no referido município e outras profissões registam uma percentagem mais elevadas de 15% a 19% face aos dados estatísticos, ou seja com os dados mais altos, seguindo os militares.

Gráfico 1 - Paternidade responsável



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O Gráfico 1 ilustra a percepção dos responsáveis de família quanto à importância da paternidade responsável, com base nas respostas dos inquiridos sobre a fuga à paternidade e as suas implicações no ordenamento jurídico angolano, no Município do Cuito, no período de 2022 até ao terceiro trimestre de 2023.

Gráfico 2 - Ouvir falar da fuga a paternidade



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O Gráfico 2 apresenta as respostas dos responsáveis das famílias inquiridas quanto ao conhecimento prévio sobre a fuga à paternidade, no âmbito das suas implicações no ordenamento jurídico angolano, no Município do Cuito, no período de 2022 até ao terceiro trimestre de 2023.

Tabela 3 - Causas que incitam a fuga à paternidade e suas implicações no ordenamento jurídico angolano

Causas	2022	2023
Desentendimento	5	7
Complexo de superioridade	2	3
Falta de diálogo	4	5
Desemprego	14	16
Pobreza	14	17
Fraca educação de base	3	5
Irresponsabilidade familiar	8	11
Medo de assumir paternidade	3	5
Consumo excessivo de bebidas alcoólicas	3	6
Prostituição	2	4
Infidelidade	2	5
Perda de valores éticos e morais	2	4
Crise financeira das famílias	2	5
Falta de carácter	2	3
Traição	1	2
Elevados números de filhos	1	2
Negligência	1	2
Falta de comprometimento	1	2
Baixo índice de escolaridade dos infratores	1	2
<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>106</b>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A Tabela 3 indica que fatores como desemprego, pobreza, irresponsabilidade familiar, falta de diálogo e consumo excessivo de álcool são os mais recorrentes, corroborando estudos anteriores que relacionam abandono parental com vulnerabilidade socioeconômica e fragilidade do vínculo afetivo.

A análise dos dados colectados no município do Cuito entre 2022 e o terceiro trimestre de 2023 revela que a fuga à paternidade constitui um fenómeno crescente, com impactos diretos no desenvolvimento integral das crianças e na efetividade das normas jurídicas de proteção à criança em Angola. Conforme a Tabela 1, foram registados 185 casos em 2022 e 208 casos em 2023, indicando um aumento de 12,4% no período estudado. Os bairros com maior incidência foram Catemo, Cantifulas, Popular, Ilha e São José, evidenciando concentração geográfica que pode refletir fatores socioeconômicos locais.

Outrossim, os gráficos 1 e 2 demonstram que, apesar de parte significativa dos responsáveis reconhecer a importância da paternidade responsável, há lacunas significativas de conhecimento e compromisso efetivo, refletindo a persistência de atitudes de omissão.

Os dados evidenciam que a fuga à paternidade no município do Cuito não é apenas um problema social, mas também um desafio jurídico, pois compromete a efetividade de normas como a Lei nº 25/11 de 2011 (Lei contra a Violência Doméstica) e o Decreto Presidencial nº 207/15, que preveem a

proteção integral da criança. A evasão parental contribui para abandono afetivo e material, gerando consequências negativas para a saúde física, emocional e social dos menores.

Em suma, as implicações da fuga à paternidade no Município do Cuito refletem-se nos dados quantitativos apresentados, referentes ao período compreendido entre o ano de 2022 e o terceiro trimestre de 2023. Os resultados obtidos evidenciam a dimensão e a relevância do fenómeno no contexto local.

## DISCUSSÃO

Depois da análise dos resultados, comunga-se com a visão de Mixinge, aproximadamente cinquenta por cento (50%) dos casos registrados pelo INAC em Angola relacionados à fuga à paternidade estão vinculados à ausência de pagamento da pensão de alimentos, que não foge da realidade do município do Cuito, face ao estudo apresentado.

Estas irresponsabilidades dos pais constitui uma ameaça ao direitos fundamentais da criança, por isso, Likes (2016), enfatiza que o abandono afetivo configura um acto ilícito, prejudicando a saúde psicológica das crianças e adolescentes e violando o princípio do melhor interesse da criança. O dever de convivência entre pais e filhos transcende o fornecimento de pensão alimentícia ou o registro de nascimento, incluindo responsabilidades afetivas, educativas e sociais que consolidam os vínculos familiares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a fuga à paternidade no Município do Cuito permitiu constatar que este é um fenómeno social e jurídico complexo, com impactos profundos no desenvolvimento integral das crianças e na estabilidade das famílias. A fundamentação teórica demonstrou que a fuga à paternidade é influenciada por múltiplos factores sociais, culturais e económicos. Os conceitos e teorias analisados no âmbito do direito de família e da proteção da criança evidenciam que a omissão dos deveres parentais compromete o desenvolvimento biopsicossocial do menor, perpetua ciclos de vulnerabilidade social e constitui uma violação aos direitos fundamentais da criança, conforme destacado por Carvalho (2022).

A pesquisa identificou os fundamentos legais do exercício da paternidade e da maternidade, bem como a responsabilidade objetiva dos pais. A legislação angolana, incluindo o Decreto Presidencial n.º 207/15, que aprova a Política Nacional da Criança, e a Lei n.º 25/11 (Lei contra a Violência Doméstica), estabelece claramente o dever de assistência integral dos progenitores e prevê sanções civis, criminais e administrativas para os casos de abandono ou negligência parental. Essa análise evidencia que o ordenamento jurídico fornece instrumentos robustos para proteger os menores, ainda que a efetividade dependa de fiscalização e conscientização. Constatou-se que a fuga à paternidade no município do Cuito gera significativas implicações jurídicas, sociais e económicas, incluindo aumento da vulnerabilidade infantil, sobrecarga do Estado e necessidade de intervenção comunitária.

As soluções propostas incluem o fortalecimento das políticas públicas de proteção à criança, campanhas de sensibilização dos pais, aplicação rigorosa das normas legais e implementação de programas educativos e de acompanhamento familiar. Tais medidas visam mitigar o problema, promover a responsabilização dos progenitores e assegurar o pleno desenvolvimento dos menores, reafirmando a importância de uma paternidade e maternidade responsáveis.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, M. P. **Família, responsabilidade parental e políticas sociais**, Lisboa, Atlas, 2022.
- DECRETO PRESIDENCIAL n.º 207/15**, de 4 de dezembro. Aprova a Política Nacional da Criança. Diário da República, I Série, n.º 227, Luanda, 2015.
- LEI n.º 25/11, de 14 de Julho**. Lei contra a Violência Doméstica. Diário da República, I Série, n.º 131, 2011, Luanda
- LEI n.º 25/12, de 12 de Setembro**. Lei sobre Proteção e Desenvolvimento Integral da Criança. Diário da República, I Série, n.º 120, 2012, Luanda.
- LIKES, S. **Direitos da criança e responsabilidade parental: Abandono afetivo e suas consequências**. Luanda: Edições Universitárias, 2016.
- MEDINA, J. **Obrigações de alimentos e deveres parentais no direito angolano**. Luanda: Editora Jurídica, 2010.
- MIXINGE, A. **Declarações sobre a fuga à paternidade e a responsabilidade parental**, Luanda: Instituto Nacional da Criança (INAC), 2014.
- MULEWU, Clément Munuma Yôk, **Paternidade e Maternidade Responsáveis, do ponto de vista jurídico**, Kinshasa, Boabad, 2011.
- SANTOS, A. & Paulo, L. **Protecção integral da criança no contexto africano**, Luanda, Horizonte Académico, 2020.



## EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: CONECTANDO CONHECIMENTO, CIDADANIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Emanuel Ramos Barra<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo analisa a contribuição da educação geográfica para a compreensão das relações entre conhecimento, cidadania e transformação social. Parte-se do pressuposto de que a Geografia, enquanto campo de conhecimento que investiga as relações entre sociedade e natureza, desempenha papel fundamental na formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade e compreender as dinâmicas espaciais que caracterizam o mundo contemporâneo. A natureza da pesquisa é bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico. A metodologia consistiu na revisão de obras acadêmicas, documentos educacionais e estudos relacionados ao ensino de Geografia, à formação cidadã e às transformações socioambientais contemporâneas. Os resultados evidenciam que a educação geográfica favorece a construção de uma leitura crítica do espaço, possibilitando aos estudantes compreender fenômenos como globalização, mudanças ambientais, diversidade cultural e desigualdades socioespaciais. Além disso, o estudo demonstra que a Geografia contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência socioambiental e da participação cidadã, tornando-se um importante instrumento para a formação de indivíduos capazes de compreender e intervir de forma consciente na realidade em que estão inseridos.

**Palavras-chave:** Consciência Socioambiental. Formação Crítica. Geografia.

### INTRODUÇÃO

Em uma sociedade marcada por intensas transformações econômicas, tecnológicas, culturais e ambientais, compreender as relações que organizam o espaço geográfico tornou-se uma necessidade cada vez mais relevante para a formação dos indivíduos. Nesse contexto, a Geografia ultrapassa a condição de disciplina voltada apenas à localização de fenômenos ou à descrição de paisagens, assumindo o papel de campo de conhecimento capaz de contribuir para a interpretação crítica da realidade e para a compreensão das dinâmicas que estruturam a vida em sociedade.

O espaço geográfico é resultado das interações estabelecidas historicamente entre os seres humanos e a natureza. As transformações observadas nas cidades,

nos campos, nos sistemas produtivos e nos modos de vida evidenciam que as ações humanas produzem impactos significativos sobre o ambiente, ao mesmo tempo em que são influenciadas por fatores econômicos, políticos e culturais. Dessa forma, compreender o espaço significa analisar processos complexos que envolvem relações de poder, desigualdades sociais, produção territorial e questões ambientais que afetam diretamente a vida coletiva.

Sob essa perspectiva, o ensino de Geografia assume relevância não apenas por transmitir conhecimentos sobre territórios, regiões ou paisagens, mas por possibilitar aos estudantes a construção de instrumentos intelectuais para interpretar o mundo em que vivem. A aprendizagem geográfica favorece a

<sup>1</sup> Graduação em Química pela Universidade Guarulhos; Graduação em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba; Especialização em Distúrbios Psicomotores pela Faculdade Abrange ABC; Professor de Educação Infantil, PEI; Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP. [erasmosbarra@gmail.com](mailto:erasmosbarra@gmail.com)

compreensão de fenômenos contemporâneos, como a globalização, as mudanças climáticas, os fluxos migratórios, a urbanização acelerada e a utilização dos recursos naturais, permitindo que esses processos sejam analisados para além de suas aparências imediatas.

Conforme destaca Lobato (1993), o meio ambiente deve ser compreendido como resultado das relações estabelecidas entre a sociedade e a natureza, constituindo uma realidade produzida historicamente pelas ações humanas. Nessa perspectiva, as transformações ambientais observadas nos diferentes territórios não podem ser entendidas apenas como fenômenos naturais, mas também como expressões das formas de organização social e econômica que caracterizam cada período histórico.

A leitura crítica das paisagens também se apresenta como uma importante possibilidade educativa. Ao analisar imagens, mapas e diferentes representações do espaço, os sujeitos podem reconhecer marcas do passado e compreender processos de transformação social que permanecem presentes no cotidiano. Nesse sentido, Martins (2011, p. 15) afirma que "a leitura das imagens desperta e aguça a capacidade perceptiva do ser humano, podendo trazer de volta lembranças de muitos fatos históricos e assim, fazendo os indivíduos entender determinadas transformações". Essa reflexão evidencia que a paisagem não constitui apenas um elemento visual, mas um registro das relações sociais construídas ao longo do tempo.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a contribuição da educação geográfica para a formação cidadã e para a compreensão das transformações sociais contemporâneas. Busca-se discutir de que maneira o ensino da Geografia pode favorecer a construção de conhecimentos que permitam aos estudantes interpretar criticamente o espaço geográfico, compreender as interdependências globais e reconhecer seu papel como sujeitos ativos na sociedade. A partir de uma abordagem bibliográfica, o estudo propõe reflexões sobre a relevância da Geografia na formação de cidadãos capazes de compreender a complexidade do mundo atual e de participar de forma consciente das discussões relacionadas ao desenvolvimento social e ambiental.

## METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico. A opção por essa metodologia fundamenta-se na necessidade de compreender as contribuições da educação geográfica para a formação cidadã, por meio da análise crítica da produção acadêmica e dos documentos normativos que orientam o ensino de Geografia na Educação Básica.

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir da consulta a livros, artigos científicos, trabalhos acadêmicos e documentos oficiais publicados sobre o ensino de Geografia, formação cidadã, educação geográfica e organização do espaço. Para a seleção das obras, foram priorizadas produções de autores reconhecidos na área, bem como documentos elaborados pelo Ministério da Educação, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por constituírem importantes referenciais para a organização do ensino da disciplina.

A busca bibliográfica contemplou produções disponibilizadas em bases de dados acadêmicas e repositórios científicos, além de documentos institucionais de acesso público. Como critérios de seleção, foram considerados a relevância do tema, a contribuição teórica para o ensino de Geografia e a proximidade com os objetivos desta pesquisa, privilegiando estudos que abordam a relação entre educação geográfica, formação crítica, cidadania e compreensão das dinâmicas socioespaciais.

A análise do material ocorreu por meio de leitura exploratória, seletiva e interpretativa, buscando identificar convergências entre os referenciais teóricos e as diretrizes curriculares que orientam o ensino de Geografia. A partir desse processo, foram estabelecidas categorias de análise relacionadas à compreensão do espaço geográfico, à formação da identidade e da cidadania, ao desenvolvimento do pensamento crítico e ao papel da educação geográfica na interpretação das transformações sociais e ambientais contemporâneas.

Com base nessas categorias, procedeu-se à discussão dos referenciais selecionados, articulando as contribuições dos autores com os documentos curriculares vigentes, de modo a compreender como o

ensino de Geografia pode favorecer a construção de uma leitura crítica da realidade e contribuir para a formação de sujeitos capazes de interpretar e participar de forma consciente das dinâmicas que caracterizam a sociedade contemporânea.

### **A GEOGRAFIA COMO FERRAMENTA PARA ENTENDER A DINÂMICA ESPACIAL E A INTERDEPENDÊNCIA GLOBAL**

Compreender o espaço geográfico constitui um dos principais objetivos da Geografia enquanto área do conhecimento. Mais do que identificar lugares, localizar fenômenos ou memorizar características de regiões, a educação geográfica busca desenvolver nos estudantes a capacidade de interpretar as relações que se estabelecem entre sociedade e natureza, reconhecendo que o espaço é resultado de processos históricos, econômicos, culturais e políticos em constante transformação.

Essa concepção amplia o papel tradicional atribuído à Geografia escolar. O estudo do espaço passa a favorecer a análise crítica de fenômenos como a urbanização, a circulação de mercadorias, os movimentos migratórios, as mudanças climáticas e as desigualdades socioespaciais, permitindo que os estudantes compreendam que esses processos estão interligados e produzem impactos em diferentes escalas territoriais.

Para Cavalcanti (2004), a educação geográfica deve possibilitar ao estudante interpretar a realidade em que vive, estabelecendo relações entre os conhecimentos construídos na escola e as experiências do cotidiano. Nessa perspectiva, o ensino de Geografia deixa de privilegiar a memorização de informações para favorecer a construção de conceitos que auxiliem na compreensão das dinâmicas espaciais e das transformações que caracterizam o mundo contemporâneo.

Essa compreensão também dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), ao reconhecer que o ensino de Geografia deve contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de cidadãos capazes de analisar os diferentes contextos em que vivem. Ao propor o estudo das relações entre sociedade, natureza, trabalho, cultura e território, a BNCC amplia o significado da

aprendizagem geográfica e reforça sua contribuição para a formação cidadã.

O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação também ampliou as possibilidades de leitura e interpretação do espaço geográfico. Recursos como imagens de satélite, sistemas de informação geográfica, mapas digitais e plataformas de georreferenciamento permitem observar fenômenos em diferentes escalas e acompanhar as constantes transformações dos territórios. Entretanto, o acesso a essas tecnologias, por si só, não garante a construção do conhecimento. Cabe ao professor promover situações de aprendizagem que estimulem a análise crítica das informações, permitindo aos estudantes compreender os interesses, os conflitos e as relações de poder presentes na produção do espaço.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de compreender que os fenômenos geográficos não ocorrem de forma isolada. Problemas ambientais, processos de urbanização, expansão das atividades econômicas e circulação de pessoas e mercadorias estabelecem relações de interdependência entre diferentes regiões do planeta. Assim, interpretar o espaço geográfico exige considerar tanto as características locais quanto os processos globais que influenciam a organização dos territórios.

Sob essa perspectiva, a educação geográfica favorece o desenvolvimento de competências relacionadas à investigação, à argumentação e à análise da realidade. Ao compreender que o espaço é uma construção social, os estudantes tornam-se capazes de interpretar criticamente os fenômenos que observam em seu cotidiano e de reconhecer que suas ações também participam da produção e da transformação dos lugares onde vivem.

Portanto, o ensino de Geografia desempenha papel fundamental na formação de sujeitos críticos e participativos. Ao promover uma leitura contextualizada do espaço geográfico, contribui para que os estudantes compreendam a complexidade das relações sociais, ambientais, econômicas e culturais, fortalecendo sua capacidade de analisar os desafios contemporâneos e de participar de forma consciente das discussões que envolvem a sociedade.

## **GEOGRAFIA: A CHAVE PARA COMPREENDER O MUNDO E CONSTRUIR IDENTIDADES**

A construção da identidade ocorre nas relações que os indivíduos estabelecem com os espaços em que vivem, com as experiências sociais que compartilham e com as transformações que marcam o território ao longo do tempo. Nesse processo, a Geografia desempenha papel relevante ao possibilitar que os estudantes compreendam como os lugares são produzidos historicamente e como as dimensões culturais, econômicas, políticas e ambientais influenciam a forma de viver e de se reconhecer como parte de uma coletividade.

O estudo do espaço geográfico favorece o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, uma vez que permite aos estudantes interpretar a realidade a partir de suas próprias vivências e estabelecer relações entre o contexto local e processos que ocorrem em outras escalas. Ao compreender o bairro, a cidade e a região onde vivem, os alunos ampliam sua capacidade de analisar fenômenos sociais mais complexos, percebendo que o espaço resulta da ação humana e das relações estabelecidas entre diferentes grupos sociais.

Essa perspectiva está presente na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que reconhece a educação geográfica como elemento fundamental para a formação da identidade, da consciência cidadã e da valorização da diversidade cultural. Ao propor que os estudantes analisem paisagens, territórios, lugares e diferentes formas de organização do espaço, a BNCC evidencia que a aprendizagem geográfica deve contribuir para a compreensão das relações entre memória, cultura, pertencimento e participação social.

Essa concepção aproxima-se das reflexões de Cavalcanti (2004), para quem o ensino de Geografia deve partir das experiências vividas pelos estudantes, favorecendo a construção de conceitos que permitam interpretar criticamente a realidade. A autora defende que o conhecimento geográfico torna-se mais significativo quando estabelece relações entre os conteúdos escolares e os problemas observados no cotidiano, possibilitando que os estudantes compreendam a complexidade do espaço em que vivem.

Silva e Cabó (2014) também ressaltam que a aprendizagem da Geografia deve iniciar pelas experiências concretas das crianças, valorizando os espaços que fazem parte de seu cotidiano. Ao conhecer o lugar onde vivem e estabelecer comparações com outras realidades, os estudantes ampliam gradativamente sua compreensão sobre as relações entre sociedade e natureza, desenvolvendo uma visão mais abrangente dos processos que organizam o espaço geográfico.

Além de favorecer o sentimento de pertencimento, a educação geográfica contribui para o reconhecimento da diversidade cultural e das diferentes formas de organização dos territórios. Em uma sociedade marcada por intensos fluxos migratórios, transformações tecnológicas e relações globais cada vez mais complexas, compreender as especificidades dos diferentes grupos sociais torna-se essencial para a formação de cidadãos capazes de conviver com a pluralidade e respeitar as diferenças.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre Geografia e História. Embora possuam objetos de estudo distintos, ambas as áreas dialogam na interpretação das transformações ocorridas no espaço ao longo do tempo. As paisagens preservam marcas das ações humanas, revelando processos econômicos, sociais e culturais que ajudam a compreender tanto a formação dos territórios quanto as mudanças observadas na atualidade. Essa articulação amplia as possibilidades de análise e favorece uma compreensão mais integrada da realidade.

Dessa forma, a educação geográfica contribui para a formação de sujeitos que compreendem o espaço como resultado das relações históricas e sociais construídas coletivamente. Ao estimular a leitura crítica dos lugares, das paisagens e dos territórios, o ensino de Geografia fortalece a construção da identidade, amplia o sentimento de pertencimento e favorece o exercício da cidadania em uma sociedade caracterizada pela diversidade e pelas constantes transformações.

## **GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO: FORMANDO CIDADÃOS CRÍTICOS PARA UM MUNDO EM MUDANÇA**

As rápidas transformações econômicas, sociais, ambientais e tecnológicas observadas nas

últimas décadas ampliaram os desafios da educação básica e reforçaram a importância do ensino de Geografia na formação de cidadãos críticos. Em uma sociedade marcada pela circulação intensa de informações e pela crescente complexidade das relações sociais, compreender a organização do espaço geográfico tornou-se condição fundamental para interpretar os problemas contemporâneos e participar de forma consciente da vida em sociedade.

Nesse contexto, a Geografia escolar ultrapassa a função de transmitir informações sobre países, capitais ou características físicas dos territórios. Seu principal objetivo consiste em desenvolver nos estudantes a capacidade de analisar os fenômenos espaciais, compreender as relações entre sociedade e natureza e reconhecer que o espaço geográfico é resultado das ações humanas ao longo do tempo.

Cavalcanti (2004) afirma que o ensino de Geografia deve favorecer a construção de conhecimentos que permitam aos estudantes interpretar criticamente a realidade em que vivem. Para a autora, a aprendizagem torna-se significativa quando parte das experiências cotidianas dos alunos e estabelece relações entre os conteúdos escolares e os problemas presentes no espaço vivido. Dessa forma, o conhecimento geográfico deixa de ser um conjunto de informações isoladas e passa a constituir um instrumento de compreensão e intervenção na realidade.

Essa perspectiva encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que orienta o ensino de Geografia para o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da participação cidadã. Ao trabalhar conceitos como território, paisagem, lugar, região e natureza, o professor cria condições para que os estudantes analisem situações concretas, identifiquem diferentes interesses presentes na produção do espaço e compreendam os impactos das ações humanas sobre o ambiente e sobre a sociedade.

Entretanto, alcançar esses objetivos exige práticas pedagógicas que valorizem a investigação, o diálogo e a problematização da realidade. O ensino de Geografia torna-se mais significativo quando o estudante é incentivado a observar o espaço onde vive, formular hipóteses, interpretar diferentes fontes de

informação e estabelecer relações entre acontecimentos locais e processos globais. Essa abordagem favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade de argumentação, competências essenciais para o exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, o professor desempenha papel fundamental como mediador da aprendizagem. Cabe-lhe selecionar estratégias didáticas que estimulem a participação dos estudantes, promovam o debate e favoreçam a construção coletiva do conhecimento. O uso de mapas, imagens, fotografias, recursos digitais, trabalhos de campo e análise de problemas socioambientais amplia as possibilidades de aprendizagem e aproxima os conteúdos escolares das experiências vividas pelos alunos.

Vlach (1988) destaca que o ensino de Geografia deve possibilitar aos estudantes compreender que o espaço é uma construção social, produzida pelas relações econômicas, políticas, culturais e ambientais estabelecidas ao longo da história. Essa compreensão contribui para superar uma visão fragmentada da realidade e fortalece a formação de sujeitos capazes de analisar criticamente os desafios presentes em diferentes escalas territoriais.

Dessa maneira, a educação geográfica contribui para a formação de cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade. Ao promover a leitura crítica do espaço, estimular a participação e desenvolver competências relacionadas à investigação e à reflexão, o ensino de Geografia amplia a capacidade dos estudantes de compreender a complexidade do mundo contemporâneo e de atuar de forma responsável na construção de uma sociedade mais democrática e socialmente justa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a contribuição da educação geográfica para a compreensão das relações entre conhecimento, cidadania e transformação social. A partir da revisão da literatura e da análise dos documentos curriculares que orientam o ensino de Geografia, foi possível compreender que essa área do conhecimento desempenha papel essencial na formação de estudantes capazes de interpretar criticamente o espaço geográfico e as múltiplas relações que o constituem.

As discussões desenvolvidas evidenciaram que a Geografia escolar vai além da transmissão de conceitos relacionados a territórios, paisagens ou localização de fenômenos. Quando articulada às experiências vividas pelos estudantes, favorece a compreensão das relações entre sociedade e natureza, das desigualdades socioespaciais, das transformações ambientais e dos processos econômicos, políticos e culturais que influenciam a organização dos espaços. Dessa forma, o ensino de Geografia contribui para que os estudantes desenvolvam uma postura investigativa e uma leitura crítica da realidade.

Também foi possível verificar que os documentos curriculares atuais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular, reforçam a necessidade de um ensino voltado ao desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da participação cidadã. Nesse contexto, o trabalho docente assume papel fundamental na organização de práticas pedagógicas que estimulem a observação, a investigação, a análise de problemas e o estabelecimento de relações entre os conteúdos escolares e o cotidiano dos estudantes.

Outro aspecto evidenciado refere-se à importância de promover experiências de aprendizagem que valorizem o contexto social e cultural dos alunos. Ao partir dos espaços vividos e das questões presentes na realidade local, o ensino de Geografia torna-se mais significativo, permitindo que os estudantes compreendam a interdependência entre fenômenos locais e globais e reconheçam sua atuação como sujeitos participantes da construção do espaço geográfico.

Conclui-se, portanto, que a educação geográfica constitui um importante instrumento para a formação cidadã, ao favorecer o desenvolvimento de competências relacionadas à análise crítica, à responsabilidade socioambiental e à participação social. Permanecem, entretanto, desafios relacionados à consolidação de práticas pedagógicas que superem abordagens centradas na memorização de conteúdos e promovam aprendizagens contextualizadas, capazes de contribuir para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a compreensão e a transformação da realidade.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2004.
- LOBATO, Roberto. Meio ambiente e metrópole. In: **IBGE. Geografia e questão ambiental**. Rio de Janeiro: IBGE, 1993. p. 25-30.
- MARTINS, S. S. **Geografia e paisagem na escola: a imagem como recurso didático para a construção de novos saberes**. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2011.
- SILVA, Daiane Magalhães; CABÓ, Leonardo José Freire. As contribuições da Geografia na Educação Infantil: processo de ensino e aprendizagem utilizando o espaço geográfico. **Anais do Congresso Internacional de Educação Inclusiva – CINTEDI**, Campina Grande, v. 1, n. 1, 2014.
- VLACH, Vânia Rubia Farias. **A propósito do ensino de Geografia em questão: o nacionalismo patriótico**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.



## APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO MOVIMENTO E DA EXPRESSÃO CORPORAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO

Glaucimer Silva Batista de Almeida<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo analisa as contribuições do movimento e da expressão corporal para os processos de aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos estudantes. Parte-se da compreensão de que o corpo constitui uma dimensão indissociável do desenvolvimento humano, participando da construção de conhecimentos, das relações sociais, da comunicação e da expressão de sentimentos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, fundamentada na análise de livros, artigos científicos e documentos relacionados à educação, psicomotricidade, neurociência e desenvolvimento infantil. A discussão evidencia que diferentes referenciais teóricos convergem ao reconhecer o movimento como elemento constitutivo da aprendizagem, destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social. O estudo também analisa como práticas pedagógicas que integram experiências corporais podem favorecer processos educativos mais significativos, ressaltando a necessidade de superar concepções que dissociam corpo e aprendizagem no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Infantil. Educação e Movimento. Psicomotricidade.

### INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas nas pesquisas sobre desenvolvimento humano têm ampliado a compreensão acerca do papel do corpo nos processos de aprendizagem. Se, durante muito tempo, a educação privilegiou práticas centradas na transmissão de conteúdos e na permanência dos estudantes em posição predominantemente passiva, as contribuições da psicologia do desenvolvimento, da psicomotricidade, da neurociência e da educação musical passaram a evidenciar que a construção do conhecimento envolve experiências corporais, interações sociais, linguagem, emoção e movimento.

Essa mudança de perspectiva representa uma ruptura com concepções tradicionais que compreendiam o corpo apenas como suporte biológico

da aprendizagem. Atualmente, diferentes referenciais teóricos reconhecem que o movimento participa da organização do pensamento, da construção da identidade, do desenvolvimento das funções cognitivas e da constituição das relações sociais. Assim, compreender os processos educativos exige considerar o estudante em sua integralidade, reconhecendo que aspectos motores, cognitivos, afetivos e culturais se articulam continuamente ao longo do desenvolvimento.

Além das contribuições da psicomotricidade e da neurociência, a Educação Musical também oferece importantes fundamentos para compreender a relação entre corpo e aprendizagem. Abordagens como a rítmica de Jaques-Dalcroze, a educação auditiva proposta por Edgar Willems e os princípios pedagógicos de Zoltán Kodály evidenciam que ritmo,

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia e em Matemática, especialização e Pós Lato Sensu em Educação Musical. Unindo a paixão pelas ciências exatas, pedagogia e artes no ambiente escolar. Professora de Matemática na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, SEE. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo, SME. PMSp. [glaucimer@hotmail.com](mailto:glaucimer@hotmail.com)

movimento e musicalização favorecem a percepção, a coordenação motora, a atenção, a expressão e a interação social, ampliando as possibilidades de aprendizagem em diferentes contextos educacionais.

No ambiente escolar, essas discussões tornam-se particularmente relevantes diante da necessidade de construir práticas pedagógicas que superem modelos centrados exclusivamente na exposição de conteúdos. A incorporação de experiências corporais, expressivas e musicais amplia as formas de participação dos estudantes e favorece situações de aprendizagem mais significativas, nas quais o conhecimento é construído por meio da ação, da experimentação e das interações estabelecidas no cotidiano escolar.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições do movimento e da expressão corporal para os processos de aprendizagem, discutindo como diferentes referenciais teóricos compreendem a relação entre corpo, desenvolvimento humano e educação. Para tanto, realiza-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada em estudos das áreas da educação, psicologia do desenvolvimento, psicomotricidade, neurociência e educação musical, buscando compreender de que maneira essas contribuições podem subsidiar práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes.

## **METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico. A escolha dessa metodologia fundamenta-se na possibilidade de compreender, por meio da análise crítica da produção científica e de documentos especializados, as contribuições do movimento e da expressão corporal para os processos de aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir da consulta a livros, artigos científicos e documentos acadêmicos que discutem a relação entre corpo, aprendizagem, psicomotricidade, desenvolvimento infantil, neurociência e educação musical. Foram priorizadas obras de autores reconhecidos nessas áreas, buscando reunir diferentes perspectivas teóricas capazes de ampliar a

compreensão do fenômeno investigado.

A seleção do material considerou a pertinência das publicações em relação ao objetivo da pesquisa, privilegiando estudos que analisam o movimento como elemento constitutivo do desenvolvimento humano e da aprendizagem escolar. Também foram incluídas obras que discutem a integração entre aspectos cognitivos, motores, emocionais e expressivos, permitindo estabelecer relações entre diferentes campos do conhecimento.

A análise dos referenciais ocorreu por meio de leitura exploratória, seletiva e interpretativa, buscando identificar convergências, aproximações e especificidades entre os autores consultados. A discussão foi organizada em eixos temáticos que abordam a construção histórica da relação entre corpo e educação, as contribuições da neurociência, da psicomotricidade e da educação musical, bem como os desafios da incorporação do movimento às práticas pedagógicas contemporâneas.

A partir desse percurso metodológico, o estudo procurou discutir como diferentes referenciais teóricos compreendem o papel do movimento nos processos educativos, evitando uma abordagem prescritiva e privilegiando a análise crítica das contribuições apresentadas pela literatura especializada.

## **A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA RELAÇÃO ENTRE CORPO E EDUCAÇÃO**

A relação entre corpo e educação foi construída historicamente a partir de diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e as finalidades da escola. Durante muitos anos, predominou um modelo educacional que privilegiava a transmissão de conhecimentos intelectuais, atribuindo ao corpo um papel secundário no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a disciplina, o controle dos movimentos e a permanência dos estudantes em posição estática eram compreendidos como condições necessárias para a aprendizagem.

Essa concepção refletia uma compreensão fragmentada do desenvolvimento humano, na qual os aspectos cognitivos eram tratados de forma dissociada das dimensões motoras, emocionais e sociais. Como consequência, o movimento era frequentemente associado aos momentos de recreação ou às aulas de

Educação Física, permanecendo distante das demais experiências pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

Ao longo do século XX, diferentes estudos passaram a questionar essa separação entre corpo e conhecimento. As contribuições da psicologia do desenvolvimento demonstraram que a aprendizagem ocorre por meio da interação contínua entre o sujeito e o ambiente, reconhecendo a ação corporal como elemento constitutivo do desenvolvimento cognitivo.

Nesse contexto, Piaget (1971) compreende que o conhecimento é construído progressivamente a partir das ações realizadas pela criança sobre os objetos e as situações que vivencia. Para o autor, o desenvolvimento intelectual não resulta apenas da transmissão de informações, mas de um processo contínuo de exploração, experimentação e reorganização das estruturas cognitivas. Essa perspectiva evidencia que a ação e o movimento participam da construção do pensamento desde os primeiros anos de vida.

De forma complementar, Vygotsky (1998) amplia essa discussão ao destacar que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais mediadas pela cultura e pela linguagem. Sob essa perspectiva, o movimento deixa de ser compreendido apenas como uma manifestação motora e passa a integrar os processos de interação social, comunicação e construção de significados. As experiências corporais vividas em diferentes contextos contribuem para a ampliação das aprendizagens e favorecem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

A aproximação entre essas perspectivas teóricas contribuiu para modificar a compreensão do papel do corpo na educação. Em vez de ser entendido apenas como suporte biológico ou instrumento de controle disciplinar, o corpo passou a ser reconhecido como participante ativo da construção do conhecimento, das relações sociais e do desenvolvimento integral dos estudantes.

Essa mudança de concepção estabeleceu as bases para o surgimento de novas abordagens educacionais, que passaram a valorizar as experiências corporais, a participação ativa dos estudantes e a integração entre diferentes dimensões do

desenvolvimento humano. A partir desse novo entendimento, pesquisas nas áreas da neurociência, da psicomotricidade e da educação musical ampliaram ainda mais a compreensão sobre as contribuições do movimento para os processos de aprendizagem, tema discutido no capítulo seguinte.

## **MOVIMENTO, CÉREBRO E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA**

Nas últimas décadas, os avanços das pesquisas em neurociência ampliaram significativamente a compreensão sobre os processos envolvidos na aprendizagem humana. Diferentemente das concepções que compreendiam o cérebro como um órgão de funcionamento relativamente estável, estudos contemporâneos evidenciam sua capacidade de reorganização diante das experiências vividas, fenômeno conhecido como neuroplasticidade. Essa perspectiva fortalece a compreensão de que o movimento não exerce apenas funções motoras, mas participa ativamente da organização de diferentes processos cognitivos.

Nesse contexto, diferentes pesquisas indicam que a prática regular de atividades físicas influencia funções relacionadas à atenção, à memória, ao planejamento, ao controle inibitório e à resolução de problemas. Essas habilidades, conhecidas como funções executivas, desempenham papel essencial na aprendizagem escolar e na capacidade dos estudantes de organizar informações, tomar decisões e enfrentar desafios cognitivos.

Ratey (2008) destaca que a prática de exercícios físicos favorece alterações neuroquímicas que contribuem para o funcionamento cerebral, potencializando processos relacionados à aprendizagem, à memória e ao equilíbrio emocional. Em vez de compreender o movimento apenas como um recurso complementar às atividades escolares, o autor evidencia sua participação nos mecanismos biológicos que sustentam diferentes formas de aprendizagem.

Entretanto, é importante compreender que as contribuições da neurociência não autorizam interpretações simplificadas ou deterministas sobre os processos educativos. O desenvolvimento humano resulta da interação entre fatores biológicos, sociais, culturais e afetivos, não podendo ser explicado

exclusivamente pelo funcionamento cerebral. Assim, as evidências neurocientíficas ampliam a compreensão sobre a aprendizagem, mas não substituem as contribuições da psicologia do desenvolvimento, da pedagogia e das demais áreas que investigam os fenômenos educacionais.

Ao relacionar os conhecimentos produzidos pela neurociência às discussões apresentadas por Piaget e Vygotsky, observa-se uma convergência em torno da importância da experiência para o desenvolvimento humano. Enquanto esses autores evidenciam a construção do conhecimento por meio da ação e das interações sociais, a neurociência contribui ao explicar alguns dos mecanismos cerebrais envolvidos nesses processos. Dessa forma, diferentes campos do conhecimento passam a dialogar na compreensão da aprendizagem como um fenômeno complexo e multifacetado.

Assim, as contribuições da neurociência reforçam a necessidade de superar práticas pedagógicas que restringem o movimento no ambiente escolar. Mais do que favorecer o desenvolvimento motor, as experiências corporais constituem importantes oportunidades para estimular processos cognitivos, emocionais e sociais, ampliando as possibilidades de aprendizagem em diferentes etapas da educação.

### **A EXPRESSÃO CORPORAL COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE**

A expressão corporal constitui uma das primeiras formas de comunicação estabelecidas pelo ser humano. Antes da consolidação da linguagem oral, bebês e crianças comunicam emoções, necessidades e intenções por meio de gestos, movimentos, expressões faciais e diferentes formas de interação com o ambiente. Essa capacidade evidencia que o corpo participa ativamente da construção das relações sociais e dos processos de aprendizagem desde os primeiros anos de vida.

No contexto educacional, compreender a expressão corporal como linguagem significa reconhecer que o movimento ultrapassa sua dimensão motora e passa a integrar processos relacionados à comunicação, à criatividade, à construção da identidade e ao desenvolvimento das relações interpessoais.

Assim, as manifestações corporais presentes no cotidiano escolar constituem importantes elementos para compreender como os estudantes percebem a si mesmos, interagem com os colegas e atribuem significado às experiências vividas.

Laban (1978) compreende o movimento como uma forma de expressão humana capaz de revelar intenções, emoções e possibilidades criativas. Em sua perspectiva, o estudo do movimento permite compreender como o corpo organiza diferentes formas de comunicação e expressão, valorizando a exploração do espaço, do tempo, da fluência e da energia presentes nas ações corporais. Essas contribuições influenciaram significativamente as práticas de expressão corporal desenvolvidas no campo educacional, especialmente aquelas voltadas ao desenvolvimento da criatividade e da consciência corporal.

Essa compreensão também dialoga com os princípios da Educação Musical, que reconhecem o movimento como elemento constitutivo da aprendizagem. Jaques-Dalcroze defendia que a vivência corporal do ritmo favorece o desenvolvimento da percepção auditiva, da coordenação motora, da atenção e da sensibilidade musical, estabelecendo uma estreita relação entre corpo, música e aprendizagem. Em sua proposta pedagógica, o conhecimento musical é construído inicialmente por meio da experiência corporal, antes mesmo da sistematização dos conteúdos teóricos.

Na mesma perspectiva, Edgar Willems compreende que a educação musical deve respeitar o desenvolvimento global da criança, articulando percepção auditiva, movimento, sensibilidade e expressão. Para o autor, ritmo, melodia e movimento constituem experiências integradas que favorecem não apenas a aprendizagem musical, mas também o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Os estudos de Zoltán Kodály também reforçam a importância das experiências corporais e musicais no processo educativo. Ao valorizar o canto, o ritmo e as vivências musicais desde a infância, sua proposta evidencia que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando diferentes linguagens são integradas, permitindo que os estudantes desenvolvam percepção, memória, coordenação e criatividade de forma articulada.

A aproximação entre as contribuições de Laban e dos educadores musicais evidencia que corpo, movimento e musicalização compartilham fundamentos comuns relacionados à expressão, à comunicação e ao desenvolvimento humano. Mais do que atividades complementares, essas experiências constituem linguagens que possibilitam aos estudantes interpretar o mundo, expressar sentimentos e construir formas próprias de participação nas práticas educativas.

Desse modo, compreender a expressão corporal como linguagem amplia as possibilidades de organização das práticas pedagógicas e fortalece uma concepção de educação que reconhece o estudante em sua integralidade. Ao integrar movimento, expressão e musicalização, o ambiente escolar favorece experiências que estimulam a criatividade, a sensibilidade, a comunicação e a construção da identidade, aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano.

### **O MOVIMENTO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL**

A presença do movimento no contexto escolar assume características distintas ao longo da Educação Básica, acompanhando as necessidades de desenvolvimento dos estudantes em cada etapa da escolarização. Na Educação Infantil, o movimento constitui uma das principais formas pelas quais as crianças exploram o ambiente, estabelecem relações com os colegas e constroem conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo. Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as experiências corporais continuam desempenhando papel relevante, embora frequentemente passem a ocupar um espaço mais restrito diante da ampliação das atividades voltadas aos conteúdos acadêmicos.

Essa mudança na organização das práticas escolares merece reflexão, uma vez que o desenvolvimento humano não ocorre de maneira fragmentada. As capacidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais permanecem interligadas durante todo o percurso escolar, indicando que a redução das experiências corporais pode limitar importantes oportunidades de aprendizagem e participação dos estudantes.

Ao discutir o papel do brincar na educação, Kishimoto (2011) destaca que jogos e brincadeiras favorecem a construção do conhecimento ao possibilitarem que a criança experimente situações, formule hipóteses, estabeleça relações e desenvolva diferentes formas de interação. Nessa perspectiva, o brincar não constitui apenas uma atividade recreativa, mas uma experiência educativa capaz de integrar aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores.

Essa compreensão amplia o entendimento sobre o papel do movimento na organização curricular. As experiências corporais não se restringem às aulas de Educação Física, mas podem estar presentes em diferentes componentes curriculares por meio de propostas que valorizem a investigação, a experimentação, a expressão artística, a musicalização, as dramatizações e a resolução colaborativa de problemas. O potencial educativo dessas experiências depende da intencionalidade pedagógica que orienta sua organização e da articulação com os objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa da educação.

Assim, compreender o movimento como estratégia pedagógica implica reconhecê-lo como parte integrante do currículo escolar e não como um recurso complementar destinado apenas aos momentos de recreação. Essa perspectiva amplia as possibilidades de aprendizagem e cria condições para que os estudantes participem de forma mais ativa da construção do conhecimento, respeitando suas diferentes formas de expressão e desenvolvimento.

### **MOVIMENTO, DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

O desenvolvimento humano envolve a integração entre aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais, tornando insuficientes as abordagens que analisam essas dimensões de forma isolada. No contexto escolar, as experiências corporais favorecem não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também a construção da autonomia, das relações interpessoais e das competências socioemocionais necessárias à convivência em diferentes espaços sociais.

Sob essa perspectiva, o movimento constitui uma importante forma de interação entre o estudante, o ambiente e os demais sujeitos. As experiências vividas

em brincadeiras, atividades cooperativas, práticas expressivas e propostas corporais permitem que crianças e adolescentes desenvolvam habilidades relacionadas à comunicação, à resolução de conflitos, ao respeito às diferenças e à participação coletiva. Essas aprendizagens extrapolam o domínio motor e contribuem para a formação de sujeitos mais autônomos e socialmente participativos.

Wallon (2007) compreende que emoção e movimento participam conjuntamente do desenvolvimento infantil, estabelecendo uma estreita relação entre corpo, afetividade e construção das relações sociais. Para o autor, as experiências corporais constituem importantes oportunidades para que a criança expresse sentimentos, estabeleça vínculos e desenvolva formas cada vez mais elaboradas de interação com o meio.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Vygotsky (1998), ao reconhecer que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais mediadas pela cultura. Nessa perspectiva, o movimento deixa de ser compreendido apenas como ação motora e passa a integrar processos de comunicação, cooperação e construção compartilhada do conhecimento. As experiências corporais favorecem situações em que os estudantes negociam regras, resolvem desafios coletivamente e desenvolvem competências relacionadas à autonomia e à convivência.

A construção da autonomia também está relacionada às oportunidades de participação oferecidas pelo ambiente escolar. Quando os estudantes são incentivados a tomar decisões, explorar diferentes possibilidades de ação e refletir sobre suas próprias experiências, ampliam sua capacidade de agir com responsabilidade e desenvolver maior confiança em suas potencialidades. Assim, autonomia não corresponde apenas à realização independente de tarefas, mas à capacidade de participar ativamente dos processos de aprendizagem e das relações estabelecidas na vida escolar.

Dessa forma, compreender o movimento como dimensão constitutiva do desenvolvimento socioemocional amplia o papel atribuído às experiências corporais na educação. Mais do que favorecer o desenvolvimento físico, essas vivências

contribuem para a formação da identidade, para o fortalecimento dos vínculos sociais e para a construção da autonomia, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

## **METODOLOGIAS ATIVAS E O PAPEL DO MOVIMENTO NA CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO ESTUDANTIL**

As discussões sobre metodologias ativas ganharam destaque nas últimas décadas em razão da necessidade de superar modelos de ensino centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos. Essa perspectiva propõe uma reorganização dos processos de aprendizagem, atribuindo aos estudantes uma participação mais efetiva na construção do conhecimento e reconhecendo a aprendizagem como resultado da investigação, da resolução de problemas, da colaboração e da reflexão sobre as próprias experiências.

Entretanto, compreender as metodologias ativas apenas como um conjunto de estratégias didáticas representa uma visão limitada desse campo de estudos. Mais do que substituir técnicas de ensino, essas abordagens pressupõem mudanças na concepção de aprendizagem, reconhecendo que o conhecimento é construído por meio da interação entre sujeitos, objetos de estudo e diferentes contextos socioculturais.

Nesse processo, o movimento assume importância não apenas por favorecer maior participação dos estudantes, mas por possibilitar experiências concretas que ampliam a investigação, a experimentação e a construção de significados. A ação corporal, quando integrada aos objetivos pedagógicos, contribui para aproximar conceitos abstratos das experiências vividas, fortalecendo a articulação entre teoria e prática.

Moran (2018) destaca que as metodologias ativas favorecem aprendizagens mais significativas ao envolver os estudantes em situações de investigação, colaboração e tomada de decisões. Entretanto, o autor ressalta que a simples adoção de atividades diferenciadas não garante melhores resultados educacionais. O potencial dessas metodologias depende da intencionalidade pedagógica, da qualidade das mediações realizadas pelo professor e da articulação entre as propostas de ensino e os objetivos de aprendizagem.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Freire (1996), para quem a aprendizagem ocorre por meio do diálogo, da problematização da realidade e da participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o protagonismo estudantil não se resume à realização de atividades práticas, mas envolve o desenvolvimento da autonomia intelectual, da capacidade crítica e do compromisso com a transformação da realidade.

Ao relacionar essas perspectivas às discussões apresentadas ao longo deste estudo, observa-se que o movimento pode potencializar diferentes propostas pedagógicas quando compreendido como linguagem, forma de expressão e meio de interação com o conhecimento. Contudo, sua presença nas metodologias ativas não deve ser interpretada como um fim em si mesmo, mas como parte de uma organização pedagógica fundamentada em objetivos claros e em referenciais teóricos consistentes.

Desse modo, a literatura analisada evidencia que a integração entre movimento e metodologias ativas amplia as possibilidades de participação dos estudantes e favorece experiências educativas mais significativas. Entretanto, os resultados dessas práticas dependem menos da utilização de técnicas específicas e mais da concepção de educação que orienta o trabalho pedagógico, reafirmando que o protagonismo estudantil se constrói por meio de experiências intencionalmente planejadas e fundamentadas em princípios educacionais sólidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições do movimento e da expressão corporal para os processos de aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos estudantes, a partir da revisão da literatura produzida nas áreas da educação, psicomotricidade, neurociência e educação musical. A análise dos referenciais permitiu compreender que o movimento ocupa lugar relevante no desenvolvimento humano, não apenas por favorecer aspectos motores, mas por participar da construção de processos cognitivos, afetivos, sociais e expressivos.

Ao longo das discussões, verificou-se que diferentes campos do conhecimento convergem ao

reconhecer o corpo como elemento constitutivo da aprendizagem. Embora partam de pressupostos distintos, autores da psicologia do desenvolvimento, da neurociência, da expressão corporal e da educação musical evidenciam que as experiências corporais ampliam as possibilidades de interação, comunicação, criatividade e construção do conhecimento, contribuindo para práticas educativas mais significativas.

A pesquisa também evidenciou que a valorização do movimento no contexto escolar exige superar concepções que restringem o corpo a momentos específicos da rotina ou o compreendem apenas como instrumento para o desenvolvimento motor. A literatura analisada demonstra que as experiências corporais podem integrar diferentes componentes curriculares quando organizadas com intencionalidade pedagógica e articuladas aos objetivos de aprendizagem, respeitando as especificidades de cada etapa da Educação Básica.

Outro aspecto relevante refere-se às contribuições da educação musical para a compreensão da relação entre movimento e aprendizagem. As abordagens de Jaques-Dalcroze, Edgar Willems e Zoltán Kodály ampliam essa discussão ao demonstrar que ritmo, musicalização e expressão corporal constituem experiências integradas que favorecem a percepção, a sensibilidade, a criatividade e o desenvolvimento global dos estudantes. A aproximação entre esses referenciais e os estudos da psicomotricidade e da neurociência evidencia a importância de uma compreensão interdisciplinar do desenvolvimento humano.

Conclui-se, portanto, que o movimento deve ser compreendido como uma dimensão constitutiva dos processos educativos e não como um recurso complementar às práticas escolares. Mais do que ampliar a participação dos estudantes, sua integração ao currículo contribui para a construção de experiências de aprendizagem que reconhecem o corpo, a expressão e as diferentes linguagens como elementos fundamentais da formação humana. Permanecem, contudo, desafios relacionados à consolidação de práticas pedagógicas fundamentadas em referenciais científicos consistentes e à formação continuada dos profissionais da educação para integrar essas diferentes perspectivas ao cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KODÁLY, Zoltán. **O papel da música na educação**. São Paulo: Ricordi, 1974.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- RATEY, John J. **Spark**: the revolutionary new science of exercise and the brain. New York: Little, Brown and Company, 2008.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WILLEMS, Edgar. **As bases psicológicas da educação musical**. Bienne: Pro Musica, 1970.



## QUANDO O TEMPO SE TORNA TERRITÓRIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Jennyfer Christiane Barboza de Jesus<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo analisa a implementação do Programa São Paulo Integral (SPI) a partir da relação entre ampliação da jornada escolar e efetivação da educação integral. Parte-se da problematização da ideia de que o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola seja, por si só, suficiente para a promoção de aprendizagens mais significativas. Argumenta-se que a educação integral depende de um conjunto de condições institucionais que incluem a organização do trabalho docente, a natureza das experiências pedagógicas, as formas de interação entre estudantes e a produção dos espaços educativos. A análise é desenvolvida a partir de uma abordagem teórico-interpretativa, fundamentada em contribuições de John Dewey, Paulo Freire, Lev Vygotsky e Milton Santos. Discute-se que o tempo escolar, quando não articulado a uma reorganização das práticas pedagógicas, tende a reproduzir as lógicas tradicionais da escola, limitando o potencial formativo da ampliação da jornada. Por outro lado, a educação integral é compreendida como um processo que envolve a qualificação das experiências educativas e a ampliação das formas de interação e aprendizagem. A partir da noção de território educativo, inspirada em Milton Santos, o artigo propõe que a educação integral não se realiza apenas pela ampliação do tempo escolar, mas pela reorganização das relações que constituem o cotidiano escolar. Conclui-se que a efetivação da educação integral depende da capacidade das instituições de transformar o tempo ampliado em experiências significativas, articuladas e integradas, produzindo um território educativo mais complexo e formativo.

**Palavras-chave:** Experiência educativa. SPI. Tempo e Território Educativo. Trabalho docente.

### INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a ampliação da jornada escolar consolidou-se como uma das principais estratégias das políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação básica. Em diferentes contextos nacionais e internacionais, parte-se da premissa de que o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola amplia as oportunidades de aprendizagem, favorece o desenvolvimento integral e contribui para a redução das desigualdades educacionais. No entanto, a literatura especializada tem demonstrado que a relação entre tempo escolar e qualidade da educação não é automática. A simples ampliação da jornada, quando dissociada de mudanças na organização do trabalho pedagógico, tende a

produzir apenas mais tempo de permanência na escola, sem garantir, necessariamente, experiências educativas mais significativas.

É nesse contexto que se insere o Programa São Paulo Integral (SPI), política pública da Rede Municipal de Ensino de São Paulo que propõe a ampliação da jornada escolar articulada a uma concepção de educação integral. Mais do que estender o tempo de permanência dos estudantes, o programa busca promover uma formação que contemple as diferentes dimensões do desenvolvimento humano, ampliando oportunidades de aprendizagem por meio da integração curricular, da diversificação das experiências educativas e da articulação entre escola, território e comunidade.

<sup>1</sup> Licenciatura Plena em Pedagogia. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

Entretanto, a implementação dessa política evidencia um desafio recorrente nas discussões sobre educação integral: ampliar o tempo escolar não significa, por si só, transformar a experiência educativa. A efetivação dos princípios que fundamentam o Programa depende de um conjunto de condições institucionais que envolvem a organização dos tempos e espaços escolares, a gestão do trabalho docente, a articulação curricular, a participação dos profissionais nos processos formativos e a construção de práticas pedagógicas coerentes com a perspectiva da formação integral.

Nesse sentido, o presente artigo parte da seguinte questão: por que algumas escolas conseguem transformar a ampliação da jornada em experiências educativas potentes, enquanto outras limitam-se a prolongar o tempo de permanência dos estudantes na instituição? Defende-se que a efetivação da educação integral depende menos da quantidade de horas disponíveis e mais da capacidade da escola de reorganizar seus tempos, espaços, relações e formas de trabalho, atribuindo sentido pedagógico ao tempo ampliado.

A partir de uma abordagem analítica, o artigo discute os principais desafios observados na implementação do Programa São Paulo Integral, com ênfase na organização do trabalho docente e na atuação da gestão escolar. Em seguida, analisa possibilidades de fortalecimento da política, abordando aspectos como a flexibilização dos tempos escolares, a integração curricular, a valorização dos grupos multietários, a importância dos tempos não estruturados para o desenvolvimento infantil e a compreensão do território como dimensão constitutiva dos processos educativos. Sustenta-se, ao longo da discussão, que a educação integral não se realiza pela ampliação da jornada em si, mas pela construção de condições institucionais capazes de transformar o tempo escolar em experiência educativa significativa.

## **1. TEMPO AMPLIADO NÃO É, NECESSARIAMENTE, EDUCAÇÃO INTEGRAL**

A ampliação da jornada escolar constitui um dos principais eixos das políticas contemporâneas de educação integral. Entretanto, a associação entre maior tempo de permanência na escola e melhoria da aprendizagem não pode ser compreendida como uma relação direta ou automática. A literatura educacional

evidencia que o potencial formativo do tempo escolar depende menos de sua extensão quantitativa do que da qualidade das experiências pedagógicas que nele se desenvolvem.

Nessa perspectiva, o tempo deixa de ser compreendido apenas como um recurso organizacional e passa a constituir uma categoria pedagógica. Sua organização expressa concepções de ensino, de aprendizagem e de formação humana, influenciando diretamente as possibilidades de interação, experimentação, construção de vínculos e desenvolvimento dos estudantes. Assim, ampliar a jornada sem revisar a lógica que estrutura o cotidiano escolar pode significar apenas a extensão de práticas já existentes, mantendo inalteradas as formas tradicionais de organização do ensino.

É justamente essa reflexão que sustenta a proposta do Programa São Paulo Integral. Ao articular a ampliação da jornada a uma concepção de educação integral, a política desloca o foco da simples permanência do estudante na escola para a qualificação das experiências educativas. Nesse sentido, a ampliação do tempo constitui uma condição importante, mas insuficiente, para a efetivação da proposta. O elemento central passa a ser a capacidade da escola de reorganizar tempos, espaços, relações e práticas pedagógicas de forma coerente com os princípios da formação integral.

Tal compreensão aproxima-se da perspectiva de John Dewey (1971), para quem a educação se realiza na experiência. Nem toda experiência, entretanto, possui caráter educativo. Seu potencial formativo depende das relações estabelecidas entre os sujeitos, dos desafios propostos, da continuidade das vivências e dos sentidos que os estudantes conseguem construir a partir delas. Sob essa perspectiva, uma jornada ampliada composta predominantemente por atividades repetitivas ou desarticuladas dificilmente produzirá resultados distintos daqueles observados em uma jornada convencional.

Paulo Freire (1996), por sua vez, reforça que a aprendizagem se constrói nas relações estabelecidas entre sujeitos e mundo, exigindo práticas educativas capazes de promover diálogo, participação e produção coletiva do conhecimento. A ampliação do tempo escolar somente se justifica quando amplia também as

possibilidades dessas interações, permitindo que os estudantes vivenciem experiências diversificadas, contextualizadas e socialmente significativas.

Esse entendimento desloca o debate sobre educação integral de uma dimensão predominantemente quantitativa para uma perspectiva qualitativa. A questão central deixa de ser quantas horas o estudante permanece na escola e passa a ser quais experiências esse tempo possibilita. Em outras palavras, a ampliação da jornada somente produz educação integral quando acompanhada de mudanças estruturais na organização do trabalho pedagógico, capazes de transformar o tempo escolar em tempo de aprendizagem, convivência, criação, investigação e desenvolvimento humano.

Essa mudança de perspectiva impõe novos desafios às unidades escolares. A reorganização dos tempos não envolve apenas a distribuição da carga horária dos estudantes, mas também a revisão das condições de trabalho docente, da gestão dos horários coletivos, da integração curricular e das formas de planejamento pedagógico. Sem essa reorganização institucional, o risco é que o tempo ampliado seja incorporado à lógica tradicional da escola, produzindo apenas mais horas de permanência, sem ampliar, de fato, as oportunidades educativas.

É nesse ponto que emerge uma das principais questões para a implementação do Programa São Paulo Integral: como transformar o tempo ampliado em experiências educativas capazes de materializar os princípios da educação integral? A resposta a essa questão passa, necessariamente, pela análise das condições concretas de organização do trabalho escolar, tema abordado na seção seguinte.

## **2. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE COMO CONDIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Se a ampliação da jornada, por si só, não garante a efetivação da educação integral, torna-se necessário compreender quais condições institucionais permitem que o tempo ampliado seja convertido em experiências educativas significativas. Entre essas condições, a organização do trabalho docente ocupa lugar central.

Embora frequentemente tratada como uma dimensão administrativa da gestão escolar, a

distribuição dos horários, dos tempos coletivos e das atribuições dos professores possui implicações diretamente pedagógicas. A forma como a escola organiza o trabalho de seus profissionais influencia a continuidade das experiências de aprendizagem, a articulação curricular, a participação nos processos formativos e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

No contexto do Programa São Paulo Integral, essa discussão adquire especial relevância. A ampliação da jornada amplia também a complexidade da organização escolar. Diferentes professores passam a compartilhar a formação dos mesmos estudantes, multiplicam-se os espaços educativos, diversificam-se as experiências pedagógicas e tornam-se necessárias formas mais articuladas de planejamento coletivo. Nessa configuração, soluções organizacionais construídas para uma escola de tempo parcial nem sempre respondem às demandas de uma escola de educação integral.

Um dos efeitos mais evidentes dessa incompatibilidade manifesta-se na fragmentação do trabalho docente. Em muitas unidades escolares, a organização dos horários produz extensos intervalos entre aulas, permanências prolongadas na escola e dificuldades para compatibilizar momentos de formação coletiva com o desenvolvimento de projetos pedagógicos. Embora frequentemente interpretadas como questões operacionais, essas situações produzem impactos concretos sobre a qualidade do trabalho educativo.

Considere-se, por exemplo, a situação de professores que atuam no período da manhã e permanecem na escola por várias horas até o início da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Em muitos casos, essa permanência não corresponde a tempo efetivo de planejamento ou de desenvolvimento profissional, mas configura longos períodos de espera, contribuindo para o desgaste físico e emocional dos docentes.

Situação semelhante ocorre quando projetos pedagógicos desenvolvidos com os estudantes deixam de ter continuidade porque os horários coletivos coincidem exatamente com o período destinado às atividades em contraturno. Em vez de favorecer a integração entre diferentes experiências educativas, a

própria organização institucional passa a produzir descon continuidades que fragilizam o trabalho pedagógico.

Esses exemplos evidenciam que a gestão do tempo docente não pode ser reduzida a uma questão de distribuição de carga horária. Trata-se de uma dimensão constitutiva da própria política de educação integral. Quando a organização institucional impede a articulação entre professores, dificulta a continuidade dos projetos ou produz jornadas excessivamente fragmentadas, limita-se também o potencial formativo da ampliação da jornada escolar.

Nessa perspectiva, o trabalho docente deixa de ser compreendido como um conjunto de atuações individuais e passa a constituir um processo coletivo, cuja qualidade depende das condições institucionais oferecidas pela escola. A literatura sobre desenvolvimento profissional docente tem demonstrado que práticas colaborativas, planejamento compartilhado e tempos institucionalizados de reflexão favorecem não apenas o aprimoramento das práticas pedagógicas, mas também o fortalecimento da identidade profissional e o engajamento dos educadores.

Essa discussão desloca o papel da gestão escolar. Organizar horários deixa de significar apenas distribuir aulas ou compatibilizar jornadas. Passa a representar uma decisão pedagógica que influencia diretamente as possibilidades de aprendizagem dos estudantes e as condições de trabalho dos professores. A gestão do tempo torna-se, assim, uma estratégia de implementação da própria política de educação integral.

Sob essa perspectiva, desafios frequentemente interpretados como problemas administrativos revelam-se, na realidade, indicadores da necessidade de reorganização institucional. A ampliação da jornada exige que a escola repense seus modos de funcionamento, superando modelos organizacionais concebidos para uma realidade distinta daquela proposta pela educação integral.

É justamente nessa reorganização que se encontram algumas das possibilidades mais promissoras do Programa São Paulo Integral. Quando tempos, espaços e trabalho docente passam a ser

planejados de forma integrada, a ampliação da jornada deixa de representar apenas mais horas de permanência e passa a criar condições para experiências educativas mais diversificadas, articuladas e significativas.

### **3. A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COMO EIXO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

A reorganização do trabalho docente constitui uma condição necessária para a efetivação da educação integral, mas não suficiente. Para que a ampliação da jornada produza impactos significativos na formação dos estudantes, é necessário que o tempo escolar seja ocupado por experiências pedagógicas que ampliem as possibilidades de aprendizagem, de participação e de construção de sentidos.

Essa compreensão desloca o foco da organização curricular centrada na transmissão de conteúdos para uma perspectiva que reconhece a experiência como elemento estruturante do processo educativo. Conforme argumenta Dewey (1971), educar não significa apenas oferecer informações, mas criar condições para que os estudantes estabeleçam relações significativas com o conhecimento, atribuindo sentido às experiências vividas. Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorre quando o sujeito participa ativamente das situações educativas, estabelece conexões entre diferentes saberes e encontra oportunidades para investigar, experimentar, produzir e refletir.

No âmbito do Programa São Paulo Integral, essa concepção materializa-se na diversificação das experiências oferecidas aos estudantes. A ampliação da jornada possibilita a incorporação de projetos interdisciplinares, práticas artísticas, atividades corporais, ações de investigação científica, educação ambiental, cultura digital, valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas, entre outras propostas que extrapolam a lógica disciplinar tradicional. Entretanto, o potencial dessas iniciativas depende menos de sua variedade do que da forma como se articulam ao projeto pedagógico da escola.

A fragmentação das atividades representa um dos principais riscos para a implementação da educação integral. Quando projetos, oficinas e componentes curriculares são desenvolvidos de forma isolada, sem diálogo entre si e sem conexão com as experiências vividas pelos estudantes, corre-se o risco

de reproduzir uma lógica de justaposição de atividades, em vez de promover uma formação integrada. A ampliação do tempo, nesse caso, amplia também a fragmentação do currículo.

Por outro lado, quando as diferentes experiências educativas são planejadas de forma articulada, o currículo amplia sua capacidade de responder aos interesses, às necessidades e aos contextos dos estudantes. Projetos desenvolvidos a partir de problemas reais, investigações coletivas, produções culturais e práticas colaborativas favorecem a construção de aprendizagens mais significativas, ao mesmo tempo em que fortalecem o protagonismo estudantil e a integração entre diferentes áreas do conhecimento.

Essa perspectiva exige compreender que a integração curricular não resulta apenas da coexistência de diferentes atividades na jornada escolar. Ela depende de intencionalidade pedagógica, planejamento coletivo e diálogo permanente entre os profissionais envolvidos. A atuação da equipe gestora assume, nesse contexto, papel estratégico ao criar condições para que professores compartilhem objetivos, articulem projetos e construam percursos formativos coerentes com os princípios da educação integral.

Assim, a ampliação da jornada adquire sentido quando amplia também as oportunidades de experimentar, investigar, criar, conviver e produzir conhecimento em diferentes contextos. Mais do que diversificar atividades, trata-se de construir uma escola capaz de oferecer experiências educativas integradas, nas quais o estudante possa estabelecer relações entre os conhecimentos escolares, sua realidade e os desafios contemporâneos.

Essa ampliação das experiências educativas conduz a outra dimensão frequentemente secundarizada nas discussões sobre educação integral: a necessidade de reconhecer que nem todo tempo formativo é rigidamente estruturado. A aprendizagem também se produz nos momentos de pausa, de convivência espontânea, de observação e de exploração autônoma, aspecto que será discutido na próxima seção.

#### **4. O ÓCIO COMO DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

A discussão sobre educação integral frequentemente associa a ampliação da jornada escolar à diversificação de experiências pedagógicas estruturadas. No entanto, uma dimensão fundamental do processo educativo tende a ser secundarizada nesses debates: os tempos não dirigidos, os momentos de pausa, de convivência espontânea e de exploração autônoma. Longe de representarem ausência de aprendizagem, esses tempos podem constituir experiências formativas relevantes no desenvolvimento infantil e juvenil.

A noção de ócio, neste contexto, não deve ser compreendida como tempo improdutivo ou vazio de sentido, mas como um tempo qualitativamente distinto daquele organizado sob a lógica da atividade orientada. Trata-se de um tempo em que os sujeitos têm a possibilidade de agir com maior autonomia, estabelecer relações próprias com o ambiente, interagir com seus pares e construir aprendizagens que não estão previamente determinadas por objetivos instrucionais.

Essa compreensão encontra respaldo em diferentes campos teóricos. Para Dewey (1971), a experiência educativa não se restringe às situações formalmente organizadas de ensino, mas se estende às interações cotidianas que os sujeitos estabelecem com o meio. Tais interações, quando dotadas de continuidade e significado, contribuem para a formação de hábitos, valores e modos de pensar. Nesse sentido, momentos de exploração livre podem ser compreendidos como oportunidades de ampliação da experiência, desde que integrados a um ambiente rico em possibilidades e relações.

No campo das neurociências e da psicologia cognitiva, estudos sobre o chamado default mode network indicam que períodos de aparente repouso mental estão associados a processos importantes de consolidação da memória, organização de informações e construção de significados. Autores como Levitin (2014) destacam que a aprendizagem não ocorre exclusivamente durante a atenção focada, mas também em momentos de menor demanda cognitiva estruturada, nos quais o cérebro reorganiza e integra experiências vividas.

Essa perspectiva permite problematizar uma concepção ainda presente em muitas organizações escolares, segundo a qual o tempo educativo deve ser integralmente ocupado por atividades dirigidas. Quando toda a jornada escolar é rigidamente estruturada, reduz-se a possibilidade de que os estudantes desenvolvam autonomia, iniciativa e capacidade de autorregulação, aspectos fundamentais para sua formação integral.

No âmbito do Programa São Paulo Integral, a ampliação da jornada escolar cria condições objetivas para a diversificação dos tempos educativos. No entanto, a efetivação dessa possibilidade depende de uma compreensão mais ampla do que se entende por aprendizagem. Em muitas situações, os momentos de transição entre atividades, os intervalos, os espaços de convivência e os tempos de exploração livre são vistos apenas como pausas entre eventos pedagógicos “relevantes”, quando, na realidade, podem constituir parte constitutiva do processo formativo.

Reconhecer o valor pedagógico do ócio não significa abdicar da intencionalidade educativa, mas ampliar sua compreensão. Trata-se de compreender que a formação integral envolve também o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da capacidade de conviver com o outro e de atribuir sentido às próprias experiências. Esses aspectos dificilmente se desenvolvem exclusivamente em situações altamente dirigidas, sendo frequentemente potencializados em contextos mais abertos e menos estruturados.

Nesse sentido, a organização do tempo escolar passa a ser compreendida não apenas como distribuição de atividades, mas como desenho de experiências. A presença de tempos não dirigidos não representa ausência de planejamento, mas uma escolha pedagógica que reconhece a complexidade dos processos de aprendizagem e o papel das interações espontâneas na formação dos sujeitos.

Assim, o desafio colocado às escolas que implementam o Programa São Paulo Integral não é apenas ampliar o tempo de permanência dos estudantes ou diversificar atividades, mas também ressignificar a própria ideia de tempo educativo. Isso implica reconhecer que a aprendizagem não se limita aos momentos de instrução direta, mas se estende às

múltiplas experiências vividas no cotidiano escolar, incluindo aquelas que não são totalmente previstas ou controladas pelo planejamento pedagógico.

## **5. APRENDIZAGEM, INTERAÇÃO E GRUPOS MULTITETÁRIOS: A DIMENSÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

A compreensão da aprendizagem como um processo socialmente situado amplia o debate sobre educação integral ao deslocar o foco da relação exclusivamente individual entre estudante e conhecimento. Nessa perspectiva, aprender não é apenas uma atividade cognitiva interna, mas um processo mediado pelas interações estabelecidas entre sujeitos em diferentes contextos sociais e educativos.

Essa concepção encontra fundamento na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007), para quem o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações sociais e é profundamente mediado pela cultura. O conceito de zona de desenvolvimento proximal evidencia que o aprendizado é potencializado quando o sujeito interage com outros mais experientes ou em diferentes níveis de desenvolvimento, permitindo a construção compartilhada de conhecimentos que ainda não seriam possíveis de forma individual.

No âmbito da educação integral, essa perspectiva ganha relevância ao justificar a organização de experiências pedagógicas que favoreçam a convivência entre estudantes de diferentes idades e percursos formativos. Os grupos multietários, presentes em diferentes ações do Programa São Paulo Integral, constituem uma estratégia que rompe com a lógica tradicional de agrupamento exclusivamente por faixa etária, ampliando as possibilidades de interação e aprendizagem entre pares.

Ao contrário de uma organização escolar rigidamente seriada, os grupos multietários permitem que diferentes formas de saberes, experiências e níveis de autonomia coexistam em um mesmo espaço educativo. Essa diversidade favorece processos de colaboração, tutoria entre pares, compartilhamento de estratégias e construção coletiva do conhecimento, elementos que contribuem para a ampliação das oportunidades de aprendizagem.

Além disso, a convivência entre diferentes idades contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais relacionadas à cooperação, empatia, responsabilidade e respeito à diversidade de percursos formativos. Em contextos multietários, os estudantes são frequentemente mobilizados a assumir diferentes papéis — ora de apoio, ora de aprendizagem — o que amplia sua compreensão sobre o próprio processo de aprender.

Essa organização também desafia a estrutura tradicional da escola seriada, historicamente baseada na homogeneização dos grupos etários como critério principal de organização pedagógica. Tal modelo, embora eficiente do ponto de vista administrativo, pode limitar as possibilidades de interação entre estudantes com diferentes níveis de conhecimento e experiência, restringindo oportunidades de aprendizagem colaborativa.

No contexto do Programa São Paulo Integral, os grupos multietários não devem ser compreendidos apenas como uma estratégia organizacional, mas como uma escolha pedagógica alinhada à concepção de educação integral. Sua implementação exige intencionalidade docente, planejamento coletivo e compreensão clara de que a aprendizagem se fortalece nas interações sociais qualificadas.

Essa perspectiva articula-se diretamente com a discussão anterior sobre o ócio como dimensão educativa. Se momentos de maior autonomia favorecem a exploração individual e a construção de significados próprios, as interações em grupos multietários ampliam esse processo ao inserir o sujeito em redes de colaboração, diálogo e troca de saberes. Em ambos os casos, rompe-se com a centralidade da instrução direta como única forma de aprendizagem.

Assim, os grupos multietários constituem uma expressão concreta de uma concepção ampliada de educação integral, na qual o tempo escolar é organizado de forma a potencializar diferentes modos de aprender. Ao promover interações mais diversas e menos hierarquizadas, essa organização contribui para a construção de um ambiente educativo mais dinâmico, inclusivo e coerente com os princípios da formação integral.

## 6. DO ESPAÇO AO TERRITÓRIO: A CONTRIBUIÇÃO DE MILTON SANTOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A ampliação da jornada escolar, a reorganização do trabalho docente e a diversificação das experiências pedagógicas implicam, necessariamente, uma revisão das formas como se compreende o espaço escolar. Em geral, as análises educacionais tendem a tratar o espaço como uma dimensão neutra ou meramente física da escola, associada à infraestrutura, à distribuição de salas ou à organização dos ambientes de aprendizagem. No entanto, essa compreensão é insuficiente para dar conta da complexidade das relações educativas que se estabelecem no cotidiano escolar.

A partir das contribuições de Milton Santos (2006), o espaço não pode ser compreendido como um dado natural ou preexistente, mas como uma construção social, historicamente produzida pelas relações entre os sujeitos, as técnicas, as normas e os usos que dele se fazem. Nesse sentido, o território não se reduz à sua materialidade física, mas corresponde ao espaço vivido, apropriado e significado pelos atores sociais. Como sintetiza o autor, o território é o “chão mais a identidade”, isto é, o resultado das relações entre materialidade e ação humana.

Essa concepção permite uma inflexão importante no debate sobre educação integral. Se o território é produzido pelas relações sociais, então a escola não é apenas um espaço onde a educação acontece, mas um território educativo em permanente construção. As formas de organização do tempo, do trabalho docente e das experiências pedagógicas influenciam diretamente a produção desse território, determinando quais relações são possíveis, quais interações são estimuladas e quais experiências são valorizadas.

No contexto do Programa São Paulo Integral, essa leitura permite compreender que a ampliação da jornada escolar não produz automaticamente um território educativo mais rico. Pelo contrário, se as condições institucionais não forem adequadamente reorganizadas, o tempo ampliado pode apenas reproduzir as mesmas lógicas de fragmentação, hierarquização e restrição de experiências já presentes na escola de tempo parcial. Nesse caso, o território

educativo permanece empobrecido, ainda que temporalmente expandido.

Por outro lado, quando a escola reorganiza seus tempos, espaços e práticas pedagógicas de forma articulada, torna-se possível a produção de um território educativo mais complexo e diversificado. Isso ocorre, por exemplo, quando diferentes tempos escolares são integrados de forma intencional, quando o trabalho docente é estruturado coletivamente, quando os estudantes circulam por diferentes experiências formativas e quando a escola estabelece relações mais orgânicas com o território em que está inserida.

Essa perspectiva também permite reinterpretar dimensões já discutidas ao longo deste artigo. Os momentos de ócio, por exemplo, não representam apenas pausas no fluxo das atividades pedagógicas, mas constituem formas específicas de apropriação do território escolar pelos estudantes. Da mesma forma, os grupos multietários não se limitam a uma estratégia organizacional, mas produzem novas formas de relação no interior desse território, ampliando as possibilidades de interação e aprendizagem.

O trabalho docente, por sua vez, participa ativamente da produção desse território. A forma como os professores se organizam, planejam suas ações e interagem entre si e com os estudantes contribui para definir a qualidade das experiências educativas disponíveis. Assim, a organização institucional da escola não é neutra, mas constitutiva do território educativo que ela produz.

Essa compreensão desloca o foco da análise educacional do espaço físico para as relações que o constituem. A escola não é definida apenas por suas salas de aula, pátios ou equipamentos, mas pelas formas como esses elementos são ativados pelas práticas sociais que ali se desenvolvem. Em outras palavras, dois espaços físicos semelhantes podem produzir territórios educativos profundamente distintos, dependendo das relações pedagógicas que neles se estabelecem.

A noção de território educativo, inspirada em Milton Santos, permite, portanto, compreender a educação integral como um processo de ampliação

qualitativa das experiências escolares. Não se trata apenas de expandir o tempo de permanência dos estudantes na escola, mas de transformar a natureza das relações, dos usos do espaço e das possibilidades de interação que constituem o cotidiano escolar.

Essa leitura contribui para reposicionar o debate sobre o Programa São Paulo Integral, deslocando-o de uma discussão centrada na organização da jornada para uma compreensão mais ampla sobre a produção de territórios educativos. Nesse sentido, a efetivação da educação integral depende da capacidade da escola de transformar o espaço físico em um território vivo, atravessado por múltiplas relações, experiências e sentidos pedagógicos.

Ao final, a contribuição de Milton Santos permite compreender que a educação integral não se realiza apenas no tempo ampliado, mas no território produzido por esse tempo em interação com as práticas pedagógicas. É nesse território que se constroem — ou se limitam — as possibilidades de formação integral dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou a implementação do Programa São Paulo Integral a partir da relação entre ampliação da jornada escolar e efetivação da educação integral. Argumentou-se que a ampliação do tempo escolar, embora constitua condição relevante das políticas educacionais contemporâneas, não é suficiente para garantir a formação integral dos estudantes. Sua efetivação depende da reorganização das condições institucionais que estruturam o cotidiano escolar, incluindo a organização do trabalho docente, a natureza das experiências pedagógicas, as formas de interação entre estudantes e a produção dos espaços educativos.

Ao longo da análise, buscou-se demonstrar que o tempo escolar, quando compreendido apenas em sua dimensão quantitativa, tende a reproduzir as lógicas tradicionais de organização da escola, mesmo em contextos de jornada ampliada. Nesse sentido, a educação integral não se realiza pela simples extensão do tempo de permanência dos estudantes na instituição, mas pela transformação qualitativa das experiências educativas que esse tempo possibilita.

A discussão evidenciou ainda que o trabalho docente constitui elemento estruturante da política de educação integral. A forma como os tempos escolares são organizados, distribuídos e articulados impacta diretamente as condições de atuação dos professores e, conseqüentemente, a continuidade e a integração das práticas pedagógicas. Assim, a gestão do tempo docente não pode ser compreendida como dimensão administrativa dissociada da dimensão pedagógica, mas como parte constitutiva da própria política educacional.

Além disso, o artigo destacou a importância de compreender a aprendizagem como um processo que se realiza em múltiplas dimensões. As experiências pedagógicas estruturadas, os momentos de autonomia e convivência e as interações entre estudantes de diferentes idades constituem elementos complementares na construção de percursos formativos mais amplos. A educação integral, nesse sentido, pressupõe a coexistência de diferentes formas de organização do aprender, superando a centralidade exclusiva da instrução direta.

A partir das contribuições de Milton Santos, argumentou-se que a escola deve ser compreendida não apenas como espaço físico, mas como território educativo produzido pelas relações sociais que nela se estabelecem. Essa perspectiva permite compreender que a ampliação da jornada escolar implica também a ampliação e reorganização desse território, uma vez que diferentes configurações de tempo, espaço e relações produzem distintas possibilidades de experiência educativa.

Dessa forma, conclui-se que a efetivação da educação integral depende menos da ampliação da jornada escolar em si e mais da capacidade das instituições de reorganizarem seus modos de funcionamento, de modo a transformar o tempo escolar em experiência significativa. Trata-se, portanto, de um processo que envolve mudanças estruturais na organização do trabalho pedagógico e na concepção de aprendizagem que orienta as práticas escolares.

Em síntese, a educação integral não se constitui apenas como uma política de ampliação do tempo escolar, mas como uma proposta de reorganização do território educativo. É nesse território, produzido pelas relações entre tempo, espaço, trabalho docente e experiências pedagógicas, que se concretizam as possibilidades de formação integral dos estudantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- LEVIN, Daniel J. **A mente organizada: como pensar com clareza na era da sobrecarga de informação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- ROSA, Hartmut. **Aceleração: a transformação das estruturas temporais na modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2006.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



# Revista **laE**



## O PAPEL DO PROFESSOR NA MOTIVAÇÃO DO ALUNO NO INSTITUTO TÉCNICO DE SAÚDE Nº 110 DE SAURIMO-ANGOLA

João Miranda Tumba<sup>1</sup>

**Resumo:** Este estudo teve como objetivo analisar a atribuição da nota zero e o papel do professor na motivação dos alunos do Instituto Técnico n.º 110 de Saúde de Saurimo. Para a análise dos dados, utilizou-se o método quantitativo, recorrendo ao tratamento estatístico das informações recolhidas junto dos participantes. A avaliação da aprendizagem constitui um elemento central do processo educativo, especialmente no ensino técnico-profissional da área da saúde, no qual o desenvolvimento de competências técnicas e éticas é fundamental. Nesse contexto, a atribuição da nota zero configura-se como uma prática avaliativa amplamente utilizada, porém controversa quanto aos seus impactos pedagógicos os resultados revelaram que a nota zero é frequentemente utilizada com caráter punitivo, estando associada a sentimento de frustração, desmotivação e baixa autoestima entre os alunos. Evidenciou-se também que a postura pedagógica do professor influencia significativamente a motivação do aluno, sendo o feedback construtivo, o diálogo e a oferta de oportunidades de recuperação fatores essenciais para a aprendizagem. Conclui-se que práticas avaliativas formativas e humanizadas favorecem a motivação dos alunos e contribuem para a melhoria da qualidade da formação técnica em saúde no Instituto Técnico acima mencionado.

**Palavras-chave:** Atribuição da nota zero. Contexto. Motivação do aluno. Qualidade.

### INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é um componente essencial do processo educativo, desempenhando um papel determinante na orientação do ensino, na verificação do desempenho do aluno e na melhoria da qualidade da formação. No ensino técnico-profissional da área da saúde, a avaliação assume uma função ainda mais estratégica, pois está diretamente relacionada ao desenvolvimento de competências técnicas, científicas e éticas necessárias ao exercício profissional. Nesse contexto, a atribuição da nota zero constitui uma prática avaliativa amplamente utilizada, porém marcada por controvérsias quanto aos seus efeitos pedagógicos, especialmente no que se refere à motivação dos alunos.

A nota zero, tradicionalmente, é aplicada em situações de não realização de atividades, ausência em

avaliações ou descumprimento de normas acadêmicas. Embora seja legitimada por regulamentos institucionais, essa prática tem sido questionada por pesquisadores da área da educação, que apontam seus potenciais efeitos negativos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Luckesi (2011), a avaliação deve priorizar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, e não assumir um caráter meramente punitivo ou classificatório. Quando utilizada como sanção, a nota zero pode gerar sentimentos de fracasso, desvalorização e desmotivação, comprometendo o engajamento do aluno com a aprendizagem.

A motivação é reconhecida como um dos principais fatores que influenciam o desempenho acadêmico. De acordo com Ryan e Deci (2000), alunos motivados apresentam maior persistência, interesse e

<sup>1</sup> Licenciatura em Ensino de Matemática pela Universidade Lueji A'Nkonde. Mestrado em Docência Universitária. Dedicou-se ao Aprofundamento dos Conhecimentos e Fortalecimento das Competências nas Áreas da Docência e Investigação Científica. joamirandatumba1974@gmail.com

envolvimento nas atividades escolares, o que contribui para melhores resultados de aprendizagem. Em contrapartida, práticas pedagógicas e avaliativas que desconsideram as necessidades, dificuldades e contextos dos estudantes tendem a reduzir a motivação, favorecendo o abandono escolar e o baixo rendimento. No ensino técnico de saúde, onde os alunos frequentemente enfrentam cargas horárias intensas e desafios socioeconômicos, tais efeitos podem ser ainda mais acentuados.

No Instituto Técnico de Saúde Nº 110 de Saurimo, (ITSS), a problemática da atribuição da nota zero adquire relevância particular, considerando o compromisso institucional com a formação de técnicos de saúde qualificados para atender às demandas da população local. A adoção de práticas avaliativas rígidas e pouco flexíveis pode comprometer esse objetivo, ao desestimular os alunos e dificultar a consolidação do aprendiz gens necessárias à prática profissional. Nesse sentido, torna-se imprescindível refletir sobre o papel do professor na condução do processo avaliativo e na promoção da motivação do aluno.

O professor exerce uma função central na mediação da aprendizagem, sendo responsável não apenas pela transmissão de conteúdo, mas também pela criação de ambientes pedagógicos favoráveis ao desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos. Freire (1996) destaca que a prática docente deve estar fundamentada no respeito, no diálogo e na ética, rejeitando ações que humilhem ou excluam o educando. Assim, a forma como o professor avalia e atribui notas influencia diretamente a percepção que o aluno tem de si mesmo e do processo educativo.

Perrenoud (1999) defende uma concepção de avaliação formativa, orientada para a regulação das aprendizagens e para a identificação de dificuldades, permitindo intervenções pedagógicas adequadas. Nessa perspectiva, a atribuição automática da nota zero, sem possibilidade de recuperação ou reflexão sobre as causas do insucesso, distancia-se de uma avaliação pedagógica e aproxima-se de um mecanismo de exclusão. Hoffmann (2014) reforça que avaliar implica acompanhar, orientar e promover a aprendizagem, e não apenas mensurá-la por meio de notas.

Dessa forma, discutir a atribuição da nota zero e o papel do professor na motivação do aluno no ITSS

revela-se pertinente para a melhoria das práticas pedagógicas e avaliativas. A análise desse tema pode contribuir para a construção de estratégias mais humanizadas e eficazes de avaliação, capazes de fortalecer a motivação do aluno, reduzir o insucesso escolar e assegurar uma formação técnica de qualidade. Assim, este artigo propõe-se a refletir criticamente sobre as práticas avaliativas vigentes, enfatizando a responsabilidade do professor na promoção da aprendizagem e da motivação dos estudantes no ensino técnico de saúde.

## **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

A avaliação da aprendizagem é um processo pedagógico contínuo que visa acompanhar, diagnosticar e orientar o desenvolvimento do aluno ao longo do processo educativo. No ensino técnico-profissional, especialmente na área da saúde, a avaliação assume caráter estratégico, pois está diretamente relacionada à formação de competências técnicas, científicas e éticas indispensáveis à atuação profissional. Para Luckesi (2011), avaliar não se resume a atribuir notas, mas constitui um ato pedagógico intencional voltado para a melhoria da aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação deve ser compreendida como um instrumento de apoio ao ensino, e não como mecanismo de punição ou exclusão.

Libâneo (2013) destaca que a avaliação deve estar integrada ao processo ensino-aprendizagem, permitindo ao docente identificar dificuldades e planejar intervenções pedagógicas adequadas. No contexto do ensino técnico de saúde, essa concepção torna-se ainda mais relevante, uma vez que o erro pode comprometer não apenas o desempenho acadêmico, mas também a futura prática profissional. Assim, práticas avaliativas formativas contribuem para o desenvolvimento da responsabilidade, da autonomia e da competência dos alunos.

## **A ATRIBUIÇÃO DA NOTA ZERO COMO PRÁTICA AVALIATIVA**

A nota zero é tradicionalmente utilizada para representar a ausência de desempenho ou o não cumprimento de atividades avaliativas. Contudo, diversos estudiosos questionam a eficácia pedagógica dessa prática. Luckesi (2011) argumenta que a

atribuição automática da nota zero desconsidera o processo de aprendizagem do aluno, reduzindo a avaliação a um ato meramente classificatório. Segundo o autor, quando a avaliação assume caráter punitivo, perde-se sua função educativa e formativa.

Perrenoud (1999) reforça essa crítica ao afirmar que a avaliação deve servir à regulação das aprendizagens, oferecendo subsídios para que o aluno compreenda suas dificuldades e avance em seu percurso formativo. A nota zero, quando aplicada sem possibilidade de recuperação ou contextualização, pode reforçar o fracasso escolar e a exclusão. Hoffmann (2014) acrescenta que avaliar implica acompanhar o aluno, valorizando seus progressos e oferecendo oportunidades de superação, o que contrasta com práticas rígidas e inflexíveis de atribuição de notas.

### **MOTIVAÇÃO DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

A motivação é um elemento essencial para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, influenciando diretamente o interesse, o esforço e a persistência do aluno diante das atividades acadêmicas. Ryan e Deci (2000) distinguem a motivação intrínseca, relacionada ao interesse e ao prazer em aprender, da motivação extrínseca, associada a recompensas ou punições externas. Segundo os autores, ambientes educacionais que promovem autonomia, competência e pertencimento tendem a favorecer a motivação intrínseca.

As práticas avaliativas punitivas, como a atribuição recorrente da nota zero, podem comprometer esses fatores motivacionais, gerando sentimentos de incompetência e desvalorização. Conforme aponta Hoffmann (2014), a avaliação excludente afeta negativamente a autoestima do aluno, reduzindo seu envolvimento com a aprendizagem. No ensino técnico de saúde, a desmotivação pode resultar em baixo desempenho e dificuldades na aquisição de competências essenciais à prática profissional.

### **O PAPEL DO DOCENTE NA MOTIVAÇÃO E NA AVALIAÇÃO**

O professor desempenha papel central na mediação do conhecimento e na motivação dos alunos. Sua postura pedagógica, suas estratégias de ensino e

suas práticas avaliativas influenciam diretamente o clima de aprendizagem. Freire (1996) defende que o ato de ensinar exige ética, respeito e compromisso com a formação humana, rejeitando práticas que humilham ou excluem o educando. Para o autor, o professor deve assumir uma postura dialógica, reconhecendo o aluno como sujeito ativo do processo educativo.

Libâneo (2013) enfatiza que cabe ao docente utilizar a avaliação como ferramenta de acompanhamento e orientação, promovendo feedback construtivo e oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, o professor atua como agente motivador, capaz de transformar a avaliação em um instrumento de crescimento acadêmico e pessoal. No contexto do ITSS, essa atuação do professor é fundamental para assegurar uma formação técnica de qualidade, alinhada às necessidades da área da saúde e da sociedade.

Por outro lado, práticas avaliativas formativas, aliadas a uma postura do professor ética e reflexiva, favorecem o engajamento do aluno e a construção do conhecimento. Assim, compreender a relação entre avaliação, motivação e prática do professor é essencial para a melhoria da qualidade do ensino técnico em saúde no Instituto Técnico de Saúde de Saurimo.

### **TIPO E LOCAL DO ESTUDO**

Trata-se de um estudo de campo realizado no Instituto Técnico de Saúde Nº 110 de Saurimo, instituição de ensino técnico-profissional responsável pela formação de quadros intermédios da área da saúde na província da Lunda Sul, Angola. A escolha do local justifica-se pela relevância do instituto na formação de técnicos de saúde e pela recorrência de práticas avaliativas tradicionais, como a atribuição da nota zero, observadas no contexto institucional.

### **POPULAÇÃO E AMOSTRA**

A população do estudo é constituída por professor e alunos do ITSS, com a participação de 13 professores e 45 alunos, perfazendo, 58 o universo da pesquisa. A amostra foi selecionada por amostragem intencional, e a amostra foi de 13 professores e de 10 alunos, considerados adequados para a recolha de informações relevantes sobre a problemática em análise. Considerando critérios de relevância e acessibilidade. Participaram do estudo professor que

lecionam disciplinas teóricas e práticas e alunos regularmente matriculados nos diferentes cursos técnicos da instituição. A seleção buscou garantir diversidade de experiências e percepções sobre o processo avaliativo.

### **DESCRIÇÃO DO CONTEXTO, DOS PARTICIPANTES OU POPULAÇÃO E O PERÍODO EM QUE A PESQUISA FOI REALIZADA**

A presente investigação foi desenvolvida no ITSS, ao longo de um período de cinco anos. O estudo incidiu sobre os professores e alunos da 10.<sup>a</sup> classe do curso de Enfermagem.

### **CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES – PROFESSORES**

O estudo incidiu sobre os professores da 10.<sup>a</sup> classe do Curso de Enfermagem do ITSS, que constituíram a população-alvo da investigação. A escolha deste grupo justificou-se pela sua participação direta no processo de avaliação da aprendizagem, particularmente na atribuição da nota zero, bem como pelo papel fundamental que desempenham na motivação dos alunos.

Os professores participantes possuem experiência no acompanhamento pedagógico dos estudantes e são responsáveis pela aplicação dos critérios de avaliação estabelecidos pela instituição. Nesse sentido, a sua participação permitiu obter percepções e experiências relacionadas com os efeitos da atribuição da nota zero no comportamento, no rendimento académico e no interesse dos alunos pelo processo de ensino e aprendizagem.

A seleção dos professores fundamentou-se no fato de estes ocuparem uma posição estratégica no contexto educativo, uma vez que são os principais intervenientes na avaliação da aprendizagem e na orientação do percurso académico dos estudantes. Além de atribuírem classificações, os professores desenvolvem ações que influenciam diretamente a motivação, o empenho e a participação dos alunos nas atividades escolares.

De acordo com Libâneo (2013), o professor desempenha a função de mediador do processo de ensino-aprendizagem, sendo responsável pela criação de condições pedagógicas que favoreçam o

desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos. Nesta perspectiva, a atuação docente ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos, assumindo também um papel relevante na promoção da motivação e do sucesso escolar.

### **CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES – ALUNOS**

A amostra do estudo foi constituída por 10 alunos da 10.<sup>a</sup> classe do Curso de Enfermagem do Instituto Técnico n.º 110 de Saúde de Saurimo. A seleção destes participantes justificou-se pela sua vivência direta das práticas avaliativas adotadas pelos docentes, particularmente no que se refere à atribuição da nota zero e à sua influência na motivação para a aprendizagem.

Os alunos representam um grupo fundamental para a compreensão do fenómeno em estudo, uma vez que são os principais destinatários do processo de ensino e aprendizagem. A recolha de dados junto destes participantes permitiu identificar as suas percepções sobre os efeitos da nota zero no rendimento escolar, no interesse pelos estudos e na relação estabelecida com os professores.

Segundo Gil (2022), a caracterização dos participantes é uma etapa essencial da investigação, pois possibilita descrever os sujeitos envolvidos no estudo e compreender melhor o contexto em que o fenómeno ocorre. Assim, a participação dos 10 alunos permitiu obter informações relevantes para a análise da atribuição da nota zero e do papel do professor na motivação dos alunos no contexto do ensino técnico de saúde em Saurimo.

### **TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários aos professores e aos alunos com questões abertas e fechadas. Os questionários aplicados aos alunos abordaram aspectos relacionados à experiência com avaliações, sentimentos diante da atribuição da nota zero e relação com o professor.

### **PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS**

Das questões abertas dos questionários foram analisados com base na análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Esse procedimento envolveu as etapas de pré - análise, exploração do

material e tratamento dos resultados, permitindo a identificação de categorias temáticas relacionadas à avaliação, motivação e prática docente. Os dados quantitativos provenientes das questões fechadas foram organizados em tabelas e analisados de forma descritiva, com apoio de percentagens, de modo a complementar a análise qualitativa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos por meio dos questionários dos professores e dos alunos do ITSS, permitiram identificar percepções convergentes e divergentes acerca da atribuição da nota zero e do papel do professor na motivação do aluno.

### ESTRATÉGIA DE APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Os dados recolhidos nesta investigação foram organizados e apresentados de forma sistemática, recorrendo a tabelas e gráficos para facilitar a sua compreensão e interpretação. A análise dos resultados teve como foco a atribuição da nota zero e o papel do professor na motivação do aluno no ITSS.

Inicialmente, procedeu-se à caracterização dos participantes da pesquisa, considerando as suas características sociodemográfica e profissionais. Em seguida, os dados foram agrupados de acordo com os objetivos específicos do estudo, permitindo analisar as percepções dos professores e dos alunos sobre a atribuição da nota zero, as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem e a influência das práticas docentes na motivação dos estudantes.

A apresentação dos resultados foi realizada de forma descritiva, utilizando frequências absolutas e relativas (percentagens), acompanhadas de comentários interpretativos. Sempre que pertinente, os resultados foram confrontados com a literatura científica consultada, possibilitando uma discussão fundamentada dos dados obtidos e uma melhor compreensão do fenómeno investigado.

Tabela 1 : Caracterização dos inquiridos (professores)

Gênero	Frequência (n)	Percentagem
Masculino	7	53,84%
Feminino	6	46,15%
Total	13	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2026)

A distribuição dos professores inquiridos segundo o género. Dos 13 participantes do estudo, 7 pertencem ao género masculino, correspondendo a 53,84% da amostra, enquanto 6 são do género feminino, representando 46,15%.

Os dados demonstram uma ligeira predominância do género masculino entre os professores participantes da pesquisa. Contudo, observa-se uma distribuição relativamente equilibrada entre os dois géneros, o que permite recolher percepções diversificadas sobre a atribuição da nota zero e o seu impacto na motivação dos alunos.

Tabela 2: Percepção dos professores sobre a atribuição da nota zero

Variáveis / Afirmações	Concordo (n)	%	Discordo	%	Indeciso	%
A atribuição da nota zero contribui para a disciplina dos alunos	7	70%	2	20%	1	10%
A nota zero deve ser usada apenas em casos de fraude ou ausência	8	80%	1	10%	1	10%
A nota zero desmotiva significativamente os alunos	4	40%	5	50%	1	10%
Aplicação da nota zero melhora o desempenho académico	6	60%	3	30%	1	10%
A nota zero pode afetar a relação professor aluno	5	50%	4	40%	1	10%

Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Tabela 3: Impacto da nota zero no comportamento dos alunos

Indicadores do impacto do comportamento dos alunos	Frequência	Porcentagem %
Desmotivação para as atividades escolares	4	40%
Aumento da ansiedade e medo de avaliação	2	20%
Abandono de tarefas escolares	2	20%
Melhoria do desempenho após advertência	1	10%
Nenhuma alteração significativa	1	10%
Total	10	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Os dados da Tabela 3 revelam que 40% dos alunos afirmaram que a atribuição da nota zero provoca desmotivação para os estudos. Por outro lado, 20% consideraram que essa prática aumenta a preocupação com o rendimento escolar e outros 20% referiram que a nota zero os leva a empenhar-se mais nas atividades acadêmicas. Apenas 10% dos alunos relataram sentimento de frustração ou tristeza, enquanto 10% afirmaram que a atribuição da nota zero não produz alterações significativas no seu comportamento. Estes resultados sugerem que a nota zero tende a gerar impactos predominantemente negativos na motivação dos alunos, embora, em alguns casos, possa funcionar como um estímulo para a melhoria do desempenho escolar.

**Tabela 4 : Percepção dos alunos sobre a nota zero**

Variáveis / Afirmações	Concordo (n)	%	Discordo	%	Indeciso	%
A nota zero desmotiva os alunos no processo de aprendizagem	7	70%	2	20%	1	10%
A contribuição da nota zero é justa em casos de falta ou fraude	8	80%	1	10%	1	10%
Após receber nota zero, aluno sente vontade de desistir dos estudos	4	40%	5	50%	1	10%
A nota zero motiva o aluno a estudar mais	6	60%	3	30%	1	10%
A nota zero afeta a relação entre aluno e professor	5	50%	4	40%	1	10%

Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Os dados revelam que a maioria dos alunos (70%) considera que a nota zero desmotiva o processo de aprendizagem.

Por outro lado, 80% dos inquiridos entendem que a atribuição da nota zero é uma medida justa quando ocorre falta injustificada ou fraude acadêmica. Relativamente à possibilidade de desistência dos estudos após receber nota zero, 50% discordam dessa afirmação, indicando que a maioria dos alunos não associa diretamente a nota zero ao abandono escolar.

Verifica-se ainda que 60% dos participantes consideram que a nota zero pode servir como incentivo para estudar mais e melhorar o desempenho acadêmico. Quanto à relação entre aluno e professor, metade dos inquiridos (50%) afirma que a nota zero pode afetar essa relação, sugerindo a necessidade de o

professor adotar estratégias pedagógicas de orientação e acompanhamento para minimizar possíveis impactos negativos.

## DISCUSSÃO

Os resultados obtidos no estudo sobre a atribuição da nota zero e o papel do professor na motivação do aluno no contexto ITSS, envolvendo uma amostra de 13 professores e 10 alunos da 10.<sup>a</sup> classe, revelam diferentes percepções acerca da utilização da nota zero como instrumento de avaliação e disciplina escolar.

No que diz respeito aos professores, verificou-se que a maioria considera que a atribuição da nota zero pode contribuir para a disciplina e responsabilização dos alunos. Esta percepção sugere que os docentes encaram a nota zero como uma medida corretiva destinada a desencorajar comportamentos inadequados, tais como faltas injustificadas, incumprimento de tarefas e fraude acadêmica. Estes resultados corroboram a perspectiva de Libâneo (2013), segundo a qual a avaliação deve promover a responsabilidade e o compromisso dos estudantes com o processo de aprendizagem.

Contudo, uma parte significativa dos professores reconhece que a aplicação da nota zero pode produzir efeitos negativos na motivação dos alunos. Tal resultado está em consonância com as ideias de Freire (1996), que defende uma educação baseada no diálogo, na valorização do estudante e na construção de aprendizagens significativas, em detrimento de práticas excessivamente punitivas.

Relativamente aos alunos, os resultados demonstram que a maioria percebe a nota zero como um fator de desmotivação. Muitos inquiridos consideram que receber uma nota zero provoca sentimento de frustração, desânimo e diminuição da confiança nas suas capacidades acadêmicas. Este resultado confirma que as práticas avaliativas têm influência direta sobre o comportamento e o rendimento escolar dos estudantes.

Os dados relativos ao impacto da nota zero no comportamento dos alunos mostram ainda que, embora alguns estudantes afirmem tornar-se mais responsáveis após receberem essa classificação, outros manifestam

sentimento de revolta ou desinteresse pelas atividades escolares. Tal constatação evidencia que os efeitos da nota zero não são uniformes, variando de acordo com as características individuais de cada aluno e com a forma como o professor conduz o processo pedagógico.

De modo geral, os resultados permitem concluir que a atribuição da nota zero pode ser necessária em determinadas situações previstas pelos regulamentos escolares, mas a sua utilização deve ser criteriosa e acompanhada de ações pedagógicas que promovam a recuperação e a motivação dos alunos. O professor desempenha um papel central neste processo, sendo responsável por criar um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional dos estudantes.

Assim, os resultados desta investigação sugerem que a eficácia da nota zero depende menos da sanção em si e mais da forma como o professor orienta o aluno após a sua aplicação, transformando a avaliação numa oportunidade de aprendizagem e crescimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a partir da abordagem quantitativa e da análise das percepções dos professores e alunos, foi possível compreender que a avaliação, quando utilizada de forma predominantemente punitiva, tende a produzir efeitos negativos sobre a motivação e o engajamento do aluno. Os resultados evidenciaram que a atribuição da nota zero é, em grande parte, concebida pelos professores como um instrumento normativo e disciplinador, associado ao cumprimento de regras institucionais. No ponto de vista dos alunos, essa prática está frequentemente relacionada a sentimento de frustração, desvalorização e desânimo, afetando o interesse pelas disciplinas e o compromisso com o processo de aprendizagem. Tais achados reforçam a crítica presente na literatura educacional, que aponta a necessidade de superar modelos avaliativos centrados exclusivamente na classificação e na punição.

A pesquisa também destacou o papel central do professor como mediador da aprendizagem e agente motivador. Verificou-se que práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo, no feedback construtivo e na oferta de oportunidades de recuperação contribuem

significativamente para a motivação dos alunos, mesmo em contextos nos quais a nota zero é prevista pelos regulamentos. Dessa forma, confirma-se que não é apenas o instrumento avaliativo que determina a motivação do aluno, mas, sobretudo, a postura pedagógica adotada pelo professor no processo de avaliação.

No contexto do ITSS, os resultados indicam a necessidade de repensar as práticas avaliativas, de modo a alinhá-las a uma concepção formativa e emancipadora da avaliação, capaz de promover a aprendizagem significativa e a formação integral dos alunos. A adoção de estratégias avaliativas mais flexíveis e contextualizadas pode contribuir para a redução do insucesso escolar e para o fortalecimento da qualidade da formação técnica em saúde, aspecto essencial para o desenvolvimento do sistema de saúde local. Por fim, ressalta-se que este estudo apresenta limitações, especialmente no que se refere ao recorte institucional e ao número de participantes, o que impede generalizações amplas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freire, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra 1996.
- Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** (7.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Atlas, 2022.
- Hoffmann, J. **Avaliar para promover: As setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2014.
- Libâneo, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.
- Luckesi, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2011.
- Perrenoud, P. **Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, 25 (1), 54–67, 2000.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, 55 (1), 68–78. , 2000.



## CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE CUIDADO E APRENDIZAGEM

Jordânia de Brito<sup>1</sup>

**RESUMO:** A Educação Infantil tem sido marcada por importantes transformações conceituais relacionadas à compreensão da criança e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições educativas. Entre os debates mais relevantes está a relação entre cuidar e educar, dimensões que historicamente foram tratadas de forma separada, mas que atualmente são compreendidas como elementos indissociáveis do trabalho pedagógico. Este artigo tem como objetivo analisar a integração entre cuidado e educação na Educação Infantil, discutindo suas implicações para o desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa possui natureza bibliográfica, abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico. A metodologia consistiu na análise de livros, dissertações e documentos educacionais que abordam as práticas de cuidado, a organização do trabalho pedagógico e o desenvolvimento infantil. Os resultados evidenciam que os momentos de alimentação, higiene, descanso, acolhimento e interação constituem importantes oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Também demonstram que a superação da dicotomia entre cuidar e educar contribui para uma compreensão mais ampla da infância e do papel da Educação Infantil. Conclui-se que o cuidado, quando compreendido em sua dimensão pedagógica, representa um elemento fundamental na construção de experiências educativas significativas.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Infantil. Integração. Práticas Pedagógicas.

### INTRODUÇÃO

A Educação Infantil consolidou-se, nas últimas décadas, como a primeira etapa da Educação Básica e passou a ocupar posição estratégica nas políticas públicas voltadas à garantia dos direitos das crianças. Essa mudança representa a superação de uma concepção historicamente assistencialista, que compreendia creches e pré-escolas como espaços destinados prioritariamente ao cuidado físico, em direção a uma perspectiva que reconhece bebês e crianças pequenas como sujeitos de direitos, protagonistas de seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

No contexto brasileiro, esse avanço foi fortalecido por importantes marcos legais e

curriculares, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, pelo Currículo da Cidade: Educação Infantil. Esses documentos defendem uma concepção de educação pautada nas interações, nas brincadeiras e nas experiências vividas pelas crianças, compreendendo o desenvolvimento infantil de forma integral e atribuindo intencionalidade pedagógica às diferentes situações que compõem o cotidiano das instituições educativas.

Apesar desses avanços, ainda é possível identificar práticas que reproduzem uma separação entre os momentos considerados pedagógicos e aqueles destinados ao cuidado. Em algumas instituições, atividades como alimentação, higiene, descanso e

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo, Pós-graduada em EAD pela Universidade Paulista, UNIP; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I PEIF na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMS. [jordaniadebrito@gmail.com](mailto:jordaniadebrito@gmail.com)

acolhimento permanecem sendo compreendidas apenas como ações voltadas à satisfação de necessidades biológicas, enquanto as situações de ensino são associadas exclusivamente às atividades planejadas em sala. Essa fragmentação contrasta com as concepções contemporâneas de infância e limita a compreensão das múltiplas oportunidades de aprendizagem presentes na rotina da Educação Infantil.

Na prática pedagógica, observa-se que é justamente nos momentos cotidianos que as crianças constroem vínculos, desenvolvem autonomia, ampliam sua comunicação, aprendem a conviver com os pares e atribuem significado às experiências vividas. Assim, reconhecer o potencial educativo dessas situações implica compreender que o cuidado não constitui uma atividade paralela ao trabalho pedagógico, mas uma dimensão que se articula permanentemente aos processos de desenvolvimento infantil.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a relação entre cuidar e educar na Educação Infantil, discutindo como a integração dessas dimensões contribui para o desenvolvimento integral das crianças e para a organização de práticas pedagógicas coerentes com as atuais diretrizes educacionais. Para tanto, realiza-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada em estudos sobre infância, desenvolvimento infantil e organização do trabalho pedagógico, articulando contribuições teóricas com os documentos normativos que orientam a Educação Infantil brasileira e, em especial, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

## **METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico. A opção por esse percurso metodológico fundamenta-se na possibilidade de compreender, por meio da análise da produção científica e de documentos normativos, as transformações ocorridas na concepção de cuidado e educação na Educação Infantil, bem como suas implicações para a organização das práticas pedagógicas.

Para a construção da pesquisa, foram analisados livros, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas que discutem a infância, o desenvolvimento infantil, a organização do

cotidiano nas instituições de Educação Infantil e a indissociabilidade entre cuidar e educar. Entre os principais referenciais utilizados destacam-se os estudos de Craidy e Kaercher (2001) e Barbosa (2006), além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e do Currículo da Cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), documentos que orientam as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

A análise do material foi realizada por meio de leitura crítica e interpretativa, buscando estabelecer relações entre as contribuições teóricas e os princípios que fundamentam as políticas públicas educacionais voltadas à primeira infância. O estudo procurou identificar como diferentes autores e documentos compreendem a integração entre cuidado e educação, destacando aspectos relacionados à organização dos espaços, da rotina, das interações, da construção da autonomia infantil e da atuação docente.

Com base nesse processo, foram definidas as seguintes categorias de análise: a evolução histórica da concepção de cuidar e educar; os fundamentos legais e curriculares que orientam a Educação Infantil; a intencionalidade pedagógica presente nos momentos de cuidado; a construção da autonomia infantil; e o papel do professor na mediação das experiências cotidianas. Essas categorias orientaram a discussão desenvolvida ao longo do artigo, permitindo analisar o tema à luz das atuais concepções de infância e das diretrizes que orientam a Educação Infantil brasileira e a Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

## **ASPECTOS HISTÓRICOS DA DICOTOMIA ENTRE CUIDAR E EDUCAR**

A compreensão contemporânea de que cuidar e educar constituem dimensões indissociáveis da Educação Infantil resulta de um processo histórico marcado por mudanças nas concepções de infância, nas políticas públicas e nas finalidades atribuídas às instituições destinadas às crianças pequenas. A organização do atendimento à infância no Brasil foi influenciada por diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, que, durante muitos anos, estabeleceram uma separação entre as ações voltadas à assistência e aquelas relacionadas à educação.

As primeiras creches brasileiras surgiram no final do século XIX e início do século XX com forte caráter assistencial. Seu objetivo principal era atender aos filhos das mulheres trabalhadoras, oferecendo alimentação, higiene e proteção durante o período em que permaneciam afastadas de casa. Nesse contexto, predominava a compreensão de que esses espaços tinham como função suprir necessidades básicas das crianças, enquanto os aspectos educativos ocupavam posição secundária.

Paralelamente, as instituições voltadas à educação das crianças pequenas desenvolveram propostas inspiradas em concepções pedagógicas que buscavam preparar os alunos para o ingresso no Ensino Fundamental. Essa organização contribuiu para consolidar uma divisão entre o cuidado, frequentemente associado às creches, e a educação, atribuída às pré-escolas. Como consequência, estruturaram-se práticas institucionais que fragmentavam o desenvolvimento infantil, desconsiderando que as experiências das crianças acontecem de forma integrada.

A partir da Constituição Federal de 1988, importantes mudanças começaram a redefinir o lugar da Educação Infantil nas políticas públicas brasileiras. O reconhecimento da educação como direito de todas as crianças e dever do Estado fortaleceu a compreensão de que creches e pré-escolas deveriam assumir funções educativas, superando a lógica estritamente assistencialista. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, reafirmando sua finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Esse processo foi aprofundado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que passaram a reconhecer bebês e crianças como sujeitos históricos e de direitos, capazes de produzir cultura, estabelecer relações e participar ativamente da construção de conhecimentos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento infantil deixa de ser compreendido como resultado de ações isoladas e passa a ser entendido como um processo que ocorre nas interações, nas brincadeiras e nas experiências cotidianas.

Na mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem estar organizadas a partir dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiência, valorizando o protagonismo infantil e reconhecendo que o desenvolvimento acontece em diferentes situações do cotidiano. No âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o Currículo da Cidade: Educação Infantil amplia essa concepção ao defender uma prática educativa centrada na escuta das crianças, na participação, nas interações e na construção de experiências significativas, compreendendo bebês e crianças como sujeitos competentes e participantes ativos da vida coletiva.

Essa evolução histórica demonstra que a antiga separação entre cuidar e educar não encontra sustentação nas atuais concepções de infância nem nos documentos que orientam a Educação Infantil brasileira. Mais do que desempenhar funções distintas, cuidado e educação passaram a ser compreendidos como dimensões complementares do trabalho pedagógico, exigindo dos profissionais uma atuação que considere a criança em sua integralidade e respeite seus direitos, seus tempos e suas formas de aprender.

Assim, compreender o percurso histórico da Educação Infantil permite reconhecer que a superação da dicotomia entre cuidar e educar não representa apenas uma mudança terminológica, mas uma transformação na maneira de compreender a infância, o papel das instituições educativas e a atuação dos professores. É a partir desse novo olhar que se torna possível discutir, nos capítulos seguintes, como o cuidado assume intencionalidade pedagógica e contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

## **O CUIDADO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: PARA ALÉM DAS NECESSIDADES BIOLÓGICAS**

A compreensão do cuidado como dimensão constitutiva da ação pedagógica representa um dos principais avanços nas concepções contemporâneas de Educação Infantil. Se, historicamente, as práticas de alimentação, higiene, repouso e acolhimento foram associadas a funções essencialmente assistenciais, hoje essas experiências são reconhecidas como oportunidades privilegiadas para o desenvolvimento das crianças, desde que planejadas e mediadas com intencionalidade educativa.

O potencial pedagógico dos momentos de cuidado não está relacionado à atividade em si, mas à maneira como ela é organizada pelo professor e às interações estabelecidas durante sua realização. Uma refeição, por exemplo, pode limitar-se ao atendimento de uma necessidade fisiológica ou transformar-se em uma situação de diálogo, convivência, construção da autonomia e ampliação da linguagem. Da mesma forma, os momentos de higiene, descanso e organização dos espaços podem favorecer a participação das crianças, a resolução de pequenos desafios cotidianos e o fortalecimento das relações de confiança entre adultos e crianças.

Essa perspectiva está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que compreendem o desenvolvimento infantil como um processo integrado, no qual as dimensões física, emocional, cognitiva, social e cultural se articulam continuamente. Nessa concepção, as práticas pedagógicas não se restringem às atividades previamente planejadas em sala, mas abrangem todas as experiências vividas pelas crianças no cotidiano das instituições educativas.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforça esse entendimento ao estabelecer que as aprendizagens na Educação Infantil são construídas por meio das interações e das brincadeiras, assegurando às crianças direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos de aprendizagem evidenciam que cada momento da rotina pode favorecer o desenvolvimento infantil quando organizado de forma a garantir a participação ativa das crianças e o respeito às suas singularidades.

No âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o Currículo da Cidade: Educação Infantil também orienta que as experiências cotidianas sejam planejadas de forma integrada, valorizando a escuta, a participação e o protagonismo infantil. Nessa perspectiva, o cuidado deixa de ser compreendido como uma sequência de procedimentos mecânicos para tornar-se uma experiência relacional, na qual as crianças são incentivadas a fazer escolhas, comunicar necessidades, colaborar com os colegas e construir conhecimentos a partir das situações vivenciadas no cotidiano.

Ao discutir a organização da rotina na Educação Infantil, Barbosa (2006) destaca que ela não deve ser entendida apenas como um instrumento de organização do tempo, mas como uma categoria pedagógica capaz de estruturar experiências significativas. Quando a rotina é planejada com flexibilidade e intencionalidade, favorece a segurança das crianças, amplia suas possibilidades de participação e cria condições para que diferentes aprendizagens ocorram de maneira contextualizada.

Nessa mesma direção, Craidy e Kaercher (2001) afirmam que o trabalho desenvolvido com crianças pequenas exige a superação da fragmentação entre cuidado e educação, reconhecendo que as experiências infantis acontecem de forma integrada. As autoras ressaltam que todos os momentos vividos pelas crianças podem assumir caráter educativo quando mediados por profissionais que compreendem o desenvolvimento infantil em sua totalidade e atribuem significado pedagógico às interações estabelecidas no cotidiano.

Entretanto, transformar o cuidado em prática pedagógica exige mais do que boa vontade ou sensibilidade do professor. Requer planejamento, observação, escuta atenta e avaliação contínua das necessidades e interesses das crianças. Cabe ao educador organizar ambientes acolhedores, selecionar materiais, favorecer interações e propor situações que estimulem a curiosidade, a autonomia e a construção de vínculos, reconhecendo que o desenvolvimento infantil ocorre nas experiências concretas vividas diariamente.

Desse modo, compreender o cuidado como prática pedagógica significa reconhecer que a qualidade das experiências oferecidas às crianças depende da intencionalidade presente nas ações docentes. Não é a atividade realizada que determina seu potencial educativo, mas a forma como ela é planejada, mediada e ressignificada pelo professor. Essa compreensão amplia o papel da Educação Infantil e fortalece práticas comprometidas com o desenvolvimento integral, o respeito aos direitos das crianças e a construção de experiências significativas desde os primeiros anos de vida.

#### A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA INFANTIL NOS MOMENTOS DE CUIDADO

A autonomia infantil constitui um processo contínuo de desenvolvimento, construído nas interações que as crianças estabelecem com os adultos,

com seus pares e com o ambiente em que estão inseridas. Na Educação Infantil, essa autonomia não se restringe à realização independente de tarefas cotidianas, mas envolve a capacidade de participar das decisões, expressar opiniões, resolver pequenos desafios e construir, progressivamente, formas próprias de compreender e atuar sobre o mundo.

As concepções contemporâneas de infância reconhecem bebês e crianças como sujeitos competentes, capazes de interpretar a realidade, produzir cultura e participar ativamente das experiências educativas. Essa perspectiva rompe com modelos pedagógicos centrados exclusivamente na ação do adulto e atribui às crianças um papel ativo na construção das aprendizagens. Assim, promover a autonomia significa criar oportunidades para que elas façam escolhas, formulem hipóteses, manifestem interesses e participem das situações que organizam o cotidiano da instituição.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) defendem que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações e das brincadeiras, assegurando às crianças experiências que favoreçam a participação, a expressão e a construção de sua identidade. Nessa perspectiva, a autonomia é compreendida como resultado de um ambiente educativo que respeita os tempos, as necessidades e as potencialidades de cada criança.

Esse entendimento também está presente na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. Entre eles, destacam-se os direitos de participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, princípios que evidenciam a importância de garantir às crianças oportunidades reais de atuação nos diferentes momentos da rotina escolar. A participação ativa fortalece a autoconfiança, amplia a capacidade de tomada de decisões e contribui para o desenvolvimento das relações sociais.

No contexto da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o Currículo da Cidade: Educação Infantil reforça que o protagonismo infantil deve orientar a organização dos tempos, espaços e materiais, reconhecendo que as crianças aprendem quando podem investigar, experimentar, criar e estabelecer relações significativas com o ambiente. Nessa perspectiva, o

professor deixa de ocupar o lugar de único transmissor do conhecimento e assume o papel de mediador das experiências, promovendo situações que valorizem a iniciativa e a participação infantil.

Barbosa (2006) ressalta que a organização da rotina influencia diretamente o desenvolvimento da autonomia. Uma rotina flexível, planejada a partir da observação das crianças, favorece sua participação nas diferentes situações do cotidiano, permitindo que elas compreendam a sequência das atividades, façam escolhas e assumam responsabilidades compatíveis com sua faixa etária. Dessa forma, a rotina deixa de representar apenas um mecanismo de organização institucional e passa a constituir um contexto privilegiado para o desenvolvimento infantil.

De modo semelhante, Craidy e Kaercher (2001) destacam que o desenvolvimento da autonomia depende das oportunidades oferecidas às crianças para agir, experimentar e construir conhecimentos nas experiências cotidianas. As autoras defendem que o papel do educador consiste em criar condições para que as crianças participem ativamente da vida coletiva, desenvolvendo gradativamente confiança em suas próprias capacidades e fortalecendo sua identidade.

Entretanto, a construção da autonomia exige uma atuação docente pautada na escuta sensível e na observação permanente. Reconhecer as crianças como protagonistas implica considerar seus interesses, valorizar suas formas de expressão e respeitar seus diferentes ritmos de desenvolvimento. Isso significa compreender que autonomia não é sinônimo de independência absoluta, mas um processo construído nas relações de cuidado, diálogo, cooperação e mediação pedagógica.

Assim, promover a autonomia na Educação Infantil significa garantir às crianças oportunidades reais de participação em um ambiente acolhedor, seguro e desafiador. Ao favorecer experiências que estimulam a curiosidade, a iniciativa e a construção de vínculos, a instituição educativa contribui para a formação de sujeitos mais confiantes, participativos e capazes de atuar de maneira crítica e responsável em diferentes contextos sociais.

## O PAPEL DO PROFESSOR NA INTEGRAÇÃO ENTRE CUIDAR E EDUCAR

A efetivação de uma proposta pedagógica que integre cuidado e educação depende, em grande medida, da atuação do professor. Embora os documentos normativos reconheçam a indissociabilidade dessas dimensões, sua concretização ocorre no cotidiano das instituições de Educação Infantil, por meio das escolhas pedagógicas realizadas pelos profissionais que organizam os tempos, os espaços, os materiais e as experiências das crianças.

Nesse contexto, o trabalho docente ultrapassa a execução de atividades previamente planejadas. Cabe ao professor observar atentamente as manifestações das crianças, interpretar seus interesses, identificar necessidades e criar situações que favoreçam a participação, a curiosidade e a construção de conhecimentos. Essa atuação exige planejamento, escuta sensível e constante reflexão sobre a própria prática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) atribuem ao professor a responsabilidade de organizar experiências que respeitem as especificidades da infância e promovam o desenvolvimento integral das crianças. Isso implica compreender que ensinar, nessa etapa da Educação Básica, não significa antecipar conteúdos escolares, mas criar condições para que as crianças aprendam por meio das interações, das brincadeiras e das experiências vividas no cotidiano.

Na mesma perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) estabelece que o professor deve assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, promovendo contextos que favoreçam o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar-se e o conhecer-se. Esses direitos orientam uma prática pedagógica que reconhece as crianças como protagonistas de seus processos de aprendizagem e valoriza suas múltiplas formas de participação.

No âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o Currículo da Cidade: Educação Infantil reforça a importância da observação, da documentação pedagógica e da escuta das crianças como instrumentos essenciais para o planejamento. Ao registrar as

experiências vividas, acompanhar os percursos de aprendizagem e refletir sobre as interações estabelecidas no cotidiano, o professor qualifica sua prática e organiza propostas mais coerentes com as necessidades e os interesses do grupo.

Barbosa (2006) destaca que a organização da rotina constitui uma dimensão pedagógica do trabalho docente. Mais do que distribuir horários, o professor estrutura experiências que proporcionam segurança às crianças e favorecem a exploração do ambiente, a convivência e a construção de conhecimentos. Quando planejada de forma flexível, a rotina permite acolher os acontecimentos do cotidiano e transformar situações inesperadas em oportunidades de aprendizagem.

De maneira semelhante, Craidy e Kaercher (2001) defendem que o educador deve compreender o desenvolvimento infantil em sua totalidade, reconhecendo que todas as experiências vividas pelas crianças possuem potencial educativo quando mediadas com intencionalidade. Essa concepção exige uma postura investigativa, na qual o professor observa, registra, analisa e reorganiza continuamente sua prática, considerando que cada grupo apresenta necessidades e formas próprias de aprender.

Nesse sentido, a formação continuada também assume papel fundamental. As constantes transformações nas políticas educacionais e nas concepções de infância demandam profissionais comprometidos com o estudo, a reflexão crítica e o aperfeiçoamento permanente de suas práticas. O professor que investe em sua formação amplia sua capacidade de interpretar os documentos curriculares, dialogar com diferentes referenciais teóricos e construir propostas pedagógicas mais significativas.

Assim, o papel do professor na Educação Infantil vai além da mediação das aprendizagens. Ele consiste em criar ambientes acolhedores, estabelecer relações de confiança, promover experiências desafiadoras e garantir que cada criança seja reconhecida como sujeito de direitos, participante ativo de seu processo de desenvolvimento. Dessa forma, a integração entre cuidado e educação deixa de ser apenas um princípio presente nos documentos oficiais e passa a constituir uma prática efetiva no cotidiano das instituições educativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender que a evolução das políticas públicas e das concepções de infância promoveu mudanças significativas na forma de compreender a Educação Infantil no Brasil. O reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos contribuiu para superar perspectivas assistencialistas e fortalecer uma proposta educativa voltada ao desenvolvimento integral, na qual as experiências cotidianas assumem relevante papel na construção das aprendizagens.

Ao longo da análise, verificou-se que os documentos normativos atuais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade: Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, orientam práticas pedagógicas fundamentadas nas interações, nas brincadeiras, na participação e na valorização das experiências infantis. Esses referenciais reforçam que a qualidade do trabalho pedagógico depende da organização intencional dos tempos, dos espaços e das relações estabelecidas nas instituições educativas.

Outro aspecto evidenciado refere-se à importância da atuação docente na concretização desses princípios. Planejamento, observação, escuta sensível, documentação pedagógica e reflexão permanente sobre a prática constituem elementos essenciais para que o cotidiano da Educação Infantil se transforme em um contexto de desenvolvimento, participação e construção de conhecimentos. Nesse processo, o professor assume o papel de mediador das experiências infantis, respeitando os diferentes ritmos, interesses e necessidades das crianças.

A pesquisa também permitiu reconhecer que a consolidação de práticas coerentes com as atuais concepções de Educação Infantil depende da formação continuada dos profissionais e do compromisso das instituições em promover ambientes acolhedores, democráticos e participativos. Ainda que importantes avanços tenham sido alcançados nas últimas décadas, permanecem desafios relacionados à superação de práticas fragmentadas e à efetiva implementação dos princípios previstos nos documentos curriculares.

Conclui-se, portanto, que a integração entre

cuidado e educação representa um compromisso ético, pedagógico e social com o direito das crianças a uma educação de qualidade. Mais do que reorganizar rotinas ou redefinir procedimentos, essa perspectiva exige reconhecer a infância em sua complexidade e assegurar experiências que favoreçam o desenvolvimento integral, a participação e o protagonismo infantil desde os primeiros anos de vida.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/CNE, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
- CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise Pereira da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil.** São Paulo: SME, 2019.



# INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DOS FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS (CASO DO HOSPITAL MUNICIPAL DO ZANGO NO PERÍODO DE 2024-2025)

Julieta Elisa André Panzo Tchitungo<sup>1</sup>

**RESUMO:** A questão central foi a influência da avaliação de desempenho no desenvolvimento organizacional dos funcionários públicos, com um estudo de caso no Hospital Municipal do Zango entre 2024 e 2025. O objetivo geral consistiu em investigar como a avaliação de desempenho afeta o desenvolvimento organizacional dos funcionários públicos, enquanto os objetivos específicos ajudaram a responder à questão inicial formulada: “que influência tem a avaliação de desempenho no desenvolvimento organizacional dos funcionários públicos do Hospital Municipal do Zango?”, levando em consideração os seguintes aspectos: apresentar as bases teóricas sobre a avaliação de desempenho; reconhecer os instrumentos de avaliação de desempenho; descrever os princípios, normas e fundamentos do desenvolvimento organizacional, bem como propor sugestões para que a avaliação possa ter um impacto mais significativo no desenvolvimento organizacional. No que diz respeito à abordagem metodológica, ela foi quantitativa, utilizando o estudo de caso como recurso. Foi realizada a aplicação de um inquérito por questionário, contendo perguntas fechadas de múltipla escolha, dirigido a técnicos superiores da direção de pessoal da organização, além de uma análise documental. Os resultados do inquérito foram examinados por meio da análise de conteúdo, com base na comparação e organização dos dados obtidos que foram considerados relevantes para esta investigação. Com isso, ficou claro que na organização em questão há um processo formal de avaliação de desempenho, que ocorre semestralmente e anualmente, e que se aplica a todos os colaboradores. A fonte de avaliação que se destacou foi a chefia direta do funcionário, resultando em dois métodos de avaliação de desempenho: por competências e por objetivos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação de desempenho. Competência. Gestão de desempenho.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, estamos imersos em um cenário de desenvolvimento organizacional que demanda uma revisão das diversas abordagens relacionadas à valorização do pessoal. Uma dessas abordagens diz respeito à maneira como se percebe o impacto da avaliação. Sob a ótica do desempenho, a única forma

de mensurar ou validar o desempenho dos funcionários (colaboradores) é por meio da avaliação.

O contexto profissional enfrenta questões relacionadas à gestão organizacional, o que torna essencial investigar sobre a influência da avaliação e sua aplicação para garantir uma discussão técnica e científica. Além disso, a conectividade no ambiente de trabalho possibilita o crescimento das empresas. As

<sup>1</sup> Licenciada em Ensino História pelo ISCED-Luanda na especialidade de História. Cursa o Mestrado em Gestão de Recursos Humanos pelo Instituto Superior Politécnico de Kanganjo. Professora da Função Pública em Angola, alocada no Município do Kilamba Kiaxi no Instituto Politécnico Industrial nº 8050. E-mail: [julietapanzo7@gmail.com](mailto:julietapanzo7@gmail.com)

organizações também necessitam da avaliação para obter melhores resultados em relação à evolução do setor organizacional, uma vez que é por meio dela que uma empresa consegue mensurar o nível de contribuição e envolvimento dos colaboradores na definição e execução de seus objetivos, sejam eles individuais ou corporativos (Graça, 2025).

Segundo Chiavenato (2016), em um mundo capitalista e globalizado, onde a produtividade e o lucro são fundamentais para explicar o aumento do número de novas empresas, é imprescindível realizar avaliações, que são a razão de ser das cooperações ou organizações (instituições de negócio). Além disso, é possível afirmar que essas avaliações exercem um grande impacto no desempenho das organizações, promovendo um desenvolvimento que pode ser tanto direto quanto indireto. A avaliação de desempenho também desempenha um papel crucial no crescimento dos indivíduos dentro da empresa e fortalece todo o processo institucional, permitindo que a empresa se expanda e recompense, enquanto o colaborador busca constantemente melhorias.

No entanto, com a nova geração tecnológica, é evidente que os resultados das avaliações desempenham um papel crucial na tomada de decisões sobre promoções, aumentos salariais e progressão na carreira. Por isso, fica claro que é essencial realizar uma avaliação de desempenho para obter resultados que verifiquem se a empresa está seguindo a sua forma objetiva ou não. Diante disso, surge a seguinte questão científica:

Que influência tem a avaliação de desempenho no desenvolvimento organizacional dos funcionários públicos do Hospital Municipal do Zango?

Este artigo tem como objetivo centralizar a precisão e a coerência, e a seguir estão delineados os objetivos da pesquisa:

Este trabalho científico teve como finalidade geral investigar a influência da avaliação de desempenho no desenvolvimento organizacional; contudo, os objetivos específicos são os seguintes: identificar os instrumentos de avaliação de desempenho utilizados no Hospital Municipal do Zango; descrever os princípios, normas e fundamentos

do desenvolvimento organizacional para uma melhor aplicação da avaliação no referido Hospital; e propor recomendações que visem aumentar o impacto da avaliação no desenvolvimento organizacional e no desempenho profissional dos trabalhadores do dito Hospital.

O crescimento organizacional tem sido, para muitos funcionários, uma razão para se dedicarem ao máximo, acreditando que a avaliação de desempenho pode ser a chave para ascender a outras posições na empresa. Dessa forma, a avaliação pode ser vista como uma ferramenta de mensuração de resultados, onde o fator contribuição para a empresa pode propiciar um crescimento dentro da organização, graças às ações, tanto diretas quanto indiretas, dos colaboradores. Assim, é possível afirmar que o impacto da avaliação de desempenho se justifica, uma vez que, por meio dela, diretores, chefes de seção e gestores conseguem monitorar o desenvolvimento de suas organizações. Além disso, o tema se justifica pelo fato de que a pesquisa sobre a «influência da avaliação de desempenho no desenvolvimento organizacional» permite uma maior diversidade metodológica e discussões no âmbito técnico-científico. Assim, conectando o conhecimento popular ao científico.

Por outro lado, a segunda justificativa foca no desenvolvimento do profissional, visando aprimorar o setor organizacional, de modo que os funcionários estejam interligados com a avaliação de desempenho da instituição.

## **AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E GESTÃO DE DESEMPENHO**

A avaliação pode ser entendida como um conjunto de análises objetivas e periódicas de uma política pública, projeto ou programa que está planejado, em andamento ou já finalizado. Sabe-se, que essas avaliações são realizadas com o intuito de responder a questões específicas, geralmente ligadas ao cronograma, à implementação ou aos resultados, como explica Ceitil (2023).

A avaliação de desempenho é uma análise sistemática do desempenho de cada pessoa em seu cargo, assim como de seu potencial de crescimento. Todo processo avaliativo serve para medir ou incentivar o valor, a excelência e as qualidades de um indivíduo. [...] É uma ferramenta que possibilita identificar questões relacionadas à

supervisão e à gestão, à integração do colaborador na organização, à adequação ao cargo que ocupa, permitindo ainda reconhecer possíveis dissonâncias, necessidades de treinamento e, por conseguinte, estabelecer métodos e programas para eliminar ou atenuar essas questões. De fato, a avaliação de desempenho é um meio poderoso para resolver problemas de desempenho e aprimorar a qualidade do trabalho e a qualidade de vida nas organizações (Chiavenato, 2016, p.113).

Seguindo a mesma lógica Chassot (2016), considera muito influente a avaliação de desempenho em qualquer organização, podendo essas serem: empresas, instituições escolares e organizações hospitalares.

Como aponta Aguinis (2019), a gestão de desempenho deve ser entendida como um processo de reconhecimento, intervenção e desenvolvimento tanto dos indivíduos quanto das equipes, enfatizando a importância de alinhar o desempenho individual com as metas da organização. Da mesma forma, Cunha et al. (2020) indicam que, em um sistema de gestão do desempenho que não apresente esse alinhamento, há um alto risco de que os colaboradores vejam esse processo como uma ferramenta de diferenciação e discriminação, o que pode gerar resistência e conflitos dentro da organização.

## **REALCE SOBRE A INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO**

A Lei 26/22, de 22 de agosto, que sublinha a relevância da Lei de Bases da Função Pública de Angola, indica que a avaliação de desempenho exerce uma influência considerável. Do ponto de vista das argumentações científicas, é essencial investigar como a avaliação de desempenho impacta a obtenção de resultados satisfatórios no contexto empresarial. Muitos teóricos reconhecem que, durante a avaliação, o líder pode identificar aspectos que antes não eram percebidos, permitindo-lhe, a partir desse momento, destacar os pontos positivos e negativos dos colaboradores na execução de suas atividades. O feedback positivo ao colaborador é um fator que contribui significativamente para o crescimento e aprimoramento em futuras atividades dentro da organização. Através de uma avaliação eficaz, é

possível identificar soluções e práticas inovadoras que impactam diretamente o processo de mudança e a obtenção de resultados relevantes. Diversas obras literárias abordam as perdas que as organizações enfrentam devido à ausência de um retorno significativo para seus funcionários, o que evidencia a falta de preparo de muitos líderes que têm a responsabilidade de motivar suas equipes.<sup>2</sup>

Em vista do exposto, é fundamental que o líder compreenda a importância de reavaliar constantemente certas tradições e práticas, assim como os ganhos e as perdas. É necessário estabelecer metas tanto individuais quanto coletivas e buscar novas estratégias. Nesse sentido, saber ouvir e promover uma comunicação no ambiente de trabalho é essencial, permitindo que sejam feitas observações significativas sobre o comportamento de colegas, superiores ou subordinados. A comunicação também possibilita a visualização, compreensão e reconhecimento das potencialidades, com o objetivo de uma melhoria contínua. Acredita-se que o impacto desse aspecto está diretamente relacionado às ações que geram resultados para a empresa, além de ser uma ferramenta indispensável para a motivação dos colaboradores.

Chiavenato (1998) menciona a relevância da contribuição ao traçar o histórico da avaliação de desempenho. O autor observa que, antes da revolução industrial, as organizações não atribuíam a devida importância ao ato de avaliar o desempenho humano dentro delas, focando apenas na eficiência das máquinas como estratégia para aumentar a produtividade. Acreditava-se que os colaboradores eram motivados unicamente por salários e benefícios. Além disso, como Chiavenato (1998) aponta, ao longo do tempo, as organizações perceberam que a máquina não era a solução para melhorar o desempenho. Com o surgimento da Escola da Abordagem Humanista da Teoria da Administração, começou-se a valorizar o ser humano e a reconsiderar as formas de avaliação, visando obter resultados significativos tanto para a empresa quanto para os colaboradores. Após a Segunda Guerra Mundial, as avaliações de desempenho tornaram-se amplamente utilizadas nas organizações.

É evidente, nas considerações anteriores, que a avaliação de desempenho é uma ferramenta que mede

2 A Lei 26/22 de 22 de Agosto, que destaca a importância da Lei de Bases da Função Pública.

o potencial de crescimento do colaborador e oferece uma análise crítica, identificando os pontos fortes e as áreas que precisam de melhoria, assim como a necessidade de treinamentos e supervisão. Além disso, essa avaliação serve como fundamento para decisões relacionadas a cargos, salários, promoções, entre outras.

A avaliação consiste em uma análise sistemática do desempenho de indivíduos ou equipes, levando em consideração as atividades que realizam, as metas e resultados a serem atingidos, as competências que possuem e o potencial de crescimento; Nesse sentido, a avaliação de desempenho é utilizada para julgar ou estimar o valor, a qualidade e as habilidades de uma pessoa ou equipe, e, acima de tudo, sua contribuição para os negócios da organização; É indiscutível que a avaliação de desempenho é crucial não apenas para a empresa, mas também para o próprio profissional; ao ter seu potencial analisado, é possível refletir sobre suas ações, o que pode levar a uma melhoria na performance da empresa; tanto no que diz respeito ao mercado quanto à sua gestão. Essa adequação contribui sobremaneira «colaborando na determinação e no desenvolvimento de uma política adequada de RH às necessidades da organização» (Chiavenato, 2002, p. 326).

Assim, a influência da avaliação de desempenho deve ser compreendida como um processo que ajuda a narrar o histórico dessa prática; é necessário olhar para o passado e perceber que, antes da revolução industrial, as organizações não atribuíam a devida importância à avaliação do desempenho humano dentro delas; o foco era apenas na eficiência das máquinas para maximizar a produtividade da empresa; acreditava-se que os colaboradores eram movidos unicamente por salários e benefícios.

Como se viu, durante todo subtema o desempenho é avaliado em função do potencial de desenvolvimento do colaborador e também para que se tenha um olhar crítico, verificando o que é positivo, o que precisa ser melhorado, se é necessário algum treinamento e acompanhamento, além de servir como base para cargos e salários, promoções entre outros. A avaliação do desempenho consiste em uma apreciação sistemática do desempenho individual de cada funcionário, ou de uma equipe, levando em

consideração as atividades que realizam, as metas e resultados que devem ser alcançados, as competências que apresentam e o potencial para seu desenvolvimento.

## **TIPOS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO UTILIZADOS NO HOSPITAL MUNICIPAL DO ZANGO**

Cada tipo de avaliação de desempenho tem seus prós e contras.

Segundo Caetano (2017), há três modalidades de avaliação de desempenho; a avaliação 360°, onde o superior faz a avaliação do subordinado, o subordinado se avalia e também avalia seus colegas; todos participam da avaliação mútua.

A avaliação 180° acontece da seguinte maneira: o superior avalia o subordinado e, em seguida, o subordinado também se avalia, resultando em uma troca rica, com transparência e objetividade. Já a avaliação 90° consiste apenas na avaliação do subordinado pelo superior; esse modelo pode gerar distorções na percepção, já que não há interação entre os pares. No entanto, é importante destacar que a escolha de qual modelo de avaliação é mais eficaz é determinada pela diretoria da organização, com base em um planejamento prévio (Chiavenato, 2016).

Segundo os autores mencionados, é evidente que os processos de avaliação devem focar nas decisões que resultarão na produção de resultados, trazendo novas ferramentas para guiar os funcionários na efetivação e otimização dos serviços dentro das organizações. Como foi demonstrado, ao avaliarem seus funcionários com mais responsabilidade, os líderes ganham informações valiosas para tomar decisões sobre promoções e aumentos salariais, além de se tratar de um método que pode ajudá-los a desenvolver planos para corrigir possíveis falhas e aprimorar as qualidades de seus funcionários.

## **FONTES DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO**

Segundo Caetano (2017), os intervenientes organizacionais que detêm a competência para realizar a avaliação de desempenho (fontes) são o chefe imediato, os colegas do avaliado, o próprio avaliado (auto-avaliação) ou os subordinados; o fato de a responsabilidade pela avaliação recair sobre a chefia direta está intimamente ligado à estrutura

organizacional, assumindo-se que este está em melhores condições para julgar a adequação do desempenho, visto que orienta o funcionário. A auto-avaliação, que os mesmos autores chamam de avaliação pelo avaliado, foi criada para sanar lacunas e insatisfações dos avaliados. Este tipo de avaliação possibilita que o trabalhador se avalie, permitindo identificar não apenas os aspectos positivos, mas também as suas fragilidades e potencialidades, uma vez que, mais do que qualquer outra pessoa, ele é o melhor juiz das suas próprias habilidades (Caetano, 2017).

Além das fontes citadas, Cunha et al. (2020) sugerem outras possíveis fontes: o técnico do setor de recursos humanos e os usuários. Por outro lado, alguns autores ressaltam a importância da comissão de avaliação, já que esse procedimento é frequente em grandes organizações e, geralmente, conta com três membros, cujas opiniões são provavelmente a mais completa do que a de um único indivíduo.

Chiavenato (2008) aponta que a avaliação de múltiplas fontes, conhecida como 360 graus, é outro tipo de avaliação que, embora não convencional, tem sido cada vez mais citada. Este método envolve a participação de todos aqueles que têm uma relação direta com o avaliado e busca coletar feedback de diversas fontes ao redor do trabalhador, com o objetivo de reunir o maior volume possível de informações sobre o desempenho do indivíduo, a partir do número de pessoas que o avaliam.

A avaliação do profissional não se dá apenas pelo seu superior imediato, mas também por colegas de trabalho, subordinados eventuais e outros, o que representa uma valiosa fonte de motivação para os colaboradores, pois oferece uma avaliação “honestas” de como o trabalhador e o seu desempenho são vistos por uma variedade de componentes Sousa et. al. (2016), Marras (2020), Chiavenato (2002), Araújo (2016).

Considerando que os avaliadores têm o poder de influenciar e modificar a realidade durante a avaliação de desempenho, e que avaliar é uma prerrogativa humana que, dependendo dos atos praticados, pode gerar consequências positivas ou negativas para quem está sendo avaliado, conforme Sousa et. al (2016), vamos a seguir destacar alguns os processos na figura abaixo:.

Figura n.º 1: Fontes de avaliação e sua extensão



Fonte: Caetano (2017), adaptada pela autora (2025).

## MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Segundo Marras (2020), existem diversos métodos de avaliação de desempenho que, de acordo com o autor, abordam os colaboradores de forma homogênea, sem levar em conta as particularidades de cada um. Entre esses métodos, podemos citar as escalas gráficas, a escolha forçada, a pesquisa de campo, incidentes críticos e listas de verificação. Para uma breve descrição de cada um, as escalas gráficas consistem em um método de avaliação que utiliza fatores previamente estabelecidos para determinar o que será avaliado em cada colaborador, como assiduidade, trabalho em equipe, resolução de problemas, produtividade, entre outros.

De acordo com Marras (2020), os principais métodos de avaliação de desempenho são os seguintes:

- Avaliação pelo Superior Imediato: este é o método mais utilizado. Sua principal vantagem é que há um único avaliador, o que proporciona uma certa uniformidade e rigor na interpretação dos critérios de avaliação, além da comparação de desempenhos. No entanto, a principal desvantagem é que o avaliador pode ser influenciado pela percepção geral e histórica que tem sobre o avaliado, bem como pela natureza do relacionamento profissional e pessoal que mantém;
- Avaliação 360 graus: Trata-se do sistema de avaliação mais elaborado; Todos os colaboradores, sem exceção de cargo, são ao mesmo tempo avaliadores (mantendo o anonimato) e avaliados; Este método possui a vantagem de permitir que os subordinados expressem livremente sua opinião sobre o desempenho de seus superiores, mas pode ter

consequências prejudiciais para a motivação e a autoestima dos avaliados, especialmente aqueles que ocupam posições mais altas na hierarquia; Existem ainda outros sistemas, ou métodos, de avaliação de desempenho.

Sousa et al. (2016) apontam que, ainda, é evidente que as funções individuais ressaltam a relevância dos comportamentos e atitudes dos colaboradores dentro da organização, embora essa abordagem tenha sido criticada por sua superficialidade. Assim, trata-se do método de avaliação de desempenho mais utilizado, devido à sua simplicidade. A escolha forçada envolve classificar o desempenho das pessoas com base em descrições de diferentes níveis de desempenho individual. O avaliador deve escolher apenas uma ou duas opções em cada bloco, que pode conter duas, quatro ou mais descrições. Na realidade, reconsiderar o sistema de avaliação e a gestão do talento é uma das principais aspirações de muitos gestores e profissionais de recursos humanos.

## PRINCIPAIS ERROS COMETIDOS NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

As razões são diversas, e Araújo (2016) aponta algumas delas: os sistemas tradicionais não refletem a realidade das organizações e não pressionam o ambiente organizacional; muitos desses métodos antigos limitam a criatividade devido à sua excessiva burocracia, sem cumprir o objetivo final; e muitas organizações veem as metodologias de avaliação tradicionais como “coisas do outro século”, o que frequentemente resulta em uma falta de interação, colaboração e inovação dentro das organizações.

Cunha et al. (2020) propõem outros, incluindo:

- Efeito Horn, a tendência de atribuir características negativas ao desempenho; se o avaliador tem uma visão negativa sobre o comportamento de um funcionário, irá avaliá-lo de forma negativa em todos os aspectos;
- Efeito de revência, tendência a atribuir mais peso a eventos e comportamentos mais recentes do avaliado, tanto positivos quanto negativos, que têm um maior impacto na avaliação;
- Erro permanente (Complacência /Rigor excessivo), o avaliador condescendente baixa os critérios de avaliação e o avaliador exigente os eleva para alcançar;

d) Primeira impressão: a avaliação que o avaliador faz do avaliado logo de início tende a perdurar e a sobrepor-se ao desempenho real;

e) Avaliação enviesada por similaridade (projeção pessoal ou identificação), tendência de julgar o funcionário com base em sua própria experiência;

f) Erro de cansaço/automatismo, propensão a não se dar atenção ao processo avaliativo, quando se avaliam muitos funcionários simultaneamente;

g) Falta de compreensão do significado dos fatores, o avaliador não entende ou interpreta erroneamente o verdadeiro significado dos critérios de avaliação.

Quando há distorções na avaliação que são percebidas por quem está sendo avaliado, isso compromete a credibilidade do sistema e impede que ele cumpra sua função original: motivar e incentivar os colaboradores (Camara, et al 2017). A principal responsabilidade pelo bom funcionamento do sistema de avaliação de desempenho recai sobre os avaliadores.

Cunha e Camara (2020) oferecem um resumo bastante útil sobre os principais equívocos de configuração de avaliação de desempenho cometidos por avaliadores e avaliados, que será apresentado a seguir em figura:

Figura n.º 2: Principais erros dos avaliadores e avaliados



Fonte: Camara (2020), adaptada pela autora (2025).

A imagem acima indica que a avaliação de desempenho é um dos componentes do ciclo de gestão do desempenho, permitindo quantificar e analisar a contribuição de cada indivíduo para o cumprimento das metas da empresa. Portanto, podemos concluir que se trata de um componente essencial e estratégico para uma gestão de desempenho eficaz.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas ideias de Zassala (2015) e Nkuansambu (2018), o artigo foi classificado como uma pesquisa de natureza básica, sendo que, em termos de tipo, foi quantitativa, seguindo a abordagem adotada. No entanto, antes dessa etapa, várias revisões da literatura foram realizadas. Quanto aos procedimentos de pesquisa, foram utilizados levantamentos bibliográficos e documentais, os quais contribuíram significativamente para o embasamento científico. Participaram do estudo 100 indivíduos que trabalham em diferentes áreas do Hospital Municipal do Zango, incluindo gestores hospitalares e médicos, assistentes administrativos, enfermeiros, farmacêuticos, analistas clínicos e fisioterapeutas. É relevante destacar que o hospital em questão é um dos mais movimentados na cidade de Calumbo, que se localiza na província do Icolo e Bengo; quanto à pesquisa, esta foi realizada entre Dezembro de 2024 e Dezembro de 2025; A pesquisa científica detalhou, conforme será apresentado na tabela explicativa abaixo:

**Tabela 1:** Variáveis caracterizadas

Descrição	Frequência	%
Gênero		
Feminino	47	47
Masculino	53	53
Faixa etária		
18 – 25	40	40
26 – 33	30	30
34– 41	27	27
+ 42	3	3
Nível de escolaridade		
Técnico médio	85	85
Licenciado	10	10
Mestre	3	3
PhD	2	2
Função		
Profissionais de saúde	85	85
Assistentes administrativos	13	13
Gestores hospitalares	2	2

Fonte: Informações dos inquiridos (2026).

É evidente, com base nos dados da tabela, que a maior parte dos entrevistados é do sexo masculino, o que representa 53% da amostra. Em relação à faixa etária, observou-se que a maioria dos participantes está na faixa dos 18 aos 25 anos, totalizando cerca de 40%. Quanto ao nível de escolaridade, a maioria dos entrevistados completou o Ensino Médio, com uma notável representatividade de 85% entre os técnicos de nível médio.

Por fim, em relação à função, a maioria dos inquiridos são profissionais da área da saúde, alcançando aproximadamente 85% dos participantes.

**Tabela 2:** Análise das questões

Questões	Opções	f	%
1. A falta de conhecimento sobre avaliação de desempenho, compromete a organização?	Sim	80	80
	Não	3	3
	Sem resposta	17	17
2. A avaliação de desempenho ajuda na melhoria e desempenho dos funcionários do sector público com destaque ao Hospital municipal do Zango II?	Sim	90	90
	Não	5	5
	Não Responde	5	5
3. Concorda que a melhoria da funcionalidade das instituições de saúde passa também pela avaliação de desempenho?	Sim	87	87
	Não		
4. Acha que uma boa avaliação de desempenho melhora o quadro de participação dos profissionais?	Sim	70	70
	Não	3	3
	Sem resposta	27	127
	Total	100	100

Fonte: Informações dos inquiridos (2026).

Conforme se observa na segunda tabela, os participantes responderam às perguntas utilizando a técnica de pesquisa de inquérito por questionário, sendo este o instrumento de coleta de dados, que continha perguntas bem estruturadas. A partir dessas respostas, foi possível chegar às seguintes conclusões:

- Assim como foi apresentado por Camara et al (2017), aqui também se confirmou que a falta de conhecimento em avaliação de desempenho compromete a organização, segundo 80% dos entrevistados;
- A avaliação de desempenho contribui para o aprimoramento e a eficácia dos colaboradores do setor público, especialmente no Hospital Municipal do Zango II, conforme afirmaram 90% dos entrevistados, corroborando a perspectiva de Caetano, (2017);
- 87% acredita que para as instituições de saúde funcionarem cada vez melhor, é preciso também avaliar o desempenho. Nesse sentido, este trabalho se alinha ao que Graça (2025) menciona sobre “Aprendizagem Organizacional”;
- Acima de 50% dos entrevistados, ou seja, 70%, acredita que uma avaliação de desempenho eficaz melhora a participação dos profissionais, alinhando-se ao raciocínio de Cunha et al. (2020).

É, portanto, evidente que deve considerar os fatores de avaliação de desempenho, para que possam coexistir a segurança organizacional e o impulso às ações relacionadas ao clima e à cultura organizacionais, ao mesmo tempo em que se promove o desenvolvimento organizacional. Para isso, é necessário compreender a influência da avaliação de desempenho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foi possível perceber que as metodologias que embasaram o estudo vieram da diversidade de autores de referência que fazem alusão ao tema avaliação de desempenho, sendo estabelecidos como objetivos específicos: apontar os fundamentos teóricos sobre a eficácia da avaliação de desempenho; elencar os instrumentos de avaliação de desempenho; descrever os princípios, normas e fundamentos do desenvolvimento organizacional e propor sugestões para que a avaliação tenha um impacto maior no desenvolvimento organizacional.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, foi escolhida uma metodologia quantitativa, utilizando um estudo de caso; Os resultados dos questionários foram analisados por meio da análise de conteúdo, com base na análise categorial temática, além da comparação e ordenação dos dados coletados; A percepção dos funcionários, como atores organizacionais, foi considerada crucial para responder às perguntas formuladas, assim como a disponibilização de documentos pela instituição, que foram consultados como um recurso fundamental e indispensável para entender suas características.

É evidente, que é necessário um esforço conjunto para eliminar os erros que ocorrem durante a avaliação de desempenho, tanto por parte do avaliador quanto do avaliado. Não se trata apenas de avaliar; é fundamental dominar as técnicas, os métodos e estar familiarizado com as fontes da avaliação de desempenho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUINIS, H. **An expanded view of performance management**. In J. W. Smither & M., 2019.
- ARAÚJO, L. **Gestão de Pessoas: Estratégias e integração organizacional**. São Paulo: Atlas, 2016.
- CAETANO, A. **Avaliação de Desempenho**. O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber. 2ª Edição. Livros Horizonte, 2017.
- CAMARA, P. B. **Manual de gestão e avaliação de desempenho**. 5ª Edição. Editora RH, 2017.
- CAMARA, P. B. **Novo Humanator**. Recursos Humanos e Sucesso Empresarial. 1ª Edição. Editora Dom Quixote, 2020.
- CEITIL, M. **Recursos Humanos: Eis a Questão**. 7ª Edição. s/l,; Edições Instituto de apoio às pequenas e médias empresas e ao investimento, 2023.
- CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 7ª ed. Ijuí: Bravo, 2016.
- CHIAVENATO, I. **Recursos Humanos**. 1ª. Edição. São Paulo: Atlas, 1998.

CHIAVENATO, I. **Gerenciando pessoas: como transformar gerentes em gerentes de pessoas**. 4ª. Edição. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 4ª. Edição. São Paulo: Prentice Hall, 2008.

CHIAVENATO, I. **Desempenho humano nas empresas: como desenhar cargos e avaliar o desempenho para alcançar resultados**. – 7ª. Edição. Barueri, SP: Manole, 2016.

CUNHA, M., et. al. **Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano**. 2ª Edição. Lisboa: Edições Silabo, 2020.

GRAÇA, E.C. **Aprendizagem organizacional como garantia do desenvolvimento dos recursos humanos das empresas**. São Paulo: Revista 1ª Evolução, 2025.

MARRAS, J. **Administração de Recursos Humanos**. 3ª Edição. São Paulo: Futura, 2020.

NKUANSAMBU, A. **Metodologia de Investigação científica**. 1ª ed. Luanda: Rubricart, 2018.

SOUSA, M. et. al. **Gestão de Recursos Humanos, Métodos e Práticas**. 4ª Edição. Lisboa: Lidel Edições Técnicas, 2016.

ZASSALA, C. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 3ª ed. Angola. Luanda: Mayamba, 2015.



## A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Lilian Silvana Minho Zanetta<sup>1</sup>

**RESUMO:** A educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um princípio essencial para a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas diferenças e necessidades. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar a importância da educação inclusiva nesse segmento, a partir de uma revisão bibliográfica fundamentada em políticas educacionais e práticas pedagógicas. Os resultados evidenciam que a efetivação da inclusão escolar demanda adaptações curriculares, reorganização das práticas docentes e fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores. Contudo, ainda se identificam desafios importantes, como a insuficiência de recursos pedagógicos, fragilidades na formação docente e dificuldades na implementação de estratégias inclusivas no cotidiano escolar. Conclui-se que a educação inclusiva é indispensável para a construção de uma escola mais democrática, equitativa e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desenvolvimento escolar. Diversidade. Inclusão escolar.

### INTRODUÇÃO

A educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental configura-se como um campo central nas discussões contemporâneas sobre o direito à educação e a consolidação de uma escola democrática. Essa perspectiva parte do princípio de que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais, devem ter assegurados o acesso, a participação e a aprendizagem no espaço escolar. Dessa forma, a inclusão ultrapassa a simples matrícula do aluno, exigindo mudanças estruturais nas práticas pedagógicas e na organização das instituições de ensino.

No contexto educacional, a educação inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade como

elemento constitutivo e enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem. Isso implica a necessidade de a escola considerar diferentes formas de aprender, respeitando os ritmos, tempos e especificidades de cada estudante. Para isso, torna-se fundamental a construção de práticas pedagógicas flexíveis, planejadas e intencionalmente voltadas à promoção da equidade e da qualidade na educação.

Além disso, a inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental assume grande relevância por se tratar de uma etapa decisiva do desenvolvimento humano, na qual são construídas bases cognitivas, sociais e emocionais fundamentais. Nesse período, as experiências escolares e a mediação pedagógica exercem influência significativa na formação dos estudantes, o que torna indispensável a garantia de um

<sup>1</sup> Pedagoga com especialização em Gestão, Arte e Educação; Pós graduação em Educação Especial e Literatura. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP. [lilian.zanetta@hotmail.com](mailto:lilian.zanetta@hotmail.com)

ambiente escolar acolhedor, acessível e estimulador para todos.

Entretanto, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios importantes no cotidiano escolar. Entre eles, destacam-se a fragilidade na formação docente, a insuficiência de recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como as dificuldades relacionadas à adaptação curricular. Em muitos contextos, observa-se ainda a permanência de práticas pedagógicas tradicionais que não contemplam a diversidade presente nas salas de aula, o que pode comprometer o processo de inclusão.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender a educação inclusiva como um direito fundamental e um princípio orientador das práticas educativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considera-se que a reflexão sobre essa temática contribui para o fortalecimento de uma escola mais justa, democrática e comprometida com o desenvolvimento de todos os estudantes.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a importância da educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos teóricos da inclusão escolar, identificar os principais desafios enfrentados pelas escolas em sua implementação e discutir práticas pedagógicas que favoreçam esse processo. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com base em livros, artigos científicos e documentos oficiais que abordam a temática.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DESAFIOS E CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARA TODOS**

A educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um dos principais avanços e, ao mesmo tempo, desafios das políticas educacionais contemporâneas. Trata-se de uma perspectiva que visa assegurar o direito de todos os estudantes à aprendizagem, respeitando suas singularidades e promovendo sua participação efetiva no ambiente escolar. Nesse sentido, a escola precisa reorganizar suas práticas e estruturas para responder à diversidade presente em suas salas de aula.

A inclusão escolar parte do princípio de que todos os estudantes são capazes de aprender, desde que tenham garantidas condições adequadas de ensino. Nesse contexto, Mantoan (2015) destaca que a educação inclusiva exige uma mudança de paradigma, superando práticas excludentes e compreendendo a diversidade como elemento constitutivo da própria escola, e não como exceção ao processo educativo.

As políticas públicas brasileiras também reforçam essa perspectiva ao estabelecer a inclusão como direito. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) assegura o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular, o que demanda reorganização pedagógica, institucional e curricular.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa discussão ganha ainda mais relevância, pois se trata da etapa de consolidação das bases da escolarização formal. Libâneo (2013) ressalta que o ensino deve ser planejado considerando as características dos estudantes, o que exige intencionalidade pedagógica e a adoção de estratégias diferenciadas para garantir a aprendizagem de todos.

Nesse processo, a formação docente assume papel central. Nóvoa (2022) destaca que o desenvolvimento profissional do professor é contínuo e se constrói na articulação entre teoria e prática. A ausência de formação consistente pode dificultar a implementação de práticas realmente inclusivas no cotidiano escolar.

Outro aspecto fundamental refere-se à adaptação curricular, compreendida como estratégia para atender às diferentes necessidades dos estudantes. Glat e Pletsch (2012) afirmam que essas adaptações podem ocorrer em diferentes níveis — objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação — sem comprometer o direito à aprendizagem, mas garantindo maior flexibilidade ao processo educativo.

A mediação pedagógica também se destaca como elemento essencial da inclusão. Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações sociais, sendo o professor mediador responsável por promover aprendizagens significativas dentro da zona de desenvolvimento proximal dos estudantes.

Além disso, o trabalho colaborativo entre profissionais da educação contribui significativamente para o fortalecimento da inclusão escolar. Capellini e Rodrigues (2019) apontam que a articulação entre professores regulares e especializados possibilita a construção de estratégias mais efetivas, ampliando as possibilidades de intervenção pedagógica.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) atua como suporte complementar ao ensino regular. Conforme Brasil (2008), o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à aprendizagem, sem substituir a escolarização do estudante.

A avaliação, quando pensada sob uma perspectiva inclusiva, também precisa ser ressignificada. Hoffmann (2018) defende uma avaliação processual, contínua e formativa, que respeite os diferentes ritmos de aprendizagem e evite práticas classificatórias e excludentes.

Os recursos pedagógicos acessíveis, incluindo tecnologias assistivas, são igualmente fundamentais para garantir a participação de todos os estudantes. Bersch (2017) destaca que essas tecnologias ampliam a autonomia e a comunicação de alunos com deficiência, favorecendo sua inclusão no processo educativo.

O espaço escolar, por sua vez, exerce influência direta na aprendizagem. Horn (2017) enfatiza que o ambiente deve ser planejado para favorecer a interação, a exploração e a autonomia das crianças, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas.

A participação da família também se mostra essencial nesse processo. Dessen e Polonia (2007) ressaltam que a parceria entre escola e família fortalece o desenvolvimento infantil e auxilia na superação de dificuldades, sendo indispensável uma relação contínua e colaborativa.

A inclusão escolar envolve ainda o reconhecimento da diversidade cultural e social dos estudantes. Para Mantoan (2015), a escola deve valorizar as diferenças como parte constitutiva do processo educativo, promovendo uma cultura de respeito, equidade e convivência democrática.

As metodologias ativas surgem como estratégias que favorecem a inclusão, ao estimular o protagonismo dos estudantes. Bacich e Moran (2018) destacam que essas abordagens possibilitam diferentes formas de aprendizagem, ampliando a participação e o engajamento dos alunos.

O planejamento pedagógico também se apresenta como elemento estruturante das práticas inclusivas. Libâneo (2013) afirma que o planejamento orienta a intencionalidade do ensino e permite ajustes necessários às demandas dos estudantes, garantindo maior coerência às ações educativas.

A formação continuada dos professores permanece como condição indispensável para o avanço da inclusão. Nóvoa (2022) reforça que o professor precisa refletir constantemente sobre sua prática, reconstruindo saberes e ampliando sua atuação pedagógica.

Além dos aspectos cognitivos, a inclusão envolve dimensões emocionais e sociais do desenvolvimento infantil. Oliveira (2020) destaca que a criança se desenvolve de forma integral, sendo fundamental que a escola considere essas múltiplas dimensões no processo educativo.

O trabalho interdisciplinar também contribui para uma aprendizagem mais significativa. Fazenda (2018) aponta que a integração entre áreas do conhecimento favorece uma visão mais ampla e contextualizada do processo de ensino e aprendizagem.

As tecnologias digitais, quando utilizadas de forma pedagógica, ampliam as possibilidades de inclusão. Bacich e Moran (2018) destacam que esses recursos favorecem a interação, a criatividade e a construção do conhecimento, desde que mediadas adequadamente pelo professor.

Ao analisar as contribuições de Mantoan (2015) e Brasil (2008), observa-se que ambos defendem a inclusão como um direito fundamental, embora sob perspectivas complementares: enquanto Mantoan enfatiza a transformação do paradigma escolar, o documento oficial reforça a garantia legal e institucional da inclusão.

Na relação entre Vygotsky (2007) e Glat e Pletsch (2012), percebe-se convergência quanto à importância da mediação e da flexibilização do ensino.

O primeiro destaca o papel das interações sociais no desenvolvimento, enquanto os segundos enfatizam a adaptação curricular como suporte à aprendizagem.

Ao articular Hoffmann (2018) e Nóvoa (2022), evidencia-se a defesa de uma prática docente reflexiva. Hoffmann contribui ao propor uma avaliação formativa, enquanto Nóvoa reforça a formação contínua como eixo estruturante do trabalho docente.

Por fim, ao considerar Capellini e Rodrigues (2019), Bersch (2017) e Horn (2017), observa-se uma convergência em torno da ideia de que a inclusão depende da articulação entre colaboração profissional, recursos acessíveis e organização adequada do espaço escolar, compondo uma visão integrada do processo inclusivo nos anos iniciais.

### **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NOS ANOS INICIAIS: METODOLOGIAS, AVALIAÇÃO E MEDIAÇÃO DOCENTE**

As práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental demandam uma reorganização do trabalho docente, de modo a garantir a participação efetiva de todos os estudantes no processo de aprendizagem. Nesse cenário, a escola precisa reconhecer a diversidade como característica constitutiva da sala de aula, planejando ações pedagógicas que respondam às diferentes necessidades educacionais presentes no cotidiano escolar.

A perspectiva inclusiva rompe com modelos tradicionais de ensino baseados na homogeneização dos estudantes. Mantoan (2015) destaca que a escola inclusiva pressupõe o reconhecimento das singularidades dos sujeitos, compreendendo que cada estudante aprende de maneira própria. Nesse sentido, o papel do professor envolve a construção de estratégias flexíveis e sensíveis às diferenças.

O planejamento pedagógico assume centralidade nesse processo, uma vez que orienta e organiza a prática docente. Libâneo (2013) enfatiza que o planejamento deve assegurar intencionalidade ao ensino, considerando os diferentes ritmos e formas de aprendizagem, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, a mediação docente torna-se elemento fundamental para o desenvolvimento dos estudantes. Vygotsky (2007) compreende o

aprendizado como resultado das interações sociais, destacando o professor como mediador entre o sujeito e o conhecimento, responsável por promover avanços na aprendizagem por meio de intervenções significativas.

A adaptação curricular também se apresenta como uma estratégia essencial para garantir a inclusão escolar. Glat e Pletsch (2012) apontam que essas adaptações podem ocorrer em diferentes dimensões do currículo, como objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação, assegurando o acesso ao conhecimento sem comprometer o direito à aprendizagem.

As metodologias ativas contribuem de forma significativa para esse processo, ao promoverem maior participação dos estudantes. Bacich e Moran (2018) destacam que estratégias como projetos e resolução de problemas favorecem o protagonismo discente, permitindo diferentes caminhos de aprendizagem e tornando o ensino mais dinâmico e acessível.

Além disso, o uso de recursos pedagógicos diversificados amplia as possibilidades de aprendizagem. Bersch (2017) ressalta que a tecnologia assistiva contribui para a autonomia, comunicação e participação dos estudantes com deficiência, fortalecendo sua presença nas atividades escolares.

O espaço físico da escola também exerce influência direta no processo inclusivo. Horn (2017) enfatiza que ambientes organizados de forma acessível, acolhedora e interativa favorecem a exploração, a autonomia e o desenvolvimento das crianças, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas.

A avaliação da aprendizagem, sob uma perspectiva inclusiva, precisa ser compreendida como parte do processo educativo. Hoffmann (2018) defende uma avaliação contínua e formativa, voltada ao acompanhamento das aprendizagens e ao reconhecimento dos avanços individuais, em contraposição a práticas classificatórias.

O trabalho colaborativo entre profissionais da educação fortalece a inclusão escolar. Capellini e Rodrigues (2019) destacam que a articulação entre professores da sala regular e da educação especial possibilita a construção de estratégias mais eficazes e ampliadas de intervenção pedagógica.

Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) atua como suporte complementar ao ensino regular. De acordo com Brasil (2008), o AEE tem como função identificar barreiras à aprendizagem e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, favorecendo a participação dos estudantes na escola.

A formação docente constitui outro elemento decisivo para a efetivação da inclusão. Nóvoa (2022) ressalta que o professor precisa estar em constante processo de formação, articulando teoria e prática para lidar com os desafios da educação contemporânea.

A participação da família também se mostra essencial nesse processo. Dessen e Polonia (2007) apontam que a parceria entre escola e família contribui para o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo o acompanhamento e o sucesso escolar.

A inclusão escolar envolve, ainda, dimensões afetivas e sociais do desenvolvimento. Oliveira (2020) destaca que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais, os quais devem ser considerados no planejamento pedagógico.

As tecnologias digitais ampliam as possibilidades de aprendizagem inclusiva. Bacich e Moran (2018) ressaltam que seu uso pedagógico favorece a interação, a criatividade e a autonomia dos estudantes, desde que mediado de forma intencional pelo professor.

A interdisciplinaridade também contribui para práticas mais inclusivas. Fazenda (2018) afirma que a articulação entre diferentes áreas do conhecimento possibilita uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e acessível a todos os estudantes.

A diversidade cultural presente na escola deve ser reconhecida como parte do processo educativo. Mantoan (2015) defende que a inclusão implica valorizar as diferenças e promover uma cultura escolar pautada no respeito e na equidade.

A ludicidade constitui outro recurso importante nos anos iniciais. Kishimoto (2017) destaca que o brincar favorece o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, tornando a aprendizagem mais significativa e participativa.

A linguagem e a comunicação também ocupam papel central no processo de inclusão. Soares

(2021) afirma que a oralidade constitui base para o desenvolvimento da escrita e deve ser estimulada por meio de interações significativas no ambiente escolar.

A escuta sensível do professor é fundamental para compreender as necessidades dos estudantes. Rinaldi (2016) enfatiza que escutar a criança implica reconhecer suas múltiplas formas de expressão e valorizar sua participação ativa no processo educativo.

Ao articular as contribuições de Vygotsky (2007) e Glat e Pletsch (2012), observa-se uma convergência em relação à importância da mediação e da adaptação pedagógica, ainda que sob perspectivas distintas: o primeiro enfatiza as interações sociais como base do desenvolvimento, enquanto os segundos destacam a flexibilização curricular como suporte à aprendizagem.

Na relação entre Hoffmann (2018) e Nóvoa (2022), evidencia-se a defesa de uma prática docente reflexiva e contínua. Hoffmann contribui ao compreender a avaliação como acompanhamento do processo de aprendizagem, enquanto Nóvoa reforça a formação permanente como eixo estruturante da atuação docente.

Por fim, ao aproximar as contribuições de Mantoan (2015), Capellini e Rodrigues (2019) e Bersch (2017), identifica-se uma convergência em torno da construção de uma escola inclusiva baseada na colaboração entre profissionais, no uso de recursos pedagógicos acessíveis e na valorização da diversidade, evidenciando que a inclusão depende de ações articuladas e integradas no cotidiano escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um direito fundamental e um princípio estruturante para a consolidação de uma escola mais democrática e equitativa. A partir da revisão bibliográfica realizada, compreende-se que a inclusão escolar não se restringe ao acesso dos estudantes à instituição de ensino, mas envolve, sobretudo, a garantia de participação, aprendizagem e desenvolvimento de todos, respeitando suas singularidades e necessidades educacionais.

As análises desenvolvidas evidenciam que a efetivação da educação inclusiva depende de um

conjunto articulado de fatores, entre os quais se destacam a formação inicial e continuada dos professores, a reorganização das práticas pedagógicas, a flexibilização curricular e a disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis. Soma-se a isso a relevância da mediação docente, do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação e da parceria entre escola e família, elementos que fortalecem o processo de inclusão no cotidiano escolar.

Dessa forma, observa-se que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa um desafio contínuo, mas também um caminho possível e necessário para a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária. Ainda que existam limitações estruturais e formativas, as discussões teóricas indicam avanços importantes e reforçam a necessidade de compromisso coletivo, investimento em formação docente e valorização da diversidade como princípio educativo.

## REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERSCH, Rita. **Tecnologia assistiva e educação inclusiva**. Porto Alegre: CEDI, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Educação inclusiva**: fundamentos e práticas pedagógicas. Marília: ABPEE, 2019.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia, Ribeirão Preto**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2018.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Espaços e ambientes na educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, n. 2, p. 1-15, 2022.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2020.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar,

investigar e aprender. São Paulo: Paz & Terra, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento na infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



## DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO SISTEMA JURÍDICO ANGOLANO NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO E DA CONSOLIDAÇÃO DO ESTADO DE DIREITO

Luzia Feijó Sebastião<sup>1</sup>

Constantino João Manuel<sup>2</sup>

**RESUMO:** O sistema jurídico desempenha um papel fundamental na consolidação do Estado Democrático e de Direito, assegurando a aplicação das normas jurídicas, a proteção dos direitos fundamentais e a estabilidade institucional. O presente estudo teve como objetivo analisar os principais desafios e perspectivas do sistema jurídico angolano no contexto da Reforma do Estado e da consolidação do Estado de Direito. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa quantitativa documental, de natureza descritiva, baseada na análise de 20 documentos científicos, jurídicos e institucionais selecionados de acordo com critérios de relevância temática, atualidade e rigor científico. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo categorial e tratados mediante estatística descritiva simples, utilizando frequências absolutas e percentuais. Os resultados demonstraram que a morosidade processual (90%), as dificuldades de acesso à justiça (85%), as limitações da independência judicial (80%), a insuficiente modernização tecnológica (75%) e a corrupção institucional (70%) constituem os principais desafios do sistema jurídico angolano. Em relação às perspectivas de fortalecimento institucional, destacaram-se a digitalização da justiça (90%), a ampliação do acesso à justiça (85%), o fortalecimento da independência judicial (80%) e o combate à corrupção (75%). Conclui-se que a consolidação do Estado Democrático e de Direito em Angola depende da continuidade das reformas institucionais, do fortalecimento das instituições judiciais e da modernização do sistema de justiça.

**Palavras-chave:** Instituições Judiciais. Justiça. Reforma do Estado.

### INTRODUÇÃO

O sistema jurídico constitui um dos elementos fundamentais para a consolidação do Estado Democrático e de Direito, uma vez que é através dele que se asseguram a aplicação das leis, a proteção dos direitos fundamentais e a estabilidade das Instituições Públicas. Em Angola, a construção do Estado de Direito ganhou maior relevância após a aprovação da Constituição da República de Angola de 2010, que

reforçou os princípios da legalidade, da separação de poderes e da dignidade da pessoa humana. Segundo Canotilho (2003), o Estado de Direito caracteriza-se pela submissão de todos os poderes públicos à Constituição e às leis, garantindo a limitação do poder estatal e a proteção efetiva dos direitos dos cidadãos.

Embora Angola tenha registado importantes avanços constitucionais e institucionais, persistem fragilidades relacionadas com a eficácia das

<sup>1</sup> Frequenta o primeiro ano de licenciatura do curso de Direito no Instituto Superior Privado Politécnico do Kilamba. luziafeijo@56gimal.com

<sup>2</sup> Professor Doutor em Ciência da Religião, mestre em Gestão e Administração de Empresas, formação em Programação Neurolinguística e Coaching. Escritor, investigador e docente universitário. Exerceu função de Vice-presidente da Área Científica do ISPPK, e atualmente exerce a função de Chefe do Departamento de Assuntos Acadêmicos da mesma Instituição. constantinomanuel729@gmail.com

instituições públicas e a materialização plena do Estado Democrático e de Direito (Melo,2024).

O processo de Reforma do Estado surge como mecanismo essencial para modernizar a administração pública, fortalecer as instituições judiciais e melhorar a eficiência governativa. Contudo, apesar das reformas implementadas nos últimos anos, o sistema jurídico angolano continua a enfrentar desafios estruturais significativos, nomeadamente a morosidade processual, a insuficiência de infraestruturas judiciais, a limitada independência dos tribunais, as dificuldades de acesso à justiça e a persistência da corrupção.

O presente Artigo tem como objectivo, analisar os desafios e perspectivas do sistema jurídico angolano no contexto da Reforma do Estado e da consolidação do Estado de Direito. Nestes termos, pretende-se: identificar os principais desafios do sistema judicial angolano; examinar as reformas implementadas no sector do Estado e da justiça; apresentar possíveis perspectivas para o fortalecimento das instituições jurídicas em Angola. Diante deste cenário, o Artigo procura responder à seguinte pergunta de pesquisa: Quais são os principais desafios enfrentados pelo sistema jurídico angolano no contexto da Reforma do Estado?

A escolha do tema justifica-se pela sua elevada relevância jurídica, política e social, considerando que um sistema jurídico eficiente e independente constitui condição indispensável para a garantia da democracia, proteção dos direitos fundamentais, promoção da justiça social e fortalecimento da confiança dos cidadãos nas instituições públicas. Além disso, o estudo contribui para o aprofundamento do debate académico sobre a Reforma do Estado em Angola e os mecanismos necessários para assegurar maior eficiência, transparência e credibilidade ao sistema judicial.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### ESTADO DE DIREITO: CONCEITO, PRINCÍPIOS E EVOLUÇÃO EM ANGOLA

O Estado de Direito constitui um modelo de organização política e jurídica no qual todos os órgãos do poder público se encontram subordinados à Constituição e às leis, garantindo-se a limitação do

poder estatal, a separação de poderes e a proteção dos direitos fundamentais dos cidadãos. Trata-se de um princípio essencial das democracias modernas, uma vez que assegura que o exercício do poder seja realizado de forma legal e transparente.

Segundo Canotilho (2003), o Estado de Direito caracteriza-se pela supremacia da Constituição, pela legalidade administrativa, pela garantia dos direitos fundamentais e pela independência dos tribunais. Para o autor, a submissão do Estado às normas jurídicas constitui um mecanismo indispensável para impedir arbitrariedades e abusos de poder. Nesse sentido, o Estado de Direito representa não apenas uma estrutura jurídica, mas também um modelo político orientado pela justiça, igualdade e segurança jurídica.

Na mesma perspetiva, Bobbio (1997) afirma que:

O Estado de Direito corresponde à institucionalização de limites jurídicos ao poder político, permitindo que os cidadãos tenham garantias contra possíveis violações dos seus direitos fundamentais. Assim, a legalidade torna-se elemento essencial da democracia, assegurando equilíbrio entre autoridade estatal e liberdade individual.

No caso angolano, a consolidação do Estado de Direito está directamente associada ao processo de reconstrução política e institucional iniciado após o fim do conflito armado em 2002. A aprovação da Constituição da República de Angola de 2010 representou um marco fundamental nesse processo, ao estabelecer Angola como um “Estado Democrático e de Direito”, baseado na soberania popular, no pluralismo político, na separação de poderes e no respeito pelos direitos fundamentais.

A Constituição da República de Angola, no artigo 2.º, consagra expressamente os princípios do Estado Democrático e de Direito, reconhecendo a dignidade da pessoa humana como fundamento essencial da organização política do Estado. Segundo Miranda (2012), as constituições modernas assumem papel central na limitação do poder político e na proteção dos direitos fundamentais, funcionando como instrumentos jurídicos de estabilidade democrática. Entretanto, apesar dos avanços constitucionais registados em Angola, persistem dificuldades relacionadas com a efetiva materialização dos

princípios do Estado de Direito. A existência formal de normas constitucionais não garante automaticamente a sua concretização prática. Instituições Públicas fortes, Independentes e Funcionais são a base.

## **SISTEMA JURÍDICO ANGOLANO**

O Sistema Jurídico Angolano corresponde ao conjunto de normas, instituições e princípios responsáveis pela organização da vida jurídica, política e social do país. A sua estrutura resulta da influência histórica do modelo Romano-Germânico herdado do direito português, combinado com transformações políticas e constitucionais ocorridas após a Independência Nacional em 1975.

Segundo Ferreira Filho (2015), os sistemas jurídicos de tradição Romano-Germânica caracterizam-se pela valorização da lei escrita como principal fonte do direito, pela codificação normativa e pela forte influência do constitucionalismo moderno. Em Angola, este modelo jurídico foi mantido após a independência, embora adaptado às novas realidades políticas e sociais do Estado angolano.

A evolução do sistema jurídico angolano pode ser dividida em diferentes fases históricas. Durante o período colonial, Angola esteve submetida ao Ordenamento Jurídico Português. Após a independência, o país adotou um modelo político de Orientação Socialista, no qual o Estado assumia controlo significativo sobre as instituições políticas, económicas e jurídicas. Com a abertura Multipartidária e a democratização iniciadas na década de 1990, verificou-se uma progressiva transformação do sistema jurídico, culminando na aprovação da Constituição da República de 2010.

Atualmente, o sistema jurídico angolano é composto por diversos órgãos e instituições, entre os quais: Constituição da República de Angola; Tribunal Constitucional; Tribunal Supremo; Ministério Público; Ordem dos Advogados de Angola; Serviços Auxiliares da Justiça; Órgãos de Investigação Criminal.

A Constituição da República de Angola ocupa posição superior no Ordenamento Jurídico Nacional, sendo considerada a lei fundamental do Estado. Todas as demais normas jurídicas devem conformar-se aos princípios constitucionais. Segundo Kelsen (1998), “a

Constituição representa o fundamento de validade de todo o sistema jurídico, estabelecendo a hierarquia normativa e os limites do poder estatal”.

No entanto, apesar da existência de um quadro jurídico constitucionalmente avançado, o sistema jurídico angolano enfrenta importantes limitações estruturais. Entre elas destacam-se: Insuficiência De Magistrados; Escassez De Tribunais Em Diversas Províncias; Morosidade Processual; Limitada Modernização Tecnológica; Dificuldades no Acesso à Justiça; Fragilidade Institucional.

## **DESAFIOS DO SISTEMA JURÍDICO ANGOLANO NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO**

O sistema jurídico angolano enfrenta diversos desafios estruturais que comprometem a eficácia da justiça e dificultam a consolidação do Estado Democrático e de Direito. Apesar das reformas implementadas nas últimas décadas, persistem problemas e desafios a ser solucionados.

Um dos principais desafios é a Morosidade Judicial. Muitos processos permanecem durante vários anos sem decisão definitiva, afectando directamente o princípio da Celeridade Processual e reduzindo a confiança dos cidadãos nos Tribunais. Segundo Rocha (2011), a lentidão judicial em Angola resulta da insuficiência de recursos humanos, excesso de processos e fraca modernização administrativa dos órgãos judiciais.

A insuficiência de tribunais e magistrados constitui igualmente um obstáculo significativo. Em várias regiões do país, sobretudo nas zonas rurais, a população enfrenta enormes dificuldades para aceder aos serviços de justiça. Tal realidade compromete a igualdade de acesso aos direitos fundamentais e reforça as desigualdades sociais existentes.

Outro desafio importante relaciona-se com a Corrupção e a Impunidade. Embora o Estado angolano tenha adoptado políticas de combate à corrupção nos últimos anos, persistem práticas ilícitas que afectam a transparência e credibilidade das instituições públicas. Para Bobbio (1997), “a corrupção enfraquece a legitimidade do Estado e compromete a eficácia do sistema jurídico”.

Além disso, verifica-se a existência de limitações no domínio da Independência Judicial.

Apesar de constitucionalmente garantida, a autonomia dos tribunais enfrenta desafios administrativos, financeiros e políticos. Segundo Santos (2014), “sem independência judicial efetiva, o sistema jurídico torna-se vulnerável a interferências externas, comprometendo a imparcialidade das decisões judiciais”.

Outro problema relevante refere-se à limitada Cultura Jurídica da População. Muitos cidadãos desconhecem os seus direitos fundamentais e os mecanismos legais disponíveis para sua proteção. Tal situação reduz a participação cidadã e dificulta a concretização da justiça social.

A modernização tecnológica também constitui um desafio relevante. Muitos tribunais angolanos ainda utilizam métodos tradicionais de tramitação processual, o que contribui para atrasos administrativos e ineficiência institucional. A digitalização da justiça apresenta-se como uma necessidade urgente no contexto da Reforma do Estado.

## **REFORMA DO ESTADO E REFORMA DA JUSTIÇA EM ANGOLA**

A Reforma do Estado em Angola representa um conjunto de medidas políticas, administrativas e institucionais destinadas à modernização da administração pública, fortalecimento das instituições democráticas e melhoria da eficiência governativa. No sector jurídico, tais reformas procuram assegurar maior transparência, celeridade processual e fortalecimento do Estado de Direito.

Segundo Bresser-Pereira (1998), a Reforma do Estado surge como resposta à necessidade de tornar as instituições públicas mais eficientes, transparentes e orientadas para o interesse colectivo. No caso angolano, a reforma administrativa ganhou maior intensidade após o fim do conflito armado, quando o país iniciou um amplo processo de reconstrução institucional.

Nos últimos anos, Angola aprovou importantes reformas legislativas, incluindo:

- Novo Código Penal;
- Novo Código De Processo Penal;
- Legislação Anticorrupção;
- Reformas Administrativas;
- Políticas De Descentralização.

A aprovação do Plano de Acção da Reforma do Estado reforçou o compromisso do Governo angolano com a modernização institucional e melhoria da governação pública. Segundo Melo (2024), as reformas actuais procuram consolidar um modelo de governação mais eficiente, transparente e orientado pelos princípios democráticos.

No sector da Justiça, destacam-se iniciativas relacionadas à formação de Magistrados, expansão da rede de Tribunais, digitalização processual e fortalecimento dos mecanismos de combate à corrupção. Entretanto, muitos desafios persistem, sobretudo no que diz respeito à implementação efetiva das reformas aprovadas.

A reforma da justiça não depende apenas da aprovação de novas leis, mas também da existência de recursos financeiros, humanos e tecnológicos capazes de assegurar a sua aplicação prática. Para Canotilho (2003), “a eficácia do sistema jurídico depende da articulação entre normas jurídicas, instituições funcionais e cultura democrática”.

Assim, a Reforma do Estado em Angola representa uma oportunidade importante para fortalecer o sistema jurídico e consolidar o Estado Democrático e de Direito, embora os resultados dependam da continuidade das reformas e da efetiva implementação das políticas públicas.

## **PERSPECTIVAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DO ESTADO DEMOCRÁTICO E DE DIREITO EM ANGOLA**

A Consolidação do Estado Democrático e de Direito em Angola exige reformas estruturais capazes de fortalecer as instituições públicas, assegurar a independência judicial e promover maior eficiência administrativa. Nesse contexto, diversas perspectivas podem contribuir para o aperfeiçoamento do sistema jurídico angolano.

Uma das principais perspectivas consiste no fortalecimento da Independência Judicial. Os tribunais devem possuir autonomia administrativa, financeira e funcional, garantindo decisões imparciais e livres de interferências políticas. Segundo Montesquieu (2000), “a separação de poderes constitui condição essencial para a preservação da liberdade e da justiça”.

Outra perspectiva importante refere-se à Modernização Tecnológica do Sistema Judicial. A implementação de sistemas eletrônicos de tramitação processual poderá reduzir significativamente a morosidade processual judicial, aumentar a transparência e melhorar a eficiência administrativa dos tribunais.

A expansão do Acesso à Justiça também constitui elemento fundamental para a consolidação do Estado de Direito. O Estado deve investir na criação de novos tribunais, serviços de assistência jurídica gratuita e mecanismos alternativos de resolução de conflitos, especialmente nas regiões mais afastadas dos centros urbanos.

Além disso, torna-se indispensável investir na formação técnica e ética dos operadores da justiça. Magistrados, Advogados, Procuradores e Funcionários Judiciais devem possuir elevada preparação profissional, ética e compromisso com os princípios constitucionais.

Segundo Cappelletti e Garth (1988), a democratização da justiça depende da criação de mecanismos que permitam igualdade efetiva no acesso aos direitos e instituições judiciais. Assim, a educação jurídica e a promoção da cidadania desempenham papel essencial na consolidação democrática.

Por fim, o Combate à Corrupção continua a representar uma das principais prioridades para o fortalecimento do Estado de Direito em Angola. A transparência institucional, fiscalização dos agentes públicos e responsabilização efetiva constituem elementos indispensáveis para aumentar a confiança da população nas instituições públicas.

## METODOLOGIA

### Tipo de Pesquisa

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa quantitativa documental, de natureza aplicada e carácter descritivo. A abordagem quantitativa permitiu quantificar a frequência das categorias relacionadas aos desafios e perspectivas do sistema jurídico angolano identificadas nos documentos analisados.

### População e Amostra

A população foi constituída por 38 documentos científicos, jurídicos e institucionais

relacionados com o sistema jurídico angolano, Estado de Direito, reforma do Estado e administração da justiça.

A amostra final integrou 20 documentos selecionados por amostragem não probabilística intencional, considerando critérios de relevância científica, atualidade, credibilidade institucional e adequação aos objetivos da investigação.

### Caracterização da Amostra

Tabela 1. Caracterização dos documentos analisados

Tipo de Documento	Frequência	Porcentagem (%)
Artigos científicos	8	40
Livros académicos	5	25
Legislação e documentos jurídicos	4	20
Relatórios institucionais	3	15
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaboração própria (2026).

### Procedimentos de Análise

Os documentos selecionados foram submetidos à análise de conteúdo temática.

Inicialmente procedeu-se à leitura integral das fontes, seguida da identificação das categorias relacionadas aos desafios e às perspectivas do sistema jurídico angolano.

Posteriormente, realizou-se a contabilização da frequência de ocorrência das categorias identificadas.

Os dados foram tratados por meio da estatística descritiva simples, utilizando frequências absolutas e percentuais.

### Categorias de Análise

Tabela 2. Categorias analíticas

Categoria	Definição Operacional
Morosidade processual	Referências à lentidão dos processos judiciais
Acesso à justiça	Menções às dificuldades de acesso aos tribunais
Independência judicial	Referências à autonomia dos tribunais
Modernização tecnológica	Menções à digitalização e inovação judicial
Corrupção institucional	Referências a práticas ilícitas no sistema público
Reforma institucional	Medidas de fortalecimento das instituições
Transparência administrativa	Mecanismos de controlo e responsabilização

Fonte: Elaboração própria (2026).

## RESULTADOS

### Principais Desafios do Sistema Jurídico Angolano

Tabela 3. Desafios identificados

Desafio	Frequência	Porcentagem (%)
Morosidade processual	18	90
Dificuldades de acesso à justiça	17	85
Limitações da independência judicial	16	80
Insuficiente modernização tecnológica	15	75
Corrupção institucional	14	70

Fonte: Elaboração própria (2026).

### Gráfico 1 - Principais Desafios do Sistema Jurídico Angolano

Gráfico 1 - Principais Desafios do Sistema Jurídico Angolano



Os resultados demonstram que a morosidade processual constitui o principal desafio identificado, estando presente em 90% dos documentos analisados.

As dificuldades de acesso à justiça foram mencionadas em 85% dos documentos, seguidas pelas limitações da independência judicial (80%), insuficiente modernização tecnológica (75%) e corrupção institucional (70%).

### Perspectivas para o Fortalecimento do Sistema Jurídico

Tabela 4. Perspectivas identificadas

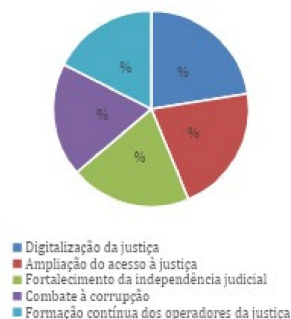
Perspectiva	Frequência	Porcentagem (%)
Digitalização da justiça	18	90
Ampliação do acesso à justiça	17	85
Fortalecimento da independência judicial	16	80
Combate à corrupção	15	75
Formação contínua dos operadores da justiça	14	70

Fonte: Elaboração própria (2026).

### Gráfico 2 - Perspectivas para o Fortalecimento do Sistema Jurídico

Gráfico 2 - Perspectivas para o Fortalecimento do Sistema Jurídico

Perspectivas para o Fortalecimento do Sistema Jurídico



Os resultados indicam que a digitalização da justiça representa a principal perspectiva de modernização identificada, estando presente em 90% dos documentos analisados.

A ampliação do acesso à justiça foi mencionada em 85% dos documentos, seguida pelo fortalecimento da independência judicial (80%), combate à corrupção (75%) e formação contínua dos operadores da justiça (70%).

### DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos evidenciam que a consolidação do Estado Democrático e de Direito em Angola continua condicionada por desafios estruturais que afetam diretamente a eficácia do sistema jurídico nacional.

A elevada incidência da morosidade processual confirma os argumentos de Rocha (2011), segundo os quais a lentidão judicial resulta da insuficiência de recursos humanos, limitações administrativas e reduzida modernização institucional. Tal realidade compromete a confiança dos cidadãos nos tribunais e dificulta a efetivação dos direitos fundamentais.

As dificuldades de acesso à justiça identificadas corroboram as reflexões de Cappelletti e Garth (1988), que defendem que a democratização da justiça exige a eliminação das barreiras económicas, geográficas e institucionais que limitam o exercício dos direitos pelos cidadãos.

Os resultados relativos à independência judicial demonstram que, embora existam garantias

constitucionais formais, persistem desafios relacionados com a autonomia administrativa, financeira e funcional dos tribunais. Esta constatação converge com os ensinamentos de Canotilho (2003) e Miranda (2012), para quem a independência judicial constitui um dos pilares fundamentais do Estado de Direito.

A elevada frequência atribuída à modernização tecnológica demonstra que a digitalização dos tribunais é vista como uma estratégia prioritária para aumentar a eficiência, reduzir a morosidade processual e melhorar a transparência administrativa.

Por sua vez, a persistência da corrupção institucional confirma os alertas de Bobbio (1997), segundo os quais práticas corruptivas comprometem a legitimidade das instituições públicas e enfraquecem os fundamentos do Estado Democrático e de Direito.

Assim, os resultados sugerem que o fortalecimento do sistema jurídico angolano depende da articulação entre reformas institucionais, modernização tecnológica, ampliação do acesso à justiça e promoção de uma cultura de legalidade e transparência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu analisar os principais desafios e perspectivas do sistema jurídico angolano no contexto da Reforma do Estado e da consolidação do Estado Democrático e de Direito.

Os resultados demonstraram que a morosidade processual, as dificuldades de acesso à justiça, as limitações da independência judicial, a insuficiente modernização tecnológica e a corrupção institucional constituem os principais obstáculos à eficiência do sistema jurídico nacional.

Por outro lado, verificou-se que a digitalização da justiça, a ampliação do acesso aos serviços judiciais, o fortalecimento da independência judicial, o combate à corrupção e a formação contínua dos operadores da justiça representam importantes perspectivas para o fortalecimento institucional.

Conclui-se que a consolidação do Estado Democrático e de Direito em Angola exige a continuidade das reformas estruturais, o reforço das capacidades institucionais e a implementação de

políticas públicas orientadas para a transparência, eficiência e acessibilidade do sistema judicial.

Como limitação da investigação, destaca-se a utilização exclusiva de fontes documentais. Recomenda-se que futuras pesquisas recorram à aplicação de questionários junto de magistrados, advogados, académicos e cidadãos para aprofundar a compreensão dos desafios enfrentados pelo sistema jurídico angolano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34, 1998.
- CANOTILHO, J. J. G. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.
- CAPPELLETTI, M. e GARTH, B. **Acesso à justiça**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1988.
- FERREIRA FILHO, M. G. **Curso de direito constitucional**. 41. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- KELSEN, H. **Teoria pura do direito**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MELO, M. I da. Transição constitucional versus transformação constitucional: Angola e a necessidade de um novo paradigma fundacional. **Cadernos de Estudos Africanos**, Lisboa, n. 47, p. 45-67, 2024.
- MIRANDA, J. **Manual de direito constitucional**. Tomo IV. 5. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 2012.
- MONTESQUIEU, C. S. de. **O espírito das leis**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ROCHA, M. L. **Angola**: contribuição ao estudo da génese do constitucionalismo angolano. Coimbra: Almedina, 2011.
- SANTOS, B. S. de. **Para uma revolução democrática da justiça**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.



## A MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Lusilene da Rocha Alves<sup>1</sup>

**RESUMO:** A música constitui uma linguagem expressiva que favorece o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, contribuindo para aspectos cognitivos, afetivos, sociais, corporais e comunicativos. O presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições das experiências musicais no contexto da Educação Infantil, considerando a música como linguagem, prática cultural e recurso pedagógico. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de publicações científicas, documentos normativos e produções acadêmicas relacionadas à educação musical e ao desenvolvimento infantil. Foram consultadas bases de dados nacionais, priorizando estudos publicados nas últimas décadas e documentos oficiais vigentes da educação brasileira. Os resultados evidenciam que as práticas musicais favorecem a ampliação das interações, da linguagem, da criatividade, da expressão corporal e da construção de aprendizagens significativas. Conclui-se que a inserção da música no cotidiano da Educação Infantil potencializa o desenvolvimento infantil e fortalece propostas pedagógicas mais sensíveis, participativas e integradoras.

**Palavras-chave:** educação infantil; música; desenvolvimento infantil; práticas pedagógicas.

### INTRODUÇÃO

A música acompanha a humanidade desde os tempos mais remotos, constituindo-se como uma importante manifestação cultural, social e artística. Na infância, as experiências musicais assumem papel relevante no desenvolvimento das crianças, uma vez que favorecem a percepção, a sensibilidade, a imaginação e as formas de expressão. No contexto da Educação Infantil, a música possibilita vivências que articulam sons, movimentos, brincadeiras e interações, ampliando as experiências de aprendizagem.

As orientações curriculares contemporâneas reconhecem a importância das múltiplas linguagens na infância. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular destacam as experiências estéticas, corporais

e expressivas como componentes fundamentais do desenvolvimento infantil, valorizando a música como linguagem presente nos diferentes campos de experiências.

As práticas musicais desenvolvidas no ambiente escolar contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo aspectos cognitivos, emocionais, motores e sociais. O contato com canções, jogos sonoros, atividades rítmicas e experiências corporais amplia as possibilidades de aprendizagem e promove situações de interação, criatividade e participação coletiva.

Além de favorecer a linguagem oral, a memória, a atenção e a coordenação motora, as experiências musicais contribuem para a construção de vínculos afetivos e para a valorização das manifestações culturais presentes no cotidiano das

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo, UNIESP. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP. [lusilenealves34@gmail.com](mailto:lusilenealves34@gmail.com)

crianças. Nesse sentido, a música ultrapassa a função recreativa frequentemente atribuída às atividades musicais e assume relevância pedagógica no planejamento da Educação Infantil.

Entretanto, a efetivação das práticas musicais nas instituições educacionais ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos e à compreensão limitada da música como linguagem educativa. Tais fatores podem restringir a presença da educação musical no cotidiano escolar e reduzir suas potencialidades formativas.

A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões acerca da música na Educação Infantil, considerando sua contribuição para o desenvolvimento infantil e para a construção de práticas pedagógicas significativas. Compreender as possibilidades educativas das experiências musicais pode colaborar com a atuação docente e com a organização de propostas que valorizem a infância em sua integralidade.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar as contribuições da música para o desenvolvimento das crianças na primeira infância. Como objetivos específicos, busca-se compreender a importância da música no contexto da Educação Infantil, identificar os benefícios das práticas musicais para o desenvolvimento infantil e discutir os desafios relacionados à sua inserção no cotidiano escolar.

A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa. O levantamento do material foi realizado por meio da consulta a artigos científicos, livros, dissertações, teses e documentos normativos relacionados à educação musical e à Educação Infantil. Foram priorizadas publicações nacionais e internacionais produzidas nas últimas duas décadas, localizadas em bases como SciELO, Google Acadêmico e Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Os materiais foram selecionados em função de sua pertinência temática e de sua contribuição para a compreensão das relações entre música, infância e práticas pedagógicas.

### **EXPERIÊNCIAS MUSICAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL**

A música constitui uma das formas mais antigas de expressão humana e está presente nas

diferentes culturas como linguagem, manifestação artística e prática social. Na infância, as experiências sonoras e musicais assumem papel relevante na construção das relações da criança com o mundo, favorecendo processos de comunicação, expressão e interação. Nesse sentido, a música não deve ser compreendida apenas como entretenimento, mas como uma linguagem capaz de ampliar as experiências infantis e contribuir para o desenvolvimento integral.

As atuais orientações curriculares brasileiras reconhecem a importância das múltiplas linguagens na Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) defendem práticas pedagógicas fundamentadas nas interações e nas brincadeiras, valorizando as experiências artísticas e culturais no cotidiano das crianças. De modo semelhante, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) destaca a música como importante possibilidade de expressão, criação e participação nos diferentes campos de experiências.

A presença da música na infância inicia-se antes mesmo do ingresso na escola. As crianças estabelecem contato com sons, vozes, ritmos e cantigas desde os primeiros meses de vida, construindo experiências que influenciam seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. Ilari (2017) ressalta que a musicalidade presente nas relações familiares e sociais contribui para a formação dos vínculos emocionais e para a constituição da identidade infantil.

Ao discutir a música como linguagem, Brito (2019) afirma que as experiências musicais permitem às crianças elaborar significados, comunicar sentimentos e ampliar suas formas de expressão. A autora defende que a educação musical na infância deve privilegiar a exploração sonora, a criatividade e a experimentação, evitando práticas excessivamente técnicas ou voltadas exclusivamente para a reprodução de canções.

Nessa mesma perspectiva, Gainza (2018) considera que a musicalização infantil não possui como finalidade a formação de músicos, mas o desenvolvimento das potencialidades humanas. Para a autora, a música favorece a imaginação, a sensibilidade, a criatividade e a capacidade de expressão, constituindo-se como importante instrumento de desenvolvimento pessoal e social.

As contribuições de Brito e Gainza apresentam importantes aproximações ao compreenderem a música como linguagem e experiência. Ambas defendem práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa das crianças, a exploração dos sons e a construção de experiências significativas, superando concepções que reduzem a música a atividades mecânicas ou meramente recreativas.

As brincadeiras, os jogos sonoros e as atividades coletivas ocupam lugar central nas experiências musicais da infância. Kishimoto (2021) destaca que as práticas lúdicas favorecem a participação das crianças e possibilitam a construção de aprendizagens significativas. A música, quando articulada às brincadeiras, amplia as oportunidades de interação, imaginação e construção do conhecimento.

As contribuições de Vygotsky (2007) também permitem compreender a importância das experiências musicais para o desenvolvimento infantil. O autor enfatiza que a aprendizagem ocorre nas relações sociais e nas interações estabelecidas pelas crianças com o meio. Sob essa perspectiva, as atividades musicais coletivas constituem espaços de compartilhamento, cooperação e produção de significados.

De forma complementar, Wallon (2007) atribui grande importância ao movimento e às emoções no processo de desenvolvimento. As atividades que envolvem gestos, dança, ritmos e expressão corporal favorecem a integração entre aspectos motores, afetivos e cognitivos, permitindo que as crianças se expressem por diferentes linguagens.

A articulação entre as contribuições de Vygotsky e Wallon evidencia que a música ultrapassa os limites da aprendizagem de conteúdos específicos, atuando na constituição das relações sociais, das emoções e das experiências corporais. Dessa forma, as práticas musicais contribuem para o desenvolvimento integral das crianças.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização da diversidade cultural. Penna (2018) defende que a educação musical deve possibilitar o contato com diferentes manifestações sonoras, ritmos e tradições culturais. As cantigas populares, as músicas regionais e as produções contemporâneas ampliam o repertório das crianças e favorecem o reconhecimento da pluralidade cultural.

Nesse contexto, as contribuições de Cascudo (2012) permitem compreender as cantigas tradicionais como patrimônio cultural transmitido entre gerações. A presença dessas manifestações no cotidiano escolar possibilita às crianças o contato com diferentes memórias culturais e fortalece processos de pertencimento e identidade.

A escuta musical também representa dimensão fundamental da educação musical. Swanwick (2014) destaca que a apreciação musical favorece a sensibilidade estética e a formação do gosto, permitindo que as crianças desenvolvam capacidades de observação, interpretação e expressão diante das experiências sonoras.

A inclusão escolar constitui outra dimensão importante das práticas musicais. As atividades musicais favorecem a participação de crianças com diferentes necessidades educacionais, ampliando as oportunidades de interação e pertencimento. Mantoan (2018) ressalta que práticas pedagógicas inclusivas reconhecem as singularidades dos estudantes e valorizam suas potencialidades.

Entretanto, a efetivação das experiências musicais nas instituições de Educação Infantil ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente. Figueiredo (2020) aponta que muitos professores demonstram insegurança para trabalhar com a linguagem musical em razão da limitada formação específica na área.

As reflexões de Nóvoa (2022) reforçam a necessidade de processos contínuos de formação docente, capazes de articular conhecimentos pedagógicos, experiências culturais e práticas educativas. O fortalecimento da formação continuada pode ampliar as possibilidades de inserção da música no cotidiano escolar.

Além da formação dos professores, as condições institucionais também interferem na realização das práticas musicais. A falta de materiais, espaços inadequados e a excessiva centralidade dos conteúdos escolares podem restringir as experiências sonoras e artísticas na Educação Infantil.

As tecnologias digitais também ampliaram as possibilidades de trabalho com a música. Recursos audiovisuais, gravações e diferentes ferramentas

digitais podem enriquecer as experiências musicais quando utilizados de forma crítica e articulada aos objetivos pedagógicos.

Diante dessas discussões, observa-se que a música ocupa papel significativo no desenvolvimento infantil ao favorecer aspectos cognitivos, afetivos, sociais, motores e culturais. Os diferentes referenciais teóricos analisados convergem ao reconhecer que as experiências musicais constituem importante dimensão das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Assim, a música deve ser compreendida como linguagem, experiência estética e prática social, contribuindo para a construção de propostas educativas que valorizem as interações, a criatividade, a diversidade cultural e o desenvolvimento integral das crianças.

### **PRÁTICAS MUSICAIS E MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS PARA O COTIDIANO ESCOLAR**

A inserção da música no cotidiano da Educação Infantil requer práticas pedagógicas que reconheçam as crianças como sujeitos ativos de suas aprendizagens e valorizem as múltiplas formas de expressão presentes na infância. Nesse contexto, a música deixa de ocupar um papel secundário ou meramente recreativo e passa a integrar as experiências educativas de maneira intencional, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) destacam a importância das interações, das brincadeiras e das múltiplas linguagens no processo educativo. A música, inserida nesse conjunto de experiências, favorece a expressão, a criação, a escuta, a participação e a construção de significados no cotidiano escolar.

A organização dos ambientes educativos constitui um elemento importante para o desenvolvimento das experiências musicais. Horn (2017) destaca que os espaços da Educação Infantil devem favorecer a exploração, a autonomia e a participação das crianças. Ambientes acessíveis, materiais disponíveis e propostas diversificadas ampliam as possibilidades de experimentação sonora e de construção do conhecimento.

Nesse sentido, o planejamento pedagógico precisa considerar os interesses, as curiosidades e as experiências das crianças. Barbosa (2018) defende práticas educativas que valorizem a escuta das infâncias e a participação ativa dos estudantes na organização das experiências. As atividades musicais tornam-se mais significativas quando dialogam com o cotidiano infantil e permitem que as crianças atuem como protagonistas de seus processos de aprendizagem.

As rodas de música, as brincadeiras cantadas e os jogos rítmicos constituem estratégias amplamente utilizadas na Educação Infantil. Kishimoto (2021) destaca que o brincar representa importante forma de aprendizagem e de interação social. Quando associada às atividades lúdicas, a música favorece a oralidade, a expressão corporal, a cooperação e a construção de vínculos entre as crianças.

A musicalização na infância não se restringe ao uso de canções prontas ou à repetição de atividades. Brito (2019) defende que a educação musical deve privilegiar a exploração dos sons, a escuta atenta e a experimentação. Para a autora, a criança aprende música ao investigar os sons do corpo, dos objetos e do ambiente, construindo conhecimentos por meio da experiência.

As experiências sonoras podem envolver palmas, movimentos corporais, objetos do cotidiano e instrumentos confeccionados pelas próprias crianças. Essas atividades favorecem a criatividade, a curiosidade e a participação ativa, além de ampliarem as oportunidades de investigação e descoberta.

As contribuições de Wallon (2007) permitem compreender a estreita relação entre música, movimento e desenvolvimento infantil. O autor destaca que o corpo desempenha papel central nas experiências da infância, sendo responsável pela expressão das emoções e pela interação com o meio. Danças, gestos, ritmos e brincadeiras corporais possibilitam a integração entre aspectos motores, afetivos e cognitivos.

Do ponto de vista cognitivo, as experiências musicais também favorecem a atenção, a memória, a percepção auditiva e a organização do pensamento. Ilari (2017) ressalta que a música contribui para o

desenvolvimento emocional e para a construção de vínculos afetivos, além de estimular processos relacionados à linguagem e à aprendizagem.

A contação de histórias associada à música amplia as possibilidades pedagógicas na Educação Infantil. Sons, canções, trilhas sonoras e efeitos musicais enriquecem as narrativas e favorecem a imaginação, a escuta e a participação das crianças, aproximando diferentes linguagens artísticas.

Outro aspecto relevante refere-se à diversidade cultural. Penna (2018) defende uma educação musical comprometida com a pluralidade de expressões sonoras e culturais presentes na sociedade. O contato com músicas de diferentes regiões, tradições e grupos sociais amplia o repertório das crianças e favorece o respeito às diferenças.

As contribuições de Cascudo (2012) reforçam a importância das cantigas populares e das manifestações da cultura tradicional. Essas experiências aproximam as crianças de elementos da memória coletiva e permitem a valorização do patrimônio cultural presente nas brincadeiras, canções e narrativas transmitidas entre gerações.

A música também apresenta importante potencial inclusivo. Mantoan (2018) destaca que práticas pedagógicas inclusivas reconhecem as singularidades dos estudantes e ampliam as possibilidades de participação. As atividades musicais permitem diferentes formas de expressão e favorecem a interação entre crianças com distintas necessidades educacionais.

Entretanto, a efetivação dessas práticas ainda encontra desafios relacionados à formação docente. Figueiredo (2020) aponta que muitos professores se sentem inseguros para desenvolver atividades musicais devido à ausência de conhecimentos específicos ou de experiências formativas na área.

As reflexões de Nóvoa (2022) evidenciam que a formação continuada constitui elemento fundamental para a qualidade das práticas pedagógicas. O autor defende processos formativos capazes de articular teoria, prática e reflexão profissional, permitindo que os docentes ampliem seus repertórios culturais e pedagógicos.

Além da formação dos professores, as condições institucionais também influenciam o trabalho com a música. A escassez de materiais, a

inadequação dos espaços e a excessiva valorização dos conteúdos escolares tradicionais podem limitar a presença das experiências artísticas no cotidiano da Educação Infantil.

As tecnologias digitais ampliaram as possibilidades de trabalho com a linguagem musical. Recursos audiovisuais, gravações e ferramentas digitais podem enriquecer as experiências das crianças, desde que sejam utilizados de forma crítica, contextualizada e coerente com os objetivos pedagógicos.

As famílias também desempenham papel importante na formação musical das crianças. O contato com canções, brincadeiras e manifestações culturais no ambiente familiar amplia as experiências sonoras e fortalece a relação entre escola, cultura e comunidade.

Diante dessas discussões, observa-se que as práticas musicais na Educação Infantil exigem planejamento, intencionalidade pedagógica e valorização das múltiplas linguagens da infância. A música, quando integrada ao cotidiano escolar, favorece a participação, a criatividade, a expressão e o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, os diferentes referenciais teóricos analisados convergem ao reconhecer a música como linguagem, experiência cultural e instrumento pedagógico capaz de ampliar as oportunidades de aprendizagem e de contribuir para a construção de práticas educativas mais sensíveis, inclusivas e significativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições da música para o desenvolvimento das crianças na primeira infância, considerando sua inserção no contexto da Educação Infantil e as possibilidades pedagógicas decorrentes das experiências musicais. A revisão bibliográfica realizada permitiu compreender que a música constitui uma linguagem fundamental para a infância, favorecendo processos de expressão, comunicação, interação e construção do conhecimento.

A análise dos referenciais teóricos evidenciou que as experiências musicais contribuem para diferentes dimensões do desenvolvimento infantil,

abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, motores, sociais e culturais. Os estudos examinados demonstram que a música favorece a criatividade, a imaginação, a oralidade, a expressão corporal e a participação das crianças, além de ampliar as oportunidades de aprendizagem e de convivência.

Os resultados também indicam que a efetivação das práticas musicais na Educação Infantil depende de propostas pedagógicas intencionais, fundamentadas nas interações, nas brincadeiras e nas múltiplas linguagens da infância. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular reforçam a importância das experiências artísticas e culturais no cotidiano das instituições educativas.

A revisão permitiu identificar desafios relacionados à formação docente, à disponibilidade de recursos e às condições institucionais para o desenvolvimento das práticas musicais. Muitos professores ainda encontram dificuldades para incorporar a música ao planejamento pedagógico, evidenciando a necessidade de investimentos em processos de formação inicial e continuada que contemplem as linguagens artísticas e as especificidades da Educação Infantil.

Outro aspecto evidenciado pelo estudo refere-se à necessidade de superar a compreensão da música apenas como atividade recreativa ou recurso auxiliar para a organização da rotina escolar. Os referenciais analisados apontam que a música deve ser reconhecida como linguagem, experiência estética e prática cultural capaz de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

Como toda pesquisa bibliográfica, este estudo apresenta limitações relacionadas ao recorte das produções analisadas e às fontes consultadas. Dessa forma, recomenda-se a realização de investigações empíricas em instituições de Educação Infantil, buscando compreender como as experiências musicais são efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar e quais impactos produzem nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Conclui-se, portanto, que a música ocupa posição relevante na Educação Infantil ao favorecer experiências significativas, ampliar as formas de

expressão e fortalecer práticas pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e humanizadoras. Espera-se que este estudo contribua para a ampliação das discussões sobre a educação musical na infância e incentive novas pesquisas e práticas educativas comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas infantis:** contribuições para a educação das crianças pequenas. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2010.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil:** propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2019.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro.** 12. ed. São Paulo: Global, 2012.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical e formação de professores: desafios contemporâneos. **Revista da ABEM,** Londrina, v. 28, n. 44, p. 1-15, 2020.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical.** São Paulo: Summus, 2018.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2017.
- ILARI, Beatriz Senoi. Música, cérebro e desenvolvimento infantil. In: ILARI, Beatriz Senoi (org.). **Em busca da mente musical:** ensaios sobre os processos cognitivos em música. Curitiba: UFPR, 2017.
- KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2018.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.** Lisboa: Educa, 2022.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2018.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** São Paulo: Moderna, 2014.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.



## A GESTÃO ESCOLAR NO SECTOR PRIMÁRIO E DO II CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO: UMA PERSPECTIVA DAS DIRECTORAS DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE LUANDA

Madalena Nascente Cardoso João<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho foi elaborado no âmbito do mestrado em Administração Educacional resultado de uma investigação sobre a gestão escolar de duas directoras sendo uma da escola primária e outra da escola do II ciclo do ensino secundário. O mesmo teve como objetivo identificar as diferenças e semelhanças dos modelos de gestão e liderança exercida nestas escolas e perceber como as duas directoras se veem enquanto líderes. Trata-se de um estudo qualitativo, realizado através da observação e entrevista, construído a partir de uma abordagem metodológica interpretativa, por permitir um contacto com a realidade do processo investigativo. Na coleta de dados, durante a pesquisa, utilizaram-se procedimentos tais como observação e entrevista com as directoras das duas escolas, atrás mencionadas. Uma gestão escolar democrática e participativa é a opção das duas directoras, com a participação de todos os actores educativos; professores, alunos, funcionários, pais e encarregados da educação e a comunidade nos processos decisórios sobre as demandas da escola. Perspetiva-se com deste estudo, poder de alguma forma contribuir para uma melhor gestão escolar e boa liderança nas instituições escolares, bem como no acesso de mais mulheres no cargo de directoras escolares nos níveis mais altos do ensino. Os resultados deste estudo, serão do interesse de todos os docentes em especial, os do sexo feminino, bem como dos órgãos directivos do sector da educação na província de Luanda, no que se refere a igualdade de género nos cargos de direcção de escolas nos diferentes níveis de ensino.

**Palavras-chave:** Escola. Género. Liderança.

### INTRODUÇÃO

Este artigo pretende refletir sobre a especificidade do trabalho realizado por duas directoras e sua influência na liderança e gestão escolar nos diferentes níveis de ensino; primário e II ciclo do ensino secundário, e compreender as suas responsabilidades na gestão escolar e nas condicionantes que influem a sua actividade.

Para atingir estes objectivos, é importante o papel da directora da escola enquanto líder e gestor no desempenho das suas funções e na interacção com

professores, alunos e a comunidade. O sucesso da missão social da escola depende em grande medida da sua filosofia de gestão, da interacção dos seus elementos e da sua dinâmica no exercício das suas tarefas tanto no âmbito administrativo, como no âmbito pedagógico.

O estilo de liderança, e o clima que se cria no ambiente de trabalho na escola, tem um impacto no desempenho dos alunos, professores e de outros funcionários da escola e no da comunidade.

<sup>1</sup> Mestre em Ciências da Educação Especialidade: Administração Educacional ISCED- Luanda. Licenciada em Pedagogia pelo ISCED-Luanda na especialidade de Gestão e Inspeção Escolar. Docente Universitária; Investigadora em Ciências Sociais e Humanas. É directora de redes escolares. madalenascente@hotmail.com

Segundo Trigo e Costa (2008, p. 562), “nas organizações educativas, a liderança tem vindo a assumir um papel de crescente relevo” e a ser apontada como uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares, no sentido de se tornarem mais eficazes e aumentar os seus níveis de qualidade.

Isto por si só, já aumenta a responsabilidade do gestor nos seus tratos com os professores, pessoal administrativo e os pais e encarregados de educação. É reconhecida a importância de haver mudanças qualitativas no processo de ensino e aprendizagem, bem como na comunidade, pois os encarregados de educação e pais, assim como os alunos, conseguem notar as mudanças que ocorrem no sistema educativo e nas organizações escolares.

A questão que norteia este artigo é, compreender o percurso profissional de directoras escolares e de que forma elas configuram o seu desempenho e a responsabilidade do cargo.

Em geral, o ensino ou o professorado é uma profissão com grande presença das mulheres o que, segundo a literatura sobre as diferenças e género nas organizações escolares, se deve à continuidade do trabalho que as mulheres fazem em casa, a nível do privado, no cuidado com os filhos.

Assim, até certo ponto devido a questões culturais, as mulheres tendem a ingressar, profissionalmente, mais no sector social, nestes, é no sistema de ensino e a aprendizagem que maior número de mulheres se encontra. As famílias incentivam as filhas a recorrerem a este tipo de profissão.

Noutro aspecto, a inserção das mulheres na lógica empresarial tem sido lenta, havendo a destacar o elevado número de homens que são gestores, observando-se certo grau de dificuldade no que toca a mulheres ocuparem cargos de chefia e liderança nas escolas. E isto é observado no número reduzido de mulheres gestoras de escolas no II Ciclo do ensino secundário, segundo os dados estatísticos obtidos na Repartição Municipal de Educação de Luanda.

Existem outras áreas profissionais, também que a presença feminina e masculina é muito desigual nos postos de responsabilidade.

Nota-se também que o papel do director na

condução política escolar e na natureza da sua função, está associado a sucesso e uma forte autoridade pessoal que parece imprimir uma marca de género forte que faz com que os homens ocupem, proporcionalmente, mais cargos nas direcções das escolas em relação às mulheres, sendo que estas parecem obter mais satisfação na construção de relacionamentos, talvez devido à socialização feminina tradicional mais centrada nos afectos e daí serem consideradas mais frágeis e incapazes para assumir a direcção e chefia.

Sendo assim, o acesso da mulher aos postos de direcção é uma das condições essenciais da prática de igualdade dentro das organizações.

Atualmente, detectam-se vários problemas na gestão e organização escolar: A falta de inteligência emocional por parte dos gestores tem sido um motivo de fraco desempenho por parte dos colaboradores (professores e funcionários administrativos em especial). Não saber dirimir conflitos e tomar posição de preferência entre a direcção de escola e outros funcionários tem causado alguns problemas na gestão das escolas.

Deste modo, é importante que dentro das organizações, haja um equilíbrio, dando oportunidades também a mulheres, uma vez que existem na sociedade mulheres capazes que podem influenciar de modo positivo o sistema educativo.

Assim, as futuras gerações de homens e mulheres poderão aprender na escola não só o que lhes é transmitido, mas também o que vêem dentro das organizações e o funcionamento das instituições onde estes passam pelo menos 14 anos de suas vidas.

Sendo assim, essas futuras gerações poderão perceber a importância do papel da gestão escolar nos diferentes níveis de ensino e atender aos estilos de liderança e poder questionar se o modelo de liderança feminino se revela de alguma forma como um peculiar estilo de desempenhar o poder e exercer influência nas organizações.

A divisão do trabalho, a separação dos espaços e as expectativas sobre as capacidades e competências de acordo com o género ao longo dos tempos, têm criado estereótipos muito difíceis de mudar. O exemplo das mulheres a ocuparem cargos de gestão pode contribuir para mudar a imagem que associa a mulher

a papéis domésticos e assim mudar essa visão distorcida do mundo.

Por outro, apesar de a mulher ser reconhecida na nossa sociedade como, comunicativa, social, participativa, e democrática, o que hoje se espera em todas as organizações, constatamos que, em todos os distritos da cidade de Luanda a presença de homens nos cargos de direcção é superior ao número de mulheres nesses cargos. Os números mostram que das 243 escolas que o município de Luanda tem 115 são dirigidas por mulheres e 128 por homens, segundo os dados estatísticos da Repartição Municipal da Educação de Luanda.

Nota-se ainda que, destas 115 mulheres, 91 estão nas direcções das escolas primárias. Existe ainda pouca oportunidade das mulheres, dirigirem escolas do II ciclo do ensino secundário e do ensino técnico profissional.

Sabe-se, porém que o ensino é uma profissão que se denomina feminizada, o que, como já foi dito anteriormente, pode ser devido ao trabalho das mulheres tanto no lar como no mundo de trabalho, pois ainda é comum a ideia de que existe trabalho específico para homens e para mulheres.

Diante desta situação, levanta-se a seguinte questão de partida:

- Quais são as perspectivas das directoras na gestão das escolas primárias e secundárias?
- Que semelhanças e diferenças existem nos modelos de gestão e liderança exercidos por duas directoras de uma escola primária, e de uma escola do II ciclo do ensino secundário?
- Como se processa a tomada de decisão por parte das directoras escolares?

Características das directoras:

Não centralizam as funções, delegam aos professores para todos participarem na gestão da escola.

São líderes participativas, abrem espaços para escutar e recebem opiniões do corpo docente.

São acessíveis, estão sempre dispostos a receber toda a comunidade, estudantil, docentes pais e encarregados de educação e outros atores da sociedade.

São motivadoras, e orientam os professores a trabalhar em prol dos objectivos da escola.

Combinam os três tipos de liderança no exercício das suas funções.

Assim as mulheres exibiram um estilo de liderança pleno de características tipicamente femininas tais como, a facilidade em ouvir a opinião de outro e em saber negociar e resolver conflitos.

A gestão escolar pode ser compreendida como sendo a administração exercida na escola, o que envolve não só aspetos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem, mas também toda e qualquer atividade exercida na escola desde os aspectos administrativos aos pedagógicos, incluindo o uso e conservação da instituição de ensino.

A falta de verbas adequadas às necessidades da escola tem dificultado gradualmente a gestão da escola, no que toca aos aspectos ligados a manutenção da infraestrutura escolar, bem como a aquisição e recuperação das carteiras entre outros. Por falta de recursos financeiros, quase sempre é quase impossível colmatar certas necessidades pontuais da escola.

Este quadro afecta o desempenho do professor e o rendimento escolar dos alunos, pois não têm condições nenhuma que lhes possibilitem, fisicamente, a estarem confortáveis durante o processo de ensino e aprendizagem.

O modelo de gestão da escola também tem influenciado bastante, quando o gestor aplica um modelo de gestão que não permite aos professores exercerem as suas actividades de uma forma por assim dizer mais participativa e democrática, eles sentem-se inibidos em colaborar a favor do bom funcionamento da escola.

O director escolar é determinante para a organização da escola. De acordo com o perfil da gestão adoptado, é ele quem dará os encaminhamentos pedagógicos, administrativos e financeiros do espaço escolar.

Para responder a tal questionamento, traça-se o seguinte objectivo:

Objectivo geral: Compreender as percepções de duas directoras sobre o seu papel, enquanto mulheres na gestão e liderança de duas escolas de diferentes níveis no sistema educativo, no município de Luanda.

Objectivos específicos:

i)- Identificar as diferenças e semelhanças dos modelos de gestão e liderança exercidos por duas directoras numa escola primária, e numa escola do 2º ciclo do ensino secundário.

ii) – Perceber os principais desafios que as directoras enfrentam na tomada de decisões em gerir professores, alunos, e na gestão das escolas primárias e secundárias.

v) – Destacar as percepções das duas directoras sobre seus estilos de liderança, nos dois níveis de ensino.

## PRINCÍPIOS DA GESTÃO ESCOLAR

A gestão de qualquer instituição conta com a legislação como forma de organizar-se e de entender a regulação dos seus objectivos.

Assim sendo, aborda-se aspectos relacionados com a organização e administração do sistema escolar, tendo em consideração a decisão política no sector de educação.

Para Libâneo (2004), a escola é aquela que inclui e luta contra a exclusão económica, através de uma política cultural e pedagógica, provendo formação básica, como ler, escrever formação científica estética e ética e o desenvolvimento cognitivo e operativo das crianças e jovens. É o espaço que sintetiza a cultura formal e o conhecimento sistematizado. A escola deve considerar o aluno como sujeito do seu próprio conhecimento.

A escola como organização, tem sofrido mudanças, na maneira de encarar as questões de organização, gestão e administração.

Segundo Hora (2004), citada por Grochoska, (2011, p.23), a escola não é apenas a agência que reproduz as relações sociais, mais um espaço em que a sociedade produz os elementos da sua própria contradição.

A escola como uma instituição que deve procurar a socialização do saber, da ciência, da técnica e das artes produzidas socialmente, deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências relevadas pela sociedade, direccionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder às demandas sociais.

Sendo assim, escola é um espaço que envolve a interacção de vários atores; professores, alunos, pais e encarregados de educação, a comunidade etc. Por esta razão ela deve ser vista como uma organização moderna flexível, capaz de dar resposta aos diferentes contextos sociais.

Para isso é necessário o papel importante do gestor ao enfrentar essas mudanças, por ser, idealmente, criativo organizado e comunicativo, para transmitir uma visão da escola, como local de aprendizagem para toda a comunidade.

Gestão, significa produzir algo, ou encaminhamentos, mas não de forma isolada sem interacções.

Ferreira (2000, p.306), afirma que “gestão é administração é tomada de decisão, é organização, é direcção. Gestão relaciona-se com a actividade de impulsionar uma organização a atingir seus objectivos, cumprir sua função, desempenhar o seu papel”.

A gestão envolve a participação de toda a comunidade para atingir os objetivos preconizados pela escola, e com atividades bem planificadas.

Para Grochoska (2011, p.89), gestão é um processo que envolve várias ações, como diagnóstico, tomada de decisão, definição dos objetivos, encaminhamentos e avaliação para a retomada de rumo.

## CARACTERIZAÇÃO GLOBAL DO CONTEXTO ANGOLANO E RESPECTIVO SISTEMA EDUCATIVO

A República de Angola é um país situado na África Austral, ocupa uma área de 1.246.700Km cuja população é estimada em 14. 602 .002 habitantes, em 2002. Sendo, um país plurilinguístico, onde o Português é a língua oficial e de comunicação entre os angolanos, apesar de existirem outras línguas nacionais, como por exemplo: Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Tchokwe e N´ganguela.

O ensino formal é feito em Língua Portuguesa. No entanto decorrem a nível governamental discussões sobre a possibilidade de inclusão de línguas nacionais no currículo escolar.

Angola foi durante cerca de cinco séculos uma colónia portuguesa conquistando a sua

independência a 11 de Novembro de 1975. A lei constitucional angolana consagra a educação como direito de todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa. Em 1997, dois anos após a independência nacional, é aprovado um novo Sistema Nacional de Educação e Ensino, cuja implementação se iniciou em 1978 com os seguintes princípios gerais:

- Igualdade de oportunidades no acesso e continuidade dos estudos;
- Gratuitidade do ensino em todos os níveis;
- Aperfeiçoamento constante do pessoal docente.

O Sistema Nacional de Educação e ensino é constituído por um ensino geral de base com nove classes das quais seis primeiras são obrigatórias, por um ensino pré-universitário com três anos, um ensino médio de quatro anos com dois ramos técnico médio e normal e um ensino superior.

Em 1977, Angola dispunha apenas de cerca de 25 mil professores pobremente formados. Assim, o maior impacto tangível do novo sistema de educação traduziu-se na grande afluência da população às escolas, pois se em 1974 estudavam acerca de meio milhão de angolanos, em 1980 esse número superava os 1,8 milhões.

Em 1986, foi efetuado pelo Ministério da Educação um diagnóstico do sistema de educação que permitiu fazer um levantamento das suas debilidades e necessidades.

Com base nesse diagnóstico chegou-se a conclusão da necessidade de uma reforma educativa e foi então possível, traçar as linhas gerais para a mesma. Em 1990, Angola envereda por um sistema político multipartidário, o que acarretou mudanças na política educativa.

A guerra em Angola sempre foi uma constante desestabilizadora, dando origem a um empobrecimento cada vez maior do Estado, das populações e da já escassa rede escolar. De 1990 a 1992, a taxa bruta de escolaridade atingiu cerca de 82% no Ensino Primário.

No ano lectivo de 1996, da população angolana em idade escolar de 6 aos 14 anos, cerca de 70% corria o risco de cair no analfabetismo

por falta de oportunidade de acesso à rede escolar.

Segundo estimativas, a taxa de analfabetismo é de 60%. A população analfabeta com mais de 15 anos em 1995 foi estimada em cerca de 4 milhões de pessoas, das quais 2,5 milhões são mulheres. Para atenuar o fraco poder de absorção da rede escolar foram criados, no ensino primário, o horário triplo e as turmas letóricas, com 60 a 80 alunos.

É neste contexto, deveras adverso, que se iniciam os 1<sup>os</sup> passos para a preparação da 2<sup>a</sup> reforma do sistema de educação. Em 2001, a Assembleia Nacional da República de Angola aprovou a Lei de Bases de Sistema de Educação (Lei 13/01 de 31 de dezembro). No entanto, o Sistema de educação integra os subsistemas:

- Subsistema de Educação Pré-escolar;
- Subsistema do Ensino Geral;
- Subsistema do Ensino Técnico profissional;
- Subsistema de formação de professores;
- Subsistema de Educação de Adultos;
- Subsistema do Ensino Superior;

Como se pode perceber, as transformações, políticas económicas e sociais que o país tem vindo a sofrer têm acarretado mudanças na política educativa em Angola. Apesar da política educacional abrangente adoptada após a independência, o Governo angolano tem envidado esforço para garantir o acesso à escolaridade básica da maior parte das crianças, assim como a qualidade do ensino compatível as exigências da sociedade.

Toda e qualquer estrutura que se queira sólida, deve primar por bases firmes com um alicerce forte, o que significa que, deve criar condições básicas e necessárias para que desde criança, o ser humano seja capaz de aprender a desenvolver as suas habilidades a partir do que já conhece.

Com a paz alcançada em 2002, o investimento no sector da educação tem melhorado, mas não significativamente no que toca as escolas primárias, pois é necessário a construção de novas escolas e a manutenção e o apetrechamento das que já existem. Porém, há ainda crianças fora do sistema de ensino, bem como número excessivo alunos em salas de aulas de algumas escolas.

A insuficiência na formação dos professores na área pedagógica e a falta de matérias de suporte pedagógico para professores e alunos, a separação entre a escola e a comunidade, as salas de aulas superlotadas de alunos, as infraestruturas debilitadas, más condições higiénicas, em alguns casos, não permitem um ensino de qualidade.

Para Durkheim (2002, p.7) citado por Lauro e Sandra (2010), “as escolas desempenham duas funções centrais relacionada com a coesão social e a divisão do trabalho.” A primeira função refere-se a sua convicção de que para existirem, os membros da sociedade devem partilhar crenças e valores comuns. Este processo começa na família e depois continua na escola que amplia as formas de comportamento esperado e das crenças partilhadas das crianças.

Daí, a necessidade de haver uma inter-relação entre a escola e a comunidade. Realizar tarefas que envolvam pais e encarregados de educação e incentivem o mesmo a conhecerem e praticarem o seu papel para o sucesso escolar e comunitário.

## **O ACESSO DAS MULHERES NAS DIRECÇÕES ESCOLARES**

Falar de liderança feminina é falar de mudança, de conquista e de superação. Hoje, vemos cada vez mais mulheres a ocupar posições de destaque, liderando equipas, projetos e instituições.

No entanto, apesar dos avanços, muitas ainda enfrentam desafios diários, como o preconceito, a desigualdade de oportunidades e a dificuldade de equilibrar a vida profissional com as responsabilidades familiares.

A forma como as mulheres lideram traz consigo um olhar mais humano, próximo e colaborativo. Muitas vezes, valorizam o diálogo, a escuta, a empatia e o respeito pelas diferenças.

Esses traços, que antes eram vistos como “fragilidade”, hoje são reconhecidos como essenciais para uma liderança eficaz e inspiradora.

Este trabalho pretende refletir, com base em experiências reais e estudos teóricos, sobre o papel da mulher na liderança, os obstáculos que enfrenta e o impacto positivo que tem nas organizações e na sociedade.

O acesso da mulher nos postos de direcção é uma das condições essenciais na prática de igualdades no centro das organizações (Carmona, 2008).

Segundo este autor, quando a direcção se caracteriza por uma autêntica liderança pedagógica e educativa, é mais fácil que toda a equipe directiva chegue a constituir um grupo homogéneo orientado por este tipo de liderança ao resto do professorado.

Apesar da maioria parte do corpo docente ser mulher, a presença dos homens nos cargos de direcção das escolas tem sido maior, o que mostra a desigualdade que existe quanto ao género no acesso nas direcções das escolas.

A profissão educativa tem uma alta percentagem de mulheres em relação o número de homens que trabalham neste ramo, com maior destaque nas escolas primárias. Porém os dados estáticos da direcção Municipal de Educação de Luanda mostram que o número de mulheres nos cargos de direcção é inferior em relação ao número de mulheres que praticam a docência.

Nos casos em que as mulheres ascendem ao cargo de direcção, consta-se que, a maior percentagem, está colocada nas escolas do ensino primário, ao passo que a maioria das escolas o ensino secundário do I e II ciclos e ensino técnico profissional, são dirigidas por homens, o que constitui uma grande preocupação quanto à igualdade de género.

Esta constatação mostra-nos que as mulheres ocupam mais cargo de direcção em escolas primárias com dimensões reduzidas. Assim, alguns autores Coronel, Moreno y Padila, (1999), explicam por que por desprestígio do cargo de direcção na educação, os homens tendem competir pelas profissões mais prestigiadas e lucrativas.

Dominguez (2010, p.37), mostra a não existência de discriminação entre homens e mulheres em termos de direitos: pois todos são iguais perante a lei. Mas na prática não se verifica os mesmos direitos. Com a inserção da mulher no mercado de trabalho, as suas tarefas aumentaram, tinham de ter a dupla função de donas de casa e profissionais nos seus locais de trabalho.

Mas apesar da mudança de mentalidade e o aumento de homens/maridos que partilham das árduas

e rotineiras tarefas domésticas, ainda não existe uma equidade nos locais de trabalho. Pois o problema do acesso aos lugares cimeiros da sociedade, constatando-se que o número de mulheres em cargos directivos importantes é diminuto, sem que para tal haja qualquer razão de falta de competência ou aptidão para o lugar.

Segundo Carmona (2008), o acesso das mulheres aos postos de direcção de qualquer organização tem apresentado bons resultados no que diz respeito às condições escolares em termos organizacionais e das estruturas físicas, assim como o resultado do aproveitamento dos alunos e pessoal docente é mais eficaz quando a escola é gerida por mulheres. Falando sobre a vertente física, muitas são as escolas geridas por mulheres apresentam um grau elevado de limpeza tanto no interior como exterior da escola.

A liderança transformacional é o estilo que se observa na generalidade das mulheres. O carisma, a motivação assente na inspiração, o estimula intelectual e a consideração pelo outro são as características inerentes a este estilo de liderança.

Sánchez Apellániz (1997) citado por Carrasco, afirma que a maneira de pensar, sentir e atuar das mulheres permite formular tese de que as mulheres têm um estilo de direcção diferente que se caracteriza por liderança enquanto responsabilidade de todos com ênfase nas pessoas e nos processos. Apresentam também uma constituição de estruturas menos burocratizadas dando prioridade às relações sociais e o sentido da comunidade, participação e diálogo como processos educativos. O estilo colaborativo, compartilhado e não competitivo promove processos democráticos e desenvolvimento de apoio mútuo.

## **OPÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este estudo seguiu uma abordagem qualitativa, com base interpretativa, uma vez que o principal interesse foi compreender como as duas diretoras e a própria investigadora percebem a realidade das escolas localizadas no município de Luanda.

A escolha dessa abordagem não foi por acaso. Entende-se que, para captar a riqueza das experiências vividas e das interpretações construídas pelas

participantes, seria necessário estar próximo do contexto, ouvir com atenção e interpretar os sentidos expressos nas falas.

Inspirámo-nos em Bogdan e Biklen (1994), que referem que, na investigação qualitativa, o ambiente natural é a principal fonte de dados e o investigador torna-se o instrumento central de recolha e interpretação.

Assim, a investigadora manteve contacto direto com o ambiente escolar e, posteriormente, realizou entrevistas em espaços reservados e calmos, criando condições para um diálogo aberto e respeitador.

### **Critérios de seleção das participantes:**

As diretoras participantes foram selecionadas com base em critérios intencionais. Ambas possuíam mais de sete anos de experiência na função e demonstravam conhecimento profundo da dinâmica das suas instituições, o que contribuiu significativamente para a qualidade das informações recolhidas.

### **Sobre as entrevistas:**

As entrevistas tiveram duração média de 45 minutos e foram conduzidas em ambiente tranquilo, favorecendo uma conversa fluida e reflexiva. Foram utilizadas questões abertas, que permitiram explorar diferentes dimensões da liderança e gestão escolar, conforme vivenciadas pelas participantes.

### **Análise dos dados:**

Após a transcrição das entrevistas, os dados foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo. A investigadora procedeu à identificação de categorias temáticas, que emergiram das falas e permitiram organizar as ideias de forma coerente com os objetivos do estudo.

Reconhece-se que, embora a metodologia adotada seja válida e adequada ao objeto de estudo, alguns aspetos podem ser mais desenvolvidos em futuras investigações, nomeadamente o aprofundamento dos critérios de análise e a explicitação de possíveis limitações.

### **Resultados**

A partir das entrevistas realizadas com as duas diretoras, foi possível identificar diversas percepções sobre a gestão escolar, os desafios enfrentados e os esforços desenvolvidos para garantir o funcionamento

eficiente das escolas. De forma geral, ambas destacaram a falta de recursos materiais e humanos como uma constante dificuldade, referindo também limitações estruturais e a ausência de apoio técnico-pedagógico contínuo.

Um dos pontos em comum foi a valorização do diálogo com os professores e a busca por um ambiente colaborativo. Ambas demonstraram sensibilidade em relação à realidade dos alunos e enfatizaram a importância de uma liderança que escuta, orienta e procura soluções dentro das possibilidades disponíveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação decorreu num momento em que o Município clama por um ensino de qualidade. O governo central e outras estruturas afins, têm traçado estratégias para que o ensino de qualidade seja um facto em Angola.

Porém, nesta senda, estão envolvidos vários atores escolares, alunos, professores, pais e encarregados de educação. Este estudo foi desenvolvido numa altura que o Ministério da Educação está a avaliar a reforma do ensino em Angola, e analisar os pontos fortes e fracos da sua implementação, e a perceber até que ponto os objetivos foram concretizados.

Assim sendo, o gestor escolar, desempenha um papel fundamental no sucesso da reforma educativa, sendo ele o primeiro inspector na instituição de ensino que está sob a sua tutela, o que poderá influenciar nos resultados, na qualidade de ensino.

Pois, para uma boa gestão escolar, é fundamental que haja estratégias de organização, tais como traçar metas organizacionais para que sejam bem-sucedidas em suas actividades.

Nesta investigação conseguiu-se perceber que as duas escolas dirigidas por mulheres têm uma gestão democrática participativa, onde todos os actores escolares são responsabilizados, o que tem contribuído de modo significativo na própria organização da escola, e que se reflete nos resultados dos alunos, que é a qualidade de ensino que tanto almejamos.

A gestão de uma escola exerce um papel relevante na adesão a determinadas inovações e influi

nas expectativas e compromissos que os membros da comunidade escolar têm acerca da finalidade da organização. O estilo de liderança que caracteriza estas directoras é manifestado pelo gosto de gerar a colaboração do trabalho em equipa mediante o estabelecimento de uma boa comunicação entre todos os membros que compõem a comunidade educativa.

Percebe-se que as directoras, acreditam a democracia como única forma de fazer uma boa gestão escolar, e não se consideram superiores ou inferiores aos seus companheiros, mantendo sempre um forte sentido de igualdade. Neste sentido, uma escola com um modelo de gestão democrática dependerá das características da personalidade do gestor (director), da sua competência profissional expresso no processo político pedagógico da escola. Na escola primária, a directora mostrou uma forma de gestão mais próxima dos professores e alunos. Ela acompanha de perto o trabalho pedagógico, preocupa-se com o bem-estar da equipa e procura manter uma rotina organizada e colaborativa. Já na escola secundária, a directora assume uma postura mais estratégica, com foco no planeamento e na articulação entre os diferentes departamentos da escola, sem deixar de lado o diálogo com os professores.

Este estudo permitiu conhecer, a partir das vozes das próprias directoras, como se vive e se pratica a gestão escolar em duas instituições do Município de Luanda. Ficou evidente que a liderança escolar, neste contexto, é marcada pela resiliência, criatividade e esforço constante em equilibrar as exigências administrativas com o compromisso pedagógico. Apesar dos desafios enfrentados, como a escassez de recursos, a sobrecarga de tarefas e a limitada participação da comunidade, as directoras demonstram consciência do seu papel transformador e procuram, com os meios que têm, criar um ambiente mais acolhedor e eficiente para alunos e professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, N. *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Lisboa: Edições Asa, 2005.
- ALVES, R. *Autonomia e Liderança: um estudo sobre as perspectivas dos directores relativamente à liderança transformacional no quadro de uma autonomia decretada*. Dissertação do Mestrado. Universidade Aberta, 2013.
- BARBOSA, S. A. F. e BORGES, A. *A Gestão da Escola: Escola em Ação*. Porto Alegre/Belo Horizonte: ARTMED, 2004.

- BARROSO, J. **Autonomia das escolas**: cinco anos e cinco ministros. 2003. Retirado de: <http://www.apm.Revista/educ73/editorial. Revisto em 19.04.2026.
- CASTANHEIRA, P. S. P. **Liderança e gestão das escolas em Portugal, Quotidiano do presidente do conselho executivo**. Universidade Aveiro, 2010.
- CHIAVENATO, I. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: McGraw Hill, 1979.
- \_\_\_\_\_, I. **Introdução a teoria geral administração**. São Paulo: McGraw Hill, 1983
- \_\_\_\_\_, I. **Administração teoria, processo prática**. São Paulo: McGraw Hill 1987.
- \_\_\_\_\_, I. **Gestão de pessoas**. São Paulo: McGraw Hill, 2004.
- COUTINHO, C. P. **Quantitativo versus qualitativo**: Questões pragmáticas na pesquisa em Avaliação. Coimbra: Almedina, 2011.
- DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA**. Porto editora, 2006.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA**, I Série, n.º 6 de 11 de novembro de 2011
- DORON, R., e PAROT, F. **Dicionário de Psicologia**. Lisboa: Climepsi, 2001.
- DUARTE, J.B. **Estudo de caso em educação**. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo generalizado. Revista Lusófona de Educação. Portugal: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2008.
- DUNLAP, D., e GOLDMAN, P. **Rethink Power in school**. Educational Administration Quarterly, 1982.
- FERREIRA, N. **Gestão democrática de educação**: actuais tendências - novo desafio. São Paulo: Cortez, 2000.
- FILHO, G. F. **Administração escolar, analisada no processo histórico**. São Paulo: Alínea, 2006.
- GLATTER, R. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (coord) **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- GONZALÉS, M. T. Nuevas perspectiva en analisis das organizações educativas. **Actas Congresso interuniversitário de organization escolar**. Barcelona, 1990.
- GOVERNO DA REPÚBLICA DE ANGOLA, **Estratégia Integrada Para a melhoria do Sistema de Educação- 2001-2015**.
- GROCHOSKA, M. A. **Organização escolar**: perspectivas e enfoques. Curitiba: IBPEX. 2011.
- GUTIÉRREZ, D. e Florez, F. El Liderazgo Feminino y Su Ejercicio En las organizaciones educativas. **Revista iberoamericana de Educación**, 2004.
- HORA, D, L. da H. **Gestão democrática na escola**. Campinas: Papirus, 2004.
- HOUAISS, A., e VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objectiva, 2001.
- LAURO, C. W., e SANDRA R. K. **A gestão democrática no Ambiente escolar**. Curitiba, 2010.
- LEI N.º 13 de 31 de dezembro**. Sobre Lei de bases do sistema de educação. Luanda, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: Teoria e prática. Brasil: Alternativa, 2004.
- MACÍAS, C. J. Análisis de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2004.
- PADILHA, C, M. T. **Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres en Andalucía**. RELIEVE, 2008.
- QUEIROZ, T. D. **Dicionário prático de pedagogia**. São Paulo: Rideel, 2003.
- ROCHA, C. **Perspectivas Organizacionais sobre a liderança Feminina em contexto Educativo**. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- SCOTT, J. W. **Género**: uma categoria útil de Análise Histórica. Revista Educação e Sociedade, 1990.
- SHEIN, E. H. **Psicologia organizacional**. (3ª ed.). Rio de Janeiro: Prentice Hall, 1982.
- \_\_\_\_\_, E. H. **Organization Culture and Leadership**. Brasil: Jossey Bass, 1985.
- TAMO, K. **Introdução à gestão das organizações. Conceitos e estudos de casos** (2ª Edição). Luanda: Editora Capatê – Publicações, 2006.
- TRIGO, J. R., e COSTA, J. A. (2008). **Liderança nas Organizações Educativas**: A direcção por valores. Brasil: Ensaio, 2008.
- \_\_\_\_\_, J. R., e COSTA, J. A. (2008). **Liderança e Gestão Estratégia das Organizações Escolares**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008.
- TRIGO-SANTOS, F. As mulheres e a liderança educacional. **Actas do 1º congresso do fórum português de Administração Educacional** (p. 239-247). Loulé: F.P.A.E, 1997.



## O ACESSO À JUSTIÇA PELAS POPULAÇÕES DE BAIXA RENDA EM ANGOLA: BARREIRAS ESTRUTURAIS E MECANISMOS DE INCLUSÃO

Manuel António da Silva Lemos<sup>1</sup>

Constantino João Manuel<sup>2</sup>

**RESUMO:** O acesso à justiça constitui um direito fundamental indispensável para a proteção dos direitos humanos e para a efetivação da cidadania. Em Angola, as populações de baixa renda continuam a enfrentar diversos obstáculos que limitam o exercício desse direito. O presente estudo teve como objetivo analisar as principais barreiras estruturais ao acesso à justiça pelas populações economicamente vulneráveis em Angola, bem como identificar mecanismos suscetíveis de promover maior inclusão jurídica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa quantitativa documental, de natureza descritiva, baseada na análise de 20 documentos científicos, jurídicos e institucionais selecionados segundo critérios de relevância temática, atualidade e rigor científico. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo categorial e tratados por meio da estatística descritiva, utilizando frequências absolutas e percentuais. Os resultados evidenciaram que os custos processuais (90%), a distância dos tribunais (85%), o baixo nível de literacia jurídica (80%), a morosidade processual (75%) e a burocracia administrativa (70%) constituem as principais barreiras ao acesso à justiça. Relativamente aos mecanismos de inclusão, destacaram-se a assistência jurídica gratuita (95%), os meios alternativos de resolução de conflitos (85%), os programas de educação jurídica (80%) e a descentralização dos serviços judiciais (75%). Conclui-se que a democratização do acesso à justiça em Angola exige o fortalecimento das instituições judiciais, a ampliação dos mecanismos de proteção jurídica e a implementação de políticas públicas orientadas para a inclusão social e a redução das desigualdades.

**Palavras-chave:** Assistência Judiciária. Cidadania. Direitos Humanos. Políticas Públicas.

### INTRODUÇÃO

O Acesso à Justiça constitui um direito fundamental e essencial para a consolidação de um Estado Democrático de Direito, permitindo que todos os cidadãos possam defender os seus direitos e resolver conflitos de forma justa e equitativa. Em Angola esse direito encontra-se consagrado na Carta Magna, Constituição da República de Angola (2010, art. 29º),

que estabelece o Princípio do Acesso ao Direito e Tutela Jurisdicional Efetiva.

Segundo Aristóteles (Século IV a.C.), “a Justiça está ligada à ideia de equilíbrio, proporcionalidade e igualdade, sendo fundamental para a organização da vida em sociedade”.

O Órgão de Soberania sobre o qual recai essa função são os Tribunais: “Os Tribunais são Órgão de

<sup>1</sup> Técnico em contabilidade e gestão e estudante do primeiro ano do curso de direito o ISPP Kilamba. Designer gráfico e Director de produção da empresa AESL, comércio e serviços, Lda. heliolemos723@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Ciência e Religião, Mestre em Administração e Gestão de Empresas MBA, Especialista em Programação Neurolinguística PNL e Coach Profissional. Licenciado em Gestão de Recursos Humanos. Vice-Presidente para os Assuntos Científicos e Pós-Graduação do Instituto Superior Politécnico Privado do Kilamba ISPP-Kilamba, Angola. Docente e investigador. Desenvolve atividades académicas e científicas nas áreas de gestão universitária, liderança, comportamento organizacional, desenvolvimento humano e inovação educacional. É autor e coautor de trabalhos científicos publicados em revistas, livros e eventos académicos nacionais e internacionais, dedicando-se à promoção da investigação científica e ao fortalecimento do ensino superior em Angola. vpacpgisppkilamba@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9049-0463>

Soberania com competência para administrar a justiça em nome do povo” (CRA, 2010, art.174º).

No entanto, as Populações de baixa renda continuam a encontrar sérias dificuldades e um conjunto de barreiras no acesso aos mecanismos formais de justiça.

O presente Artigo, tem como objetivo, analisar o nível de acesso à justiça pelas populações de baixa renda em Angola, bem como os principais obstáculos que limitam o exercício desse direito. Para tal se pretende: identificar os factores económicos, sociais e institucionais que servem de barreiras e dificultam o acesso à justiça; avaliar o papel das instituições públicas na garantia desse direito; e propor medidas que possam contribuir para a melhoria do sistema de justiça, tornando-a mais acessível e inclusiva. Diante do exposto a questão que se levanta é: quais são as principais barreiras ou obstáculos ao acesso à justiça enfrentadas pelas populações de baixa renda em Angola?

A escolha desse tema justifica-se pela sua relevância social e jurídica, uma vez que o acesso à justiça é um elemento indispensável para a proteção dos direitos fundamentais e para a promoção da igualdade entre os cidadãos. Em contexto como o de Angola, em que há uma elevada desigualdade socioeconômica, a limitação desse acesso agrava a exclusão social e compromete a efetividade das leis, deste jeito torna-se fundamental refletir sobre os desafios existentes e identificar soluções que garantam uma justiça mais equitativa, especialmente para os grupos mais vulneráveis como o caso das populações que vivem abaixo de uma renda digna.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Justiça em Angola: Enquadramento Jurídico

O acesso à justiça em Angola encontra fundamento no ordenamento jurídico nacional, especialmente na Constituição e em legislações complementares que asseguram a proteção dos direitos fundamentais.

A Constituição da República de Angola (2010, art. 29º, p.15) consagra o acesso à justiça como um direito fundamental, segundo o qual, todos têm direito à tutela jurisdicional efetiva, o que implica o acesso aos tribunais para defesa dos seus direitos e interesses

legalmente protegidos. Este princípio está alinhado com o Estado democrático de direito, conforme defendido por Bobbio (1987), que sustenta que a garantia dos direitos fundamentais depende da existência de mecanismos jurídicos eficazes.

Além disso, o artigo 174.º da Constituição define os tribunais como órgãos de soberania com competência para administrar a justiça em nome do povo, garantindo a legalidade e a proteção dos direitos. Nesse contexto, o papel do sistema judicial é essencial para assegurar a equidade social.

No plano infraconstitucional, destaca-se a legislação sobre assistência judiciária, que visa assegurar apoio jurídico às pessoas economicamente carenciadas. A assistência jurídica gratuita constitui um dos principais instrumentos para promover o acesso à justiça, especialmente para as populações de baixa renda (Cappelletti et al, 1978).

Conforme observa Santos (2003):

Em Angola, instituições como a Ordem dos Advogados e os serviços de assistência jurídica desempenham um papel relevante na prestação de apoio aos cidadãos mais vulneráveis. Contudo, em muitos países em desenvolvimento, existe uma distância significativa entre a previsão legal e a efetivação prática do acesso à justiça. Dessa forma, embora o ordenamento jurídico angolano reconheça formalmente o direito de acesso à justiça, persistem desafios na sua implementação efetiva.

## ACESSO À JUSTIÇA A POPULAÇÃO DE BAIXA RENDA

O acesso à justiça é um conceito central no Estado de Direito, representando a possibilidade de todos os cidadãos recorrerem aos mecanismos legais para a defesa dos seus direitos.

De acordo com Cappelletti et al., (1978), o acesso à justiça não se limita ao simples acesso aos tribunais, mas envolve a garantia de que os indivíduos possam obter uma solução justa, efetiva e em tempo razoável para os seus conflitos. Esses autores destacam o chamado movimento de acesso à justiça, dividido em três “Ondas Renovatórias”:

- **Primeira onda:** Assistência judiciária aos pobres;
- **Segunda onda:** Representação de interesses coletivos e difusos;
- **Terceira onda:** Simplificação dos

procedimentos e criação de mecanismos alternativos de resolução de conflitos.

O acesso à justiça deve ser analisado numa perspectiva sociológica, considerando as desigualdades sociais que impedem certos grupos de exercer plenamente os seus direitos. “A justiça formal muitas vezes não é acessível às populações mais vulneráveis, sendo necessário promover formas alternativas e mais inclusivas de resolução de conflitos” (Boaventura, 1996).

Watanabe (1988) defende que o acesso à justiça é um direito fundamental que implica não apenas o ingresso em juízo, mas também a obtenção de uma tutela jurisdicional efetiva, célere e adequada. Assim, o acesso à justiça deve ser compreendido como um direito amplo, que envolve não apenas o sistema judicial, mas também condições sociais, económicas e institucionais que permitam a sua efetivação.

No contexto africano, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2019) destaca que as populações de baixa renda são frequentemente caracterizadas por vulnerabilidade social, baixa escolaridade, acesso limitado a serviços públicos e exclusão dos sistemas formais de justiça.

Em Angola, essas populações estão muitas vezes localizadas em áreas rurais ou periurbanas, enfrentando dificuldades como falta de informação jurídica, custos elevados e distância dos tribunais, o que agrava a desigualdade no acesso à justiça.

Dessa forma, compreender o conceito de populações de baixa renda é essencial para analisar as barreiras que dificultam o acesso à justiça e propor soluções adequadas à realidade social.

## **PRINCIPAIS BARREIRAS ESTRUTURAIS AO ACESSO À JUSTIÇA**

Apesar das garantias legais, o acesso à justiça em Angola enfrenta diversas barreiras que afetam sobretudo, as populações de baixa renda:

### **Barreiras Económicas**

Os custos associados ao acesso à justiça, como taxas judiciais, honorários de advogados e despesas processuais, constituem um dos principais obstáculos. Segundo Cappelletti et al (1978), “os custos do sistema judicial são um fator determinante de exclusão, impedindo que indivíduos economicamente desfavorecidos defendam os seus direitos”.

### **Barreiras Geográficas**

Em Angola, a distribuição desigual dos tribunais e infraestruturas judiciais dificulta o acesso, especialmente nas zonas rurais. De acordo com Santos (1996), a distância física dos tribunais representa uma barreira estrutural que limita o acesso efetivo à justiça, sobretudo em países com grandes desigualdades territoriais.

### **Barreiras Sociais e Culturais**

Para Sen (1999):

O baixo nível de escolaridade e o desconhecimento dos direitos são fatores que impedem muitos cidadãos de recorrer ao sistema judicial, a falta de informação e educação reduz as capacidades dos indivíduos de exercerem os seus direitos, reforçando e influenciando a exclusão social.

Além disso, práticas culturais e a preferência por mecanismos tradicionais de resolução de conflitos podem afastar as populações do sistema judicial formal.

### **Barreiras Institucionais**

A morosidade dos processos judiciais, a escassez de recursos humanos e materiais, e a burocracia excessiva são obstáculos significativos. Segundo Watanabe (1988), “a efetividade da justiça depende não apenas do acesso formal aos tribunais, mas também da rapidez e qualidade das decisões”.

Dessa forma, as barreiras ao acesso à justiça são multidimensionais, envolvendo fatores económicos, geográficos, sociais e institucionais que se inter-relacionam.

## **IMPACTOS DA FALTA DE ACESSO À JUSTIÇA**

A limitação no acesso à justiça gera consequências profundas para os indivíduos e para a sociedade como um todo e, portanto, a ausência de acesso à justiça contribui para a violação de direitos fundamentais.

Conforme argumenta Bobbio (1992), “os direitos humanos só se tornam efetivos quando existem mecanismos que garantam a sua proteção. Sem acesso à justiça, os direitos permanecem apenas no plano formal”.

Segundo John (1971), há um aumento das desigualdades sociais. Uma sociedade justa deve

garantir que as instituições beneficiem os menos favorecidos. A falta de acesso à justiça agrava as desigualdades, pois impede que os mais pobres reivindiquem seus direitos.

Outro impacto relevante é a desconfiança no sistema judicial. Para Boaventura (2003), “quando o sistema de justiça não responde de forma eficaz às necessidades da população, ocorre uma crise de legitimidade, levando os cidadãos a buscar soluções alternativas, muitas vezes fora do quadro legal”.

Além disso, a ausência de acesso à justiça pode contribuir para a instabilidade social, uma vez que conflitos não resolvidos tendem a se intensificar. Conforme destaca Amartya (1999), o desenvolvimento social está diretamente ligado à expansão das liberdades e à garantia de direitos, incluindo o acesso à justiça.

## **MECANISMOS DE INCLUSÃO E PROMOÇÃO DO ACESSO À JUSTIÇA**

A promoção do acesso à justiça constitui um dos principais desafios dos Estados contemporâneos, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, como Angola. Para enfrentar as barreiras existentes, diversos mecanismos têm de ser desenvolvidos com o objetivo de tornar a justiça mais inclusiva, acessível e eficaz.

### **Assistência Jurídica Gratuita**

A assistência jurídica gratuita é um dos instrumentos mais relevantes para garantir o acesso à justiça às populações de baixa renda.

De acordo com Cappelletti et al (1978), este mecanismo corresponde à primeira “Onda Renovatória” do acesso à justiça, centrada na eliminação das barreiras económicas que impedem os cidadãos de recorrer aos tribunais.

Nos termos da Constituição da República de Angola (2010, art.67, nº5, p.30), “Aos arguidos ou presos que não possam constituir um advogado por razões de ordem económica deve ser assegurada, nos termos da lei, a adequada assistência judiciária”. Esse tipo de assistência inclui a prestação de serviços por advogados sem custos ou com custos reduzidos, permitindo que indivíduos economicamente vulneráveis possam exercer os seus direitos.

### **Organizações da Sociedade Civil e ONGs**

As organizações não governamentais (ONGs) desempenham um papel importante na promoção do acesso à justiça, especialmente em comunidades marginalizadas. De acordo com Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2019), essas organizações atuam na educação jurídica, na mediação de conflitos e no apoio às vítimas de violações de direitos.

Para Santos (1996), a atuação da sociedade civil é fundamental para democratizar o acesso à justiça, uma vez que aproxima os mecanismos jurídicos das realidades locais e das necessidades da população.

### **Descentralização e Interiorização dos Serviços Judiciais**

A criação de tribunais em zonas rurais e periféricas é um mecanismo essencial para superar as barreiras geográficas. Conforme destaca Santos (2003), a proximidade dos serviços judiciais com as populações contribui significativamente para a efetivação do acesso à justiça. Essa descentralização permite reduzir custos de deslocação e facilita o contacto entre os cidadãos e o sistema judicial, promovendo maior inclusão.

### **Educação e Literacia Jurídica**

A educação jurídica da população é um fator determinante para o acesso à justiça. Segundo Amartya (1999), o desenvolvimento das capacidades individuais, incluindo o conhecimento dos direitos, é essencial para o exercício da cidadania. Programas de literacia jurídica ajudam os cidadãos a compreenderem os seus direitos e os mecanismos disponíveis para protegê-los, reduzindo assim as barreiras sociais e culturais.

## **METODOLOGIA**

### **Tipo de Pesquisa**

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa quantitativa documental, de natureza aplicada e carácter descritivo. A abordagem quantitativa permitiu quantificar a incidência das categorias relacionadas às barreiras de acesso à justiça e aos mecanismos de inclusão jurídica identificados nos documentos analisados.

### **População e Amostra**

A população foi constituída por 42 documentos científicos, jurídicos e institucionais

relacionados com acesso à justiça, direitos fundamentais, inclusão social e sistema judicial.

A amostra final integrou 20 documentos selecionados por amostragem não probabilística intencional, considerando critérios de relevância científica, atualidade, credibilidade institucional e adequação aos objetivos da investigação.

### Caracterização da Amostra

Tabela 1. Caracterização dos documentos analisados

Tipo de Documento	Frequência	Porcentagem (%)
Artigos científicos	8	40
Livros acadêmicos	5	25
Relatórios institucionais	4	20
Legislação e documentos jurídicos	3	15
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaboração própria (2026).

### Procedimentos de Análise

Os documentos selecionados foram submetidos à análise de conteúdo temática.

Inicialmente procedeu-se à leitura integral dos documentos, seguida da identificação das categorias relacionadas às barreiras de acesso à justiça e aos mecanismos de inclusão jurídica.

Posteriormente realizou-se a contabilização da frequência de ocorrência de cada categoria nos documentos analisados.

Os dados foram tratados mediante estatística descritiva simples, utilizando frequências absolutas e percentuais.

### Categorias de Análise

Tabela 2. Categorias analíticas

Categoria	Definição Operacional
Custos processuais	Referências às despesas judiciais e honorários
Distância dos tribunais	Menções às barreiras geográficas
Literacia jurídica	Referências ao desconhecimento dos direitos
Morosidade processual	Menções à lentidão dos processos
Burocracia administrativa	Referências a procedimentos excessivamente complexos
Assistência jurídica gratuita	Menções ao apoio jurídico aos cidadãos carentes
Mediação e arbitragem	Referências aos mecanismos alternativos de resolução de conflitos
Educação jurídica	Programas de formação e informação sobre direitos

## RESULTADOS

### Barreiras Estruturais ao Acesso à Justiça

Tabela 3. Principais barreiras identificadas

Barreira	Frequência	Porcentagem (%)
Custos processuais elevados	18	90
Distância dos tribunais	17	85
Baixa literacia jurídica	16	80
Morosidade processual	15	75
<b>Burocracia administrativa</b>	<b>14</b>	<b>70</b>

Fonte: Elaboração própria (2026)

Gráfico 1 - Principais barreiras identificadas



Os resultados demonstram que os custos processuais elevados constituem a principal barreira ao acesso à justiça, sendo identificados em 90% dos documentos analisados.

A distância física dos tribunais foi mencionada em 85% dos documentos, seguida pela baixa literacia jurídica (80%), morosidade processual (75%) e burocracia administrativa (70%).

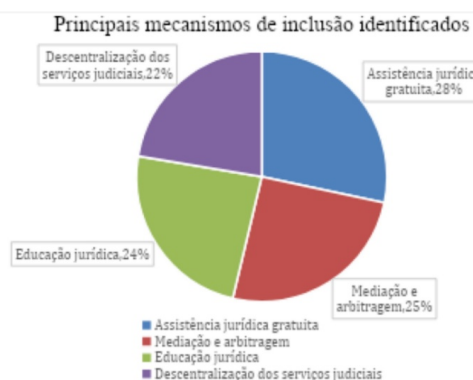
### Mecanismos de Inclusão Jurídica

Tabela 4. Principais mecanismos de inclusão identificados

Mecanismo	Frequência	Porcentagem (%)
Assistência jurídica gratuita	19	95
Mediação e arbitragem	17	85
Educação jurídica	16	80
Descentralização dos serviços judiciais	15	75

Fonte: Elaboração própria (2026).

Gráfico 2 - Principais mecanismos de inclusão identificados



## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos evidenciam que as barreiras económicas continuam a representar o principal obstáculo ao acesso à justiça pelas populações de baixa renda em Angola. A elevada incidência dos custos processuais confirma os argumentos apresentados por Cappelletti et al (1978), segundo os quais os encargos financeiros do sistema judicial constituem um dos maiores fatores de exclusão jurídica.

A relevância das barreiras geográficas observadas na investigação demonstra que a concentração dos tribunais nos centros urbanos continua a limitar o acesso das populações residentes em áreas rurais e periféricas. Este resultado converge com as reflexões de Santos (1996), para quem a distância física dos serviços judiciais reforça as desigualdades sociais e territoriais.

Relativamente aos mecanismos de inclusão, a predominância da assistência jurídica gratuita evidencia a sua importância para a democratização do acesso à justiça. Os resultados também demonstram que a mediação, a arbitragem e os programas de educação jurídica constituem instrumentos relevantes para ampliar a proteção dos direitos fundamentais.

Deste modo, os resultados sugerem que a melhoria do acesso à justiça em Angola exige intervenções simultâneas nos planos económicos, institucional, territorial e educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu concluir que o acesso à justiça pelas populações de baixa renda em Angola continua condicionado por múltiplas barreiras estruturais que dificultam o exercício dos direitos fundamentais.

Os resultados demonstraram que os custos processuais, a distância dos tribunais, a baixa literacia jurídica, a morosidade processual e a burocracia administrativa constituem os principais fatores de exclusão jurídica identificados nos documentos analisados.

Por outro lado, verificou-se que a assistência jurídica gratuita, os mecanismos alternativos de resolução de conflitos, os programas de educação

jurídica e a descentralização dos serviços judiciais representam instrumentos relevantes para a promoção da inclusão jurídica e da igualdade de acesso aos direitos.

Conclui-se que a efetivação do acesso à justiça exige o fortalecimento das instituições judiciais, a ampliação das políticas de assistência jurídica, a modernização dos serviços judiciais e a implementação de estratégias permanentes de educação para os direitos.

Como limitação da investigação, destaca-se a utilização exclusiva de fontes documentais. Recomenda-se que futuras investigações recorram à aplicação de inquéritos junto dos cidadãos, magistrados, advogados e operadores da justiça para aprofundar a compreensão das barreiras efetivamente vivenciadas pelas populações de baixa renda.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de António de Castro Caeiro. Lisboa: Quetzal Editores, 2009.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.
- BOBBIO, N. **Teoria do ordenamento jurídico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1987.
- CAPPELLETTI, M. e GARTH, Bryant. **Access to justice: a world survey**. Milan: Giuffrè, 1978.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE ANGOLA. Luanda: Assembleia Nacional, 2010.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório de desenvolvimento humano em Angola**. Luanda: PNUD, 2019.
- SANTOS, B. S. de. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1996.
- SANTOS, B. S. de. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.



## ATRIBUIÇÃO CAUSAL COMO UM FATOR CRUCIAL PARA O RENDIMENTO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES

Manuel Francisco Neto<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo aborda o assunto sobre a atribuição causal como um fator crucial no rendimento acadêmico dos estudantes. Este atributo tem vários motivos, sejam internos ou externos. Utilizou-se a abordagem bibliográfica, baseada em livros, artigos em revistas, entre outros. A atribuição causal torna-se como um vetor fulcral para o estudante, já que este pode confiar nas suas valências pessoais, mas não obstante a isso o mesmo deve estudar, esforçar-se para que obtenha resultados adequados nos seus afazeres acadêmicos. Porém, o estudante, mesmo tendo capacidade intelectual, necessita de se esforçar para obter um bom rendimento acadêmico, não obstante a isso o mesmo sempre necessita do professor, já que este preconiza-se como seu tutor.

**Palavras-chave:** Desempenho Acadêmico. Estratégias de Aprendizagem. Processo de Ensino-Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

As atribuições causais caracterizam-se como um vetor fundamental no desenvolvimento intelectual dos estudantes. Neste ponto, tem-se alguns conceitos relativos às atribuições causais que são apresentados para melhor compreensão do termo. Heider (1944) descreve a atribuição causal como relacionada ao conjunto de atos organizacionais da região perceptiva de outras pessoas e seus procedimentos. A atribuição causal é concebida como uma ação bilateral que engloba a apreensão de outras pessoas, bem como as próprias ações do sujeito. De forma semelhante, a atribuição é considerada como indicativa da qualidade da percepção de coisas corporais com base na observação das percepções de outros sujeitos e das próprias percepções (Heider, 1958).

### ATRIBUIÇÕES CAUSAIS

As atribuições causais constituem um constructo altamente complexo e diversificado,

abrangendo múltiplos conceitos, interpretações, diversas análises, reflexões e uma gama de avaliações.

A atribuição causal (AC) é uma atividade que indica um motivo proporcional ao nosso, um processo exclusivo dos seres humanos e de sua percepção dos outros (Petrovskii & Iarochovski, 1990; Hogg & Vaughan, 2010). Entende-se que a atribuição causal é o processo de interconectar a percepção do sujeito, considerando o motivo e a razão por trás do comportamento de outras pessoas. Esse conceito faz sentido porque nos permite compreender os sentimentos dos outros.

Outra reflexão indica que as atribuições são causas do rendimento dos estudantes, realizadas pelos educadores e vinculadas aos objetivos por eles propostos (Legaspe, 2008). Esse conceito corresponde às razões para o conhecimento adquirido pelos alunos por meio de seus professores e está relacionado aos objetivos por eles recomendados. A atribuição é vista como um aspeto indutivo de uma determinada questão

<sup>1</sup> Doutorado em Psicologia Social na Universidade John F. Kennedy em Buenos Aires, Argentina. Docente do ISCED Luanda, lecionou em diversas cadeiras como: História da Psicologia, Intervenção e Avaliação Psicológica, entre outras. Professor Auxiliar, tutor da tese de Doutoramento do estudante Jaime Mosquera de nacionalidade colombiana, na Universidade de Flores, UFLO. [netomanuelfrancisco@gmail.com](mailto:netomanuelfrancisco@gmail.com)

que se relaciona a outra, conectada pelo motivo de uma consequência (Leyens e Yzerbyt, 2008).

Para Hogg e Vaughan (2010), a atribuição é caracterizada como um processo de atribuir uma razão a um comportamento que pertence à pessoa e aos outros. A percepção é entendida como um sistema que considera o motivo da educação, tanto para si quanto para os outros.

Em outra perspectiva, a atribuição é entendida como inerente aos seres humanos, pois requer a compreensão de seus motivos, bem como das razões para situações externas a si mesmos (Oliveira, Oliveira e Neto, 1993). A atribuição causal é um processo complexo devido aos seus múltiplos fatores, tanto internos quanto externos ao indivíduo, como mencionado anteriormente.

### **ATRIBUIÇÃO CAUSAL COMO PROCESSO HABITUAL NA VIDA COTIDIANA**

Outro conceito indica que a atribuição é um processo habitual na vida diária, com uma estrutura e consequências que podem ser explicadas e previstas cientificamente (Japão, 2017). A atribuição causal é entendida como uma atividade comum aos indivíduos como parte de suas vidas, e seus efeitos são relatados e calculados usando métodos científicos.

Heider (1958, em Pennington, 2000) enfatizou que, para a atribuição, os motivos dentro de uma pessoa são abrangidos por aspectos pessoais e situacionais. Na mesma direção, Kelley e Michela (1980) enfatizam que a atribuição ocorre quando o desempenho da pessoa desempenha um papel principal, uma vez que ambos estão do mesmo lado da compreensão da pessoa como uma disposição motivacional do mundo e ocupam uma comunicação vital e decisiva com a sociedade.

Por outro lado, Heider, Jones, Davis e Kelley (em Augustinos, Walker e Donaghue, 2006) afirmam que as atribuições são normas que o sujeito possui para levar em consideração a compreensão da razão. Segundo Hernández (2002), a atribuição é uma atitude de uma pessoa baseada em certas explicações e motivações que fornecem informações sobre o sucesso ou fracasso do comportamento humano. Isso significa que o fenômeno em questão se refere à pessoa que possui conhecimento ou compreensão que esclarece o resultado bom ou ruim. Nessa mesma linha, surge a

ideia de que a atribuição é uma ferramenta que contém a forma, quase como um presidiário, de anunciar e designar a maturação dentro da sociedade (Barros, Barros e Neto, 1983). Isso significa que a atribuição é uma construção que apoia e informa a situação em relação ao que pode ser feito por meio da aprendizagem ao longo da vida dentro do ambiente social.

### **ESFORÇO INTELECTUAL E O RENDIMENTO ACADÊMICO**

Para Shaver (2016), o rendimento acadêmico (RA) é uma percepção aplicada à avaliação; ou seja, trata-se de conhecimento, uma investigação interpessoal com efeitos sociais da motivação intrínseca. É fato que o RA desempenha um papel importante na vida do estudante, pois aborda o esforço, a competição em relação a resultados eficientes, a situação em sala de aula, bem como a avaliação do professor e o feedback do conhecimento. Além disso, o mesmo autor, indica que o RA faz parte da atividade estudantil, assim como o raciocínio em função da assimilação de conteúdo, envolvendo sucessos ou fracassos em atividades acadêmicas. Dessa forma, as expectativas, de modo geral, focam nas probabilidades, sentimentos e resultados intelectuais que estão englobados (Hau, 2017 e Lei, 2009).

Conforme Kaplan e Yahia (2017), o rendimento acadêmico (RA) refere-se à percepção de vontade e intenção, bem como sucesso e fracasso, levando em consideração o sentido da cultura e da política na realidade. Ainda assim, White (1990) explica que o RA é a dimensão interna do aluno e a dimensão externa do ambiente social. No entanto, essas duas variáveis podem ter mais de um significado. Da mesma forma, Heider (2013) afirma que o RA tem dois caminhos: interno e externo, o que dá origem a certos vieses comportamentais, tendendo a ser direcionados a outros sujeitos, de acordo com seus próprios comportamentos interpessoais e em grande parte para fora dos outros.

Considerando esta questão a partir de apenas uma perspectiva e contrastando-a com os autores mencionados, Beck, Silva Pontes, Magalhães e Lourenço (2004) defendem o RA, levando em conta apenas o estudante, com seu zelo, autoestima, autoconceito e perspectivas futuras. Os autores

argumentam que o RA, considera apenas o estudante, que pode ser autodidata, em seu conhecimento e compreensão do que está por vir.

De acordo com o Horai e Guarnaccia (1975), o RA indica quatro aspetos: diligência, habilidade, sucesso e obstáculos no trabalho, como um exercício para alcançar um bom resultado em vez de um ruim. Os aspetos apresentados pelos autores dessa definição foram unânimes e profundos ao expressar que os fatores internos e externos não podem operar isoladamente.

Assim, o conceito de AC concentra-se em explicar as razões pelas quais as pessoas reagem aos seus sucessos e fracassos (Palosaari, 2014). Isso significa que o fenômeno revela informações sobre as causas das reações dos indivíduos a eventos e erros.

### COMPETÊNCIAS ACADÉMICAS

A competência académica (CA) é definida como competências detalhadas, compreensão eficiente, pragmatismo, conteúdo científico e em casos de contratempos com baixa demanda, causas externas são frequentemente citadas (Flammer & Schmid, 2003). Causas pessoais são muito mais frequentemente mencionadas em comparação com causas situacionais, porque os seres humanos tendem a ser mais influenciados por suas próprias convicções, que muitas vezes são consideradas mais carregadas de valores, em detrimento das ideias dos outros.

De acordo com Hewstone, Stroebe e Jonas (2016), a atribuição é um aspeto de percepção social que leva à compreensão dos motivos por trás do comportamento de outra pessoa ou objeto, envolvendo o indivíduo ou o ambiente. Isso significa que, inicialmente, expressa-se a ideia de que o processo de atribuição causal aborda uma perspectiva mais pessoal, mas, em última análise, a perspectiva situacional também está presente. Nesse contexto, pode-se perceber que a atribuição é uma expectativa de causas internas e externas, que podem ou não atuar simultaneamente.

Outro conceito de autoconhecimento relaciona-se a uma gama de motivações endógenas e exógenas que o indivíduo considera. De acordo com a revisão da literatura de Zanden (1995), a definição de autoconhecimento baseia-se no conhecimento que a

pessoa possui, por meio de suas sugestões e observações de situações. Isso significa que o autoconhecimento raramente ocorre isoladamente, visto que o aluno pode possuir certo conhecimento, mas sempre precisará da instrução do professor para alcançar uma melhor compreensão explicativa do conteúdo.

É evidente que o autoconhecimento é um conceito que indica a informação que contribui para a geração de uma alta probabilidade de sucesso no futuro, a emoção de um futuro melhor, impulsionada pela força de vontade (Elliot, Dweck e Yeager, 2017). O autoconhecimento ocorre quando as pessoas explicam seus pensamentos, motivações, crenças e contextos sociais (Genschow, Rigoni e Brass, 2017). Os mesmos autores apresentam outra definição, enfatizando que o autoconhecimento é uma estimativa repentina influenciada por variáveis internas e externas, quando são refletidas pelo mesmo estudante e analisadas pelo comportamento de outro estudante.

### CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DAS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS

Após apresentar alguns conceitos de atribuições causais, foram consideradas diversas contribuições teóricas que dão sustento a este artigo.

A teoria da Psicologia das Relações Interpessoais de Heider, como a mais profunda e eloquente contribuição de Heider para o estudo das atribuições causais, foi incluída. Pretendia-se que essa teoria pudesse abranger a competência, que se relaciona à compreensão da percepção de fatores em situações ligadas à pessoa, considerando os motivos por trás dos eventos e a gravidade de seus resultados (Heider, 1958). Por outro lado, a teoria das expectativas apropriadas aborda como as pessoas fazem uma gama de atribuições sobre o aumento da tensão humana. A inferência de correspondência significa que existe uma disposição na norma diretamente direcionada ao comportamento, e essa disposição não é habitualmente consistente em intensidade (Jones & Davis, 1965).

Segundo Weiner (1979), a perspectiva contida na AC aborda os motivos para o sucesso e o atraso. O núcleo dessa perspectiva se resume na apresentação do fator causal e sua conexão por meio de motivos e efeitos mentais.

Kelly (1980) propõe que diversas questões no campo da Psicologia Social destacam variáveis motivacionais, bem como disposicionais, considerando o incentivo como duradouro e interligado com a propriedade do referido incentivo. Apesar disso, leva-se em conta a similaridade com outra pessoa para que o incentivo seja dado. Contudo, a solidez, ou permanência, com a pessoa que atende diante de outro incentivo também é enfatizada, e finalmente o elemento distintivo que faz a diferença em comparação com outro sujeito que responde de maneira diferente. Nesse sentido, pode-se afirmar, que a norma de covariância de Kelley desempenha um papel abrangente na comunicação, com uma variedade de fatores e consequências (Kelley & Michela, 1980).

Weiner (1980), em uma de suas teorias, afirmou que a AC é uma ação intrapessoal quando inclui a autodireção por meio de aspectos particulares de eventos e emoções autodirigidas. A AC é interpessoal, o que inclui a credibilidade em relação à responsabilidade dos outros. Essas duas teorias são orientadas respectivamente como uma metáfora distinta da pessoa como cientista e do outro como pessoa.

Em outra posição, considera-se a abordagem do esforço motivacional e da emocionalidade, indicando que ela integra plenamente a investigação da causalidade, na qual a causa e o sentimento são enfatizados, conectando-os com a certeza do motivo e a probabilidade de transferência (Weiner, 1985). O modelo mencionado abrange a atuação de motivos e emoções, o que indica que os estudos realizados mencionam que existe uma causa na qual as razões são enfatizadas, mesmo que o motivo da causa surja a conexão entre a crença no motivo e os indícios de mudança na pessoa.

Conforme Heider (2013), às relações habituais entre dois indivíduos mostram como um sujeito reflete e percebe o outro em relação a si. Observa-se qual é a percepção de desempenho ou ação em relação às atividades dos outros.

De acordo com Weiner (2010), a abordagem do aspecto motivacional parte de uma probabilidade/merecimento, essa ideia está presente na situação ocorrida, que pode ser afetada pelo presente e pelo futuro. Corroborando com a ideia anterior, Weiner

(2013) descreve a perspectiva perceptual da atribuição como um princípio fundamental do paradigma atribucional. A atribuição é uma parte importante do esforço motivacional, uma vez que se refere a sucessos e Baixo Rendimento acadêmico (BRA). Mesmo nesse âmbito, Leyens & Yzerbyt (2008) apontam que a atribuição é o processo do A expectativa que leva uma pessoa a agir ao transmitir certas notícias para obter uma vantagem adicional, atribuída a um modelo interno que se origina no externo.

Ambos os autores delineiam uma análise mais profunda da expectativa de motivação, uma vez que demonstram que o sujeito, no cotidiano, observa suas próprias atividades e as dos outros. Weiner (2014), por meio de sua perspectiva fundamentada na ação preliminar de Atkinson, aponta que os impulsos emocionais de sucesso e BRA, estão relacionados a motivações de desempenho externamente expectantes e vieses de fatores causais. Nessa mesma linha, Almeida, Miranda e Guisande (2008) afirmam que os atributos de causalidade exibem características que chamam a atenção, considerando como analisar a maneira pela qual os alunos esclarecem seus aspectos de sucesso e BRA.

É importante notar que, na visão de Weiner, a atribuição era significativa como uma poderosa perspectiva mental para revelar vários aspectos de uma pessoa, especificamente estados emocionais (Hernández, 2002). Entende-se que a atribuição causal humana reflete um desejo de proporcionar uma compreensão mais ampla dos eventos e disposições positivas. Isso se alinha aos ideais de Weiner, visto que as abordagens atribucionais estabelecem muitas conexões cognitivas de longo alcance na área da psicologia motivacional e emocional (Martínez & Chirivella, 1997).

## CONHECIMENTO E O RENDIMENTO ACADÊMICO

Manassero e Alonso (1995) propõem que o conhecimento sobre o desempenho acadêmico contém a base primária dos aspectos causais atribucionais relacionados ao sucesso acadêmico, do qual depende o comportamento bem-sucedido na vida futura do aluno e com o qual está intrinsecamente ligado. O professor desempenha um papel decisivo na relação com os

alunos no que diz respeito à transmissão atribucional e, como tal, seus procedimentos em sala de aula devem ser exemplares, de modo a proporcionar aos alunos meios para aprendizagem aprimorada. Dentro do mesmo contexto, a Teoria da Atribuição (TA) traz à tona o conhecimento pertinente à percepção, no qual o sujeito revela o que ocorre dentro de si e nos outros, um determinado comportamento ou um modo de ação intelectual (Iglesias, 2011).

## MOTIVAÇÃO E A ATRIBUIÇÃO CAUSAL EXTERNA

De maneira mais ampla, Weiner (2017) afirma que a TA aborda a motivação, bem como a emoção, como propriedades inerentemente atributivas. O autor indica que o esforço e o sentimento fazem parte do aprendizado. Estudos muito recentes descrevem como Weiner (em Peru e Marsh, 2018) explica que a teoria da responsabilidade atribucional (RA) abrange o aspecto emocional e o comportamento motivacional. Confirma-se que ambos os construtos são, na realidade, os melhores testes para verificar essa abordagem.

Da mesma forma, as perspectivas atribucionais, os aspectos motivacionais e emocionais desempenham um papel significativo, pois fundamentam as razões para iniciar a pesquisa atribucional. Motivo e emoção são circunscritos como dois propósitos perceptivos que, juntamente com locus de controle, estabilidade e controlabilidade, complementam sua aproximação na abordagem atribucional (Weiner, 2018). Ainda assim, seguindo a mesma linha de raciocínio, as pessoas têm necessidade de compreender o prognóstico e a controlabilidade do seu comportamento; portanto, as semelhanças atribucionais existem para esse propósito.

Numa outra versão, Pishghadam e Abbasnejad (2017) acreditam que pode ser que as atribuições causais situacionais sejam mais referenciadas em comparação com as atribuições disposicionais, devido ao aumento das expectativas ambientais que por vezes estão mais focadas no processo de atribuição.

Estudos recentes relatam que a influência de Weiner (2010, em Maymon, Nathan, Hall, Goetz, Chiarella e Rahimi, 2018) na realização motivacional e pesquisas atuais são feitas para descobrir como as relações entre AC e emocionais se sentem corroídas, através da presença da computação acadêmica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, o professor desempenha um papel decisivo na relação com os estudantes no que diz respeito à transmissão atribucional e, como tal, seus procedimentos em sala de aula devem ser exemplares, de modo a proporcionar aos estudantes, meios para aprendizagem aprimorada. Neste contexto, a teoria da atribuição traz à tona o conhecimento pertinente à percepção, no qual o sujeito revela o que ocorre dentro de si e nos outros, um determinado comportamento ou um modo de ação intelectual.

O desenvolvimento histórico da teoria da atribuição baseia-se na motivação derivada da expectativa e da teoria avaliativa. Deste modo, a abordagem da atribuição está fundamentada em causas perceptivas e avaliativas. Analisando isso de uma perspectiva educacional, aponta-se que os estudantes são motivados quando o professor ministra as aulas de forma eficaz.

O estudo conclui que as atribuições causais são construtos muito fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, dos quais uma vez bem incutidas proporcionam mais valias para os estudantes. E neste intuito, não obstante a isso, os estudantes não devem ignorar o apoio e a orientação do professor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, S. L. da., Miranda, L. e Guisande, M. A. **Estudos de Psicologia** I Campinas I 25 (2), 169-176, 2008.
- Augoustinos, M., Walker, I. y Donaghue, N. **Social cognition. An integrated introduction**. Second edition. London: Sage Publications, 2006.
- Barros, J. H., Barros, A. M. e Neto, F. **Psicologia do controle Pessoal**. Minho: Universidade do Minho, 1993.
- Beck, M. L. G., Pontes Neto, J. A. S. da, Magalhães, J. e Lourenço, R. Os professores a atribuição de causalidade ao sucesso e ao fracasso escolar. **Revista da Faculdade de Educação**, (2), 165-187, 2004.
- Elliot, A. J., Dweck, C. S. & Yeager, D. S. **Handbook of competence and motivation**. Theory and application. New York: Guilford Press, 2017.
- Japón, B. R. **Psicología social**. Apuntes. Tema 4, 1-18. Procesos de atribución. Disponible en: [www.be-minful.org](http://www.be-minful.org), 2017.
- Flammer, A. & Schmid, D. Attribution of conditions for school performance. **European Journal of Psychology of Education**, 18 (4), 337-355. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/BF03173240>, 2003.
- Genschow, O., Rigoni, D. & Brass, M. **Belief in free will affects causal attribution when judging others behavior**. PNAS, 19 (38), 10071-10076. Disponible en : <https://doi.org/10.1073/pnas.1701916114>, 2017.

- Hau, K-T. **Achievement orientation and academic causal attribution of Chinese students in Hong Kong.** Hong Kong: Bibliobazaar, 2017
- Heider, F. Social perception and phenomenal causality. **Psychological Review**, 51(6), 358-374. <http://dx.doi.org/10.1037/h0055425>, 1944.
- . **The psychology of interpersonal relations.** Nueva York: John Wiley, 1958.
- . **The psychology of interpersonal relations.** Hillsdale, New Jersey, 2013.
- Hernández, P. **Los moldes de la mente. Más allá de la inteligencia emocional.** Laguna: Tafor Publicaciones, 2002.
- Hewstone, M., Stroebe, W. & Jonas, K. An introduction to social psychology. **The International Journal of Human Resource Management**. doi:10.1080/09585192.2017.1380062, 2016.
- Hogg, M. A. y Vaughan, G. M. **Psicología social** (5ª ed.). Madrid: Medica Panamericana, 2010.
- Horai, J. & Guarnaccia, V. J. **Performance and attribution to ability, efforts task, and luck of retarded adults after success or failure feedback,** 1975.
- Iglesias, M. E. **Atribuciones causales en la elección de un campo de inserción en alumnos del último año de la carrera de psicología.** Tesita. Sede Rosario. Campo Lagos: Facultad de Psicología y Relaciones Humanas, 2011.
- Jones, E. E. & Davies, E. E. From acts to disposition the attribution process in person perception. **Elsevier Advances in Experimental Social Psychology**, 219-266, 1965.
- Kaplan, A. & Yahia, Y. High school students' academic causal attributions in the cultural- political context of the Arab school system in Israel. **Intercultural Education**, 28, (1), 60-74, doi: 10.1080/14675986.2016.1271558, 2017.
- Kelley, H. H. & Michela, L. Attribution theory and research. **Annual Review Psychology**, 31, 457-501, 1980.
- Legazpe, F. G. **Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora.** Ministerio de educación y ciencia. Madrid: CIDE, 2008.
- Leyens, J-P. e Yzerbyt, V. **Psicología social.** Edição revista aumentada. Lisboa: Edições 70, 2008.
- Manassero, M. A. & Vázquez, A. Dimensionalidad de las causas percibidas en situaciones de éxito y fracaso escolar. **Revista de Psicología Social**, 2, 235-255, 1995.
- Martínez, L. M. y Chirivella, E. C. La teoría de la atribución en el desarrollo histórico de la psicología de la motivación y emoción. **Revista de Historia de la Psicología**, 18 (1-2), 181-189, 1997.
- Maymon, R., Hall, N. C., Goetz, T., Chiarella, A. & Rahimi, S. Technology, attributions, and emotions in post-secondary education: An application of Weiner's attribution theory to academic computing problems. **PLoS ONE** 13(3), e0193443. <https://doi.org/10.1371/journal.pon>, 2018.
- Oliveira, J. H. B. de, Oliveira, A. M.B. de e Neto, F.F.M. **Psicologia do controlo pessoal.** aplicações educacionais, clínicas. Minho: Instituto de Educação. Universidade do Minho, 1993.
- Palosaari, A. L. **The developmental dynamics between causal attribution and self-concept of ability from 7 th grade.** Through 9 th grade. Psychology. Thesis. Jyväskylä: University Jyväskylä, 2014.
- Pennington, D. C. Social cognition. London Routledge, 2000.
- Pekrun, R. & March, H. W. Weiner's attribution theory: Indispensable-but is it Immuneto crisis? **Motivation Science**, 4 (1), 19-20, 2018.
- Petrovskii, A. B. y Iarochevskii, M. G. **Kpatkii psichologuicheskii slovari.** Moskba : Politisdat, 1985.
- Pishghadam, R. & Abbasnejad, H. Introducing emotion as an invisible force controlling causal decisions: A case of attribution theory. **Polish Psychological Bulletin**, 48 (1), 129-140. doi-10.1515/ppb-2017-0016, 2017.
- Shaver, K. G. **An introduction to attribution process.** London: Routledge, 2016.
- Weiner, B. A theory of motivation for some classroom experiences. **Journal of Educational Psychology**, 71 (1), 3-25, 1979.
- ..... . Intrapersonal and interpersonal. Theories of motivation in from attribution perspective. **Educational Psychology Review**, 12 (1), 1-14, 1980.
- ..... . An attributional theory of achievement motivation and emotion. **Psychological Review**, 92 (4 ), 548-573. doi:10.1037/0033-295X.92.4.548, 1985.
- . The development of an attribution on-based theory of motivation: A history of ideas. **Journal Educational Psychologist**, 45 (1), 28-36. <http://dx.doi.org/101080/00461520903433596>, 2010.
- . **Cognitive views of human motivation.** New York: Academic Press, Inc, 2013.
- . **The development of an attribution-based. Theory of motivation a history of ideas.** Los Angeles: University of Californy, 2014.
- . **The legacy of an attribution approach to motivation and emotion: a no- crisis zone.** Motivation Science, 1-28. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/320006883>, 2017.
- .. The legacy of an attribution approach to motivation and emotion: A no-crisis zone. **Motivation Science**, 4 (1), 4-14. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1037/mot0000082>, 2018.
- White, P. A. **Ambiguity in the internal/external distinction in causal attribution.** School Psychology. University of wales College of Cardiff, 1990.
- Zanden, J. W. V. **Manual de psicología social.** Barcelona: Paidós, 1995.



## ARTETERAPIA E SAÚDE MENTAL: FUNDAMENTOS, EVIDÊNCIAS, LIMITES E DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO NO CUIDADO INTEGRAL

Marcelo Santos de Mascarenhas<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo analisa criticamente a arteterapia como recurso complementar no cuidado em saúde mental, articulando fundamentos teórico-clínicos, evidências empíricas, limites de efetividade e desafios de implementação no Sistema Único de Saúde. Trata-se de revisão narrativa crítica, de natureza bibliográfica e documental, construída com prioridade para revisões sistemáticas, metanálises, ensaios clínicos sintetizados e documentos oficiais publicados entre 2015 e 2024, sem excluir obras clássicas necessárias à delimitação conceitual do campo. Os achados indicam que a arteterapia pode favorecer expressão simbólica, participação no tratamento, elaboração de experiências e regulação emocional, especialmente quando integrada a um projeto terapêutico individualizado e conduzida por profissional qualificado. Contudo, a literatura não autoriza qualificá-la como intervenção universalmente eficaz. Uma metanálise de 2024 reuniu 50 estudos, 217 desfechos e 2.766 participantes, identificando melhora estatisticamente favorável em 18% dos desfechos, com efeitos globais pequenos a moderados e qualidade metodológica predominantemente baixa. Para ansiedade em adultos, uma revisão encontrou apenas três ensaios, totalizando 162 participantes, todos com alto risco de viés. No SUS, os registros de participantes, equipes, estabelecimentos e municípios que ofertaram arteterapia cresceram entre 2022 e 2023, embora os procedimentos registrados na Atenção Primária tenham diminuído, revelando expansão desigual e possíveis problemas de registro, continuidade e organização do serviço. Conclui-se que a arteterapia possui potencial clínico e institucional relevante, mas deve ser empregada como prática complementar, com avaliação, consentimento, monitoramento de resultados, articulação multiprofissional e cautela diante de ativação emocional, exposição indevida, interpretações deterministas e inadequação sensorial ou cultural.

**Palavras-chave:** Arteterapia; Saúde mental; Práticas integrativas; Evidências clínicas; Sistema Único de Saúde.

### INTRODUÇÃO

A incorporação de práticas artísticas aos serviços de saúde mental tem sido acompanhada por um discurso público frequentemente marcado por duas simplificações opostas. De um lado, a criação artística é apresentada como recurso quase espontaneamente curativo, capaz de reduzir ansiedade, depressão e sofrimento traumático independentemente do contexto clínico. De outro, a ausência de ensaios numerosos e homogêneos é usada para desqualificar toda

experiência terapêutica mediada pela arte. Ambas as posições são insuficientes. A primeira transforma possibilidades clínicas em promessas universais; a segunda ignora que intervenções complexas podem produzir efeitos relevantes, embora variáveis, difíceis de isolar e dependentes da relação terapêutica, do enquadre institucional e das características do participante. A análise responsável exige, portanto, distinguir plausibilidade clínica, aceitabilidade, efetividade mensurável e viabilidade de

<sup>1</sup> Licenciado em Educação Física pela Fintec e em Pedagogia pela Uninove. Professor de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMS. [marceloedufis@hotmail.com](mailto:marceloedufis@hotmail.com)

implementação (Fancourt; Finn, 2019; Joschko et al., 2024).

No campo profissional, arteterapia não é sinônimo de atividade artística recreativa, oficina ocupacional ou uso genérico de desenhos em atendimento. Ela envolve um processo terapêutico intencional no qual materiais e procedimentos visuais são selecionados segundo objetivos clínicos, condições do usuário, enquadre ético e acompanhamento reflexivo. Também não se deve reunir, sob a mesma denominação, toda prática expressiva: musicoterapia, dança-movimento, teatro terapêutico e terapias expressivas multimodais possuem histórias, formações e métodos próprios. A imprecisão conceitual amplia artificialmente os benefícios atribuídos à arteterapia e dificulta a comparação entre pesquisas, pois estudos distintos podem avaliar intervenções não equivalentes (Malchiodi, 2012; Hinz, 2020; Joschko et al., 2024).

A tradição teórica da área sustenta que a produção de imagens e objetos pode favorecer modos de expressão que não dependem exclusivamente da narrativa verbal. Essa hipótese é relevante para pessoas que encontram dificuldades para nomear experiências, organizar lembranças, sustentar conversas diretas ou atribuir sentido ao sofrimento. Entretanto, a imagem não constitui um código transparente do inconsciente, nem autoriza interpretações automáticas. Cor, forma, tamanho e conteúdo somente adquirem significado no contexto biográfico, cultural e relacional de quem produz. A atribuição de sentidos deve ser construída com o participante, evitando diagnósticos improvisados ou leituras simbólicas rígidas que convertam a obra em teste projetivo sem validação (Kramer, 1971; Malchiodi, 2012).

No Brasil, a Portaria nº 849, de 27 de março de 2017, incluiu a arteterapia na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares do Sistema Único de Saúde. Essa incorporação ampliou sua legitimidade institucional e abriu possibilidades de oferta na Atenção Primária e na atenção especializada. Contudo, reconhecimento normativo não equivale a comprovação de eficácia para todas as condições, tampouco assegura disponibilidade homogênea, financiamento, profissionais capacitados ou protocolos de avaliação. A expansão precisa ser analisada juntamente com os dados de produção, com a organização das redes e com a capacidade de articular

a prática a tratamentos psicológicos, psiquiátricos, sociais e comunitários já estabelecidos (Brasil, 2017; Brasil, 2024).

Diante desse quadro, o objetivo deste artigo é examinar a arteterapia como recurso complementar em saúde mental, identificando seus fundamentos, os resultados empiricamente documentados, as limitações e possíveis riscos, além dos desafios para implementação responsável no SUS. A pergunta orientadora é: em que condições a arteterapia pode contribuir para o cuidado em saúde mental sem ser convertida em promessa terapêutica desproporcional à qualidade das evidências disponíveis? A resposta requer abandonar formulações genéricas e confrontar a prática com resultados quantitativos, experiências dos usuários, exigências éticas e condições concretas dos serviços (Uttley et al., 2015; Scope; Uttley; Sutton, 2017).

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo caracteriza-se como revisão narrativa crítica, de natureza bibliográfica e documental. Essa opção metodológica é adequada ao objetivo de integrar literatura teórica, sínteses de efetividade, estudos qualitativos e documentos de política pública, sem apresentar a seleção como revisão sistemática original. Foram consultadas publicações indexadas em bases de saúde e psicologia, com prioridade para PubMed, Biblioteca Virtual em Saúde e SciELO, além de documentos do Ministério da Saúde e da Organização Mundial da Saúde. Empregaram-se combinações dos descritores “arteterapia”, “saúde mental”, “ansiedade”, “depressão”, “efetividade”, “revisão sistemática”, “art therapy”, “mental health”, “anxiety”, “depression” e “systematic review”.

Foram priorizados textos publicados entre 2015 e 2024 que apresentassem revisão sistemática, metanálise, ensaios clínicos sintetizados, análise qualitativa de usuários e profissionais ou dados oficiais de implementação. Obras clássicas foram mantidas somente quando necessárias para a história e a delimitação conceitual, como os trabalhos de Kramer e a sistematização contemporânea de Malchiodi. Excluíram-se referências sem identificação bibliográfica verificável, textos promocionais, conteúdos comerciais e publicações que descrevessem benefícios sem explicitar método, população ou fonte.

A análise organizou os achados em cinco eixos: fundamentos clínicos; possíveis mecanismos; evidência de efetividade; limites e riscos; e implementação no SUS.

Esta revisão possui limites. Não foi realizada metanálise própria, nem avaliação independente do risco de viés de cada ensaio primário. Os resultados quantitativos apresentados derivam de revisões publicadas e devem ser compreendidos dentro das respectivas populações e intervenções. Além disso, parte da literatura utiliza “art therapy” para atividades que variam quanto à formação do facilitador, duração, materiais e componentes psicoterapêuticos. Essa heterogeneidade impede generalizações simples e torna indispensável informar com precisão qual modalidade foi utilizada, por quem, em qual serviço e com qual objetivo (Abbing et al., 2018; Joschko et al., 2024).

### **3. FUNDAMENTOS TEÓRICO-CLÍNICOS DA ARTETERAPIA**

#### **3.1 Processo criativo, relação terapêutica e construção de sentido**

Uma das matrizes históricas da arteterapia enfatiza o valor do próprio fazer artístico. Na formulação de Kramer, o trabalho com materiais, a elaboração formal e a transformação de impulsos em objetos compartilháveis podem integrar o processo terapêutico. Essa perspectiva não reduz a obra a ilustração de uma conversa posterior: o modo de escolher, manipular, interromper, retomar e concluir uma produção constitui parte da experiência. Ao mesmo tempo, o valor atribuído ao processo não elimina o produto final, que pode funcionar como registro, testemunho e objeto de reflexão. A relevância clínica não está na qualidade estética convencional, mas na relação entre sujeito, material, obra e terapeuta (Kramer, 1971).

A literatura contemporânea descreve diferentes orientações de arteterapia, incluindo abordagens psicodinâmicas, humanistas, cognitivas, sistêmicas, desenvolvimentais e centradas em trauma. Essa diversidade demonstra que não existe um mecanismo único que explique toda intervenção. Em certos contextos, a produção pode ampliar a comunicação; em outros, organizar sequências narrativas, experimentar escolhas, sustentar atenção ou

permitir que emoções sejam observadas com algum distanciamento. O terapeuta não ocupa a posição de decifrador soberano da imagem. Sua função consiste em estruturar condições de segurança, oferecer materiais apropriados, acompanhar o processo, formular perguntas abertas e relacionar a experiência aos objetivos acordados (Malchiodi, 2012).

O Expressive Therapies Continuum propõe compreender a interação com materiais segundo níveis cinestésico, sensorial, perceptivo, afetivo, cognitivo e simbólico, articulados a um nível criativo integrador. O modelo ajuda a explicar por que materiais diferentes podem mobilizar respostas distintas. Argila resistente, tinta fluida, lápis de controle fino e colagem com elementos previamente disponíveis exigem modos diversos de planejamento, movimento e tolerância à imprevisibilidade. A escolha técnica, portanto, não deve ser aleatória. Ela precisa considerar coordenação motora, sensibilidade tátil, capacidade de organização, estado de ativação e objetivos do encontro (Hinz, 2020).

Essa compreensão também corrige a ideia de que qualquer exposição a materiais artísticos seja necessariamente benéfica. Uma pessoa com hipersensibilidade pode vivenciar tinta, cheiro ou contato tátil como invasivos; outra pode interpretar a proposta como infantilizante; alguém em estado de intensa desorganização pode se sentir ainda mais ameaçado diante de uma tarefa aberta. A adequação depende de avaliação, negociação e possibilidade real de recusa. Uma prática terapêutica preserva autonomia, não exige revelações e não transforma o desconforto em sinal obrigatório de “resistência” a ser vencida (Malchiodi, 2012; Scope; Uttley; Sutton, 2017).

#### **3.2 Mecanismos possíveis e limites das explicações causais**

Entre os mecanismos propostos estão simbolização, externalização, regulação atencional, integração sensório-motora, ampliação de repertórios narrativos, experiência de agência e fortalecimento da aliança terapêutica. Ao produzir uma imagem, o participante pode delimitar visualmente uma experiência difusa, modificar elementos, aproximar-se ou afastar-se do conteúdo e compartilhar apenas o que considerar suportável. A obra funciona como terceiro elemento da relação, reduzindo a pressão de um diálogo exclusivamente face a face. Esses processos

são plausíveis e aparecem em relatos qualitativos, mas não devem ser tratados como efeitos automáticos ou equivalentes para todas as pessoas (Van Lith, 2016; Scope; Uttley; Sutton, 2017).

A noção de externalização é particularmente útil quando formulada com cautela. Representar um conflito em papel não significa removê-lo da vida psíquica nem produzir, por si só, elaboração traumática. A atividade pode facilitar observação e comunicação, mas também pode intensificar lembranças, vergonha ou sensação de exposição. O efeito depende da dose emocional, do preparo do profissional, do tempo disponível para fechamento e da existência de suporte após a sessão. Em intervenções relacionadas a trauma, a produção não deve ser usada para forçar recordações nem substituir protocolos de estabilização e avaliação de risco (Malchiodi, 2012; Scope; Uttley; Sutton, 2017).

O engajamento criativo pode ainda produzir concentração, curiosidade, prazer, competência percebida e experiência de escolha. Esses componentes, porém, não são exclusivos da arteterapia: podem ocorrer em atividades artesanais, educação artística, lazer e convivência comunitária. A pesquisa precisa distinguir o efeito do fazer artístico, o efeito da atenção recebida, a relação com o terapeuta, a participação em grupo e os elementos psicoterapêuticos. Sem grupos de comparação adequados, qualquer melhora pode ser atribuída indevidamente à técnica específica. Essa dificuldade explica por que estudos contemporâneos recomendam comparadores ativos, além de listas de espera ou cuidado usual (Uttley et al., 2015; Joschko et al., 2024).

#### 4. O QUE AS EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS DEMONSTRAM

##### 4.1 Sínteses amplas e magnitude dos resultados

O relatório da Organização Mundial da Saúde sobre artes e saúde reuniu evidências de mais de três mil estudos e identificou contribuições potenciais das artes para prevenção, promoção e manejo de condições ao longo da vida. O alcance do documento é expressivo, mas sua interpretação exige precisão: o conjunto inclui práticas artísticas variadas, participação cultural, música, dança, leitura, artes visuais e múltiplos desenhos de pesquisa, desde estudos de caso

até ensaios randomizados. Portanto, o relatório sustenta a relevância das artes para a saúde, mas não prova isoladamente a eficácia clínica da arteterapia para diagnósticos específicos (Fancourt; Finn, 2019).

A síntese quantitativa mais abrangente entre as fontes analisadas foi publicada por Joschko e colaboradores. A revisão identificou 69 estudos, aproximadamente 4.200 participantes e 356 desfechos; a metanálise incluiu 50 estudos, 217 desfechos e 2.766 participantes. Em comparação aos controles, 18% dos desfechos favoreceram a arteterapia visual ativa, 1% favoreceram controles e 81% não mostraram melhora estatisticamente diferenciada. O efeito padronizado para mudança desde a linha de base foi de 0,38, com intervalo de confiança de 95% entre 0,26 e 0,51, enquanto a análise pós-teste mostrou efeito de 0,19. A heterogeneidade foi substancial e a qualidade global dos estudos, baixa (Joschko et al., 2024).

Esses números rejeitam tanto a afirmação de eficácia universal quanto a conclusão de ausência completa de efeito. Há um sinal positivo médio, mas a maioria dos desfechos não apresentou diferença favorável, e a variabilidade entre populações, duração, formação dos condutores, controles e instrumentos limita a aplicação direta. Um efeito estatístico pequeno pode ser clinicamente relevante para determinados usuários, sobretudo como complemento a um plano de cuidado; entretanto, não autoriza substituir tratamentos estabelecidos, interromper medicamentos ou dispensar avaliação diagnóstica e acompanhamento multiprofissional (Joschko et al., 2024).

Quadro 1 – Síntese de evidências selecionadas sobre arteterapia e saúde mental

Fonte	Desenho e amostra	Resultado principal	Limitações centrais
Uttley et al. (2015)	Revisão sistemática; 11 ensaios; 533 participantes.	Sete dos 11 estudos relataram mudanças significativas em sintomas em comparação aos controles.	Heterogeneidade impediu metanálise; ensaios geralmente pequenos e com risco de viés.
Abbing et al. (2018)	Revisão sistemática; 3 ensaios; 162 participantes.	Sinais limitados para ansiedade pré-prova e pré-liberação prisional; sem conclusão robusta.	Todos os estudos apresentaram alto risco de viés; evidência baixa ou muito baixa.
Fancourt e Finn (2019)	Revisão de escopo; mais de 3.000 estudos sobre artes e saúde.	Ampla potencial das artes na promoção, prevenção e manejo em saúde.	Inclui diferentes artes, populações e desenhos; não estima efeito específico da arteterapia.
Joschko et al. (2024)	Revisão de 69 estudos; metanálise de 50 estudos, 217 desfechos e 2.766 participantes.	Dezoito por cento dos desfechos favoreceram a intervenção; efeito global pequeno a moderado.	Qualidade global baixa e heterogeneidade elevada entre intervenções e controles.

Fonte: Elaboração própria com base em Uttley et al. (2015), Abbing et al. (2018), Fancourt e Finn (2019) e Joschko et al. (2024).

#### 4.2 Ansiedade, depressão e transtornos não psicóticos

A revisão de Abbing e colaboradores é esclarecedora para o tema da ansiedade porque encontrou apenas três ensaios elegíveis entre 776 registros, totalizando 162 participantes. As populações eram estudantes com sintomas relacionados a trauma, universitários com ansiedade de prova e pessoas privadas de liberdade em período anterior à saída. As técnicas variaram entre mandalas, colagem, pintura livre, argila e desenho. Todos os estudos foram classificados com alto risco de viés. Houve indícios para ansiedade de prova e possível redução de ansiedade pré-liberação, mas os autores concluíram que a evidência era insuficiente para recomendações fortes (Abbing et al., 2018).

Para transtornos mentais não psicóticos, a revisão de Uttley e colaboradores incluiu 11 ensaios e 533 participantes. Sete estudos registraram mudanças estatisticamente significativas em algum desfecho de saúde mental em relação ao controle. Entretanto, as intervenções e medidas eram tão diferentes que a metanálise não pôde ser realizada. Os ensaios foram considerados, em geral, de qualidade fraca e sujeitos a viés. A análise econômica sugeriu possível custo-efetividade diante de lista de espera, mas não demonstrou superioridade consistente sobre terapia verbal em grupo. Assim, resultados promissores coexistem com incerteza clínica e econômica (Uttley et al., 2015).

As sínteses qualitativas acrescentam um aspecto que escalas de sintomas não capturam integralmente. Usuários e profissionais relataram possibilidades de expressão, compreensão de si, criação de vínculos, distração do sofrimento, realização pessoal e sensação de autonomia. Também foram descritos obstáculos: receio de exposição, crença de não possuir habilidade artística, desconforto com o grupo, dificuldade diante de tarefas abertas e preferência por outras formas de tratamento. A aceitabilidade, portanto, não é universal; uma oferta ética deve permitir escolha informada e alternativas equivalentes (Scope; Uttley; Sutton, 2017).

O conjunto não sustenta a linguagem de “cura emocional” como resultado presumido. Depressão, ansiedade, transtornos de personalidade, experiências

traumáticas e sofrimento relacionado a doenças crônicas possuem trajetórias distintas. Em alguns casos, a arteterapia pode melhorar engajamento, comunicação ou qualidade de vida sem produzir remissão diagnóstica. Em outros, pode não acrescentar benefício mensurável. A definição prévia do desfecho é essencial: reduzir sintomas, ampliar participação social, sustentar rotina, favorecer vínculo ou aumentar repertório expressivo são objetivos diferentes e exigem instrumentos de avaliação correspondentes (Van Lith, 2016; Joschko et al., 2024).

#### 4.3 O problema da generalização e da interpretação seletiva

Um erro recorrente consiste em citar apenas estudos favoráveis e transformar qualquer melhora intragrupo em prova de eficácia. Participantes podem melhorar ao longo do tempo por regressão à média, expectativa, atenção profissional, mudança medicamentosa ou outros componentes do cuidado. Para afirmar efeito específico, é necessário comparar a intervenção com controles adequados e considerar perdas, tamanho amostral, ocultação da alocação e análise dos resultados previstos. A literatura antiga frequentemente não atende a esses critérios, razão pela qual revisões recentes mantêm conclusões cautelosas mesmo quando identificam tendência positiva (Uttley et al., 2015; Joschko et al., 2024).

Outro problema é a mistura entre intervenção artística e arteterapia profissional. Oficinas comunitárias podem produzir pertencimento, prazer e redução de isolamento, mas isso não significa que realizem psicoterapia. Inversamente, benefícios decorrentes de um processo psicoterapêutico estruturado não devem ser atribuídos apenas à manipulação de materiais. Estudos precisam informar formação do condutor, supervisão, frequência, duração, orientação teórica, natureza dos controles e fidelidade ao protocolo. Sem tais informações, a replicação e a comparação tornam-se precárias (Malchiodi, 2012; Van Lith, 2016).

A evidência também é afetada pela diversidade cultural. Símbolos, usos de cores, relação com o corpo, expectativas sobre arte e exposição pública variam entre grupos. Protocolos importados podem ser inadequados para comunidades indígenas, negras, migrantes, rurais ou periféricas quando

ignoram repertórios locais e relações históricas com instituições de saúde. A adaptação cultural não consiste em inserir elementos decorativos, mas em negociar sentidos, materiais, autoria, circulação das produções e formas de participação. Uma prática centrada no usuário precisa considerar território e desigualdades, não apenas diagnóstico (Fancourt; Finn, 2019; Brasil, 2024).

## 5. LIMITAÇÕES, RISCOS E CUIDADOS ÉTICOS

A arteterapia é frequentemente descrita como segura por não envolver procedimentos invasivos, mas ausência de invasividade física não significa ausência de risco. Imagens podem mobilizar lembranças intensas, vergonha, luto, raiva ou medo. O participante pode sentir que revelou mais do que pretendia, especialmente quando a obra permanece visível ou é discutida em grupo. A condução precisa incluir preparação, escolha do nível de exposição, possibilidade de interromper a atividade e tempo de fechamento. Quando surgem conteúdos que excedem a capacidade do serviço, devem existir fluxos de encaminhamento e suporte clínico (Malchiodi, 2012; Scope; Uttley; Sutton, 2017).

A interpretação indevida constitui risco central. Não há correspondência universal entre um elemento visual e um diagnóstico. Árvores, casas, cores escuras, ausência de rostos ou figuras fragmentadas não permitem, isoladamente, concluir abuso, psicose, depressão ou conflito familiar. Inferências deterministas podem estigmatizar, produzir falsos registros e romper a confiança. A obra pertence ao participante, e qualquer exploração de sentido deve partir de perguntas abertas, contexto e autorização. Também é inadequado expor produções em corredores, redes sociais, eventos ou relatórios sem consentimento específico, pois imagens podem conter informações sensíveis mesmo sem identificação nominal (Malchiodi, 2012).

Em grupos, confidencialidade e convivência exigem acordos explícitos. Participantes observam trabalhos e escutam relatos de outras pessoas, de modo que o profissional não pode garantir controle absoluto sobre o que será reproduzido fora do encontro. A composição do grupo deve considerar vulnerabilidades,

conflitos e capacidade de respeitar limites. A comparação estética também pode gerar vergonha ou retraimento, sobretudo quando a atividade é apresentada com modelos de “bom desenho”. O enquadre precisa neutralizar competição e afirmar que habilidade artística não é requisito, sem obrigar a pessoa a acreditar ou declarar que gostou da experiência (Scope; Uttley; Sutton, 2017).

Há ainda riscos sensoriais e materiais. Cheiros, texturas, ruídos, sujeira, contato com solventes, objetos cortantes ou pequenos componentes podem ser inadequados para determinadas idades, condições respiratórias, limitações motoras ou perfis sensoriais. Materiais devem ser atóxicos e acessíveis, com adaptações de tamanho, apoio, postura e tempo. Para pessoas em agitação intensa, confusão, intoxicação, crise aguda ou risco imediato, a prioridade é estabilização e avaliação de segurança; uma proposta artística pode ser utilizada somente se fizer sentido no plano clínico e não atrasar intervenção necessária (Hinz, 2020; Malchiodi, 2012).

Por essas razões, não há uma lista simples de contraindicações absolutas. O critério é a relação entre condição atual, objetivos, setting, competência profissional e disponibilidade de suporte. A arteterapia não deve ser imposta a quem recusa materiais ou prefere comunicação verbal. Tampouco deve ser apresentada como substituta de medicação, psicoterapia baseada em evidências, cuidado de crise ou proteção social. Sua posição mais defensável é complementar e integrada, com benefícios e desconfortos monitorados ao longo do processo (Uttley et al., 2015; Joschko et al., 2024).

## 6. ARTETERAPIA NO SUS: EXPANSÃO E DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO

A inclusão da arteterapia na PNPIC, em 2017, estabeleceu base normativa para sua oferta no SUS. O Ministério da Saúde a define como prática expressiva artística visual empregada como elemento terapêutico, com finalidade de favorecer saúde física e mental. A definição oficial é ampla e permite diferentes contextos, mas não resolve, por si só, questões de formação, carga horária, supervisão, composição de equipes, critérios de indicação e avaliação. Esses elementos precisam ser detalhados localmente em

protocolos que respeitem normas profissionais e a organização de cada rede (Brasil, 2017; Brasil, 2024).

O Relatório de Monitoramento Nacional das Práticas Integrativas e Complementares apresenta dados específicos do código de sessão de arteterapia. Na Atenção Primária, os procedimentos registrados passaram de 3.544 em 2022 para 2.809 em 2023, redução de 21%. No mesmo período, os participantes registrados aumentaram de 21.189 para 47.281; as equipes com registros, de 218 para 457; os estabelecimentos, de 275 para 551; e os municípios, de 163 para 263. Na atenção de média e alta complexidade, os procedimentos passaram de 42.474 para 60.842, crescimento de 43% (Brasil, 2024).

Os dados indicam expansão territorial e aumento de participantes, mas a queda de procedimentos na Atenção Primária sugere que volume, cobertura e continuidade não avançam de maneira linear. É possível que atividades coletivas concentrem muitos participantes em poucos registros, que ocorram mudanças no modo de lançamento, sub-registro ou ofertas episódicas. O próprio contraste mostra que informação administrativa não deve ser usada como prova de efetividade clínica. Ela informa presença e produção do serviço, não redução de sintomas ou qualidade do cuidado. Para avaliar resultados, seria necessário relacionar registros a indicadores clínicos, adesão, satisfação, continuidade e equidade de acesso (Brasil, 2024).

A implementação enfrenta desafios de infraestrutura e trabalho. Espaço ventilado, armazenamento, pia, materiais seguros, descarte, limpeza e privacidade não são detalhes acessórios. Sem condições adequadas, a prática pode ser reduzida a atividade improvisada ou interrompida por falta de insumos. A oferta também precisa de tempo para planejamento, registro e discussão em equipe. Encaminhamentos vagos, como “paciente não fala” ou “precisa relaxar”, devem ser substituídos por objetivos compartilhados e critérios de acompanhamento (Hinz, 2020; Brasil, 2024).

A articulação com a Rede de Atenção Psicossocial é outro ponto decisivo. Em unidades básicas, Centros de Atenção Psicossocial, ambulatórios, hospitais e serviços de convivência, a mesma intervenção não terá função idêntica. Pode

integrar grupos de promoção de saúde, projetos terapêuticos singulares, reabilitação psicossocial ou cuidado associado a condições clínicas. Para evitar fragmentação, o profissional deve participar de discussões de caso, registrar objetivos e comunicar alterações relevantes, preservando sigilo. A prática ganha consistência quando se vincula ao plano de cuidado, e não quando funciona como agenda paralela sem diálogo com a equipe (Brasil, 2017; Fancourt; Finn, 2019).

Equidade também exige atenção. Serviços podem concentrar práticas integrativas em regiões com maior capacidade de organização, enquanto territórios com maior vulnerabilidade permanecem sem oferta. Materiais e métodos precisam ser acessíveis a pessoas com deficiência, diferentes níveis de escolarização e repertórios culturais diversos. A participação não pode depender de desempenho artístico, compra de materiais ou familiaridade com museus e linguagens acadêmicas. A integração entre saber técnico, cultura local e participação comunitária é condição para que a arteterapia não reproduza barreiras simbólicas dentro do sistema público (Fancourt; Finn, 2019; Brasil, 2024).

## **7. DIRETRIZES PARA UMA PRÁTICA INFORMADA POR EVIDÊNCIAS**

Uma prática informada por evidências começa pela avaliação e pelo consentimento. O profissional deve esclarecer finalidade, duração, caráter complementar, formas de registro e destino das produções. A pessoa precisa saber que pode recusar materiais, não comentar uma obra e solicitar interrupção. Objetivos devem ser específicos e observáveis, como ampliar participação em grupo, identificar estratégias de regulação, melhorar comunicação de necessidades ou reduzir determinado sintoma medido por instrumento adequado. Expressões genéricas, como “promover cura” ou “acessar o inconsciente”, não permitem avaliar resultado nem proteger o usuário de expectativas irreais (Malchiodi, 2012; Uttley et al., 2015).

A seleção de materiais deve ser clinicamente justificada e revisada conforme a resposta do participante. Materiais fluidos podem favorecer espontaneidade, mas também aumentar sensação de

perda de controle; recursos estruturados podem oferecer previsibilidade, embora limitem experimentação. O profissional precisa observar sinais de sobrecarga, dissociação, frustração, fadiga ou retraimento sem interpretar cada comportamento como resistência. Ajustar a tarefa, reduzir estímulos ou mudar de modalidade pode ser mais terapêutico do que insistir na proposta inicial (Hinz, 2020).

O monitoramento deve combinar indicadores quantitativos e qualitativos. Escalas validadas podem acompanhar ansiedade, depressão, qualidade de vida ou funcionamento, enquanto registros narrativos documentam engajamento, metas, dificuldades e percepção do usuário. Fotografar obras não é obrigatório e requer consentimento; quando a imagem integra prontuário ou pesquisa, devem ser definidos acesso, proteção e prazo de armazenamento. A avaliação não serve apenas para demonstrar sucesso: ela deve identificar ausência de benefício, desconforto ou necessidade de encaminhamento (Uttley et al., 2015; Joschko et al., 2024).

Em serviços públicos, recomenda-se iniciar programas com objetivos delimitados, população definida, supervisão, critérios de entrada e saída e indicadores mínimos. Projetos-piloto não devem ser eternizados sem avaliação, nem encerrados exclusivamente por ausência de efeitos grandes em curto prazo. A decisão deve considerar magnitude, relevância clínica, aceitabilidade, custo, equidade e integração com outras ofertas. Pesquisas futuras precisam registrar protocolos, formação dos profissionais, adesão, eventos adversos e comparadores ativos, permitindo compreender para quem a intervenção funciona, em quais condições e com quais recursos (Joschko et al., 2024; Brasil, 2024).

## 8. DISCUSSÃO

A análise mostra que a principal fragilidade do debate sobre arteterapia não é a inexistência de evidência, mas a distância entre o discurso de benefícios amplos e a qualidade real dos estudos. Há resultados favoráveis, inclusive em ensaios randomizados, e uma metanálise recente encontrou efeito global positivo. Contudo, a proporção de desfechos beneficiados foi limitada, a heterogeneidade elevada e a qualidade metodológica baixa. O

posicionamento cientificamente adequado é reconhecer potencial sem converter associação em certeza terapêutica (Abbing et al., 2018; Joschko et al., 2024).

A dimensão qualitativa não deve ser descartada por não equivaler à remissão de sintomas. Expressar-se, estabelecer vínculo, recuperar sensação de competência e participar de um grupo podem ser resultados relevantes em reabilitação psicossocial. Entretanto, esses benefícios precisam ser nomeados corretamente. Um programa que melhora participação, mas não altera depressão, não deve ser descrito como tratamento comprovado para depressão. A precisão protege a credibilidade do campo e permite combinar a intervenção com recursos mais adequados para objetivos que ela não alcança sozinha (Scope; Uttley; Sutton, 2017; Van Lith, 2016).

No SUS, o crescimento de municípios, equipes e participantes demonstra interesse e capacidade de expansão, mas também evidencia necessidade de governança. A redução de procedimentos na Atenção Primária em contraste com o aumento de participantes pode refletir oferta coletiva, inconsistências de registro ou descontinuidade. Sem protocolos e indicadores, há risco de confundir quantidade de participantes com qualidade e de utilizar práticas integrativas como resposta de baixo custo para demandas que exigem psicoterapia, psiquiatria, assistência social ou proteção. A arteterapia deve ampliar cuidado, não funcionar como substituição precária de serviços ausentes (Brasil, 2024).

A sustentação ética da prática depende ainda de reconhecer que imagens são produções autorais e documentos potencialmente sensíveis. Exposições e registros podem valorizar trajetórias, mas também violar intimidade. A lógica institucional de mostrar resultados não pode prevalecer sobre o direito de não exhibir, não explicar e retirar consentimento. Esse cuidado é particularmente importante com crianças, pessoas em sofrimento grave e usuários submetidos a relações assimétricas de poder em hospitais, instituições de acolhimento ou espaços de privação de liberdade (Malchiodi, 2012; Scope; Uttley; Sutton, 2017).

Por fim, a tensão entre padronização e singularidade não deve ser resolvida pela rejeição da pesquisa. Protocolos não precisam eliminar

criatividade; podem definir população, objetivos, frequência, materiais possíveis, estratégias de segurança e desfechos, preservando escolhas dentro do encontro. A investigação rigorosa é necessária justamente para evitar que experiências positivas isoladas sejam universalizadas. A maturidade do campo depende de produzir estudos multicêntricos, comparadores ativos, avaliação de eventos adversos e análises de implementação em contextos reais (Uttley et al., 2015; Joschko et al., 2024).

## 9. CONCLUSÃO

A arteterapia constitui uma possibilidade legítima de cuidado complementar em saúde mental, especialmente quando a linguagem verbal é insuficiente, quando o processo criativo favorece participação ou quando a produção visual se articula a objetivos terapêuticos claros. Seu valor não decorre de uma suposta capacidade automática da arte para curar, mas da combinação entre materiais, relação profissional, contexto, escolha do participante e integração ao plano de cuidado.

As evidências disponíveis indicam efeitos positivos pequenos a moderados em parte dos desfechos, ao mesmo tempo que revelam grande heterogeneidade, amostras reduzidas e qualidade metodológica frequentemente baixa. Não é correto afirmar eficácia universal para ansiedade, depressão, trauma ou qualquer outra condição. Também não é correto ignorar benefícios de expressão, vínculo, agência e participação apenas porque eles nem sempre aparecem como remissão diagnóstica.

No SUS, a expansão de registros demonstra potencial institucional, mas exige formação, infraestrutura, protocolos, monitoramento, articulação em rede e atenção às desigualdades territoriais. O aumento de participantes não substitui avaliação de qualidade. Programas precisam documentar objetivos, adesão, resultados, desconfortos e encaminhamentos, sem utilizar a arteterapia para encobrir ausência de tratamentos essenciais.

Uma prática responsável preserva consentimento, confidencialidade, autoria, diversidade cultural e direito de recusa. Evita interpretações deterministas, exposição indevida das obras e ativação emocional sem suporte. Nessas condições, a arteterapia

pode ampliar o repertório do cuidado integral e produzir experiências clinicamente relevantes. Fora delas, corre o risco de permanecer como atividade genérica revestida de linguagem terapêutica, sem profundidade, avaliação ou proteção suficiente para o usuário.

## REFERÊNCIAS

- ABBING, Annemarie et al. The effectiveness of art therapy for anxiety in adults: a systematic review of randomised and non-randomised controlled trials. **PLOS ONE**, San Francisco, v. 13, n. 12, e0208716, 2018. DOI: 10.1371/journal.pone.0208716.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 849, de 27 de março de 2017**. Inclui a arteterapia e outras práticas na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt0849\\_28\\_03\\_2017.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt0849_28_03_2017.html). Acesso em: 26 jun. 2026.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Relatório de monitoramento nacional das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/e/enchentes/relatorios/2024/relatorio-de-monitoramento-nacional-das-praticas-integrativas-e-complementares-em-saude.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2026.
- FANCOURT, Daisy; FINN, Saoirse. **What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being?** A scoping review. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2019. (Health Evidence Network Synthesis Report, 67). Disponível em: <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289054553>. Acesso em: 26 jun. 2026.
- HINZ, Lisa D. **Expressive Therapies Continuum: a framework for using art in therapy**. 2. ed. New York: Routledge, 2020.
- JOSCHKO, Ronja et al. Active visual art therapy and health outcomes: a systematic review and meta-analysis. **JAMA Network Open**, Chicago, v. 7, n. 9, e2428709, 2024. DOI: 10.1001/jamanetworkopen.2024.28709.
- KRAMER, Edith. **Art as therapy with children**. New York: Schocken Books, 1971.
- MALCHIODI, Cathy A. (ed.). **Handbook of art therapy**. 2. ed. New York: Guilford Press, 2012.
- SCOPE, Alison; UTTLEY, Lesley; SUTTON, Anthea. A qualitative systematic review of service user and service provider perspectives on the acceptability, relative benefits, and potential harms of art therapy for people with non-psychotic mental health disorders. **Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice**, Leicester, v. 90, n. 1, p. 25-43, 2017. DOI: 10.1111/papt.12093.
- UTTLEY, Lesley et al. The clinical and cost effectiveness of group art therapy for people with non-psychotic mental health disorders: a systematic review and cost-effectiveness analysis. **BMC Psychiatry**, London, v. 15, art. 151, 2015. DOI: 10.1186/s12888-015-0528-4.
- VAN LITH, Theresa. Art therapy in mental health: a systematic review of approaches and practices. **The Arts in Psychotherapy**, Oxford, v. 47, p. 9-22, 2016. DOI: 10.1016/j.aip.2015.09.003.



## A PROTECÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS EM CONTEXTO DE CRISE SOCIOECONÓMICA EM ANGOLA: DESAFIOS INSTITUCIONAIS E MECANISMOS DE GARANTIA

Maria Teresa da Costa Garcia<sup>1</sup>

Constantino João Manuel<sup>2</sup>

**RESUMO:** A proteção dos direitos humanos constitui um dos principais desafios dos Estados contemporâneos, sobretudo em contextos de crise socioeconómica. O presente estudo teve como objetivo analisar os impactos da crise socioeconómica sobre os direitos humanos em Angola no período de 2015 a 2025, identificando os principais desafios institucionais e os mecanismos de garantia existentes. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa quantitativa documental, de carácter descritivo, baseada na análise de 20 documentos científicos, jurídicos e institucionais selecionados segundo critérios de relevância temática e rigor científico. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo categorial e tratados por meio da estatística descritiva, utilizando frequências absolutas e percentuais. Os resultados evidenciaram que 85% dos documentos identificam o aumento da pobreza e da vulnerabilidade social como principal impacto da crise socioeconómica, 80% apontam dificuldades no acesso aos serviços públicos essenciais, 75% destacam limitações no acesso à justiça e 70% referem agravamento das desigualdades sociais. Relativamente aos desafios institucionais, 90% dos documentos mencionam a fragilidade das políticas públicas, 80% a corrupção administrativa, 70% a morosidade judicial e 65% as limitações no acesso à justiça. Conclui-se que, apesar da existência de mecanismos constitucionais e internacionais de proteção dos direitos humanos, persistem obstáculos estruturais que comprometem a sua efetivação em Angola.

**Palavras-chave:** Crise socioeconómica. Justiça. Políticas públicas.

### INTRODUÇÃO

A proteção dos direitos humanos constitui um dos fundamentos essenciais do Estado Democrático e de Direito, estando diretamente ligada à promoção da dignidade da pessoa humana. Contudo, em contextos de crise socioeconómica, a efetivação desses direitos enfrenta sérios desafios, especialmente em países em desenvolvimento como Angola. Segundo Bobbio (1990), o grande problema contemporâneo dos direitos humanos não consiste apenas na sua fundamentação, mas sobretudo na sua proteção efetiva.

Entre 2015 e 2025, Angola enfrentou

importantes dificuldades económicas e sociais, marcadas pela queda do preço do petróleo, aumento do desemprego, inflação, pobreza e impactos decorrentes da pandemia da COVID-19. Essas circunstâncias afetaram diretamente direitos fundamentais como saúde, educação, alimentação, habitação e acesso à justiça. De acordo com Sen (1999), o desenvolvimento deve ser entendido como expansão das liberdades humanas, sendo impossível garantir direitos fundamentais sem condições materiais mínimas de existência. Assim, crises socioeconómicas tendem a comprometer significativamente a concretização dos direitos humanos.

<sup>1</sup> Estudante de Direito que anseia por uma reforma de Justiça em Angola e tem em carteira um "Projecto de apoio à reabilitação de mulheres detidas antes de saírem em liberdade." garciayura01@gmail.com

<sup>2</sup> Professor Doutor em Ciência da Religião, mestre em Gestão e Administração de Empresas, formação em Programação Neurolinguística e Coaching. Escritor, investigador e docente universitário. Exerceu função de Vice-presidente da Área Científica do ISPPK, e atualmente exerce a função de Chefe do Departamento de Assuntos Acadêmicos da mesma Instituição. constantinomanuel729@gmail.com

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar os desafios institucionais enfrentados por Angola na proteção dos direitos humanos em tempos de crise socioeconômica, bem como examinar os mecanismos jurídicos e institucionais de garantia existentes no período de 2015 a 2025, visando também: compreender os fundamentos teóricos e jurídicos dos direitos humanos e sua proteção em Angola, bem como, identificar os principais factores da crise socioeconômica em Angola no período de 2015 a 2025. Diante dessa realidade, surge a seguinte pergunta de pesquisa: De que forma a crise socioeconômica em Angola, entre 2015 e 2025, afetou a proteção dos direitos humanos e quais os principais desafios institucionais e mecanismos de garantia existentes para assegurar a sua efetividade?

A relevância do tema justifica-se pela necessidade de compreender o papel do Estado angolano, da sociedade civil e da Organização das Nações Unidas na promoção e defesa dos direitos humanos em contextos de vulnerabilidade econômica e social.

Por fim, este artigo encontra-se estruturado em cinco partes principais: a primeira corresponde à introdução, a segunda apresenta a fundamentação teórica sobre direitos humanos, crise socioeconômica e mecanismos de proteção, a terceira descreve a metodologia utilizada; a quarta traz a análise e discussão dos resultados e, por último, apresentam-se a conclusão e as referências bibliográficas.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### DIREITOS HUMANOS E PROTEÇÃO JURÍDICA EM ANGOLA

A proteção jurídica dos Direitos Humanos encontra fundamento no Direito Internacional e nos Ordenamentos Jurídicos Internos dos Estados. No plano Internacional, a Organização das Nações Unidas, através da Carta das Nações Unidas (1945) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), estabeleceu princípios universais de promoção e defesa da dignidade humana.

Em Angola, a proteção dos direitos humanos está constitucionalmente consagrada na Constituição da República de Angola (CRA, 2010), que reconhece a dignidade da pessoa humana como fundamento

essencial do Estado. O artigo 1.º da Constituição estabelece que Angola é uma República baseada na dignidade da pessoa humana, na igualdade e no progresso social. O artigo 2.º da Constituição reforça que a República de Angola promove e defende os direitos e liberdades fundamentais do homem, assegurando a sua efetivação pelos órgãos do Estado e demais instituições. Além disso, o artigo 21.º define como tarefa fundamental do Estado: Assegurar os direitos, liberdades e garantias fundamentais; promover a erradicação da pobreza; garantir políticas sociais de saúde, educação e igualdade. Constituição da República de Angola (CRA, 2010).

No âmbito dos princípios gerais dos direitos fundamentais, o artigo 22.º consagra o princípio da universalidade, determinando que todos gozam dos direitos, liberdades e garantias previstos na Constituição. Já o artigo 23.º estabelece o princípio da igualdade, proibindo qualquer forma de discriminação baseada em raça, sexo, origem, religião, condição econômica ou social. Por sua vez, o artigo 26.º possui especial relevância ao determinar que os direitos fundamentais previstos na Constituição devem ser interpretados em harmonia com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos e os tratados internacionais ratificados por Angola.

A Constituição angolana protege igualmente direitos fundamentais específicos, como: Direito à vida (artigo 30.º); Direito à integridade pessoal (artigo 31.º); Liberdade de expressão e informação (artigo 40.º); Direito à liberdade física e segurança pessoal (artigo 36.º).

Em Angola, os mecanismos de proteção jurídica dos direitos humanos incluem: Os Tribunais; O Tribunal Constitucional; O Provedor de Justiça; Os instrumentos internacionais ratificados pelo Estado; Organizações da sociedade civil.

### CRISE SOCIOECONÔMICA NO CONTEXTO ANGOLANO (2015–2025)

A crise socioeconômica pode ser compreendida como um período de instabilidade econômica acompanhado por profundas consequências sociais, tais como desemprego, pobreza, exclusão social, inflação e redução da qualidade de vida da

população. Segundo Keynes (1936), “as crises económicas decorrem da insuficiência da procura agregada, provocando retração da economia e exigindo maior intervenção do Estado para garantir estabilidade social e económica”.

A crise socioeconómica entre 2015 e 2025 esteve fortemente relacionada à dependência da economia nacional do setor petrolífero. A queda do preço do petróleo no mercado internacional, iniciada em 2014, provocou uma significativa redução das receitas públicas, afetando diretamente o investimento estatal, os serviços sociais e o crescimento económico. Os efeitos da crise socioeconómica manifestaram-se através do aumento da pobreza, da inflação e do desemprego, afetando sobretudo jovens e populações vulneráveis. Relatórios internacionais demonstram que grande parte da população angolana continuou enfrentando dificuldades no acesso a serviços básicos, apesar das reformas económicas implementadas pelo Estado.

Além disso, a pandemia da COVID-19 agravou significativamente a situação socioeconómica do país. As medidas de restrição adotadas para conter a propagação do vírus impactaram o setor informal, responsável pela subsistência de grande parte da população angolana. Como consequência, verificou-se aumento da insegurança alimentar, do desemprego e da vulnerabilidade social.

A Constituição da República de Angola de 2010 estabelece, no artigo 21.º, que constitui tarefa fundamental do Estado promover o bem-estar, a solidariedade social e a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Contudo, a efetivação desses direitos mostrou-se limitada diante das dificuldades económicas enfrentadas pelo país no período em análise. Embora o Estado tenha adotado programas de combate à pobreza, diversificação económica e fortalecimento da proteção social, persistiram desafios estruturais relacionados à desigualdade social, corrupção, burocracia administrativa e insuficiência dos serviços públicos. Por outro lado, a atuação da Organização das Nações Unidas revelou-se importante no apoio humanitário e na cooperação internacional, especialmente em áreas como saúde, segurança alimentar e proteção social. Organismos internacionais reforçaram a necessidade de políticas públicas

orientadas para os direitos humanos e para a redução das desigualdades sociais.

### **DESAFIOS INSTITUCIONAIS NA PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS EM ANGOLA (2015–2025)**

A proteção efetiva dos direitos humanos depende diretamente da capacidade das instituições do Estado em garantir a aplicação das normas constitucionais e internacionais de defesa da dignidade humana. Contudo, entre 2015 e 2025, Angola enfrentou diversos desafios institucionais que limitaram a concretização prática desses direitos, sobretudo em contexto de crise socioeconómica.

Segundo Bobbio (1990), “o principal problema dos direitos humanos na contemporaneidade não reside no seu reconhecimento formal, mas na criação de mecanismos eficazes de proteção”.

Um dos principais desafios institucionais em Angola refere-se à fragilidade das políticas públicas sociais. Apesar da Constituição da República de Angola estabelecer, no artigo 21.º, que constitui tarefa fundamental do Estado promover o bem-estar social, combater a pobreza e garantir o acesso à saúde e educação, muitos cidadãos continuam enfrentando limitações no acesso a serviços básicos, especialmente nas zonas rurais e periferias urbanas.

A crise económica agravada pela queda do preço do petróleo afetou significativamente a capacidade financeira do Estado, reduzindo investimentos públicos em setores essenciais. Como consequência, verificaram-se dificuldades no funcionamento dos serviços de saúde, educação, saneamento básico e assistência social. Essas limitações comprometeram diretamente direitos sociais fundamentais previstos constitucionalmente.

Outro desafio relevante está relacionado ao acesso à justiça. Embora a Constituição angolana reconheça o direito de acesso aos tribunais e à tutela jurisdicional efetiva, muitos cidadãos encontram obstáculos económicos, geográficos e burocráticos para exercer esse direito. A insuficiência de tribunais em determinadas regiões, a morosidade processual e a limitação de assistência jurídica dificultam a efetivação da justiça, sobretudo para as populações economicamente vulneráveis.

Habermas (1992), afirma que:

A legitimidade democrática depende da confiança e da credibilidade dos cidadãos nas instituições públicas e da participação efetiva da sociedade nos processos de tomada de decisão. Entretanto, em contextos de fragilidade institucional, cresce a percepção de desigualdade, exclusão e falta de transparência administrativa.

A corrupção e a burocracia administrativa também constituíram obstáculos significativos no período analisado. Recursos destinados a programas sociais e políticas públicas nem sempre alcançaram plenamente os objetivos previstos, comprometendo a efetividade dos direitos humanos. Essa situação fragiliza a confiança dos cidadãos nas instituições do Estado e reduz a capacidade governativa de responder às necessidades sociais.

Além disso, a desigualdade social permaneceu como um dos maiores desafios estruturais em Angola. Embora o país possua importantes recursos naturais, grande parte da população continuou vivendo em condições de pobreza e vulnerabilidade social. Segundo Sen (1999), a privação econômica limita diretamente as capacidades humanas e impede o exercício pleno das liberdades fundamentais. Assim, a pobreza não representa apenas uma questão econômica, mas também uma violação de direitos humanos.

A pandemia da COVID-19 expôs ainda mais as fragilidades institucionais existentes. O sistema de saúde enfrentou dificuldades relacionadas à falta de infraestruturas, equipamentos médicos e profissionais especializados. Ao mesmo tempo, as medidas restritivas adotadas pelo Estado tiveram impacto significativo sobre trabalhadores informais e populações vulneráveis, aumentando o desemprego e a insegurança alimentar.

Outro ponto importante refere-se à proteção das liberdades fundamentais em contextos de crise. Em alguns momentos, organizações da sociedade civil e organismos internacionais manifestaram preocupação relativamente à limitação de direitos como liberdade de expressão, manifestação e participação política. Segundo Alexy (1985), qualquer restrição de direitos fundamentais deve obedecer ao princípio da proporcionalidade, garantindo equilíbrio entre segurança pública e proteção da dignidade humana.

Apesar desses desafios, Angola registou avanços institucionais importantes no período de 2015 a 2025, incluindo reformas econômicas, combate à corrupção e fortalecimento da cooperação internacional.

## **MECANISMOS DE GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS**

Os mecanismos de garantia dos direitos humanos correspondem ao conjunto de instrumentos jurídicos, instituições e procedimentos criados para assegurar a proteção, promoção e efetivação dos direitos fundamentais. Segundo Bobbio (1990), “os direitos humanos apenas possuem verdadeira relevância quando acompanhados de mecanismos eficazes de proteção e fiscalização. Assim, a existência de normas jurídicas deve estar associada à capacidade do Estado de garantir a sua aplicação concreta”.

Entre os principais mecanismos institucionais de garantia dos direitos humanos em Angola destacam-se: Os Tribunais, o poder judicial exerce papel essencial na proteção dos direitos fundamentais, assegurando a aplicação da Constituição e a resolução de conflitos. O Tribunal Constitucional possui competência específica para fiscalizar a constitucionalidade das leis e proteger os direitos, liberdades e garantias fundamentais dos cidadãos.

Outro importante mecanismo é o Provedor de Justiça, instituição responsável por defender os direitos, liberdades e garantias dos cidadãos perante atos injustos ou ilegais da Administração Pública. O Provedor atua como mediador entre o cidadão e o Estado, contribuindo para maior transparência administrativa e proteção da legalidade.

Segundo Dworkin (1977), “os direitos fundamentais funcionam como limites ao poder do Estado, sendo essencial a existência de instituições independentes capazes de controlar abusos e proteger os indivíduos contra arbitrariedades”.

No âmbito internacional, Angola é parte de diversos instrumentos jurídicos de proteção dos direitos humanos, como:

- A Carta das Nações Unidas (1945);
- A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948);

- O Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (1966);
- A Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (1981).

A adesão a esses instrumentos reforça o compromisso do Estado angolano com os padrões internacionais de proteção da dignidade humana.

A Organização das Nações Unidas desempenha igualmente papel fundamental através da cooperação internacional, assistência humanitária e monitorização da situação dos direitos humanos. Organismos especializados da ONU, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a UNICEF e a Organização Mundial da Saúde (OMS), têm contribuído para projetos ligados à saúde, educação, combate à pobreza e fortalecimento institucional em Angola.

Outro mecanismo importante é a atuação das organizações da sociedade civil, associações comunitárias e Organizações Não-Governamentais, que exercem funções de denúncia, sensibilização e defesa dos direitos humanos. Essas entidades desempenham papel relevante na fiscalização da atuação estatal e no apoio às populações vulneráveis.

## METODOLOGIA

### TIPO DE PESQUISA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa quantitativa documental, de natureza aplicada e carácter descritivo. A abordagem quantitativa permitiu quantificar a incidência das categorias associadas aos impactos da crise socioeconómica sobre os direitos humanos em Angola.

### POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população foi constituída por 40 documentos científicos, institucionais e jurídicos relacionados com direitos humanos, crise socioeconómica, políticas públicas e proteção social.

A amostra final integrou 20 documentos selecionados por amostragem não probabilística intencional, considerando critérios de relevância científica, atualidade, credibilidade institucional e adequação aos objetivos da investigação.

## CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

**Tabela 1. Caracterização dos documentos analisados**

Tipo de Documento	Frequência	Porcentagem (%)
Artigos científicos	8	40
Livros académicos	4	20
Relatórios institucionais	5	25
Legislação e instrumentos jurídicos	3	15
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaboração própria (2026).

## PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os documentos foram submetidos à análise de conteúdo temática.

Inicialmente realizou-se a leitura integral dos documentos, seguida da identificação das categorias relacionadas aos impactos da crise socioeconómica e aos desafios institucionais.

Posteriormente, procedeu-se à contagem da frequência de ocorrência de cada categoria nos documentos analisados.

Os dados foram tratados por meio da estatística descritiva simples, utilizando frequências absolutas e percentuais.

## CATEGORIAS DE ANÁLISE

**Tabela 2. Categorias analíticas**

Categoria	Definição Operacional
Vulnerabilidade social	Referências ao aumento da pobreza e exclusão social
Serviços públicos	Menções às dificuldades de acesso à saúde, educação e assistência social
Acesso à justiça	Referências às barreiras económicas e institucionais ao sistema judicial
Desigualdade social	Menções ao agravamento das disparidades sociais
Fragilidade institucional	Referências às limitações das políticas públicas
Corrupção administrativa	Menções ao uso inadequado de recursos públicos
Morosidade judicial	Referências à lentidão dos processos judiciais

## RESULTADOS

### IMPACTOS DA CRISE SOCIOECONÓMICA SOBRE OS DIREITOS HUMANOS

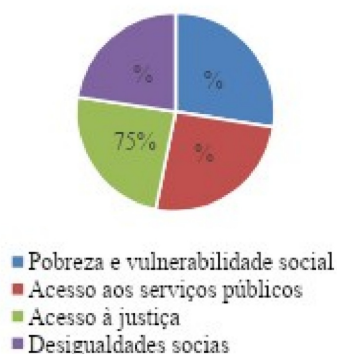
**Tabela 3. Principais impactos identificados**

Impacto	Frequência	Porcentagem (%)
Aumento da pobreza e vulnerabilidade social	17	85
Dificuldades de acesso aos serviços públicos	16	80
Limitações no acesso à justiça	15	75
Agravamento das desigualdades sociais	14	70

Fonte: Elaboração própria (2026).

Gráfico 1. Impactos da crise socioeconómica

### Impactos da crise socioeconómica



Os dados demonstram que o aumento da pobreza e da vulnerabilidade social foi o impacto mais frequentemente identificado nos documentos analisados, representando 85% da amostra.

As dificuldades de acesso aos serviços públicos essenciais foram mencionadas em 80% dos documentos, enquanto as limitações no acesso à justiça apareceram em 75%.

O agravamento das desigualdades sociais foi identificado em 70% dos documentos.

Desafio Institucional	Frequência	Porcentagem (%)
Fragilidade das políticas públicas	18	90
Corrupção administrativa	16	80
Morosidade judicial	14	70
Limitações no acesso à justiça	13	65

Fonte: Elaboração própria (2026).

### Desafios Institucionais

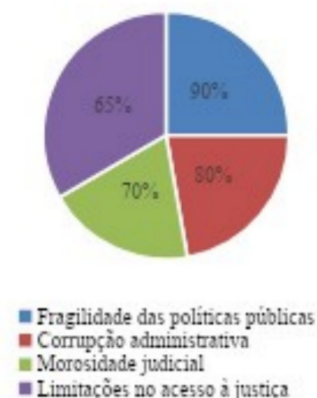
Tabela 4. Principais desafios institucionais

Os resultados indicam que a fragilidade das políticas públicas constitui o principal desafio institucional identificado, presente em 90% dos documentos analisados.

A corrupção administrativa foi mencionada em 80% dos documentos, seguida da morosidade judicial (70%) e das limitações no acesso à justiça (65%).

Gráfico 2. Desafios institucionais

### Desafios institucionais



## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos demonstram que a crise socioeconómica produziu impactos significativos sobre a proteção dos direitos humanos em Angola entre 2015 e 2025.

A elevada incidência da categoria vulnerabilidade social confirma que as dificuldades económicas afetam diretamente a concretização dos direitos fundamentais, especialmente os direitos sociais relacionados à alimentação, saúde, educação e habitação.

Os achados corroboram as formulações de Sen (1999), segundo as quais o desenvolvimento humano depende da expansão das capacidades e liberdades individuais. Em contextos de privação económica, torna-se mais difícil assegurar o exercício pleno dos direitos humanos.

A predominância das dificuldades de acesso aos serviços públicos também confirma os argumentos apresentados por Comparato (2019) e Piovesan (2023), que destacam a responsabilidade do Estado na promoção de condições materiais mínimas para a efetivação da dignidade humana.

Relativamente aos desafios institucionais, a elevada frequência da fragilidade das políticas públicas e da corrupção administrativa demonstra que os obstáculos à proteção dos direitos humanos não decorrem apenas da escassez de recursos económicos, mas também de limitações estruturais da administração pública.

Estes resultados convergem com Habermas (1992), para quem a legitimidade democrática depende da eficiência institucional e da confiança dos cidadãos nas instituições públicas.

Assim, os resultados sugerem que a proteção dos direitos humanos em Angola exige não apenas crescimento económico, mas igualmente fortalecimento institucional, transparência administrativa e ampliação das políticas públicas de inclusão social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou os impactos da crise socioeconómica sobre a proteção dos direitos humanos em Angola no período de 2015 a 2025.

Os resultados demonstraram que a pobreza, a vulnerabilidade social, as dificuldades de acesso aos serviços públicos e as limitações no acesso à justiça constituem os principais efeitos da crise sobre os direitos fundamentais da população.

No plano institucional, verificou-se que a fragilidade das políticas públicas, a corrupção administrativa e a morosidade judicial representam os principais obstáculos à efetivação dos direitos humanos.

Embora Angola disponha de um quadro constitucional e internacional robusto de proteção dos direitos humanos, persistem desafios estruturais que limitam a concretização prática desses direitos.

Conclui-se que o fortalecimento das instituições públicas, o combate à corrupção, a melhoria dos serviços sociais e a ampliação do acesso à justiça são medidas fundamentais para assegurar uma proteção mais eficaz dos direitos humanos, sobretudo em períodos de instabilidade económica e social.

Como limitação da investigação, destaca-se a utilização exclusiva de fontes documentais. Recomenda-se que estudos futuros recorram à aplicação de questionários, entrevistas ou métodos mistos para aprofundar a compreensão das perceções dos cidadãos sobre a efetividade dos direitos humanos em Angola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXY, R. **Teoria dos direitos fundamentais**. São Paulo: Malheiros, 1985.  
BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.  
DWORKIN, R. **Levando os direitos a sério**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

HABERMAS, J. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

KEYNES, J. M. **The general theory of employment, interest and money**. London: Macmillan, 1936.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Carta das Nações Unidas**. São Francisco, 1945.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

REPÚBLICA DE ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. Luanda: Assembleia Nacional, 2010.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 2023.

RAMOS, A. C. de. **Curso de direitos humanos**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2023.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 13. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018.



## MEDIAÇÕES, CONFLITOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Moizes Antonio dos Santos<sup>1</sup>

**RESUMO:** As relações estabelecidas entre estudantes, famílias e professores constituem elemento central para a compreensão dos processos educativos na escola contemporânea, especialmente em contextos marcados por transformações sociais, culturais e institucionais. O presente artigo tem como objetivo analisar a dinâmica dessas relações, problematizando os desafios, conflitos e possibilidades que emergem no cotidiano escolar. Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem não se restringe ao espaço da sala de aula, sendo resultado de interações complexas que envolvem diferentes sujeitos e contextos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores da educação, da sociologia e da psicologia, com destaque para as contribuições de Freire, Vygotsky, Bourdieu e Charlot. A análise evidencia que a fragilização dos vínculos entre escola e família, a intensificação de conflitos e a transformação das formas de autoridade docente impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Defende-se que a construção de relações dialógicas, baseadas na escuta, no respeito e na corresponsabilidade, constitui caminho fundamental para o fortalecimento da prática pedagógica e para a promoção de uma educação mais significativa. Conclui-se que a qualidade das relações escolares é determinante para o sucesso educativo, exigindo investimentos na formação docente, na participação das famílias e na construção de ambientes escolares mais democráticos.

**Palavras-chave:** Conflitos escolares. Educação. Prática pedagógica. Relação escola-família.

### RELAÇÕES ENTRE ESTUDANTES, FAMÍLIAS E PROFESSORES NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

A escola contemporânea tem sido atravessada por transformações profundas que impactam diretamente as formas de relação entre seus principais sujeitos: estudantes, famílias e professores. Longe de constituírem dimensões periféricas do processo educativo, essas relações configuram-se como elementos estruturantes da prática pedagógica, influenciando não apenas o desenvolvimento da aprendizagem, mas também a construção de sentidos atribuídos à experiência escolar. Nesse contexto, compreender a dinâmica dessas interações torna-se fundamental para analisar os desafios enfrentados pela educação na atualidade.

Historicamente, a relação entre escola e família foi marcada por uma divisão relativamente estável de papéis: à escola caberia a transmissão de conhecimentos formais, enquanto à família competiria a formação moral e o acompanhamento da vida escolar dos estudantes. No entanto, essa configuração tem sido tensionada por mudanças sociais significativas, como a ampliação do acesso à educação, a diversificação das estruturas familiares, a intensificação das desigualdades sociais e a reconfiguração das formas de autoridade. Tais transformações têm produzido novas demandas para a escola, que passa a ser interpelada não apenas como espaço de ensino, mas também como instituição responsável por mediar conflitos, promover inclusão e responder a questões sociais complexas.

<sup>1</sup> Graduado em Educação Física pela Universidade de Santo Amaro, UNISA. Pós-graduação em Treinamento Desportivo pela FMU. Educação Nutricional e Jogos Digitais na Educação pela Faculdade Conectada, FACONNET. Professor de Ensino Fundamental II e Médio, especialista em Educação Física na Prefeitura do Município de São Paulo, SME, PMSP.

Nesse cenário, observa-se uma crescente fragilização dos vínculos entre escola e família, frequentemente marcada por relações de desconfiança, culpabilização e distanciamento. Professores, por um lado, tendem a atribuir às famílias a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem e pelos comportamentos considerados inadequados dos estudantes. Por outro lado, famílias frequentemente percebem a escola como instituição pouco acolhedora, distante de suas realidades e incapaz de responder às necessidades de seus filhos. Essa tensão evidencia a ausência de um projeto coletivo de educação, no qual diferentes atores compartilhem responsabilidades e construam estratégias conjuntas (PARO, 2012).

A relação entre professores e estudantes também tem passado por mudanças significativas. A autoridade docente, tradicionalmente fundamentada no domínio do conhecimento e na posição institucional, vem sendo questionada em contextos marcados pela ampliação do acesso à informação e pela valorização de relações mais horizontais. Conforme analisa Bernard Charlot, a relação dos jovens com o saber não pode ser compreendida apenas em termos cognitivos, mas envolve dimensões identitárias, sociais e afetivas (CHARLOT, 2000). Nesse sentido, a aprendizagem depende da forma como o estudante se posiciona diante do conhecimento, o que está diretamente relacionado às experiências vividas no ambiente escolar.

A teoria histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Lev Vygotsky, reforça a ideia de que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social, sendo a aprendizagem resultado de processos mediados por relações entre sujeitos (VYGOTSKY, 2007). A escola, nesse contexto, não pode ser compreendida apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como ambiente de construção coletiva de significados. As relações estabelecidas entre professores, estudantes e famílias constituem, portanto, condição fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ao mesmo tempo, a sociologia da educação, especialmente nas contribuições de Pierre Bourdieu, evidencia que a escola também opera como espaço de reprodução de desigualdades sociais, por meio da valorização de determinados capitais culturais em detrimento de outros (BOURDIEU, 1998). Nesse

sentido, as relações escolares não são neutras, sendo atravessadas por assimetrias de poder que influenciam as trajetórias dos estudantes. Famílias com maior capital cultural tendem a estabelecer relações mais próximas com a escola, enquanto aquelas em situação de vulnerabilidade frequentemente enfrentam dificuldades de participação, o que pode reforçar processos de exclusão.

Diante desse quadro, torna-se evidente que as relações entre estudantes, famílias e professores são atravessadas por tensões, conflitos e contradições que refletem as transformações da sociedade contemporânea. A intensificação de conflitos no ambiente escolar, a dificuldade de comunicação entre os diferentes atores e a ausência de estratégias institucionais para mediação dessas relações evidenciam a necessidade de repensar o papel da escola na construção de vínculos mais democráticos e colaborativos.

Nesse sentido, a pedagogia crítica, representada por Paulo Freire, oferece importante contribuição ao defender uma educação fundamentada no diálogo, na escuta e na construção coletiva do conhecimento (FREIRE, 1996). Para Freire, a relação pedagógica deve ser marcada pela horizontalidade e pelo reconhecimento do outro como sujeito, rompendo com práticas autoritárias e excludentes. Essa perspectiva pode ser ampliada para a relação entre escola e família, indicando a necessidade de construção de espaços de participação e corresponsabilidade.

A compreensão das relações escolares na contemporaneidade exige, portanto, uma abordagem que articule diferentes dimensões pedagógica, social, cultural e institucional reconhecendo sua complexidade e seus múltiplos determinantes. Não se trata apenas de melhorar a comunicação entre escola e família ou de reduzir conflitos pontuais, mas de repensar as bases sobre as quais essas relações são construídas, buscando caminhos que favoreçam a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e significativa.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as relações entre estudantes, famílias e professores na escola contemporânea, problematizando os desafios, conflitos e possibilidades que emergem no cotidiano escolar. Busca-se compreender como essas relações influenciam o

processo educativo e quais estratégias podem contribuir para sua transformação, tendo em vista a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e socialmente referenciadas.

### **FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS RELAÇÕES ESCOLARES: MEDIAÇÃO, INTERAÇÃO E CAPITAL CULTURAL**

A análise das relações entre estudantes, famílias e professores na escola contemporânea exige um arcabouço teórico que permita compreender a complexidade dos processos educativos para além de uma perspectiva meramente operacional ou normativa. Tais relações não se reduzem a interações pontuais, mas constituem-se como práticas sociais mediadas por valores, expectativas, condições materiais e estruturas simbólicas que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, diferentes campos do conhecimento, como a psicologia, a sociologia e a pedagogia, oferecem contribuições fundamentais para a compreensão dessas dinâmicas.

A teoria histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Lev Vygotsky, constitui um dos principais referenciais para compreender o papel das relações no desenvolvimento humano. Para Vygotsky (2007), o aprendizado ocorre por meio da mediação social, sendo a interação entre sujeitos condição essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidencia que o indivíduo é capaz de realizar determinadas atividades com o auxílio de outro mais experiente, o que destaca o papel do professor como mediador do processo educativo.

No entanto, essa mediação não se limita à relação direta entre professor e estudante, sendo também influenciada pelo contexto familiar e social em que o sujeito está inserido. A família, nesse sentido, atua como espaço inicial de mediação, no qual são construídos os primeiros significados sobre o mundo e sobre o conhecimento. A relação entre escola e família, portanto, não pode ser compreendida como complementar ou acessória, mas como parte integrante do processo educativo, influenciando diretamente a forma como o estudante se posiciona diante do saber.

A contribuição de Bernard Charlot amplia essa

análise ao introduzir o conceito de relação com o saber. Para Charlot (2000), aprender não é apenas adquirir conhecimentos, mas estabelecer uma relação significativa com o conhecimento, que envolve dimensões identitárias, sociais e afetivas. Nesse sentido, o fracasso escolar não pode ser explicado apenas por dificuldades cognitivas, mas deve ser compreendido como resultado de uma relação fragilizada com o saber, frequentemente associada a experiências negativas no ambiente escolar e à ausência de reconhecimento do sujeito.

Essa perspectiva permite problematizar práticas pedagógicas que desconsideram a subjetividade dos estudantes, tratando o conhecimento como algo neutro e universal. Quando a escola não reconhece as experiências, os interesses e os contextos dos estudantes, tende a produzir distanciamento e desengajamento, comprometendo o processo de aprendizagem. A relação com o saber, portanto, é mediada pelas relações estabelecidas no ambiente escolar, sendo diretamente influenciada pela qualidade das interações entre professores, estudantes e famílias.

No campo da sociologia da educação, as contribuições de Pierre Bourdieu são fundamentais para compreender como as relações escolares estão atravessadas por desigualdades sociais. Bourdieu (1998) argumenta que a escola, longe de ser um espaço neutro, opera como mecanismo de reprodução das estruturas sociais, valorizando determinados capitais culturais em detrimento de outros. O conceito de capital cultural refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades e disposições adquiridos no contexto familiar, que influenciam o desempenho escolar dos estudantes.

Famílias pertencentes a classes sociais mais favorecidas tendem a possuir maior capital cultural, o que facilita a adaptação dos estudantes às exigências escolares. Por outro lado, estudantes provenientes de contextos populares frequentemente enfrentam dificuldades, não por falta de capacidade, mas por não dominarem os códigos valorizados pela escola. Nesse sentido, a relação entre escola e família é marcada por assimetrias que influenciam diretamente o processo educativo.

Essa análise permite compreender por que determinadas famílias participam mais ativamente da

vida escolar, enquanto outras se mantêm distantes. A participação não depende apenas de interesse ou compromisso, mas está relacionada a condições objetivas, como tempo disponível, nível de escolaridade e familiaridade com a cultura escolar. A escola, ao não reconhecer essas diferenças, pode reforçar processos de exclusão, interpretando a ausência das famílias como desinteresse ou negligência.

Além disso, a noção de *habitus*, também desenvolvida por Bourdieu, contribui para compreender como disposições internalizadas orientam práticas e percepções dos sujeitos. O *habitus* escolar, construído a partir de experiências anteriores, influencia a forma como estudantes e famílias se relacionam com a escola, podendo favorecer ou dificultar a participação. Professores, por sua vez, também possuem *habitus* específicos, que orientam suas práticas pedagógicas e suas expectativas em relação aos estudantes.

A articulação entre essas perspectivas teóricas evidencia que as relações escolares são atravessadas por múltiplas dimensões, que envolvem processos cognitivos, afetivos e sociais. A mediação pedagógica, a relação com o saber e o capital cultural constituem elementos centrais para a compreensão dessas dinâmicas, indicando que o processo educativo não pode ser reduzido a uma dimensão técnica ou instrumental.

Além disso, essas teorias permitem problematizar a ideia de que conflitos entre escola, família e estudantes são resultado de falhas individuais ou de falta de comprometimento. Ao contrário, tais conflitos devem ser compreendidos como expressão de tensões estruturais, que refletem desigualdades sociais, transformações culturais e mudanças nas formas de autoridade. A escola, nesse contexto, deve ser capaz de reconhecer essas tensões e desenvolver estratégias de mediação que favoreçam a construção de relações mais democráticas.

A pedagogia crítica, especialmente nas contribuições de Paulo Freire, reforça essa necessidade ao defender uma educação baseada no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Para Freire (1996), a relação pedagógica deve ser marcada pela horizontalidade e pelo reconhecimento do outro como sujeito, rompendo com práticas autoritárias que

reproduzem desigualdades. Essa perspectiva pode ser ampliada para a relação entre escola e família, indicando a necessidade de construção de espaços de participação e corresponsabilidade.

Diante desse conjunto de contribuições, torna-se evidente que a compreensão das relações entre estudantes, famílias e professores exige uma abordagem teórica que articule diferentes dimensões e reconheça a complexidade do processo educativo. As relações escolares não são apenas meio para a aprendizagem, mas constituem o próprio espaço no qual o conhecimento é produzido, mediado e significado.

### **POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS: CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE ESTUDANTES, FAMÍLIAS E PROFESSORES**

A superação dos conflitos e tensões que atravessam as relações entre estudantes, famílias e professores não se dá por meio de medidas pontuais ou meramente normativas, mas exige a construção de práticas pedagógicas orientadas por princípios dialógicos, colaborativos e críticos. Nesse sentido, pensar possibilidades pedagógicas implica reconhecer que as relações escolares são construídas cotidianamente e que sua qualidade depende de escolhas institucionais, concepções de ensino e condições concretas de trabalho.

Um primeiro eixo fundamental refere-se à construção de relações dialógicas no ambiente escolar. Inspirado nas contribuições de Paulo Freire, o diálogo deve ser compreendido não apenas como estratégia comunicativa, mas como princípio ético e político que orienta o processo educativo (FREIRE, 1996). O diálogo pressupõe o reconhecimento do outro como sujeito, a valorização de sua experiência e a disposição para construir conhecimento de forma compartilhada. No contexto das relações entre escola e família, isso implica superar práticas unilaterais, nas quais a escola apenas informa ou cobra, sem abrir espaço para escuta e participação.

A construção de espaços institucionais de diálogo constitui estratégia relevante nesse processo. Reuniões pedagógicas, conselhos escolares, assembleias e momentos de escuta coletiva podem favorecer a aproximação entre os diferentes atores,

desde que organizados de forma a garantir participação efetiva e não apenas formal. A escuta das famílias, muitas vezes negligenciada, permite compreender as condições de vida dos estudantes e construir estratégias mais adequadas às suas realidades.

Outro aspecto central refere-se à comunicação entre escola e família. Em muitos contextos, essa comunicação ocorre de forma reativa, sendo acionada apenas em situações de conflito ou problema. Essa dinâmica reforça uma relação baseada na cobrança e na culpabilização, dificultando a construção de vínculos de confiança. A adoção de práticas comunicativas mais contínuas e positivas, que valorizem conquistas e processos, pode contribuir para a construção de uma relação mais colaborativa.

Além disso, é necessário reconhecer que as famílias não constituem um grupo homogêneo. Diferentes configurações familiares, níveis de escolaridade, condições socioeconômicas e experiências com a escola influenciam a forma como cada família se relaciona com a instituição. Nesse sentido, práticas que desconsideram essa diversidade tendem a reforçar desigualdades e afastar determinados grupos. A escola deve, portanto, desenvolver estratégias diferenciadas de aproximação, respeitando as especificidades de cada contexto.

No que se refere à relação entre professores e estudantes, destaca-se a importância da construção de vínculos pedagógicos baseados no respeito, na escuta e na mediação. Conforme argumenta Lev Vygotsky, a aprendizagem ocorre por meio da interação social, sendo a qualidade dessa interação determinante para o desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007). Professores que estabelecem relações de confiança com os estudantes ampliam suas possibilidades de intervenção pedagógica, favorecendo a construção de aprendizagens significativas.

A mediação pedagógica, nesse contexto, não se limita à explicação de conteúdos, mas envolve a capacidade de interpretar as necessidades dos estudantes, ajustar estratégias e promover a participação ativa no processo de aprendizagem. Essa abordagem exige do professor uma postura reflexiva e sensível, capaz de reconhecer as singularidades dos estudantes e de adaptar suas práticas às diferentes demandas.

Outro eixo relevante refere-se à construção de práticas pedagógicas que promovam a participação dos

estudantes. A valorização da voz dos jovens, por meio de metodologias participativas, contribui para o fortalecimento do vínculo com a escola e para a construção de um ambiente mais democrático. Projetos interdisciplinares, trabalhos em grupo, debates e atividades que envolvam a realidade dos estudantes são exemplos de estratégias que favorecem essa participação.

A participação ativa dos estudantes também contribui para a redução de conflitos, na medida em que promove o senso de pertencimento e responsabilidade. Quando os jovens se percebem como parte do processo educativo, tendem a se engajar mais nas atividades e a estabelecer relações mais positivas com professores e colegas.

No âmbito institucional, a implementação de práticas de mediação de conflitos constitui estratégia importante para a construção de relações mais equilibradas. Programas de mediação escolar, círculos restaurativos e práticas de justiça restaurativa têm se mostrado eficazes na resolução de conflitos, ao priorizar o diálogo, a responsabilização e a reparação de danos. Essas abordagens rompem com modelos punitivos tradicionais, que frequentemente reforçam a exclusão e o afastamento dos estudantes.

A formação docente desempenha papel central na implementação dessas práticas. Professores precisam desenvolver competências relacionadas à comunicação, à gestão de conflitos e à mediação, o que exige investimento em formação inicial e continuada. No entanto, é importante reconhecer que a formação, isoladamente, não é suficiente. Condições de trabalho adequadas, apoio institucional e políticas educacionais consistentes são fundamentais para que essas práticas se consolidem.

Outro aspecto relevante refere-se à construção de uma cultura escolar baseada na corresponsabilidade. A educação não pode ser compreendida como tarefa exclusiva da escola ou da família, sendo necessário construir um projeto educativo compartilhado. Essa corresponsabilidade implica reconhecer que todos os atores possuem papéis distintos, mas complementares, na formação dos estudantes.

Entretanto, é necessário problematizar abordagens que responsabilizam as famílias de forma

unilateral, desconsiderando as condições sociais que limitam sua participação. A escola deve atuar de forma sensível a essas condições, evitando práticas que reforcem processos de exclusão. A construção de relações mais equitativas exige o reconhecimento das desigualdades e a adoção de estratégias que promovam inclusão.

Diante desse conjunto de possibilidades, torna-se evidente que a construção de relações dialógicas entre estudantes, famílias e professores constitui desafio complexo, que exige mudanças nas práticas pedagógicas, na organização institucional e nas concepções de educação. Não se trata de eliminar conflitos, mas de construir formas mais produtivas de lidar com eles, transformando-os em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, a promoção de relações mais democráticas no ambiente escolar depende da articulação entre diálogo, participação, mediação e corresponsabilidade. Essas dimensões, quando integradas de forma consistente, podem contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva, capaz de responder às demandas da contemporaneidade e de promover uma educação de qualidade para todos.

## **RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS**

A relação entre escola e família, frequentemente tratada no campo pedagógico como dimensão essencial para o sucesso educativo, não pode ser compreendida apenas como questão de boa vontade institucional ou de engajamento individual dos sujeitos. Trata-se de uma relação profundamente condicionada por políticas públicas, diretrizes curriculares e estruturas sociais que delimitam as possibilidades reais de participação das famílias no contexto escolar. Nesse sentido, analisar essa relação exige deslocar o foco da esfera individual para o campo das políticas educacionais e das condições objetivas de existência.

No Brasil, documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular reconhecem a importância da participação das famílias no processo educativo, enfatizando a necessidade de construção de vínculos entre escola e comunidade. No entanto, essa valorização normativa nem sempre se traduz em

condições concretas para sua efetivação. A ausência de políticas estruturadas que promovam a participação ativa das famílias revela uma contradição entre o discurso oficial e a realidade das práticas escolares.

Essa contradição torna-se mais evidente quando se considera a diversidade socioeconômica das famílias brasileiras. A expectativa de participação, muitas vezes construída a partir de um modelo idealizado de família com tempo disponível, capital cultural elevado e familiaridade com a cultura escolar desconsidera as condições reais de grande parte da população. Conforme argumenta Vitor Henrique Paro, a participação das famílias não pode ser analisada fora das condições materiais de vida, sendo necessário reconhecer que fatores como jornada de trabalho, renda e escolaridade influenciam diretamente essa dinâmica (PARO, 2012).

Nesse contexto, a escola frequentemente interpreta a ausência das famílias como desinteresse ou negligência, reforçando processos de culpabilização que obscurecem as desigualdades estruturais. Essa leitura reducionista contribui para o distanciamento entre escola e comunidade, dificultando a construção de relações mais colaborativas. Ao invés de problematizar as condições que limitam a participação, a instituição tende a reproduzir discursos normativos que responsabilizam os sujeitos.

Além disso, as políticas educacionais brasileiras historicamente têm priorizado indicadores de desempenho e resultados mensuráveis, em detrimento da qualidade das relações escolares. A ênfase em avaliações externas, metas e rankings contribui para a construção de uma cultura escolar centrada na performance, na qual a participação das famílias é frequentemente instrumentalizada como meio para melhorar resultados, e não como elemento constitutivo do processo educativo.

A ausência de uma política consistente de formação para a relação escola-família constitui outro elemento crítico. Professores, em geral, não são preparados para lidar com a diversidade de contextos familiares, o que pode gerar insegurança, conflitos e práticas inadequadas de comunicação. A formação docente, quando aborda essa temática, frequentemente o faz de forma superficial, sem considerar as dimensões sociológicas e culturais envolvidas.

Nesse sentido, é fundamental compreender que a construção de uma relação efetiva entre escola e família depende de políticas públicas que garantam condições para sua realização. Isso inclui:

- flexibilização de horários de atendimento
- criação de espaços de participação real
- formação docente específica
- articulação com políticas sociais

Sem essas condições, a relação tende a permanecer no campo do discurso, sem impacto significativo no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de reconhecer a escola como instituição inserida em um território, atravessada por dinâmicas sociais específicas. A relação com a comunidade não pode ser construída de forma genérica, sendo necessário considerar as características locais, as redes de apoio existentes e as demandas específicas de cada contexto. A aproximação com equipamentos públicos, movimentos sociais e organizações comunitárias pode ampliar as possibilidades de atuação da escola, fortalecendo sua função social.

Entretanto, é necessário evitar a romantização da participação. A ideia de que a simples aproximação entre escola e família resolverá problemas educacionais ignora a complexidade das relações sociais e as tensões que as atravessam. A participação pode ser conflituosa, marcada por disputas de poder, divergências de valores e interesses distintos. Reconhecer essa complexidade é fundamental para construir estratégias mais realistas e eficazes.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a relação entre escola e família deve ser compreendida como construção social e política, que exige intervenção em diferentes níveis. Não se trata apenas de melhorar a comunicação ou promover encontros, mas de criar condições estruturais para que essa relação se desenvolva de forma mais equitativa e significativa.

## **FORMAÇÃO DOCENTE PARA MEDIAÇÃO DE RELAÇÕES E CONFLITOS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

A intensificação de conflitos nas relações entre estudantes, famílias e professores evidencia um ponto crítico frequentemente negligenciado: a insuficiência da formação docente para lidar com dimensões

relacionais, comunicativas e socioculturais do trabalho pedagógico. Historicamente, os cursos de formação de professores em especial nas licenciaturas têm priorizado conteúdos específicos das áreas de conhecimento e, em menor medida, fundamentos didáticos. Em contrapartida, a preparação para a mediação de conflitos, para o diálogo com famílias e para a gestão de relações interpessoais complexas ocupa lugar periférico, quando não inexistente. Essa lacuna compromete diretamente a qualidade das relações escolares e, conseqüentemente, o processo educativo.

A docência, na contemporaneidade, não pode mais ser compreendida apenas como atividade de transmissão de conteúdos. Trata-se de uma prática social complexa, que envolve múltiplas dimensões pedagógica, ética, política e relacional exigindo do professor competências que vão além do domínio disciplinar. Conforme argumenta António Nóvoa, a profissão docente deve ser entendida como um campo de saberes específicos, construídos na prática e na reflexão crítica sobre essa prática (NÓVOA, 2017). Nesse sentido, a formação docente precisa contemplar a dimensão relacional como elemento central, e não secundário.

Um dos principais desafios nesse campo refere-se à ausência de preparo para lidar com conflitos. Professores frequentemente enfrentam situações de tensão envolvendo estudantes e famílias sem dispor de instrumentos teóricos e práticos para sua mediação. Essa ausência pode resultar em respostas baseadas no improviso, na autoridade impositiva ou na evasão do conflito, o que tende a agravar as situações. A mediação de conflitos, entretanto, exige competências específicas, como escuta ativa, empatia, capacidade de negociação e leitura contextual das situações.

A perspectiva da mediação, nesse contexto, desloca o foco da punição para o diálogo e para a construção de soluções coletivas. Ao invés de buscar culpados, a mediação propõe compreender as causas do conflito, reconhecer os diferentes pontos de vista e construir acordos que restabeleçam as relações. Essa abordagem aproxima-se das práticas de justiça restaurativa, que têm sido incorporadas em contextos escolares como alternativa a modelos punitivos tradicionais.

A teoria histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Lev Vygotsky, oferece importante base para compreender a centralidade das relações no processo educativo. A aprendizagem, para Vygotsky (2007), ocorre por meio da interação social, sendo mediada por sujeitos mais experientes. Nesse sentido, o professor não atua apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador de relações, o que reforça a necessidade de desenvolver competências nesse campo.

Além disso, a pedagogia crítica, representada por Paulo Freire, enfatiza a importância do diálogo como fundamento da prática educativa. Para Freire (1996), o diálogo não é apenas método, mas condição para a construção de uma educação democrática, na qual os sujeitos se reconhecem como participantes ativos do processo. A mediação de conflitos, nesse sentido, deve ser orientada por uma postura dialógica, que reconheça a legitimidade das diferentes vozes envolvidas.

Entretanto, a incorporação dessas perspectivas na formação docente ainda é limitada. Muitos cursos de licenciatura não contemplam de forma consistente conteúdos relacionados à gestão de conflitos, à comunicação interpessoal e à relação escola-família. Quando presentes, tais conteúdos são frequentemente abordados de forma teórica e desarticulada da prática, o que dificulta sua aplicação no cotidiano escolar.

A formação continuada, por sua vez, também apresenta fragilidades. Em muitos contextos, as ações formativas são pontuais, desvinculadas das demandas reais dos professores e centradas em aspectos técnicos ou curriculares. A dimensão relacional, quando abordada, tende a ser tratada de forma superficial, sem aprofundamento teórico e sem articulação com situações concretas. Essa descontinuidade compromete a construção de competências necessárias para a mediação de conflitos.

Outro aspecto crítico refere-se às condições de trabalho docente. A sobrecarga de atividades, o número elevado de estudantes por turma e a pressão por resultados limitam o tempo e a disponibilidade emocional dos professores para investir na construção de relações mais qualificadas. Nesse contexto, mesmo professores que possuem formação adequada podem encontrar dificuldades para aplicar práticas de

mediação, o que evidencia que a formação, embora necessária, não é suficiente.

Além disso, é importante reconhecer que os próprios professores estão inseridos em contextos de tensão e vulnerabilidade, o que impacta sua atuação. A precarização do trabalho docente, a desvalorização profissional e a falta de suporte institucional contribuem para o desgaste emocional, dificultando a construção de relações mais equilibradas. Assim, a formação docente deve incluir também o cuidado com o professor, reconhecendo-o como sujeito que necessita de apoio e condições adequadas para exercer sua função.

A construção de competências para a mediação de relações exige, portanto, uma formação que articule teoria e prática, promovendo espaços de reflexão sobre experiências concretas. Grupos de estudo, comunidades de prática e supervisão pedagógica constituem estratégias importantes nesse processo, ao possibilitar a troca de experiências e a construção coletiva de saberes. Conforme destaca Nóvoa (2017), a formação deve ocorrer no interior da profissão, valorizando o conhecimento produzido pelos próprios professores.

Outro eixo relevante refere-se à necessidade de incluir, de forma sistemática e aprofundada, na formação docente, discussões sobre diversidade cultural, desigualdade social e relações de poder. Essa incorporação não pode ocorrer de maneira superficial ou meramente normativa, mas deve constituir parte estruturante do processo formativo, possibilitando aos professores desenvolver uma leitura crítica das dinâmicas que atravessam o cotidiano escolar. A ausência dessa formação compromete significativamente a capacidade de análise e intervenção dos docentes diante dos conflitos que emergem nas relações entre estudantes, famílias e escola.

Conflitos escolares não são neutros nem aleatórios, sendo frequentemente atravessados por marcadores sociais como classe, raça, gênero e geração. Esses marcadores operam na produção de desigualdades e na organização das relações sociais, influenciando a forma como os sujeitos se posicionam e são posicionados no ambiente escolar. Quando tais dimensões não são reconhecidas, há uma tendência de

interpretar os conflitos a partir de uma perspectiva individualizante, que atribui responsabilidade exclusiva aos sujeitos envolvidos, desconsiderando os condicionantes estruturais que os produzem.

Nesse sentido, a contribuição de Pierre Bourdieu é fundamental para compreender como as relações escolares são atravessadas por desigualdades sociais. Bourdieu (1998) argumenta que a escola, ao valorizar determinados capitais culturais, reproduz hierarquias sociais que se manifestam também nas interações cotidianas. Estudantes provenientes de contextos populares, por exemplo, podem ter suas formas de expressão e comportamento interpretadas como inadequadas ou problemáticas, não por sua natureza, mas por não corresponderem aos padrões legitimados pela instituição. Nesse contexto, conflitos que emergem dessas diferenças tendem a ser tratados como desvios individuais, e não como expressão de desigualdades estruturais.

A dimensão racial constitui outro elemento central na análise dos conflitos escolares. No contexto brasileiro, marcado por um histórico de desigualdade racial, estudantes negros frequentemente enfrentam processos de discriminação, estigmatização e invisibilização no ambiente escolar. Conforme destaca Nilma Lino Gomes, o racismo estrutural se manifesta de forma sutil e cotidiana, influenciando expectativas, avaliações e relações interpessoais (GOMES, 2017). Professores que não possuem formação para reconhecer essas dinâmicas podem, ainda que involuntariamente, reproduzir práticas discriminatórias, o que contribui para o agravamento dos conflitos e do sofrimento psíquico.

A questão de gênero também atravessa de forma significativa as relações escolares. Normas sociais que definem comportamentos considerados adequados para meninos e meninas influenciam a forma como estudantes são percebidos e tratados no ambiente escolar. Comportamentos de indisciplina, por exemplo, podem ser interpretados de maneira distinta a depender do gênero do estudante, revelando padrões diferenciados de expectativa e tolerância. Além disso, estudantes que não se conformam a normas de gênero hegemônicas podem ser alvo de discriminação e exclusão, o que evidencia a necessidade de uma formação docente sensível a essas questões.

A dimensão geracional, por sua vez, também contribui para a compreensão dos conflitos escolares. Professores e estudantes pertencem a gerações distintas, com referências culturais, formas de comunicação e expectativas diferentes. A dificuldade de diálogo entre essas gerações pode gerar incompreensões e tensões, especialmente em um contexto marcado pela rápida transformação tecnológica e cultural. A formação docente deve, portanto, incluir reflexões sobre essas diferenças, possibilitando a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às especificidades dos jovens contemporâneos.

A pedagogia crítica, especialmente nas contribuições de Paulo Freire, oferece importante base para a compreensão dessas questões. Para Freire (1996), a educação deve possibilitar a leitura crítica da realidade, permitindo que os sujeitos compreendam as relações de poder que estruturam a sociedade. No contexto escolar, isso implica reconhecer que os conflitos não são apenas problemas a serem resolvidos, mas oportunidades de reflexão sobre as condições sociais que os produzem. A formação docente, nesse sentido, deve preparar os professores para atuar de forma crítica, evitando interpretações simplistas e promovendo intervenções mais contextualizadas.

Entretanto, a incorporação dessas dimensões na formação docente ainda enfrenta resistências e limitações. Em muitos cursos de licenciatura, as discussões sobre diversidade e desigualdade são tratadas de forma pontual, sem articulação com a prática pedagógica. Além disso, a ausência de formação continuada consistente dificulta a atualização dos professores e a reflexão sobre suas próprias práticas. Essa lacuna formativa contribui para a reprodução de visões estereotipadas e para a manutenção de práticas excludentes.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de promover processos formativos que incluam a reflexão sobre a própria posição do professor nas relações de poder. Professores não são sujeitos neutros, sendo também atravessados por valores, crenças e experiências que influenciam sua atuação. Reconhecer essa dimensão é fundamental para evitar a reprodução de preconceitos e para construir práticas mais conscientes e equitativas.

Além disso, a análise dos conflitos escolares a partir das relações de poder permite compreender que determinadas práticas institucionais podem reforçar desigualdades. Regras disciplinares, critérios de avaliação e formas de organização do tempo e do espaço escolar não são neutros, podendo favorecer determinados grupos em detrimento de outros. A formação docente deve, portanto, incluir a capacidade de analisar criticamente essas práticas, identificando seus impactos e buscando alternativas mais inclusivas.

Diante desse conjunto de elementos, torna-se evidente que a formação docente deve ir além da dimensão técnica, incorporando uma perspectiva crítica que permita compreender os conflitos escolares em sua complexidade. Isso implica reconhecer que tais conflitos são expressão de tensões sociais mais amplas, que não podem ser resolvidas apenas por meio de intervenções pontuais ou disciplinares.

Assim, incluir discussões sobre diversidade cultural, desigualdade social e relações de poder na formação docente constitui condição fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e socialmente referenciadas. Professores que desenvolvem essa compreensão ampliam sua capacidade de mediação, promovendo intervenções que não apenas resolvem conflitos, mas contribuem para a construção de uma escola mais justa, democrática e inclusiva.

Nesse sentido, a contribuição da sociologia da educação, especialmente nas análises de Pierre Bourdieu, é fundamental para compreender como desigualdades sociais influenciam as relações escolares (BOURDIEU, 1998). A formação docente deve incluir essa perspectiva, possibilitando aos professores desenvolver uma leitura mais crítica das situações que enfrentam no cotidiano.

Diante desse conjunto de elementos, torna-se evidente que a formação docente para a mediação de relações e conflitos constitui condição indispensável para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva. No entanto, essa formação deve ser compreendida como processo contínuo, articulado às condições de trabalho e às políticas educacionais, evitando soluções simplistas ou individualizantes.

Assim, investir na formação docente nesse campo significa reconhecer que a qualidade das

relações escolares não é resultado espontâneo, mas construção que exige conhecimento, reflexão e compromisso institucional. Somente a partir dessa perspectiva será possível enfrentar os desafios contemporâneos e promover práticas pedagógicas mais eficazes e socialmente referenciadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu evidenciar que as relações entre estudantes, famílias e professores constituem um dos elementos mais determinantes para a compreensão dos processos educativos na escola contemporânea. Longe de serem dimensões secundárias ou complementares, tais relações configuram-se como eixo estruturante da prática pedagógica, influenciando diretamente a construção do conhecimento, o engajamento dos estudantes e a qualidade da experiência escolar.

Ao longo da discussão, tornou-se evidente que essas relações são atravessadas por tensões, conflitos e contradições que refletem transformações sociais mais amplas, como a reconfiguração das formas de autoridade, a intensificação das desigualdades sociais e a mudança nas dinâmicas familiares. A fragilização dos vínculos entre escola e família, a dificuldade de mediação de conflitos e a precarização das condições de trabalho docente evidenciam um cenário no qual a construção de relações colaborativas se torna cada vez mais desafiadora.

A partir das contribuições teóricas mobilizadas, foi possível compreender que o processo educativo não pode ser reduzido à transmissão de conteúdos, sendo fundamental reconhecer a centralidade das interações sociais na construção da aprendizagem. A mediação pedagógica, a relação com o saber e o capital cultural constituem elementos fundamentais para a compreensão das dinâmicas escolares, indicando que a qualidade das relações estabelecidas no ambiente educativo é determinante para o sucesso ou fracasso dos estudantes.

Entretanto, a análise também revelou os limites das abordagens que tratam essas relações de forma idealizada, desconsiderando os condicionantes estruturais que influenciam sua construção. A desigualdade socioeconômica, a organização do tempo social e a ausência de políticas públicas consistentes

configuram obstáculos significativos à participação efetiva das famílias e à construção de vínculos mais equitativos. Nesse sentido, a responsabilização individual de estudantes, famílias ou professores revela-se insuficiente e, em muitos casos, injusta.

As possibilidades pedagógicas discutidas apontam para a necessidade de construção de práticas baseadas no diálogo, na escuta e na corresponsabilidade, capazes de promover relações mais democráticas e inclusivas. No entanto, tais práticas não podem ser implementadas de forma isolada, exigindo condições institucionais adequadas, formação docente consistente e políticas públicas que sustentem essas transformações.

Dessa forma, conclui-se que a construção de relações mais qualificadas entre estudantes, famílias e professores depende de um movimento articulado que envolva diferentes níveis pedagógico, institucional e político. A escola pode desempenhar papel fundamental nesse processo, desde que reconheça a complexidade das relações que a constituem e se comprometa com a construção de um projeto educativo coletivo.

Por fim, destaca-se que a qualidade das relações escolares não é resultado espontâneo, mas construção histórica e social que exige reflexão crítica, investimento e compromisso ético com a educação. Pensar a escola a partir das relações que nela se estabelecem significa deslocar o foco de uma educação centrada em resultados para uma educação centrada nos sujeitos, reconhecendo que ensinar e aprender são processos indissociáveis das experiências humanas que os sustentam.

## REFERÊNCIAS

- ARENDETT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DIMENSTEIN, Magda. **O psicólogo nas políticas públicas de saúde**: desafios e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2017.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2012.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



## O USO DO SOFTWARE GEOGEBRA NO ESTUDO DAS FUNÇÕES EXPONENCIAIS NO 1.º ANO DO CURSO DE ENSINO DA MATEMÁTICA

Ngombo Rodrigues Lucau<sup>1</sup>

**RESUMO:** A presente pesquisa resulta de um trabalho de formação pós-graduada intitulado “O uso do software GeoGebra no estudo das funções exponenciais no 1.º ano do curso de Ensino da Matemática”. O seu principal objectivo consiste em elaborar sugestões metodológicas para a integração do software GeoGebra no ensino das funções exponenciais nesse nível de formação. A revisão das principais referências bibliográficas evidenciou que práticas pedagógicas diversificadas e inovadoras constituem ferramentas relevantes para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no ensino da Matemática, frequentemente percebida pelos estudantes como uma disciplina de difícil assimilação. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa enquadra-se numa abordagem quali-quantitativa, quanto ao tratamento dos dados, e assume carácter descritivo quanto aos seus objectivos. Para a sua concretização, recorreram-se a métodos de nível teórico, empírico e estatístico-matemático, possibilitando a comparação dos resultados obtidos em testes aplicados antes e após a implementação das sugestões metodológicas. Os dados do pré-teste revelaram um domínio limitado dos conhecimentos prévios sobre funções exponenciais. Contudo, após a utilização do software GeoGebra, verificaram-se melhorias significativas nas aprendizagens dos estudantes. Os resultados indicam que, num ambiente de aprendizagem informatizado, o uso do GeoGebra favorece a articulação entre teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de competências na construção, interpretação e reconhecimento dos gráficos de funções exponenciais. Conclui-se, assim, que a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino é fundamental para a formação matemática dos estudantes na sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Função exponencial. Software GeoGebra. Sugestões metodológicas.

### INTRODUÇÃO

A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino tem promovido transformações significativas nas práticas pedagógicas, favorecendo ambientes de aprendizagem mais interactivos, dinâmicos e centrados no estudante. No ensino da Matemática, o uso de recursos tecnológicos contribui para a compreensão de conceitos abstractos,

estimula o raciocínio lógico e fortalece a articulação entre teoria e prática, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo (Zabala, 1998; Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

As funções exponenciais constituem um conteúdo fundamental no Ensino Superior, especialmente na Unidade Curricular de Análise Matemática I, por servirem de base para o estudo de

<sup>1</sup> Mestre em Ensino da Matemática pelo ISCED-SUMBE. Licenciado em Ensino da Matemática pela ESPECN. Médio Matemática e Física pela Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte a escola de formação de professores IMNE. Docente Colaborador na Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte, leccionando as seguintes unidades curriculares: Computador no Ensino, Programação de computadores I e II, Análise Matemática I, II, III e IV, Fundamentos de Matemática, Estatística Geral e aplicada a Educação. Docente Efectivo no Ministério da Educação, leccionando Disciplina de Matemática no segundo ciclo. +244941980245 ngomborodrigueslucau@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-9254-1419>

tópicos como limites, cálculo diferencial e cálculo integral (Lima, 2013). No entanto, diversos estudos indicam que o ensino deste conteúdo tem sido marcado por abordagens tradicionais, centradas na construção manual de gráficos e na ênfase excessiva na definição formal, o que pode comprometer a análise do comportamento funcional e limitar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes (Santos, 2014; Ferreira & Costa, 2021).

Neste contexto, o software GeoGebra destaca-se como uma ferramenta pedagógica relevante, por permitir a visualização simultânea das representações algébrica e gráfica dos objectos matemáticos, favorecendo a exploração dinâmica dos parâmetros das funções e a construção activa do conhecimento (Hohenwarter & Fuchs, 2004; Cabral, 2017). Estudos evidenciam que o uso do GeoGebra contribui para o desenvolvimento de competências investigativas, tecnológicas e matemáticas, promovendo aprendizagens mais significativas (Wendtet al., 2012; Silva, 2019).

Face às dificuldades identificadas no processo de ensino-aprendizagem das funções exponenciais no I ano do curso de Ensino da Matemática da Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte, este estudo tem como objectivo elaborar sugestões metodológicas para o uso do software GeoGebra nesse contexto. O artigo estrutura-se em quatro secções: introdução, enquadramento teórico, metodologia e conclusões.

## 1. ESTADO DA ARTE

O presente capítulo sistematiza o enquadramento teórico e conceptual da investigação, apoiando-se em contributos de autores que analisam, sob distintas abordagens, a integração do software GeoGebra e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino da Matemática, com especial incidência no estudo das funções exponenciais.

### 1.1. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

As sugestões metodológicas constituem orientações pedagógicas estruturadas que visam otimizar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo aprendizagens significativas e favorecendo a autonomia do estudante. Para Silva (2015), estas sugestões correspondem a um conjunto

organizado de métodos e formas de actuação pedagógica concebidos para tornar o processo educativo mais eficiente, evidenciando a intencionalidade e a sistematicidade da prática docente.

Zabala (1998) entende as sugestões metodológicas como um encadeamento articulado de actividades planeadas em função de objectivos educativos previamente definidos e partilhados entre professor e alunos. Esta concepção reforça a centralidade do planeamento e da clareza dos objectivos no sucesso das aprendizagens. Na mesma linha, Piletti (1997), inspirado em Morrison (1926), defende que as propostas metodológicas devem integrar actividades coerentes que favoreçam o desenvolvimento progressivo de competências e experiências de aprendizagem.

Cabral (2017) acrescenta que as sugestões metodológicas devem contemplar três momentos essenciais da prática pedagógica: planeamento, implementação e avaliação. Esta abordagem cíclica possibilita a reflexão contínua do professor sobre a sua acção, assegurando o ajustamento entre os conteúdos matemáticos e as características cognitivas dos estudantes.

No que se refere ao GeoGebra, Wendtet al. (2012) caracterizam-no como um software livre de geometria dinâmica que permite a construção e manipulação interactiva de representações algébricas, geométricas e gráficas, integrando diferentes domínios da Matemática numa única plataforma digital, aplicável a vários níveis de ensino.

### 1.2. TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A incorporação das TIC no contexto educativo resulta de um processo evolutivo marcado por transformações tecnológicas e pedagógicas. Segundo Rakhmonovich (2021), os primeiros recursos tecnológicos introduzidos no ensino, como projectores e dispositivos mecânicos de escrita, ampliaram as possibilidades de visualização dos conteúdos, embora apresentassem limitações pedagógicas significativas.

A partir da segunda metade do século XX, a televisão educativa e, posteriormente, os computadores pessoais, passaram a desempenhar um papel relevante na difusão do conhecimento e na promoção de

aprendizagens mais activas (Tessariet al., 2021 apud Anjos et al., 2024). O surgimento da internet, na década de 1990, marcou uma mudança estrutural no ensino, ao facilitar o acesso à informação, a comunicação educativa e o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem (Sena, 2023).

Mais recentemente, os dispositivos móveis, as aplicações educativas e os avanços em inteligência artificial e realidade virtual têm ampliado as possibilidades de personalização e interactividade no processo educativo (Sena, 2023). Para Almeida e Teresa (2017), as TIC constituem um sistema integrado de recursos tecnológicos que mediam os processos de comunicação, aprendizagem e produção do conhecimento.

### 1.3. TECNOLOGIA NO ENSINO DA MATEMÁTICA

No ensino da Matemática, as tecnologias digitais assumem um papel estratégico na renovação das práticas pedagógicas. Silva, Novello e Gautério (2017) destacam os laboratórios de ensino da Matemática como espaços privilegiados para a experimentação, a exploração de múltiplas representações e a articulação entre teoria e prática. Abreu (1997) reforça esta perspectiva ao definir o laboratório como um ambiente que estimula a resolução de problemas e a construção activa do conhecimento matemático.

Canavarro (1994) salienta que a eficácia do uso das tecnologias depende da sua integração com metodologias adequadas e de uma mediação pedagógica intencional. Ribeiro (2005) alerta que a simples introdução de recursos tecnológicos não garante a aprendizagem, sendo indispensável o papel orientador do professor.

Sena (2023) sublinha que as tecnologias digitais permitem explorar representações diversas, formular conjecturas e validar resultados, favorecendo o pensamento matemático. Sousa e Fino (2008) observam que a integração das TIC redefine o papel do professor, que passa a actuar como gestor de ambientes de aprendizagem. Stein et al. (2008) acrescentam que a condução eficaz das interacções em sala de aula é determinante para a construção de significados matemáticos.

### 1.4. DIFICULDADES NO ENSINO DAS FUNÇÕES EXPONENCIAIS

A literatura evidencia dificuldades persistentes no ensino das funções exponenciais. Santos (2014) aponta que a abordagem deste conteúdo é frequentemente limitada à apresentação de definições, com reduzida exploração de propriedades e demonstrações, comprometendo o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Ferreira e Costa (2021) defendem que a compreensão das funções exponenciais exige o trabalho articulado de múltiplas representações, algébrica, gráfica e tabular, bem como a transição entre elas. Nesse sentido, o uso de tecnologias digitais, como o GeoGebra, revela-se um recurso didáctico relevante, ao facilitar a visualização, a experimentação e a análise do comportamento funcional, contribuindo para uma aprendizagem mais consistente e significativa.

## 2. METODOLOGIA

Este capítulo descreve o delineamento da investigação, detalhando os procedimentos adoptados para atingir os objectivos propostos. São apresentados o tipo de estudo, os métodos teóricos e empíricos, os instrumentos de recolha de dados e a caracterização da população e amostra.

### 2.1 TIPO DE ESTUDO

A investigação caracteriza-se por uma abordagem mista (quali-quantitativa), permitindo explorar simultaneamente aspectos qualitativos e quantitativos do fenómeno estudado. Quanto aos objectivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, uma vez que procura analisar e caracterizar fenómenos relacionados com o ensino das funções exponenciais, oferecendo uma descrição detalhada das suas manifestações (Prodanov & Freitas, 2013).

O paradigma qualitativo permitiu compreender percepções, atitudes e comportamentos de professores e estudantes. Hernández, Fernández e Baptista (2006) destacam que esta abordagem possibilita analisar hábitos, tendências e significados atribuídos pelos participantes. Seabra (2010, apud Laranjeira, 2017) ressalta que a pesquisa qualitativa privilegia a análise profunda de atributos qualitativos dos fenómenos, utilizando entrevistas, análise

documental e observação participante, em que o investigador é o principal instrumento de recolha de dados.

O paradigma quantitativo, por sua vez, traduziu informações em números, permitindo mensurar desempenhos e opiniões. Tako e Kameo (2023) afirmam que esta abordagem requer técnicas estatísticas, sendo utilizadas neste estudo estatística descritiva: percentagens, médias, frequências e gráficos.

A integração das abordagens qualitativa e quantitativa fortalece a pesquisa, aproveitando as potencialidades de cada uma e suprimindo eventuais limitações individuais, proporcionando respostas mais abrangentes às questões de investigação.

## 2.2 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

### 2.2.1 DADOS QUALITATIVOS

Foram utilizadas entrevistas e observação de aulas como principais técnicas de recolha de dados qualitativos.

- Observação de aulas: Seguindo Donna (2006), o investigador acompanhou aulas de Análise Matemática, registando estratégias pedagógicas e interacção com os alunos. O guião de observação (Gil, 2008) serviu de instrumento para sistematizar o registo dos acontecimentos relevantes.
- Entrevistas: Marconi e Lakatos (2010) definem a entrevista como um encontro estruturado para recolher informações detalhadas sobre determinado assunto. Foi aplicado um questionário de entrevista aos professores, permitindo aceder a dados não disponíveis em fontes documentais e compreender práticas pedagógicas relacionadas com as funções exponenciais.

### 2.2.2 DADOS QUANTITATIVOS

Para os dados quantitativos, recorreu-se ao teste pedagógico, instrumento que mede o desempenho e capacidades dos estudantes (Prodanov & Freitas, 2013). Este teste foi realizado em dois momentos:

1. Momento inicial (diagnóstico de entrada): Avaliou conhecimentos prévios dos estudantes sobre funções exponenciais.
2. Momento final (diagnóstico de saída): Mediu competências adquiridas após o ensino, incluindo a representação gráfica e compreensão dos conceitos.

A recolha quantitativa permitiu complementar os dados qualitativos, oferecendo uma visão mais objectiva do nível de desempenho dos estudantes.

## 2.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

De acordo com Almeida e Teresa (2017), a população corresponde ao conjunto de indivíduos onde se pretende estudar o fenómeno, enquanto a amostra constitui uma parcela representativa da população.

Neste estudo, a população incluiu 45 estudantes do I ano do curso de Ensino da Matemática e 5 professores da disciplina de Análise Matemática da Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte. A amostra foi constituída por 35 estudantes, seleccionados por amostragem aleatória simples (Rover, 2006, apud Mateus, 2023), e 3 professores, escolhidos por amostragem intencional (Vilelas, 2009) em função do seu envolvimento directo com o I ano.

Elemento	População	Amostra	Método de selecção
Estudantes	45	35	Aleatória simples
Professores	5	3	Intencional

Fonte: Elaboração própria (2026)

O procedimento de amostragem aleatória consistiu em distribuir papéis numerados entre todos os estudantes, sendo seleccionados aqueles que retiraram papéis com numeração correspondente à amostra. Para os professores, optou-se por critérios de relevância prática e disponibilidade, garantindo a obtenção de dados consistentes sobre o processo de ensino-aprendizagem.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados do teste pedagógico inicial e da entrevista aos professores, discutindo o desempenho dos estudantes, as principais dificuldades observadas e a percepção dos docentes sobre metodologias e recursos tecnológicos no ensino das funções exponenciais.

### 3.1 RESULTADOS DO TESTE PEDAGÓGICO INICIAL

O teste pedagógico inicial teve como objectivo avaliar o conhecimento prévio dos estudantes e a sua capacidade de representar graficamente funções exponenciais. Os resultados indicam lacunas significativas no domínio dos conceitos fundamentais.

### 3.1.1 IDENTIFICAÇÃO DE FUNÇÕES EXPONENCIAIS

Na primeira questão, os estudantes foram solicitados a identificar funções exponenciais e fundamentar as respostas. Os resultados estão apresentados na **Tabela 1**:

**Tabela 1**

Identificação de funções exponenciais

Desempenho	Frequência	Porcentagem
Correcta	13	37%
Incorrecta	22	63%

Fonte: Elaboração própria (2026)

A Tabela 1 evidencia que 63% dos estudantes não conseguiram identificar correctamente as funções exponenciais, confirmando a presença de dificuldades no domínio de conceitos básicos.

### 3.1.2 REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE FUNÇÕES EXPONENCIAIS

Na segunda questão, os estudantes foram solicitados a representar graficamente as funções a)  $g(x) = 2^{2x}$  e b)  $h(x) = 3^{-3x+3}$  e b). Os resultados encontram-se na

**Tabela 2:**

**Tabela 2**

Representação gráfica das funções exponenciais

Função	Representação Correcta	Representação Incorrecta
$g(x) = 2^{2x}$	4 (11%)	31 (89%)
$h(x) = 3^{-3x+3}$	1 (3%)	34 (97%)

Fonte: Elaboração própria (2026)

Entre as principais dificuldades observadas, destacam-se:

- Simplificação incorrecta de expoentes ( $2^{2x} \rightarrow x$ );
- Tentativas incorrectas de isolar a variável ( $3^{-3x+3} \rightarrow 3^1$ );
- Transformação das funções em equações ( $3^{-3x+3} = 0$ );
- Dificuldades no cálculo de potências com expoentes negativos ou zero;
- Construção inadequada do gráfico cartesiano.

## 3.2 RESULTADOS DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES

Foram entrevistados três professores de Análise Matemática, com experiência docente entre 8 e 16 anos e habilitações literárias de licenciatura e mestrado. O objectivo foi compreender as percepções dos docentes sobre as dificuldades dos alunos e sobre o uso de metodologias e recursos tecnológicos no ensino das funções exponenciais.

### 3.2.1 PERFIL DOCENTE

Todos os professores entrevistados encontravam-se na faixa etária entre 32 e 40 anos. A experiência docente permitiu compreender melhor as dificuldades dos estudantes e propor estratégias adequadas de intervenção pedagógica. De acordo com Gomes (2019), professores especialistas apresentam maior capacidade de trabalhar com Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), incluindo o GeoGebra, e de integrar saberes pedagógicos, científicos e tecnológicos.

### 3.2.2 PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS ALUNOS

Os docentes indicaram que os estudantes enfrentam dificuldades em:

- Traçar assíntotas e construir gráficos completos;
- Aplicar correctamente o conceito de função exponencial;
- Determinar domínio e condições de existência de funções;
- Dominar regras de potência e equações;
- Utilizar recursos tecnológicos para representar funções.

Estas observações corroboram os resultados do teste pedagógico e estudos anteriores (Santos, 2013; Ferreira & Costa, 2021).

### 3.2.3 METODOLOGIAS E RECURSOS

Os professores relataram utilizar metodologias expositivas, trabalhos individuais e em grupo, procedimentos heurísticos e algorítmicos, e demonstrações conjuntas. Apenas um docente utiliza regularmente o GeoGebra, sendo a principal limitação a falta de formação específica.

A integração de metodologias activas e tecnologias digitais contribui para a construção de aprendizagens significativas, alinhando-se à proposta de Santos (2023), que destaca a importância de contextualizar funções exponenciais em situações reais, como:

- Juros simples e compostos;
- Crescimento populacional;
- Fenómenos físicos, biológicos e económicos.

### 3.2.4 SUGESTÕES METODOLÓGICAS

Os docentes indicaram que o currículo e os manuais didáticos não fornecem sugestões metodológicas totalmente adequadas, sendo necessário:

- Exploração de software matemático (exemplo: GeoGebra);
- Consideração do conhecimento prévio dos alunos;
- Estímulo à interacção e participação activa dos estudantes.

### 3.3 DISCUSSÃO

Os resultados indicam que os estudantes apresentam lacunas significativas na identificação e representação de funções exponenciais, tanto algébrica quanto graficamente. Estas dificuldades são reforçadas pelas entrevistas aos docentes, evidenciando que metodologias tradicionais e ausência de recursos tecnológicos limitam a aprendizagem.

A experiência docente e a especialização demonstram influência positiva no processo de ensino, permitindo a utilização mais eficaz de estratégias pedagógicas. O uso de softwares como o GeoGebra surge como recurso promissor para apoiar a representação de funções e estimular a interactividade em sala de aula (Gomes, 2019; Ferreira & Costa, 2021).

Em síntese, a integração de metodologias activas, recursos tecnológicos e valorização do conhecimento prévio dos alunos é fundamental para superar dificuldades e promover aprendizagens significativas no estudo das funções exponenciais.

### 4. CONCLUSÕES FINAIS

A presente investigação permitiu aprofundar o conhecimento sobre o uso do software GeoGebra no ensino das funções exponenciais no I ano do curso de Ensino da Matemática da Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte. A revisão bibliográfica evidenciou que os softwares e aplicações digitais constituem ferramentas pedagógicas de grande relevância, capazes de apoiar a aprendizagem significativa e de promover a compreensão das funções exponenciais através de representações múltiplas (Ferreira & Costa, 2021; Santos, 2023).

As técnicas de pesquisa adoptadas possibilitaram diagnosticar o estado actual do uso do GeoGebra no ensino das funções exponenciais, identificando lacunas na compreensão conceitual e na representação gráfica dos estudantes. Os resultados obtidos com os testes de entrada e de saída permitiram analisar de forma sistemática as dificuldades enfrentadas pelos alunos e avaliar os impactos da utilização do GeoGebra na prática pedagógica.

Os achados revelam que, embora os estudantes apresentem limitações iniciais na identificação e representação gráfica de funções exponenciais, a utilização do software GeoGebra contribui significativamente para a melhoria da compreensão dos conceitos e para a construção de aprendizagens mais significativas e interactivas. Esta constatação reforça a importância da integração de tecnologias digitais no ensino da Matemática, especialmente quando articuladas com estratégias pedagógicas activas e contextualizadas (Gomes, 2019; Ferreira & Costa, 2021).

### REFERÊNCIAS

- Abreu, G. **Aprendizagem da matemática: Processos cognitivos e contextos socioculturais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- Almeida, L. S.; Teresa, F. **Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação**. 5ª Edição. Lisboa: Psiquilibros Edições, 2017.
- Cabral, J. B. P. O uso do GeoGebra no ensino da matemática: possibilidades pedagógicas. **Revista de Educação Matemática**, 14(2), 45-58, 2017.
- Canavarro, A. P. **Concepções e práticas de professores de matemática: O caso da resolução de problemas**. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 1994.
- Costa, J. F. da S., Silva, A. B. C., & Silva, D. E. F. **Funções exponenciais e Logarítmicas. uma análise de tarefas presentes em livros didáticos de Matemática**, 2022.
- Donna, B. **Manual de Jogos Educativos**. Lisboa: Moraes editores, 2006.
- Ferreira, R. S.; Costa, A. P. Função exponencial e GeoGebra: o que vem sendo discutido na literatura brasileira? **Revista do Instituto GeoGebra de São Paulo**, v. 10, n. 1, p. 108-128, 2021 - ISSN 2237-9657, 2021.
- Ferreira, R., & Costa, L. **Ensino de funções exponenciais: Representações múltiplas e tecnologias digitais**. Lisboa: Editora Universitária, 2021.
- Gil, A. C., **Como elaborar projectos de pesquisa**. 4ª Edição. São Paulo: Atlas, 2008.
- Gomes, J. **Competências docentes na era digital: Ensino de Matemática e TIC**. Porto: Porto Editora, 2019.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. **Metodología de la investigación** (4.ª ed.). México: McGraw-Hill, 2006.
- Hohenwarter, M., & Fuchs, K., **Combination of dynamic geometry, algebra and calculus in the software system**

**GeoGebra. In Proceedings of Computer Algebra Systems and Dynamic Geometry Systems in Mathematics Teaching Conference** (Pecs, Hungary), 2004.

Laranjeira, A. G. F. **A compreensão da adição/subtração de números racionais (não negativos) representados na forma de fração: um estudo numa turma do 6.º ano de escolaridade.**

Relatório de estágio (Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e de Matemática e Ciências da Natureza do 2º Ciclo do Ensino Básico) – Escola Superior de Educação de Lisboa, 2017.

Lima, E. L., **Curso de análise** (Vol. 1). Rio de Janeiro: IMPA, 2013.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M., **Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, amostras e métodos de coleta de dados.** São Paulo: Atlas, 2010.

Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. **Técnicas de pesquisa.** 7ª Edição. São Paulo: Atlas, 2010.

Mateus, A. C. A. **Exercícios para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem das equações exponenciais na 12ª classe do Liceu Sassa nº 35 “Dr. António Agostinho Neto” em Ndalatando** (Monografia de Licenciatura). Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte, Ndalatando, 2023.

Piletti, C. **Didáctica geral.** São Paulo: Ática, 1997.

Prodanov, C. C., & Freitas, E. C., **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Ribeiro, A. B. (2005). Tecnologias digitais e práticas pedagógicas inovadoras. **Revista Educação e Tecnologia**, 10(2), 45–60.

Santos, E. R., **Dificuldades de aprendizagem em funções exponenciais no ensino médio.** Educação Matemática em Revista, 19(44), 33–41, 2014.

Santos, R. **Funções exponenciais: aplicações e aprendizagem significativa.** Coimbra: Imprensa Universitária, 2023.

Santos, R., Dificuldades dos estudantes no estudo das funções exponenciais. **Revista de Educação Matemática**, 8(2), 45–58, 2013.

Seabra, F., **Pesquisa qualitativa em educação: métodos e técnicas.** Lisboa: Educa, 2010.

Sena, P. M. B. **Justiça informacional em ciência, tecnologia e inovação no Brasil: reflexões e ações necessárias em ciência da informação.** Encontros Bibli, 28, e93046, 2023.

Silva, F. A. **Aprendizagem significativa: Uma aplicação da teoria de Ausubel para aprendizagem de Distância entre Dois Pontos.** Revista CEC&T – Centro de Ciências e Tecnologia da UECE Fortaleza/CE. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CECiT>. Acessado em 13 de Dezembro de 2024, 2019.

Silva, J. M. da, Souza, J. B. de, & Castelluber, A. GeoGebra, um facilitador para o ensino de funções. **Revista do Instituto GeoGebra Internacional de São Paulo**, 13(3), 169-186. <https://doi.org/10.23925/2237-9657.2024.v13i3p169-186>, 2024.

Silva, M. A. Estratégias metodológicas no ensino da matemática. **Revista Lusófona de Educação**, 31, 89-103, 2015.

Silva, R. S., Novello, T. P., & Gautério, V. L. Laboratórios de ensino de matemática: Espaços de aprendizagem significativa. **Bolema**, 31(57), 515-533. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v31n57a25>, 2017.

Sousa, J. M., & Fino, C. N. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. **Revista Portuguesa de Educação**, 21(1), 5-30, 2008.

Stein, M. K., Engle, R. A., Smith, M. S., & Hughes, E. K. Orchestrating productive mathematical discussions. **Mathematics Teaching in the Middle School**, 14(1), 9-20, 2008.

Tako, K. V., & Kameo, S. Y. **Metodologia da Pesquisa**

**Científica: Dos Conceitos Teóricos à Construção do Projecto de Pesquisa.** Campina Grande – PB – Brasil: Amplla, 2023.

Valente, J. A., & Almeida, M. E. B. Tecnologias digitais na educação: tendências e desafios. **Educação & Sociedade**, 41, e020049. <https://doi.org/10.1590/es.2020049>, 2020.

Vilelas, J. D. S. Amostragem em investigações qualitativas: Conceitos e aplicações ao campo da saúde. **Revista Pesquisa Qualitativa**, 10(26), 1–16, 2009.

Wendt, G. W., Oliveira, M. C., Dalmolin, A. C., & Xavier, C. R. GeoGebra como ferramenta de apoio ao ensino da matemática. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, 10(3), 1-10, 2012.

Zabala, A. **A prática educativa: Como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.



## DESEMPREGO JUVENIL NA CIDADE DE LUANDA UM ESTUDO REALIZADO NO BAIRRO ROCHA PINTO

Pedro Nzuzi<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como finalidade analisar as causas e consequências do desemprego juvenil na cidade de Luanda. O caso do Bairro Rocha Pinto. Não existe uma aversão única quanto à origem do nome do Bairro. Luís Costa, de 50 anos, que habita o Bairro desde pequeno: nos anos 70 não havia aqui casa nenhuma, naquela casa antiga onde agora é uma lanchonete, era onde morava o Sr. Pinto e um pouco mais para cima havia uma Rocha grande, junto da qual os camponeses iam buscar água; era a Rocha do Sr. Pinto, então é dali que vem Rocha Pinto. Luanda enfrenta graves problemas de desemprego que se manifestam pelo grande número de vendedores ambulantes, zungueiras, kinguilas e praças a qualquer esquina ou canto da rua. Esta situação acarreta sérias consequências e merece uma atenção especial da sociedade em geral. A recente campanha do governo provincial de fechar os mercados de Luanda, sem antes arranjar alternativas, é considerada por muitos como um grande golpe na melhoria das condições de vida das populações mais pobres, que eram principalmente alimentadas por esse mercado paralelo. O estudo procura responder a questão: o desemprego em Luanda, afecta mais os jovens que não têm habilitações literárias e sem qualificação profissional? Trata-se de uma pesquisa quantitativa, assente na técnica de inquérito por questionário. Na base da pesquisa feita concluiu-se que, em Angola, a guerra teve, claramente, sido considerada como choque externo que teve consequências dramáticas objectivas sobre o desemprego.

**Palavras-chave:** Desemprego. Inserção profissional. Qualificação profissional.

### INTRODUÇÃO

Na República de Angola, o Desemprego constitui sem dúvida um dos problemas<sup>2</sup> para o qual se tem de procurar encontrar soluções urgentes, dado o seu elevado índice e o seu alto grau de progressão, particularmente registado nos últimos tempos. Conforme orienta o Memorando sobre as Linhas Gerais do Programa Nacional, a ser concebido e assumido pelas mais altas instâncias Governamentais. Constitui ainda este trabalho o enquadramento possível de diferentes planos e programas concebidos na vertente de Promoção de Emprego, bem como outros que a nível internacional vêm sendo apresentados e

discutidos para a implementação. Através da Lei n.º 18-B/92 de 24 de Julho- Lei do Emprego, foram criadas as condições legais que permitem a concessão de apoios à criação de novos postos de trabalho (MAPESS, 1997).

De acordo com as normas internacionais adoptadas nesta matéria, e tendo em atenção a experiência de vários países neste domínio, o alcance destes apoios é eminentemente selectivo e restrito. Justificam-se como forma de atender a situações premetes e de compensar, durante algum tempo, a inexistência ou insuficiência de medidas mais profundas, em cujo processo de preparação se devem inserir. A situação de desemprego que no presente se

1 Doutorando em Ciências Sociais na especialidade de Sociologia pela Universidade Agostinho Neto, Faculdade de Ciências Sociais. Mestre em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores ISCE, Instituto Superior de Ciências Educativas Odivelas, Portugal. Pós- Graduação em Gestão e Administração Escolar e em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores pelo Instituto Superior de Ciências Educativas Odivelas em Portugal. Licenciado pelo Instituto Superior de Ciências de Educação ISCED, LUANDA, Sociologia. pedrozuzi@hotmail.com

2 Nas cidades africanas, o sector informal produz, empresa, distribui rendimentos e assegura a sobrevivência da maioria esmagadora das respectivas populações. Luanda, a capital angolana, não constitui excepção [PNUD, 1999a].

observa no País particularmente incidente nas áreas peri-urbana e rural, exige soluções realistas e pragmáticas, que permitam a melhoria do nível de vida das populações e conduzam ao desenvolvimento de acções de facilitação de acesso ao mercado de emprego, as mais diferentes redes de formação e qualificação profissional e aos diversos canais creditícios já criados ou em embrião.

Os principais indicadores do mercado de emprego recentemente trabalhos, mostram que o desemprego atinge mais fortemente os trabalhadores indiferenciados, o pessoal com formação em artes e ofícios e algum pessoal administrativo ou similar, destacando-se nestas categorias os candidatos ao Novo e Primeiro Emprego. Estes grupos populacionais que constituem a maior parcela da população economicamente activa, integram os chamados grupos vulneráveis que confrontam no presente sérios problemas de integração sócio-profissional, de exclusão do mercado de emprego e da vida social em geral, para os quais se devem conduzir e desenvolver sistemas, estruturas e programas facilitadores de maiores oportunidades e garantias de inserção na sociedade angolana. Como uma das formas de combate ao desemprego e organizado pelo sector não estruturado da economia, foi planificado e tem vindo a ser implementado, um “Programa de Apoio e Fomento ao Auto Emprego Comunitário”. Cujos mecanismos, procedimentos e acções de intervenções têm demonstrado resultados úteis e visíveis, na resolução de alguns problemas das populações mais carentes. No entanto, o presente estudo tem como objectivo geral, analisar as causas e consequências de desemprego dos jovens em Luanda, quantos aos objectivos específicos: identificar as causas de desemprego; reconhecer os critérios utilizados na selecção ao emprego; e finalmente identificar as possíveis causas de exclusão social da nova geração ao detrimento da geração antiga.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O conceito de desempregado não é sempre significativo nos países em vias de desenvolvimento, por várias razões. Em primeiro lugar, a maior parte dos países em desenvolvimento têm programas de redução do desemprego que, em muitos dos casos, não funcionam, deixando os que se encontram sem

emprego formal envolverem-se em actividades do sector informal para sobreviverem. Frequentemente, este trabalho não os emprega a tempo inteiro ou gera rendimento suficiente para uma vida condigna. Em segundo lugar, um vasto número de pessoas trabalha por conta própria. Quando estes trabalhadores enfrentam períodos sem trabalho, tendem a não procurar emprego formal mas, em vez disso, a desenvolver actividades alternativas por conta própria, apesar destas poderem gerar um rendimento mais baixo do que o das actividades habituais. Em terceiro lugar, o trabalho nas comunidades rurais é muitas vezes organizado de acordo com arranjos tradicionais, com o trabalho disponível distribuído entre todos os trabalhadores (Nzatuzola, 2006, p.75).

Para Anthony Giddens (2005), as estatísticas gerais do desemprego são também dificultadas pelo facto de abrangerem dois “tipos” diferentes de desemprego. O desemprego friccional, às vezes denominado “desemprego temporário” a qual se refere a uma entrada dos indivíduos no mercado de trabalho e a uma saída desse mercado que ocorre naturalmente, em um curto espaço de tempo, por razões como a troca de empregos, a busca de um cargo após a graduação, ou um período de saúde precária. Já o desemprego estrutural descreve a falta de emprego que é resultado de grandes mudanças na economia, e não de circunstâncias que afetem indivíduos em particular.

Para a OIT<sup>3</sup>, a medida do desemprego refere-se aos indivíduos que não possuem um emprego, que têm disponibilidade para começar a trabalhar dentro de duas semanas e que tentaram encontrar um emprego no mês anterior.

Desemprego - ausência de trabalho combinado à procura e disponibilidade para trabalhar. Ou seja, o desemprego, definido como a completa falta de trabalho, é apenas uma manifestação do problema de emprego que estes países enfrentam (Alves da Rocha: MJ LAC/ Executive Center 2001).

O desemprego decorre de um desequilíbrio no mercado de trabalho. O primeiro elemento a considerar é o domínio dos ciclos económicos. A economia moderna é permanentemente perturbada por choques, uns, de pequena dimensão, relacionados com os processos de adaptação económica, outros, porém, de

3 OIT - Organização Internacional do Trabalho.

maior envergadura e de natureza recessiva (cf. Nzatuzola, 2006,p.80).

Desemprego no sentido do BIT<sup>4</sup>, baseia-se sobre a norma estatística estabelecida pelo Bureau Internacional do Trabalho. Esta definição é utilizada pelas corporações internacionais, nomeadamente pela OCDE<sup>5</sup>, e a CEE<sup>6</sup>. Para ser considerado como um “ desemprego no sentido do BIT” é preciso estritamente estar sem trabalho, o que exclui qualquer pessoa tendo trabalhado algumas horas durante o período de referência (a semana anterior). É preciso, por outro lado, estar absolutamente disponível para trabalhar e poder atestar procedimentos efectivos de procura de emprego. O que representa o desempregado num país em desenvolvimento no caso específico de Angola? “ A definição do BIT (1982), aplicada na maior parte dos inquéritos sobre o emprego no mundo, é muito limitativa: é preciso, para ser declarado operário no desemprego, não ter trabalhado, nem sequer uma hora, nas semana de referência ao inquérito, procura activamente trabalho e estar imediatamente disponível para exercer um. Não é certo que esta definição corresponda bem às realidades dos países em via de desenvolvimento, onde as fronteiras entre a inactividade e o subdesenvolvimento são ligeiras, sobretudo onde os dispositivos de buscas formalizadas (agências para o emprego) estão muito pouco desenvolvidos (op. cit 2000).

Nzatuzola (2006, p.80), enumera 4 tipos de desemprego:

- a) desemprego voluntário - foi admitido como possível pela teoria neoclássica. Com base nos postulados da racionalidade dos agentes e do equilíbrio dos mercados, só pode acontecer se alguém entender que ao preço de mercado lhe é preferível não trabalhar. Esta situação pode, de facto, ocorrer, nomeadamente, quando não se encontra o tipo de trabalho ou de remuneração que se pensa como suficiente para contrapesar o esforço;
- b) desemprego friccional – é um tipo temporário e relacionado com uma situação especial do mercado de trabalho. Esse mercado está, obviamente, em desequilíbrio, mas a economia tem empregos para oferecer e existem trabalhadores dispostos a aceitar o tipo de trabalho oferecido pelo preço que estiver determinado;

c) desemprego involuntário – o desemprego involuntário corresponde a uma situação de carência efectiva de empregos oferecidos pela actividade económica. Ainda que as pessoas queiram trabalhar ao salário de mercado, existe uma falta de postos de trabalho (Alves da Rocha, op.cit).

d) estrutural – resultante do facto de o padrão regional ou ocupacional de vagas por preencher ( oferta de emprego) não coincidir com a oferta de trabalho disponível.

Assinala-se a existência de uma definição internacional de emprego e do desemprego adotada pelo BIT em 1954 que estipula: “ o desempregado, é todo o indivíduo que preencha as três condições de referência:

- a) estar sem emprego, quer dizer não ter efectuado nenhum trabalho remunerado;
- b) estar disponível, salvo doença benigna;
- c) procurar um emprego, quer dizer ter efectuado um ou vários actos de candidatura durante a semana de referência ( Gazier op cit.92).

## CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DE DESEMPREGO DOS JOVENS DO BAIRRO ROCHA

A crise económica angolana pode - se explicar por diversas causas interligadas, das quais, algumas, numa perspectiva histórica, podem ser identificadas como fundamentais. A estruturação da economia da sociedade colonial, em Angola, foi caracterizada por falta de preparação de quadros nacionais angolanos, que pudesse conduzir a uma transição pacífica; a este facto deve – se acrescer a saída precipitada dos colonos portugueses, em 1975. Após a independência, a UNITA reorganizou – se e travou uma luta armada interna, contra o partido no poder, que acabou por chegar à assinatura dos acordos de Bicesse, em 1991. O conflito pós – eleitoral, conheceu momentos diversos de tréguas e confrontos que culminaram com o Memorando de Entendimento do Luena, em 2002. (cf. Nzatuzola, João. B. Lukombo, 2006, P. 58).

A falta de transparência na gestão dos fundos públicos e despesas militares, a corrupção, o amiguismo são outros males a salientar. “As causas da

4 BIT- Bureau Internacional do trabalho.

5 OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

6 CEE – Comunidade Económica Europeia.

estagnação<sup>7</sup> provêm, em boa parte do actual sistema de direcção da economia, da centralização excessiva e da burocratização subsequente, da desorganização, da má gestão de empresas, da indisciplina e da corrupção galopante, da pilhagem da propriedade social.”

Numerosos sectores da economia são paralisados e o seu funcionamento deficiente. Após a era do socialismo e as consequências da etatização das diferentes empresas, o país engaja - se num processo de liberalização e privatização. Os desafios aos quais devem fazer frente os actores e as instituições não são mais as mesmas. O desenvolvimento de um novo tipo de economia dita informal constitui sem sombra de dúvida uma dimensão de uma dinâmica das actividades destas populações na sua capacidade de resposta a esta situação de crise. (Nzatuzola, J.B. Lukombo op.cit, 2006,P.38).

A crescente brutalidade de fiscais, ao serviço do Governo da Província de Luanda, contra vendedores ambulantes destapa a sombra visível de á força quer – se tapar a verdade do desemprego de milhares de homens e mulheres em idade para exercer a actividade económica e sustentarem os seus agregados familiares. (Vide LUKOMBO EBONET. 15/07/2003). Para enegrecer ainda mais o quadro, o crescente sector privado possui empregadores que abusam do poder e as pequenas promessas de empregos não servem à demanda. Engana – se se pensar que tal quadro se aplica apenas aos iletrados...Existe inclusive um défice de quadros superiores, aumentando a taxa de desempregado no país.

O desemprego traz como consequência uma série de mudanças que se traduzem na precariedade e na vulnerabilidade do emprego temporários, em tempos parcial, compartilhados e em domicílios; alta flexidade no desempenho de actividades; incentivo à informatização; e as formas precárias de remuneração; à diminuição do poder e representatividade sindical, o aumento da responsabilidade individual sobre o

emprego e a queda de solidariedade entre os trabalhadores.

É necessário fazer com que todos completem o ensino primário, alargar o ensino secundário e técnico e também proporcionar meios flexíveis para os jovens, em particular as jovens, poderem recuperar os anos de escolaridade que perderam. Não é de admirar que a maioria dos jovens urbanos acabem como empregados por conta própria sector informal: segundo o IDR<sup>8</sup> de 2000/ 01 [INE, 2001b], 56% dos empregados com idades entre os 20 e 24 anos de idade trabalha por conta própria, comparado com 43% no conjunto dos grupos etários. A maioria ganha a vida vendendo mercadorias nos mercados e nas ruas (PNUD, 2002, P.68).

As consequências desse processo são a exclusão social e a segregação de grupos mais vulneráveis, como os analfabetos e destituídos de uma formação profissional. A precarização do trabalho conduz à desregulamentação, que, exerce impacto também sobre a garantia dos direitos de cidadania, sobretudo pela falta de compromisso social entre jovens e grupos de jovens, incentivada pelo clima do salve – se quem puder.

E nesse contexto que a educação profissional ganha destaque, passa de pré – requisito técnico para o trabalho à solução para o problema do emprego. Com baixas perspectivas de futuro, os jovens desempregados do Rocha Pinto, passam a conectar – se a outros valores, como a violência, o consumo da droga, o individualismo<sup>9</sup>.

## AS ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA DOS JOVENS DO BAIRRO ROCHA PINTO

O Bairro Rocha Pinto é um Bairro relativamente recente. Não existe uma aversão única quanto à origem do nome do Bairro e do processo de crescimento do Bairro Rocha Pinto, sobre os recursos e estratégias que os seus habitantes utilizam para garantir

7 Discurso pronunciado á quando do lançamento do SEF; in Angop 1.4.87. BAUDET. P5o 1992.

“ As causas desta situação lamentável são várias:

1. Uma guerra civil devastadora;
2. Uma carência dramática de mão – de – obra qualificada;
3. A decisão Governamental de criar uma economia dirigida, planificada a nível central e subordinada a uma agenda militar;

Uma gestão económica deficiente, acompanhada de reformas parciais e de políticas económicas distorcivas. [Fátima Roque, 1997, P. 180].

8 IDR: Inquérito aos Agregados Familiares Sobre Despesas e receitas.

9 François Ewald (1997): “ O individualismo negativo ocorre quando as pessoas se desligam da protecção geral ou da participação em colectivos, tomando- se, cada vez mais, indivíduos sem suporte, desprovidos de protecção social.

a sua sobrevivência, sobre as condições em que se processa a sua vivência quotidiana, sobre algumas das práticas económicas e sociais a que os actores constituem e habitam o Bairro dão expressão, sobre alguns dos modos e a natureza das relações que estabelecem presente no Bairro. (cf. Lopes, Carlos, 1998).

Afigura-se nos pacífica a conclusão que se enuncia: pela origem das populações que o construíram, pela forma espontânea e não planificada como foi crescendo, pelo crescimento contínuo das actividades económicas informais que asseguram a sobrevivência<sup>10</sup> da grande maioria dos jovens desempregados, pelo crescimento dos níveis de pobreza urbana com que se confrontam os seus moradores (obrigados a dar resposta a elevados custos de vida num cenário caracterizado por uma cada vez maior vulnerabilidade e precariedade em relação à obtenção dos indispensáveis rendimentos monetários, por uma diluição do papel das redes de entajuda familiar, de vizinhança ou de matriz étnica e por uma sobrevivência cada vez mais fragilizada em condições ambientais acentuadamente degradadas), pode considerar-se o Bairro Rocha Pinto como um Bairro informal. (cf. Lopes, Carlos, 1998).

A estratégia dominante dos jovens desempregados no Bairro Rocha Pinto no sector informal é de sobrevivência e não de auto-enriquecimento. A solidariedade prevalece, e quando alguém é atingido pela má sorte, pode contar com ajuda do seu/ sua “concorrente”. Os participantes no mercado estão proibidos de utilizar táticas como descontos nos preços ou melhoramento na apresentação da banca para atrair mais clientes. Uma das características mais salientes de muitos mercados no Rocha Pinto é que as mercadorias são expostas da mesma forma e sem nenhuns arranjos. É evidente que os mais pobres têm poucos recursos adicionais para aplicar nas suas bancas, mas a razão da semelhança é muito mais profunda é fundamental para compreender a maneira como os vendedores operam.

É curioso notar que o único tipo de actividade que atrai a atenção para si própria é a venda de peixe: o grito estridente “**carapauueeee**” é conhecido em toda a cidade de Luanda e tem provavelmente uma tradição de

várias décadas. Praticamente nenhum outro vendedor de produtos alimentares, tais como o pão e a fruta, tentará atrair a atenção de clientes potenciais. A venda é quase sempre promovida através da simples exibição. (cf. Vletter de, Fion, 2002:29).

Os jovens desempregados no Bairro Rocha Pinto. Além da venda ambulante, muitos vendedores exercem o seu negócio com bancas ou barracas em frente de casa. Outros estabelecem-se nos pequenos mercados de bairro, situados em locais estratégicos ao longo da rua. Ainda assim, observa-se que há um crescimento do número de negócios sem instalações próprias, fruto da incapacidade financeira e da fraca disponibilidade de instalações no mercado imobiliário.

As mulheres desempregadas no Rocha Pinto, na sua maioria, dedicam-se a negócios nos mercados (ou esquinas de rua ou junto das escolas e/ou igreja, vendendo pasteis, gelados ou outros produtos importados, associando à sua actividade os seus filhos e filhas.

## **MECANISMOS AO ACESSO DOS JOVENS À PROCURA DO PRIMEIRO EMPREGO**

A inserção na vida activa dos jovens desempregados, sobretudo, os jovens à procura do primeiro Emprego, desempregados de longa duração constitui preocupação imediata do Estado no actual contexto sócio – económico que o País atravessa.

O combate ao desemprego requer por parte do Estado, a concepção e implementação de medidas de políticas integradas de fomento ao emprego tendentes à qualificação a valorização da mão – de obra, à inserção da mão – de obra activa no mercado de trabalho e à consequente melhoria do crescimento económico – social do País (MAPESS, 2006).

A situação de desemprego que no presente se observa em Luanda particularmente incidente nas áreas peri – urbana, exige soluções realistas e pragmáticas, que permitam a melhoria do nível de vida dos jovens e conduzam ao desenvolvimento de acções de facilitação de acesso ao mercado e qualificação profissional.

A criação de mecanismos legais para o enquadramento de uma tarefa tão diversificada como o

<sup>10</sup> A expansão da precariedade no emprego, é vista como um fenómeno decorrente de integração no mercado e esses primeiros empregos, são designados “empregos de espera” que visam rentabilização do investimento em informação “através” da possibilidade de se encontrar um emprego (...) e uma melhor adequação” homem/posto.

Programa Nacional de Luta Contra o Desemprego, exige uma abrangência de visão que se situa aos mais altos níveis técnico económico e social. Sem esquecer o que sobre a matéria já se encontra legislado, é necessário que se conforme novas medidas

Ajustadas ao País, tendo também em especial atenção ao que internacionalmente está definido no âmbito do emprego, da formação e do crédito. Assim, estrategicamente, é forma de se constituir uma resultante que venha a tornar-se após aplicações sucessivas e experimentais, nos instrumentos legais que no futuro regerão o Programa Nacional de luta Contra o Desemprego.

A política de inserção de jovens à procura do Primeiro Emprego é desenvolvida com base nos seguintes princípios:

- a) criação de mecanismos e de instrumentos legais e operacionais que asseguram aos jovens à procura do Primeiro emprego o pleno exercício de seus direitos fundamentais decorrentes da Lei Constitucional e da Legislação complementar que propiciem o seu bem – estar pessoal, social e económico;
- b) desenvolvimento de acções conjuntas do estado angolano e da sociedade de modo a garantir a inserção de jovens à procura do primeiro Emprego;
- c) respeito ao jovem portador de deficiência à procura do Primeiro Emprego, quanto à igualdade de tratamento e de oportunidades e ao reconhecimento dos direitos especiais que lhe são asseguradas no domínio do emprego e formação profissional. (Lei de Bases do 1º Emprego, 2006: 9).

O principal factor que impede os pobres urbanos de melhorarem as suas condições de vida e a falta de emprego e oportunidades de ganharem rendimentos no mercado urbano; que ficou saturado com o influxo de deslocados. (PNUD, 2002.P.61).

Inserção Social - pode ser entendida como o processo pelo qual as instituições de determinada sociedade procuram os meios para as pessoas ou os grupos desfavorecidos (em situação de pobreza social, por exemplo) exercer o direito de cidadania e participação social (Carvalho, Paulo de, 2002: 126).

## **POLÍTICAS SOCIAIS PARA DIMINUIÇÃO DE DESEMPREGO DOS JOVENS EM LUANDA**

O Desemprego constitui sem dúvida um dos problemas para o qual se tem de procurar encontrar soluções urgentes, dado o seu elevado índice e o seu alto grau de progressão, particularmente registado nos últimos tempos.

Conforme orienta o Memorando sobre as linhas Gerais do Programa Nacional de luta Contra o desemprego, uma equipa multisectorial ao Programa Nacional, a ser concebido e assumido pelas mais altas instâncias Governamentais. Constitui ainda este trabalho o enquadramento possível de diferentes planos e programas concebidos na vertente de Promoção de Emprego, bem como outros que a nível internacional vêm sendo apresentados e discutidos para implementação. (MAPESS, 1997).

O Governo de Angola elaborou uma Estratégia de Redução da Pobreza (ECP), visando responder à necessidade de promoção de um desenvolvimento económico e social abrangente e sustentável, enquadrados nos objectivos e prioridades fixados no programa do Governo para 2003 – 2004.

É nesta base que o Governo aprovou a sua Reunião de conselho de Ministros a sua Estratégias de Combate á Pobreza<sup>11</sup> (Resolução Nº 9/ 2004 (DRI série Nº 45 de 4 de Junho de 2004).

A ECP<sup>12</sup> encontra – se já presente no Programa do Governo para 2003 – 2004, que, agora num contexto de paz, enfatiza as acções de emergência, visando a reconciliação nacional e a reinserção dos desmobilizados, deslocados e refugiados no contexto económico e social angolano. Para além da consolidação do processo de paz, impõe – se ao governo assegurar o funcionamento da administração do Estado.

Finalmente, é importante sublinhar que para diminuir o desemprego dos jovens em Luanda e no Bairro Rocha Pinto, as acções governamentais devem priorizar as acções de formação profissional, a saber: os desmobilizados de guerra, os deficientes físicos e os jovens a procura do primeiro emprego; deve – se

11 A pobreza é tida como condição caracterizada pela privação das necessidades básicas em termos de alimentação, água e saneamento básico, habitação, educação e a falta de meios e oportunidades para satisfazer estas necessidades básicas. [PNUD, 2004].

12 ECP- Estratégia de Combate á Pobreza.

promover e dinamizar acções, em colaboração as demais entidades locais para, por exemplo, um aproveitamento dos espaços oficinais que podem ser transformados, sem grandes custos em áreas de aprendizagem e execução de ofícios básicos essenciais para a vida dos jovens.

Uma tarefa deste tipo deverá caminhar paralela ao programa de auto – emprego e aplicação de uma política mais coerente e de um programa mais eficaz de formação e qualificação da mão – de – obra, numa visão realista e perspectiva para o desenvolvimento harmonioso do Bairro.

No que respeita ao domínio da formação profissional e Emprego, constituem mecanismos de implementação de inserção no mercado de emprego:

- a) o fomento do aparecimento de iniciativas geradoras de criação de postos de trabalho a nível do Rocha Pinto, inseridas nos processos de animação e desenvolvimento do Bairro;
- b) a ocupação temporária de jovens em trabalhos que satisfaçam as necessidades das áreas de residência, particularmente os de carácter cívico, inovador e de ocupação dos tempos livres;
- c) a habilitação profissional dos jovens a fim de possibilitar a transição do sistema educativo para o mundo do trabalho;
- d) a formação dos jovens com vista a facilitar uma melhor integração na vida activa simultaneamente facilitar às entidades empregadoras mão – de – obra qualificada e adaptada aos postos de trabalho.(MAPESS, 2006, Lei de Bases do 1º Emprego).

## **A POSSIBILIDADE DE ACESSO A EMPREGO FORMAL OU INFORMAL**

Sector formal<sup>13</sup> e sector informal<sup>14</sup> constituem assim os dois subsistemas de um sistema mais amplo (os dois pólos de um continuum) que organiza ele próprio (como acontece em relação a cada um dos subsistemas) em termos de lógica de hierarquia e interdependência e cujas fronteiras são difusas, fluidas, flexíveis e dependentes do contexto e da conjuntura. (Queiroz, F, 1996, PP.149- 166).

Se o subsistema informal é regulado pelo subsistema formal, em relação ao qual é dependente e

periférico, também exerce um papel regulador relativamente ao funcionamento do subsistema formal. A informalidade – entendida como uma construção social - é definida pelo conceito legal que, num determinado momento, identifica e delimita o sistema formal, permanecendo sempre lactente e realizando ajustamentos sucessivos em relação á evolução do sistema formal (retrai- se quando o sistema formal está em expansão e vice - versa). (Ibidem, 1996).

Os jovens estão sempre procurando maiores e melhores chances de emprego. Mas o melhor é se informar e se adaptar ao mercado de trabalho, que cresce a cada dia e se torna cada vez mais exigente desemprego continua crescendo espantosamente em Luanda, é uma das causas é cobrança e as exigências do mercado de trabalho. Um dos motivos geradores da violência actual, na nossa opinião, é o desemprego. Muitos quando não conseguem Emprego, por não querer viver na miséria, desesperados, partem para o mundo do crime.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo pretendeu analisar as causas e consequências de desemprego juvenil na cidade de Luanda. Trata-se de um estudo quantitativo, assente na pesquisa bibliográfica, observação não - participante. Abordar a temática do desemprego juvenil constitui desafio que permanece pela sua actualidade. A dificuldade de inserção laboral dos jovens em busca de seu primeiro emprego ganhou destaque em jornais e telejornais nos últimos anos. Trata- se de um problema social que repercute nos modos de ser de uma geração.

Os dados deste estudo evidenciaram uma parcela da população jovem do Bairro Rocha Pinto que encontra dificuldades de inserção profissional e que não tem mais o trabalho como algo que norteia positivamente a vida. Encontram- se á deriva profissional. Agarram- se a quaisquer possibilidades de inserção. No contexto de quebra da linearidade profissional e de mobilidade social, amarram- se á negatividade do não ter. Ressentem- se com a não- inserção e encontram dificuldades de constituírem outros modos de engendrar a existência.

13 Mercado Formal: os trabalhadores deste mercado procuram empregos que respeitem os seus direitos e assinem a sua carteira, que tenham salário regulares e permanentes. Infelizmente é o que menos oferece oportunidades, por exigir bastante dos trabalhadores e jovens.[in [http://www. Sei. Artigo - jovens](http://www.Sei.Artigo-jovens)].

14 Mercado Informal: os trabalhadores deste mercado não tem seus direitos respeitados e nem há assinatura de carteira, os salários são muito irregulares. [Idem].

Pretendemos também, contribuir com mais informação, para que a sociedade se inteire e compreenda o fenómeno desemprego dos jovens no Bairro Rocha Pinto, que estratégias utilizam para sobreviver, quais os mecanismos ao acesso á procura do primeiro emprego e as políticas sociais para diminuição do desemprego.

Enfim, são estas inquietações que levantamos no presente trabalho, que procuramos responder, através duma análise da crise económica Angolana, desde o Memorando de Entendimento do Luena, em 2002.

O elevado e persistente desemprego enfrentado pela economia Angolana ao longo dos anos e quadro de precarização da ocupação tornam os jovens um dos segmentos mais frágeis na disputa por um posto de trabalho. A precariedade e a heterogeneidade dos mercados trabalho em Luanda vêm - se traduzindo em um complexo mosaico de situações de desemprego, que se expressam tanto por suas distintas formas de manifestação (desemprego aberto, de longa duração,

subemprego, desemprego oculto por trabalho precário ou desalento), como pelo facto de atingir diferenciadamente parcelas específicas dos jovens em idade activa. Dentre as diversas causas das altas taxas de desemprego dos jovens do Bairro Pinto destacam- se aquelas relacionadas à especificidade do desemprego deste grupo populacional, configurada pela falta de experiência em ocupação formal. Adicionalmente, os níveis de crescimento da economia angolana e as mudanças na estrutura das ocupações ocorridas nos mercados de emprego constituem factores determinantes para a piora da inserção dos jovens.

A expansão das oportunidades ocupacionais destinadas aos jovens desempregados do Rocha Pinto deve estar associada aos programas que combinem a educação de qualidade e o trabalho para inserção mais qualificada. Igual prioridade deve ser dada a rede de protecção e garantia de renda e assistência social às famílias mais pobres, de preferência, que estas acções estejam vinculadas a programas de educação e/ ou emprego.

Quanto mais efectivos os programas de garantia de renda para os jovens mais carentes e maior a eficácia do sistema escolar, menor a proporção de jovens que tendem a abandonar a escola, e maiores as chances de um trabalho decente e de condições de vida mais dignas no futuro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CADERNOS de População & Desenvolvimento.** Departamento de Estudo Prospectiva Ministério do Planeamento Projecto. Volume 9, 2005.
- CARVALHO, Paulo de. **Angola, quanto tempo falta para amanhã.** Lisboa: Editora Celta, 2002.
- CARVALHO, Paulo de. (Julho de 2002 Ano 3 Nº 10). **Economia & Mercado- Emprego Formal no sector privado Angolano.**
- CERVO, L. Amado; Bervia A. Pedro.. **Metodologia Científica.** 5ª Edição. S/L: S/Ed, 2005.
- MINISTERIO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EMPREGO E SEGURANÇA SOCIAL.
- Encontro Nacional Sobre Emprego Em Angola:** Realidades, Perspectivas e políticas. MAPESS, 1999.
- J.M.CARVALHO, Ferreira. Et al. **Sociologia;**Lisboa: Editora McGraw- Hil, S/d).
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. (2003). **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** 9ª Edição: Editora Vozes Ltda.
- LEI DE BASES DO 1º EMPREGO. **Lei nº 1706, de 18 de Janeiro.** Luanda: MAPESS – Abril, 2006.
- LOPES, Carlos. **Luanda, Cidade Informal?** Estudo de Caso sobre o Bairro Rocha Pinto, 2001.
- MAPESS. **Levantamento das Necessidades de Formação Profissional para o Emprego e Auto-emprego:** Sectores Formal e Informal da Economia. Luanda, 2000.
- NZATUZOLA João Baptista Lukombo. **População e mercado de trabalho em Angola.** Alguns elementos essenciais e as suas incidências sobre o emprego e o desemprego em Luanda. 1ª. Edição, pp.86- 89. Luanda: Editorial Nzila, 2006.
- PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.** Angola os desafios pós- guerra Avaliação Conjunta do país sistema das Nações Unidas em Angola, 2002.
- PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.** Relatório de Desenvolvimento Humano, Construindo uma paz social em Angola, 2004.
- QUIVY, R.& CAMPENHAUDT, L. **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** 3ª Edição. Paris: Dumod, 2003.
- ROCHA, M José Alves. **Emprego e Crescimento Económico:** Algumas Contribuições para o Estudo em Angola. Luanda: Encontro Nacional Sobre o Emprego em Angola - Realidades, Perspectivas e Políticas. MAPESS, 1998.
- ROQUE, M. Fátima. (1997). **Construir o Futuro em Angola.** Celta edição, 1997.
- ROCHA, M. José Alves. **Os limites de Crescimento Económico em Angola-** As fronteiras entre o Possível e o Desejável. Lac/Executive Center, 2001.
- CARVALHO Paulo de. Angola. **Quanto Tempo Falta para Amanhã?** Reflexões sobre as crises política, económica e social. Oeiras, Celta, 2002.
- SOUSA, Mário Adata. et al. **Perfil da pobreza em Angola.** Luanda: Instituto Nacional de estatística, Gabinete de Monitorização das Condições de Vida da População, 1996.
- SOUZA NETO, João Clemente de. et al. **Educar para o Trabalho - estudos sobre os novos paradigmas.** Curitiba, PR: Arauco Editora, 2006.
- VLETTER DE, Fion. **A promoção do Sector Micro-Empresarial Urbano em Angola.** 1ª Edição – Maio, 2002.
- ZAHAR, Jorge. **Dicionário de Sociologia.** Rio de Janeiro; Editor Ltda, 1997.



## EDUCAÇÃO DO CAMPO, DIVERSIDADE CULTURAL E A BNCC NO BRASIL

Sandra Horacio<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo investiga a relação entre a Educação do Campo, a diversidade cultural e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil. A pesquisa adota abordagem qualitativa, com análise documental e revisão bibliográfica sobre políticas públicas, currículo e inclusão de povos tradicionais. Os resultados evidenciam que, embora a BNCC estabeleça aprendizagens essenciais e competências, ela apresenta lacunas significativas quanto à inclusão de grupos historicamente marginalizados, especialmente comunidades rurais e povos do campo. A centralização curricular contribui para a homogeneização das práticas pedagógicas, restringindo adaptações locais que considerem saberes culturais e contextuais. Apesar disso, a articulação de políticas públicas locais e a atuação de movimentos sociais têm promovido avanços na Educação do Campo, fortalecendo a diversidade cultural e a autonomia pedagógica. Conclui-se que a efetiva valorização da diversidade cultural na educação depende de uma interlocução crítica entre diretrizes nacionais, políticas públicas inclusivas e práticas pedagógicas sensíveis às realidades locais, promovendo uma educação plural, contextualizada e equitativa.

**Palavras-chave:** BNCC. Currículo Inclusivo. Políticas Públicas.

### INTRODUÇÃO

A Educação do Campo no Brasil se configura como espaço de resistência cultural, valorização da diversidade e afirmação de direitos educacionais das populações rurais, constituindo-se a partir de normativas, pesquisas acadêmicas e movimentos sociais comprometidos com a equidade e a justiça social. Historicamente, essas populações enfrentam invisibilidade e marginalização no acesso à educação formal, o que reforça a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas sensíveis às suas especificidades culturais, econômicas e territoriais. Nesse contexto, a diversidade cultural não se restringe a uma dimensão curricular, mas se torna princípio estruturante da prática educativa, orientando a construção de saberes significativos e contextualizados.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um esforço do Estado

brasileiro para padronizar aprendizagens essenciais e estabelecer competências para toda a Educação Básica. Entretanto, a centralização curricular evidenciada no documento apresenta lacunas importantes quanto à inclusão de grupos historicamente marginalizados, sobretudo as comunidades rurais e povos do campo. Santos e Nunes (2020, p. 10-11) ressaltam que “a vigilância político-pedagógica no espaço local depende da articulação dos povos do campo e dos diversos que são silenciados no texto da BNCC”, demonstrando que a normatização centralizada pode reduzir a visibilidade de saberes regionais e limitar a autonomia pedagógica.

A análise da BNCC concentrou-se nos dispositivos relacionados à valorização da diversidade cultural, às competências gerais da Educação Básica e às orientações referentes à contextualização curricular, buscando identificar em que medida o documento contempla as especificidades da Educação do Campo e das populações historicamente marginalizadas.

<sup>1</sup> Licenciatura Plena em Pedagogia, Artes e História. Pós em Docência do Ensino Superior. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP. sandrahoracio125@gmail.com

Diante disso, este artigo busca analisar criticamente a relação entre a Educação do Campo, a diversidade cultural e a BNCC, examinando como políticas públicas, movimentos sociais e práticas pedagógicas contextualizadas podem promover inclusão, equidade e fortalecimento da autonomia das escolas rurais. O estudo procura compreender os desafios e oportunidades para construir uma educação plural, sensível às especificidades locais e capaz de articular diretrizes nacionais com saberes culturais e regionais.

## METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com abordagem crítico-analítica. A investigação fundamentou-se na análise de produções acadêmicas sobre Educação do Campo, diversidade cultural, currículo e políticas educacionais, bem como em documentos normativos que orientam a educação brasileira.

No âmbito documental, foram analisados a Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Na BNCC, a análise concentrou-se especialmente nas Competências Gerais da Educação Básica, nos princípios relacionados à valorização da diversidade cultural, ao respeito às diferenças e às orientações referentes à contextualização curricular.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se a Análise Documental Crítica, conforme Cellard (2008), buscando identificar aproximações, lacunas e contradições entre as diretrizes normativas e os pressupostos teóricos da Educação do Campo. Posteriormente, os dados foram organizados em três categorias analíticas: a) diversidade cultural e reconhecimento das identidades do campo; b) centralização curricular e autonomia pedagógica; e c) políticas públicas e práticas de inclusão.

A interpretação dos dados ocorreu de forma qualitativa e reflexiva, permitindo compreender de que maneira os documentos oficiais contemplam – ou silenciam – as especificidades das populações rurais e dos povos do campo, bem como as implicações dessas orientações para a construção de uma educação contextualizada e socialmente justa.

## A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A DIVERSIDADE CULTURAL

A Educação do Campo no Brasil é compreendida como um espaço educativo que vai além da transmissão de conteúdos formais, articulando saberes locais, práticas culturais e formação cidadã. Ela se constitui como um campo de resistência e afirmação identitária, buscando valorizar a diversidade cultural, social e territorial das comunidades rurais. Nesse sentido, a educação não se limita à aquisição de conhecimento acadêmico, mas se propõe a reconhecer e fortalecer a identidade coletiva dos povos do campo, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

A diversidade cultural, nesse contexto, se torna princípio pedagógico central. Santos e Nunes (2020, p. 10-11) ressaltam que a invisibilidade de comunidades rurais e povos do campo na BNCC evidencia a necessidade de articulação política e pedagógica para garantir direitos educacionais. Assim, práticas educativas devem considerar não apenas aspectos regionais e históricos, mas também os saberes, valores e tradições culturais que permeiam a vida cotidiana dessas populações, integrando-os ao currículo escolar e aos processos de aprendizagem.

A BNCC, ao estabelecer competências e habilidades essenciais para toda a Educação Básica, oferece um referencial estruturante, mas apresenta limitações na incorporação de saberes locais e contextuais. A centralização curricular pode, muitas vezes, homogeneizar práticas pedagógicas, desconsiderando especificidades culturais e regionais que são fundamentais para a educação rural. Dessa forma, torna-se imprescindível que as escolas do campo interpretem e adaptem as diretrizes nacionais, incorporando metodologias participativas, experiências comunitárias e conteúdos que reflitam a diversidade cultural dos estudantes.

Práticas pedagógicas contextualizadas podem incluir atividades de valorização da agricultura familiar, conhecimento ecológico local, línguas e expressões culturais regionais, além de projetos interdisciplinares que articulem saberes tradicionais e acadêmicos. Essas estratégias fortalecem o protagonismo dos estudantes, promovem engajamento social e contribuem para o desenvolvimento integral,

alinhando os objetivos da BNCC à realidade específica das comunidades rurais. Além disso, incentivam a participação das famílias e da comunidade no processo educativo, consolidando a educação como instrumento de transformação social e preservação cultural.

Por fim, a Educação do Campo e a valorização da diversidade cultural demandam a integração de políticas públicas inclusivas, formação docente crítica e práticas pedagógicas flexíveis. O fortalecimento desses elementos possibilita que a centralização da BNCC seja mediada por iniciativas locais, permitindo que o currículo se torne instrumento de equidade, pluralidade e respeito às diferenças culturais. Dessa forma, a educação rural não apenas cumpre objetivos acadêmicos, mas também contribui para a valorização e a preservação das identidades e saberes locais, consolidando uma educação contextualizada, democrática e culturalmente significativa.

### **LACUNAS DA BNCC NA INCLUSÃO DE GRUPOS MARGINALIZADOS**

Embora a BNCC tenha representado um avanço normativo para a padronização de aprendizagens essenciais na Educação Básica, ela apresenta limitações significativas no que se refere à inclusão de grupos historicamente marginalizados, especialmente comunidades rurais, povos do campo, quilombolas e indígenas. Ferreira (2016, p. 300) destaca que indivíduos e grupos que durante décadas foram excluídos do acesso à educação formal ainda enfrentam sub-representação nas políticas curriculares, o que evidencia a necessidade de atenção específica às desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional brasileiro.

A centralização curricular, ao estabelecer diretrizes uniformes, tende a homogeneizar as práticas pedagógicas, reduzindo a capacidade das escolas de adaptar o currículo às especificidades locais. No contexto da Educação do Campo, essa padronização pode silenciar saberes tradicionais, práticas culturais regionais e experiências cotidianas das comunidades rurais, prejudicando a efetividade da aprendizagem e a valorização da diversidade cultural. Santos e Nunes (2020, p. 10-11) argumentam que a articulação local e o engajamento comunitário são essenciais para superar tais lacunas, garantindo que o currículo reflita a

pluralidade cultural e social do país.

Além disso, a BNCC concentra-se em aprendizagens mínimas e competências generalizadas, o que limita a inclusão de conteúdos que contemplem identidades, linguagens e práticas específicas das populações marginalizadas. A ausência de orientações explícitas para a Educação do Campo e para grupos minoritários evidencia que a centralização normativa não é suficiente para promover equidade; é necessário que políticas públicas, programas de formação docente e iniciativas comunitárias complementem e contextualizem as diretrizes nacionais.

A lacuna entre o currículo nacional e as necessidades locais também impacta a formação docente. Professores que atuam em contextos rurais enfrentam desafios para mediar conteúdos padronizados sem comprometer a relevância cultural e contextual do ensino. A valorização de saberes tradicionais e a incorporação de metodologias participativas e interdisciplinares tornam-se, portanto, estratégias essenciais para superar as limitações da BNCC, promovendo aprendizagem significativa e inclusiva, e fortalecendo o protagonismo dos estudantes.

Por fim, a superação das lacunas da BNCC requer articulação entre políticas públicas nacionais, regionais e locais, engajamento comunitário e formação docente crítica e contextualizada. Somente dessa forma a centralização curricular pode ser mediada de maneira a contemplar diversidade cultural, garantir direitos educacionais e promover equidade no campo. Dessa forma, a Educação do Campo não apenas cumpre metas acadêmicas, mas também fortalece a identidade cultural, preserva saberes tradicionais e contribui para a construção de uma educação plural, democrática e socialmente justa.

### **POLÍTICAS PÚBLICAS E MOVIMENTOS SOCIAIS**

A promoção da Educação do Campo e a valorização da diversidade cultural dependem fortemente da articulação entre políticas públicas inclusivas e o engajamento de movimentos sociais. Programas governamentais voltados para o fortalecimento da educação rural, como projetos de formação docente, financiamento de infraestrutura escolar e incentivo a práticas pedagógicas

contextualizadas, têm se mostrado fundamentais para mitigar os efeitos da centralização curricular da BNCC. Essas políticas buscam garantir que as escolas rurais possam adaptar conteúdos e metodologias às realidades locais, promovendo aprendizagem significativa e equitativa.

Movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores rurais, associações comunitárias e organizações não governamentais têm desempenhado papel estratégico na Educação do Campo, atuando como articuladores entre as demandas locais e as diretrizes nacionais. Santos e Nunes (2020, p. 10-11) destacam que a mobilização comunitária é essencial para garantir que os saberes e práticas culturais locais sejam incorporados ao currículo, compensando lacunas da BNCC e fortalecendo a autonomia pedagógica das escolas.

A atuação conjunta entre políticas públicas e movimentos sociais também favorece a formação docente crítica e contextualizada. Programas de capacitação que consideram a realidade rural permitem que professores interpretem a BNCC de maneira flexível, incorporando metodologias participativas, atividades práticas e conteúdos relacionados à cultura, economia e história das comunidades locais. Essa abordagem fortalece o protagonismo dos estudantes e da comunidade escolar, promovendo engajamento, senso de pertencimento e respeito à diversidade.

Além disso, políticas públicas articuladas a ações comunitárias contribuem para a inovação pedagógica e para a construção de currículos contextualizados, que respeitem a diversidade cultural, linguística e territorial. Projetos interdisciplinares, atividades de pesquisa-ação e integração de saberes tradicionais com conhecimentos formais ampliam as oportunidades de aprendizagem e fortalecem a educação como instrumento de transformação social. Tais práticas demonstram que a centralização curricular da BNCC pode ser mediada de forma positiva quando há colaboração efetiva entre Estado, escola e comunidade.

Por fim, o fortalecimento da Educação do Campo e da diversidade cultural exige interlocução contínua entre políticas públicas, movimentos sociais e práticas pedagógicas contextualizadas. Apenas por meio dessa articulação é possível promover uma educação plural, equitativa e culturalmente relevante,

que respeite as especificidades das comunidades rurais, valorize saberes locais e contribua para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

## **FORMAÇÃO DOCENTE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO CAMPO**

A efetividade da Educação do Campo depende fortemente da formação docente crítica e contextualizada. Professores atuando em contextos rurais precisam desenvolver habilidades para interpretar e adaptar as diretrizes da BNCC, promovendo práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e regional. Santos e Nunes (2020, p. 10-11) destacam que a invisibilidade de saberes locais no currículo nacional exige que os docentes se tornem mediadores ativos entre as normas centralizadas e as realidades das comunidades.

Programas de formação continuada, cursos de extensão e supervisão pedagógica contextualizada permitem aos professores compreender as especificidades culturais, sociais e ambientais do campo, incorporando metodologias participativas, experiências comunitárias e saberes tradicionais ao processo educativo. Essa mediação pedagógica fortalece o protagonismo dos estudantes, estimulando aprendizagem significativa e engajamento social.

Além disso, a formação docente voltada para a Educação do Campo deve incluir competências para elaboração de projetos interdisciplinares, planejamento colaborativo e avaliação diversificada. Tais estratégias permitem equilibrar os objetivos nacionais definidos pela BNCC com práticas adaptadas às necessidades locais, assegurando autonomia pedagógica e inovação curricular.

A mediação docente também é crucial para a articulação entre escola, família e comunidade, garantindo que os saberes comunitários sejam incorporados à aprendizagem formal. Dessa forma, o professor atua como articulador de políticas públicas, movimentos sociais e currículo, promovendo inclusão, equidade e valorização da diversidade cultural no campo.

Por fim, a formação docente crítica e contextualizada representa um instrumento essencial para superar os limites impostos pela centralização da BNCC, fortalecendo a Educação do Campo como

espaço de aprendizagem plural, culturalmente relevante e socialmente transformador.

## **TECNOLOGIAS, RECURSOS LOCAIS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

A inovação pedagógica no contexto da Educação do Campo depende da articulação entre recursos locais, saberes tradicionais e tecnologias educacionais. O uso de metodologias ativas, projetos interdisciplinares e recursos digitais permite que as escolas rurais adaptem a BNCC às especificidades culturais e territoriais, promovendo aprendizagem significativa e contextualizada.

A incorporação de tecnologias educacionais, como plataformas digitais, aplicativos de ensino e materiais multimídia, pode expandir o acesso à informação e estimular a participação dos estudantes, mesmo em localidades remotas. Quando articuladas aos saberes locais — conhecimentos sobre agricultura familiar, ecologia regional, práticas culturais e história comunitária — essas ferramentas fortalecem o currículo contextualizado e valorizam a diversidade cultural.

Projetos que combinam recursos tecnológicos e práticas comunitárias promovem aprendizagem ativa e colaborativa, permitindo que os estudantes se tornem protagonistas do processo educativo. Além disso, essas iniciativas incentivam a integração entre escola e comunidade, consolidando a educação como instrumento de transformação social e preservação cultural.

A inovação pedagógica também exige planejamento estratégico e criatividade docente, capazes de adaptar conteúdos da BNCC aos contextos locais sem comprometer os objetivos nacionais. Estratégias como oficinas culturais, laboratórios comunitários e feiras de saberes tradicionais demonstram que a centralização curricular pode ser mediada por práticas flexíveis, inovadoras e inclusivas.

Por fim, a integração entre tecnologias, recursos locais e inovação pedagógica representa uma oportunidade para ampliar a equidade educacional, valorizar a diversidade cultural e fortalecer a autonomia pedagógica das escolas do campo. Dessa forma, a Educação do Campo pode conciliar diretrizes nacionais com saberes locais, promovendo currículo plural, contextualizado e culturalmente significativo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise realizada evidencia que a Educação do Campo desempenha papel estratégico na promoção da diversidade cultural, da inclusão e da autonomia pedagógica no Brasil. Apesar dos avanços proporcionados pela BNCC, como a definição de aprendizagens essenciais e competências para toda a Educação Básica, sua centralização curricular apresenta limitações significativas quanto à consideração de contextos culturais e regionais. Comunidades rurais, povos do campo e minorias históricas ainda enfrentam invisibilidade normativa, o que reforça a necessidade de articulação entre políticas públicas, movimentos sociais e práticas pedagógicas contextualizadas.

No contexto rural, a diversidade cultural constitui princípio estruturante do currículo, guiando a elaboração de saberes significativos e alinhados às especificidades locais. A Educação do Campo não se restringe à transmissão de conteúdos formais, mas integra práticas culturais, saberes tradicionais, história local e experiências cotidianas, promovendo aprendizagem integral e cidadã. Para que essa abordagem seja efetiva, é essencial que a BNCC seja interpretada de forma flexível, permitindo que escolas adaptem os conteúdos e metodologias às necessidades e especificidades locais.

A articulação de políticas públicas inclusivas, programas de formação docente contextualizada e o engajamento de movimentos sociais é fundamental. Essas ações contribuem para superar lacunas da BNCC e fortalecer a autonomia pedagógica das escolas rurais. Iniciativas de capacitação docente, projetos interdisciplinares e integração de saberes tradicionais com conhecimentos formais contribuem para práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e culturalmente relevantes.

Ademais, a participação ativa da comunidade é elemento central para a construção de currículos contextualizados, democráticos e sensíveis à diversidade. Conselhos escolares, associações de pais e organizações comunitárias fortalecem a interlocução entre as diretrizes nacionais e as demandas locais, promovendo equidade, valorização de saberes e pertencimento social dos estudantes.

Por fim, conclui-se que a efetiva valorização da diversidade cultural na Educação do Campo depende da interlocução crítica entre BNCC, políticas públicas, práticas pedagógicas e movimentos sociais. Somente por meio dessa articulação é possível construir uma educação plural, contextualizada e equitativa, capaz de promover aprendizagem significativa, preservação cultural e fortalecimento da identidade das comunidades rurais, consolidando o currículo como instrumento de transformação social e de justiça educacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 15 dez. 2025.

FERREIRA, W. B. **O conceito de diversidade no BNCC:** relações de poder e interesses ocultos. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2016.

SANTOS, A. R. dos; NUNES, C. P. **Reflexões sobre Políticas Públicas Educacionais para o Campo no contexto brasileiro.** Salvador: Edufba, 2020.



## LITERACIA FISCAL E CUMPRIMENTO DAS OBRIGAÇÕES TRIBUTÁRIAS EM ANGOLA: EVIDÊNCIAS DOCUMENTAIS A PARTIR DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA FISCAL

Santos Augusto Mussamo<sup>1</sup>

Constantino João Manuel<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo analisa o Programa Nacional de Educação e Cidadania Fiscal da Administração Geral Tributária de Angola, procurando compreender as estratégias utilizadas para promover a literacia fiscal e estimular o cumprimento voluntário das obrigações tributárias em Angola, particularmente, o pagamento dos impostos. Em observância aos princípios da investigação qualitativa e por aplicação das técnicas de revisão bibliográfica e análise documental, procurou-se compreender como a Administração Geral Tributária (AGT) de Angola estimula a cidadania fiscal dos contribuintes por intermédio do seu Programa Nacional de Educação e Cidadania Fiscal (PNECF). O estudo centra-se na compreensão e identificação das ferramentas de ensino e comunicação utilizados no processo de instrução para a literacia fiscal. Os resultados do estudo indicam a existência de um processo de literacia fiscal bem estruturado, aplicado em parceria com várias instituições públicas e privadas, dirigido a vários estratos de contribuintes, incluindo alunos do ensino primário e secundário, estudantes universitários, micro, pequenas e médias empresas, bem como grandes contribuintes. O PNECF privilegiou o uso de palestras, seminários, jograis, peças teatrais, publicidade, entre outros métodos para estimular os cidadãos ao cumprimento do tributo. O PNECF, a par de outras iniciativas tributárias, têm contribuído para o alcance de resultados positivos na AGT, visto que nos últimos 5 anos o número de contribuintes saiu de 349.191 em 2020 para 419.814 em 2025, representando um crescimento acumulado de aproximadamente 20%. Quanto à arrecadação de receita fiscal, passou de Kz 3.023.698.088.673,48 em 2020 para Kz 7.539.813.004.439,25, representando um crescimento acumulado de aproximadamente 150% no período em análise. Conclui-se que a elaboração do artigo contou com a colaboração de vários estudantes, todos do 1º ano do Curso de Licenciatura em Direito, período pós-laboral no Instituto Superior Politécnico Privado do Kilamba, que engrandeceram a referida pesquisa.

**Palavras-chave:** Administração Tributária. Impostos. Tributação.

### INTRODUÇÃO

O Estado, entendido como organização político-administrativa soberana que rege um determinado território e uma população, utiliza várias fontes para financiar as despesas públicas (saúde, educação, segurança, etc), infra-estruturas (estradas,

hospitais, escolas, pontes, entre outros), financiamento da economia (indústria, agricultura, pescas e serviços diversos).

Entre as diversas fontes de financiamento do Estado, destacam-se os “impostos”. Os impostos compõem o “sistema fiscal” do Estado angolano,

1 Mestre em Gestão pela Universidade de Évora, Portugal. Mestrando em Direito Fiscal pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto, Angola. Licenciado em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Ciências de Educação, ISCED, Luanda, Angola. Estudante do Curso de Licenciatura em Direito no Instituto Superior Politécnico Privado do Kilamba. Phone ±244 934266505 Email: santosmussamo@gmail.com

2 Professor Doutor em Ciência da Religião, mestre em Gestão e Administração de Empresas, formação em Programação Neurolinguística e Coaching. Escritor, investigador e docente universitário. Exerceu função de Vice-presidente da Área Científica do ISPPK, e atualmente exerce a função de Chefe do Departamento de Assuntos Acadêmicos da mesma Instituição. constantinomanuel729@gmail.com

conforme atestam os Artigos 101º e 102º da Constituição da República de Angola (CRA), aprovado pela Lei nº 18/21, de 16 de Agosto.

Segundo Carlos (2006), os impostos são “... tributos obrigatórios pagos pelos contribuintes (cidadãos e empresas) pelo exercício de actividade económica e posse ou usufruto de bem patrimonial ou serviços”.

Deste modo, o conhecimento sobre os impostos e sua importância socioeconómica constitui elemento de “literacia fiscal” de carácter fundamental para os contribuintes, de modo que todos possam contribuir para o bem-estar social do país.

Dos aspectos abordados nos parágrafos anteriores funda-se a questão-chave do presente estudo, designadamente, “como a Administração Geral Tributária (AGT) de Angola promove a cultura ou a literacia fiscal para elevar o cumprimento da legislação tributária?” Nesta perspectiva, delimitou-se igualmente o objectivo geral do estudo que se consubstancia em analisar o Programa Nacional de Educação e Cidadania Fiscal (PNECF) da AGT e o seu contributo na elevação da literacia fiscal dos Contribuinte. Em termos específicos, procurou-se entender que métodos de trabalho, actividades, público-alvo, meios de ensino e comunicação são utilizados no processo de educação para a cidadania fiscal, bem como compreender os resultados obtidos no referido processo.

Para o alcance dos objectivos do estudo, descritos no parágrafo anterior, utilizou-se a “revisão bibliográfica” e a “análise documental” como técnicas de recolha de dados, pela fiabilidade que apresentam tais instrumentos em investigação científica, adicionado ao facto de terem sido disponibilizados de forma imediata os documentos essenciais para estudo, designadamente o Programa Nacional de Educação e Cidadania Fiscal (PNECF) da AGT e os correspondentes relatórios de progresso, que contêm dados de capital importância para o estudo.

O presente estudo, encerra capital importância na compreensão científico-académica das noções de impostos e literacia fiscal, visto que permitiu “observar” como a educação para a cidadania fiscal eleva a consciência fiscal dos contribuintes e contribui para o cumprimento das obrigações tributárias, com impacto positivo na arrecadação de receitas fiscais para

a prossecução das despesas públicas do Estado e contribuir para o bem-estar socioeconómico colectivo.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os impostos constituem fonte fundamental para a realização das despesas públicas dos Estados, de modo a satisfazer o bem-estar comum da população.

O presente capítulo apresenta alguns conceitos essenciais para a compreensão da problemática da literacia fiscal, que constitui o tema central deste trabalho.

## CONCEITO DE IMPOSTOS

A relevância jurídica e socioeconómica dos impostos tem resultado em vários estudos sobre a matéria, particularmente, a definição do seu conceito e abrangência.

Macaia et al (2015) atestam que o imposto conforma “uma prestação pecuniária, coerciva, e unilateral, sem carácter de sanção exigida pelo Estado com vista a realização de fins públicos”. Na mesma linha de pensamento, Quintino (2020) afirma que “o imposto consiste numa prestação coerciva definida por lei, de carácter pecuniário, definitivo, sem carácter de sanção, unilateral, revertida a favor do Estado, com vista à realização de fins públicos”.

Finalmente, o nº 5 do Artigo 3º do Código Geral Tributário (CGT) em vigor em Angola, aprovado pela Lei nº 21/14, de 22 de Outubro, define os impostos como sendo “os tributos com natureza unilateral, em virtude da sua obrigação não constituir a contrapartida de qualquer prestação individualizada do Estado e demais entes públicos.

Como se pode depreender do exposto acima, em resumo, afere-se claramente que o divisor comum no conceito de imposto é o facto de ser um pagamento, individual, obrigatório feito ao Estado pelos sujeitos que tenham actividade económica, rendimentos ou património, sendo que o mesmo tem como finalidade a realização de despesas públicas.

## DESCRIÇÃO DOS IMPOSTOS NO SISTEMA FISCAL ANGOLANO

Segundo Rafael e Lunete (2020), a República de Angola dispõe de um sistema fiscal composto por vários impostos, designadamente: Imposto sobre o

Rendimento do Trabalho (IRT), Imposto Industrial, Imposto Sobre Aplicação de Capitais, Imposto de Selo, Imposto Sobre o Valor Acrescentado (IVA), Imposto Especial de Consumo (IEC), Imposto Predial (IP), Imposto Sobre Sucessões e Doações e SISA, Imposto Sobre Veículos Motorizados, Imposto Especial dos Jogos, Imposto Sobre a Produção, Transação e Rendimento do Petróleo, Imposto de Rendimento Sobre a Actividade Mineira, Direitos Aduaneiro (Imposto de Importação e Imposto de Exportação).

Considerando a vastidão dos impostos em vigor em Angola, tendo em conta os objectivos do presente trabalho, nos pontos a seguir, debruçamo-nos detalhadamente, apenas, sobre os impostos mais comuns, ou seja, os mais difundidos na sociedade.

### **IMPOSTO SOBRE O RENDIMENTO DO TRABALHO (IRT)**

O Imposto Sobre o Rendimento do Trabalho (IRT) está consagrado na Lei nº18/14, de 22 de Outubro, que aprova o Código do Imposto Sobre o Rendimento do Trabalho (CIRT). O IRT é tributado as pessoas singulares que tenham rendimentos ou remuneração advindos de serviços prestados a outrem, isso é entidades colectivas, públicas ou privadas, ou a entidades singulares (empregadores individuais), bem como rendimentos obtidos por conta própria, conforme defende Rafael e Lunete (2020), o IRT desempenha um papel fundamental no financiamento das despesas públicas, incidindo sobre os rendimentos provenientes do trabalho dependente e independente, em conformidade com os princípios da justiça tributária.

Em termos específicos, o IRT incide ou é aplicado sobre “ordenados, vencimentos salários, honorários, avenças, gratificações, subsídios, prémios, comissões, emolumentos, participações em multas, bem como outras remunerações acessórias. As taxas específicas aplicadas ao IRT variam de 16% a 25% de acordo ao Escalão do salário auferido pelo trabalhador, conforme previsto no Anexo I, nº 3 do Artigo 21º da Lei nº 14/25, de 30 de Dezembro, que aprova o Orçamento Geral do Estado (OGE) para o exercício económico 2026.

### **IMPOSTO INDUSTRIAL**

O Imposto Industrial no sistema fiscal angolano é regulado pelo Decreto Legislativo

Presidencial nº 19/14, de 21 de Outubro, que aprova o Código do Imposto Industrial. Nos termos dos nº 1 e 2, do Artigo 1º do Decreto supracitado, o Imposto Industrial incide sobre “os lucros obtidos no exercício de qualquer actividade de natureza comercial ou industrial”. A taxa geral do Imposto Industrial é de 25%, entretanto, aplica-se a taxa de 10% para os sectores da agricultura, aquicultura, apicultura, avicultura, pecuária, pescas e silvicultura. Aplica-se também taxa inferior a 25%, dependendo da negociação, aos projectos de investimento privado, devidamente aprovados pela entidade de direito. Quintino (2020) refere que o Imposto Industrial representa uma das principais fontes de receita fiscal dos Estados modernos, incidindo sobre os lucros obtidos pelas actividades empresariais e contribuindo para a promoção do desenvolvimento económico e da sustentabilidade das finanças públicas.

### **IMPOSTO SOBRE O VALOR ACRESCENTADO (IVA)**

O Imposto Sobre o Valor Acrescentado (IVA) vigora na legislação fiscal nacional com a publicação da Lei nº 7/19, de 24 de Abril, que aprova o Código Sobre o Valor Acrescentado (CIVA). O IVA é um imposto que incide fundamentalmente sobre o consumo de bens e serviços. O Artigo 1º do CIVA determina que o IVA é aplicado “nas transmissões de bens e prestação de serviços efetuados em território nacional, a título oneroso por um sujeito passivo agindo nessa qualidade”. O IVA aplica-se igualmente a importação de bens do exterior para Angola, nos termos do nº 1 do Artigo 2º do CIVA.

Rafael e Lunete (2020) defendem que o IVA promove maior neutralidade fiscal, reduzindo distorções económicas e assegurando uma arrecadação mais eficiente das receitas públicas.

Em termos gerais, o IVA aplica-se a taxa geral de 14%. Todavia, a Lei que aprova o Orçamento Geral do Estado (OGE) para o exercício económico 2021 (Lei nº 31/20, de 11 de Agosto), introduziu a taxa de 5%, principalmente para produtos alimentares e medicamentos. Realça-se também a aplicação da taxa de 2%, exclusivamente, para a Província de Cabinda, no âmbito do Regime Especial Aduaneiro, Portuário e de Transmissão de Bens para a referida Província, aprovado pela Lei nº 21/19, de 20 de Setembro. Segundo Santos

(2022), o IVA é actualmente um dos impostos mais relevantes dos sistemas fiscais contemporâneos, devido à sua elevada capacidade arrecadatória e à sua incidência sobre o consumo de bens e serviços ao longo das diferentes fases da cadeia económica.

### **IMPOSTO PREDIAL (IP)**

O Imposto Predial (IP) e o Imposto sobre as Sucessões e Doações e SISA encontram-se congregados num único diploma legal, no âmbito da reforma tributária em Angola, sendo, portanto, ambos regidos pela Lei nº 20/20, de 9 de Julho, que aprova o Código do Imposto Predial (CIP), contendo toda matéria sobre a tributação do património incluindo o SISA, passando a designar-se por “Imposto Predial”, em detrimento da anterior designação “Imposto Predial Urbano”, que deixou de existir. Cauxeiro (2016) sustenta que os impostos patrimoniais desempenham uma função redistributiva relevante, contribuindo para uma repartição mais equilibrada da riqueza e para o financiamento das políticas públicas.

Nos termos do Artigo 6º do CIP, o IP incide sobre o valor patrimonial ou da renda dos prédios urbanos (edifícios) ou rústicos (terrenos), bem como sobre as transmissões gratuitas ou onerosas de bens imóveis. Esse imposto é aplicado ao proprietário ou, em outros termos, a pessoa que detém o direito real sobre o imóvel. As taxas aplicadas ao IP variam de 0,1 a 0,5%, dependendo do valor do património. Quanto ao imóveis arrendados, aplica-se 25% sobre 60% do valor da anual da renda. O SISA é aplicado a taxa de 2%. De acordo com Santos (2022), a tributação do património imobiliário constitui um importante instrumento de justiça fiscal, permitindo ao Estado arrecadar receitas com base na capacidade económica evidenciada pela posse ou transmissão de bens imóveis.

### **IMPOSTO SOBRE VEÍCULOS MOTORIZADOS (IVM)**

O Imposto Sobre Veículos Motorizados (IVM) vigora por meio da Lei nº 24/20, de 13 de Julho. o IVM incide sobre todos os veículos motorizados, designadamente automóveis ligeiros e pesados, motocicletas, ciclomotores, triciclos e quadriciclos, embarcações (navios, barcos, motos de água), aeronaves, helicópteros, entre outros. Para Quintino (2020), os impostos incidentes sobre veículos

motorizados constituem mecanismos de tributação patrimonial que refletem a capacidade contributiva dos proprietários e utilizadores desses bens.

A matéria colectável em sede do IVM é definida com base na cilindrada para os veículos automóveis ligeiros e motocicletas, a tonelagem para os veículos pesados, o peso máximo a decolagem para as aeronaves e a tonelagem de arqueação bruta para as embarcações, conforme previsto no Artigo 6º da Lei nº 24/20, de 13 de Julho.

Relativamente à taxa do IVM, tendo em conta o critério descrito no parágrafo anterior, o Artigo 7º, da Lei nº 24/20, de 13 de Julho, estabelece valor fixo em moeda nacional (Kwanza) para cada tipo de meio de transporte, que varia de 1.850,00 Kz a 15.350,00 para os automóveis e motocicletas; de 250.000,00 Kz a 5.052.556,00 Kz para as embarcações e de 500.000,00 a 5.146.684,00 Kz para as aeronaves. Segundo Rafael e Lunete (2020), o Imposto sobre Veículos Motorizados visa não apenas a arrecadação de receitas fiscais, mas também a regulação da utilização dos meios de transporte, tendo em consideração factores económicos, ambientais e de ordenamento territorial.

Conforme demonstrado, os diferentes impostos que integram o sistema fiscal angolano possuem incidências e finalidades específicas, mas convergem para um objectivo comum: garantir os recursos financeiros necessários ao funcionamento do Estado e à prossecução do interesse público. Neste contexto, a compreensão das características e da finalidade dos impostos constitui um elemento essencial da literacia fiscal, permitindo aos cidadãos exercerem de forma consciente os seus direitos e deveres tributários (Rafael e Lunete, 2020; Quintino, 2020).

### **CONCEITO DE LITERACIA FISCAL**

O conceito de literacia fiscal centraliza o objectivo de alguns estudos em matéria fiscal, de modo a se compreender o seu impacto nos sistemas tributários. Antunes (2024), citando Palma (2019), indica que a literacia fiscal é “a capacidade de o indivíduo captar, processar e perceber a informação fiscal, o que implica ter um nível de conhecimentos fiscais básicos e compreender a legislação fiscal ou os impostos...”.

Segundo Mukhlis et al. (2015), igualmente citados por Antunes (2024) a literacia ou o conhecimento fiscal “...se refere à compreensão dos impostos pelo público e às várias questões relacionadas com o sistema tributário aplicado, bem como “o nível de consciência ou de sensibilidade dos contribuintes em relação à legislação fiscal”.

Dung et al. (2023), mencionados por Antunes (2024), indicam 3 elementos fundamentais no conceito de literacia fiscal, designadamente:

1. “Posse de conhecimentos fiscais – conhecimentos gerais sobre impostos, compreensão da legislação fiscal, compreensão dos procedimentos de declaração e pagamento de impostos.”
2. “Consciência fiscal – compreender que o pagamento de impostos é uma responsabilidade social, ter a consciência sobre o seu próprio comportamento e percepção do que os outros pensam de si próprios quando decidem se violam ou não as leis fiscais e ainda conhecer as sanções pelo incumprimento fiscal.”
3. “Atitude Fiscal - interacção com a autoridade tributária no cumprimento das obrigações.”

Dos conceitos descritos acima, depreende-se que a literacia fiscal é o conhecimento que a pessoa detém sobre o sistema fiscal do seu país, particularmente os impostos, sua finalidade, bem como a atitude que se deve ter perante os mesmos.

Ademais, e em resumo, percebe-se claramente que a literacia fiscal consiste em saber que impostos existem no sistema fiscal nacional, qual a sua incidência, como e quando pagá-los, quais são os seus direitos e deveres como contribuinte, como declarar corretamente e evitar erros ou penalizações fiscais e, finalmente, qual o papel dos impostos na realização das despesas públicas para a concretização do bem-estar social e económico dos cidadãos.

## METODOLOGIA

### Delineamento da Investigação

O presente estudo caracteriza-se como uma investigação de natureza aplicada, com abordagem quantitativa, de carácter descritivo e documental. A pesquisa teve como objectivo analisar a relação entre as iniciativas de promoção da literacia fiscal desenvolvidas pela Administração Geral Tributária (AGT), por intermédio do Programa Nacional de

Educação e Cidadania Fiscal (PNECF), e a evolução dos indicadores de cumprimento tributário em Angola.

### Fontes de Dados

Os dados foram recolhidos a partir de documentos oficiais disponibilizados pela Administração Geral Tributária, designadamente:

- Programa Nacional de Educação e Cidadania Fiscal (PNECF);
- Relatórios de progresso do PNECF;
- Relatórios estatísticos da AGT;
- Legislação tributária angolana;
- Publicações institucionais relacionadas com educação fiscal.

### Variáveis Analisadas

Foram consideradas as seguintes variáveis:

- Número de contribuintes cadastrados;
- Receita fiscal arrecadada;
- Número de actividades educativas realizadas;
- Número de beneficiários alcançados pelo programa.

O período de análise compreendeu os anos de 2020 a 2025.

### Tratamento e Análise dos Dados

Os dados foram organizados em tabelas e gráficos com recurso ao Microsoft Excel. A análise quantitativa baseou-se em estatística descritiva, através do cálculo de frequências absolutas, percentagens e taxas de crescimento acumulado.

Os resultados foram apresentados em tabelas e gráficos, permitindo observar tendências de evolução dos indicadores tributários ao longo do período analisado.

## RESULTADOS

Tabela 1 – Evolução do Número de Contribuintes (2020–2025)

Ano	Número de Contribuintes
2020	349.191
2021	450.076
2022	649.613
2023	198.066
2024	631.589
2025	419.814

Fonte: AGT (2025).

**Gráfico 1 – Evolução do Número de Contribuintes**



Observa-se comportamento oscilatório no número de contribuintes cadastrados, verificando-se crescimento acumulado de aproximadamente 20% entre 2020 e 2025.

**Tabela 2 – Evolução da Receita Fiscal Arrecadada**

Ano	Receita Fiscal (Kz)
2020	3.023.698.088.673
2021	3.816.340.991.103
2022	4.641.778.899.460
2023	4.845.111.843.089
2024	6.344.822.192.367
2025	7.539.813.004.439

Fonte: AGT (2025).

**Gráfico 2 – Evolução da Receita Fiscal**



Fonte: Elaboração própria (2025).

Verifica-se crescimento contínuo da arrecadação tributária ao longo do período analisado, correspondendo a um crescimento acumulado de aproximadamente 150%.

**Tabela 3 – Indicadores do PNECF**

Indicador	Resultado
Beneficiários diretos	77.000+
Actividades realizadas	600+
Instituições universitárias abrangidas	47
Estudantes universitários capacitados	3.000
Alunos do ensino geral abrangidos	10.000

Fonte: Relatórios do PNECF (2025).

Os dados disponibilizados pela AGT demonstram que o número de contribuintes registados no sistema fiscal angolano apresentou crescimento global durante o período analisado.

Em 2020 encontravam-se registados 349.191 contribuintes, enquanto em 2025 este número atingiu 419.814 contribuintes. Apesar das oscilações verificadas entre os diferentes anos, observa-se um crescimento acumulado de aproximadamente 20% no período em análise.

Os dados sugerem uma expansão da base tributária nacional e um aumento da formalização fiscal dos cidadãos e das organizações.

### **Evolução da Receita Fiscal**

Relativamente à arrecadação tributária, verificou-se um crescimento expressivo da receita fiscal entre 2020 e 2025.

Em 2020 a receita arrecadada correspondeu a Kz 3.023.698.088.673,48. Em 2025 este valor atingiu Kz 7.539.813.004.439,25.

O crescimento acumulado da receita fiscal foi de aproximadamente 150%, evidenciando uma evolução positiva da capacidade arrecadaria do sistema fiscal angolano.

### **Implementação do Programa Nacional de Educação e Cidadania Fiscal**

Os relatórios institucionais da AGT indicam que o Programa Nacional de Educação e Cidadania Fiscal alcançou mais de 77.000 beneficiários diretos e realizou mais de 600 actividades educativas em todo o território nacional.

As actividades incluíram palestras, seminários, campanhas de sensibilização, olimpíadas tributárias, programas de rádio e televisão, conteúdos digitais, peças teatrais e acções formativas dirigidas a estudantes, empresários e contribuintes em geral.

Os resultados demonstram que a educação fiscal tem constituído uma componente relevante da estratégia institucional da AGT para a promoção da cidadania tributária.

### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Os resultados obtidos evidenciam uma evolução positiva dos principais indicadores tributários analisados durante o período de implementação do Programa Nacional de Educação e Cidadania Fiscal.

O crescimento acumulado do número de contribuintes e da receita fiscal sugere um contexto de fortalecimento da administração tributária angolana e de ampliação da participação dos cidadãos no sistema fiscal nacional. Estes resultados são compatíveis com os pressupostos teóricos da literacia fiscal, segundo os quais o aumento do conhecimento tributário tende a favorecer atitudes mais positivas perante o cumprimento das obrigações fiscais.

Os dados observados corroboram as contribuições de Antunes (2024), que identifica a literacia fiscal como um elemento essencial para a compreensão dos deveres tributários e para o fortalecimento da consciência fiscal dos contribuintes.

A abrangência das actividades educativas promovidas pela AGT demonstra a existência de um esforço institucional orientado para a disseminação da cultura fiscal junto de diferentes segmentos da sociedade. A diversidade dos métodos utilizados permite alcançar públicos distintos e ampliar o acesso à informação tributária.

Todavia, os resultados devem ser interpretados com prudência. Embora se observe simultaneamente a expansão das actividades de educação fiscal e a melhoria dos indicadores tributários, os dados disponíveis não permitem estabelecer uma relação causal directa entre esses fenómenos. O crescimento da arrecadação fiscal e da base de contribuintes pode igualmente estar associado a outros factores, como o crescimento económico, a digitalização dos serviços tributários, o reforço das acções de fiscalização, o combate à informalidade e as alterações legislativas implementadas no período analisado.

Dessa forma, os resultados sugerem que as iniciativas de educação fiscal podem constituir um importante instrumento de apoio ao fortalecimento da cidadania tributária, embora estudos futuros com métodos estatísticos mais robustos e recolha de dados primários sejam necessários para avaliar de forma mais precisa a magnitude dessa relação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, A. V. **A literacia fiscal dos gestores das micro e pequenas empresas em Portugal**. 2024. Dissertação (Mestrado em Finanças e Fiscalidade) – Faculdade de Economia, Universidade do Porto, Porto, 2024. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/161334/2/684462.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2026.

CARLOS, A. F. B. **Impostos**: teoria geral. Coimbra: Edições Almedina, 2006.

CAUXEIRO, I. J. **Impostos**: tudo o que precisa saber. Luanda: Plural Editora, 2016.

MACAIA, O. ; GONÇALVES, L. e BAPTISTA, J. et al. **Direito fiscal angolano**: segundo a reforma tributária de 2014. Coimbra: Coimbra Editora, 2015.

QUINTINO, G. N. **Lições de fiscalidade**. Lisboa: AAFDL Editora, 2020.

RAFAEL, A. T. S. e LUNETE, M. H. R. **Manual de direito tributário angolano**: segundo a reforma tributária. 1. ed. Luanda: Alupolo Editora, 2020.

SANTOS, E. **A tributação sobre o património no sistema fiscal angolano**. Luanda: WA Editora, 2022.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

ANGOLA. Constituição da República de Angola. Lei n.º 18/21, de 16 de agosto. **Diário da República**, Luanda, 2021.

ANGOLA. Código do Imposto sobre o Valor Acrescentado (CIVA). Lei n.º 7/19, de 24 de abril. **Diário da República**, Luanda, 2019.

ANGOLA. Orçamento Geral do Estado para o Exercício Económico de 2026. Lei n.º 14/25, de 30 de dezembro. **Diário da República**, Luanda, 2025.

ANGOLA. Código do Imposto sobre o Rendimento do Trabalho (CIRT). Lei n.º 18/14, de 22 de outubro. **Diário da República**, Luanda, 2014.

ANGOLA. Código do Imposto Predial (CIP). Lei n.º 20/20, de 9 de julho. **Diário da República**, Luanda, 2020.

ANGOLA. Regime Especial Aduaneiro, Portuário e de Transmissão de Bens para a Província de Cabinda. Lei n.º 21/19, de 20 de setembro. **Diário da República**, Luanda, 2019.

ANGOLA. Código Geral Tributário (CGT). Lei n.º 21/14, de 22 de outubro. **Diário da República**, Luanda, 2014.

ANGOLA. Imposto sobre Veículos Motorizados (IVM). Lei n.º 24/20, de 13 de julho. **Diário da República**, Luanda, 2020.

ANGOLA. Orçamento Geral do Estado para o Exercício Económico de 2021. Lei n.º 31/20, de 11 de agosto. **Diário da República**, Luanda, 2020.

ANGOLA. Aprova as actividades industriais e comerciais remuneradas. Decreto Executivo n.º 15/09, de 3 de março. **Diário da República**, Luanda, 2009.

ANGOLA. Código do Imposto Industrial. Decreto Legislativo Presidencial n.º 19/14, de 21 de outubro. **Diário da República**, Luanda, 2014.

ANGOLA. Aprova o Estatuto Orgânico da Administração Geral Tributária (AGT). Decreto Presidencial n.º 92/25, de 29 de abril. **Diário da República**, Luanda, 2025.



## EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MUDANÇAS COMPORTAMENTAIS DOS ESTUDANTES DO 4º ANO DO CURSO DE ANÁLISES CLÍNICAS E SAÚDE PÚBLICA DO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DEOLINDA RODRIGUES, NO I SEMESTRE DE 2025

Santos Filipe<sup>1</sup>

**RESUMO:** A crescente preocupação com as questões ambientais tem sido muito discutida nas últimas décadas, uma vez que se intensificam os impactos da ação humana sobre o meio ambiente de que todos dependemos. Neste contexto, Angola enfrenta este desafio do século em relação à gestão do lixo, por conta do aumento do consumo descontrolado impulsionado pela sociedade Capitalista. Objectivos: Analisar as estratégias de mudanças comportamentais em relação à educação ambiental. Metodologia: Trata-se de um estudo observacional, descritivo com uma abordagem quantitativa que permitiu abrir inúmeros caminhos no decorrer da pesquisa, possibilitando desenvolver o estudo e extrair delas diversas conclusões, o estudo teve lugar no Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues onde extraiu-se os resultados da pesquisa utilizando diversas técnicas de investigação como: Observação, inquérito e o bibliográfico. Resultados: Os principais resultados mostraram que dos 45 estudantes inquiridos, 35 que representa a maioria com uma percentagem de 78% do total responderam uma disciplina que ajuda a integrar as actividades de extensão em relação a educação ambiental, e a minoria 10 estudantes que representa 22% do total responderam uma disciplina importante para quem esteja a cursar qualquer área da Saúde. Conclusões: Percebeu-se que as acções educativas que envolvem estudantes, professores e as famílias criam uma dinâmica colaborativa capaz de transformar atitudes e fortalecer o compromisso com a educação ambiental.

**Palavras chaves:** Conscientização Ecológica. Estudantes. Práticas Educativas. Responsabilidade Socioambiental.

### INTRODUÇÃO

A crescente preocupação com as questões ambientais tem sido muito discutida nas últimas décadas, uma vez que se intensificam os impactos da ação humana sobre o meio ambiente de que todos dependemos. Neste contexto, Angola enfrenta este desafio do século em relação à gestão do lixo, por conta do aumento do consumo descontrolado impulsionado pela sociedade Capitalista. Para evitar danos ambientais causados pelo descarte inadequado, é extremamente importante adotar uma gestão adequada dos resíduos e

promover a consciencialização sobre o consumo excessivo. Deste modo, o consumo desenfreado não só afeta o meio ambiente como também leva ao esgotamento de recursos naturais não renováveis, que não podem ser recuperados depois de serem utilizados. (GUENTHER; ALMEIDA,2023; DE MORAES FILHO ET AL.,2024).

Entretanto, a Constituição da República de Angola aprova A Lei n. °5/98, de 19 de junho, de Bases do ambiente, estabelece no seu artigo 20.º que a educação ambiental é uma medida de proteção ambiental que deve acelerar e facilitar a implementação

<sup>1</sup> Docente universitário angolano. Professor no Instituto Superior de Angola. Integra o corpo docente do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues com enfoque na Gestão académica e pedagógica. Leciona no Instituto Superior Politécnico do Cazenga, sua atuação em múltiplas instituições demonstra versatilidade, dedicação e uma forte contribuição para o crescimento do ensino superior angolano. santos.gestor.rh@gmail.com ORCID: 0009-0003-8557-8468

do Programa Nacional de Gestão Ambiental, através do aumento progressivo de conhecimentos da população sobre os fenómenos ecológicos, sociais e económicos que reagem a sociedade.

Pese embora este artigo plasmado na carta magna é fundamental que as instituições de Ensino promovam cada vez mais a Educação Ambiental, uma vez que os desafios ambientais actuais deve pautar-se nas acções urgentes e eficazes para garantir a conservação dos recursos naturais e a protecção da biodiversidade, a Educação Ambiental contribui para o desenvolvimento integral dos Estudantes, promovendo a formação de cidadãos críticos, participativos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e sustentável.(DOS SANTOS; DE MORAES; 2020; PEREIRA ET AL.,2022)

Este artigo, se propõe a analisar as estratégias para mudança de comportamentos em relação à Educação ambiental, especificamente para os estudantes do 4ºano do Curso de análises Clínicas e Saúde Pública do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues. O problema que orienta esta investigação é: Quais são as estratégias que devem ser adoptadas para mudança de comportamento dos estudantes do 4ºano do Curso de análises Clínicas e Saúde Pública do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues? Esta questão está directamente relacionada à necessidade de entender os métodos que realmente geram impacto nas atitudes dos Estudantes e suas implicações para a preservação ambiental.

A partir da análise do tema pode se levantar-se a hipótese de que o uso de métodos lúdicos e interativos, como: feira de Saúde, campanhas de limpezas na comunidade através da extensão universitária bem como jogos e dinâmica de grupo, favorece a internalização de conceitos ambientais, irá contribuir de forma significativa para adopção de comportamentos sustentáveis por parte dos Estudantes. Outrossim, é importante consolidar cada vez mais as temáticas ambientais na Unidade Curricular de Saúde Ambiental, como modo de contínuo e interdisciplinar de forma a potencializar o aprendizado e mudança de atitude aos estudantes.

O estudo é pertinente poderá contribuir de forma significativa tanto para o campo Educacional quanto para a sociedade em geral, uma vez que busca

não apenas analisar práticas pedagógicas, mas também traçar alternativas que resultem na mudança efetiva nos hábitos dos estudantes. Com esta consciencialização, espera-se que os estudantes se tornem agentes transformadores em suas comunidades, disseminando as práticas ambientais adquiridas e aplicando-as de forma prática em suas rotinas.

Desde modo, o objectivo geral do presente estudo é analisar as estratégias para a mudança comportamental mais eficazes para a educação ambiental nos estudantes do 4ºano do Curso de análises Clínicas e Saúde Pública do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues, ao passo que os objectivos específicos são: Caracterizar as abordagens Educativas mais utilizadas, definir as principais actividades que resultem nesta mudança de comportamento bem como classificar as metodologias que possam gerar maior engajamento dos Estudantes no processo de aprendizagem ambiental.

## **METODOLOGIA**

A Metodologia adoptada para este estudo segue uma abordagem quantitativa, com carácter exploratório e descritivo, sendo estruturada por meio de uma revisão bibliográfica e aplicado um inquérito por questionário. O objectivo foi analisar as estratégias de mudanças comportamentais em relação à educação ambiental. Para assegurar a qualidade da seleção das fontes, foram estabelecidos critérios rigorosos. A priori, foram definidas termos-chaves como: Educação ambiental; Estratégias; mudanças comportamentais e. estudante. Estes temas são directamente compatíveis com o título deste trabalho e com o foco da Investigação.

A seleção das fontes foi conduzida com base em critérios de inclusão específicos. Priorizaram-se artigos científicos que abordam o tema de forma muito específica, igualmente livros académicos e dissertações que sustentaram o quadro teórico. A escolha deste critério foi para garantir que as informações estejam actualizadas e em consonância com as práticas pedagógicas e os avanços na área da educação ambiental.

Para este estudo a amostra final foi seleccionada foi de 45 estudantes do período manhã permitiu a análise representativa e actualizada de estudos sobre a temática, a assegurando a relevância dos dados analisados.

## O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A MUDANÇA DE COMPORTAMENTO

O processo educação ambiental vai além da transmissão de conhecimentos técnicos, buscando desenvolver valores, atitudes e habilidades que promovam mudanças comportamentais individuais e coletivas. A escola, nesse contexto, surge como um espaço para a disseminação de práticas e saberes ambientais, integrando temas relacionados à sustentabilidade ao currículo escolar e promovendo projectos interdisciplinaridade que conectem teoria e prática. Por meio de actividades como hortas escolares, campanhas de reciclagem e visitas a áreas protegidas, é possível sensibilizar estudantes e a comunidade escolar para a importância da preservação ambiental.

Entretanto, a consciencialização coletiva demanda a articulação entre diferentes actores sociais, incluindo governos, ONGs, empresas e cidadãos, que juntos podem fortalecer redes de colaboração em prol da sustentabilidade. A educação ambiental actua como um catalisador desse processo, mobilizando esforços conjuntos para enfrentar problemas globais e fomentar práticas sustentáveis (VIEIRA, 2020).

Essa abordagem pode ser integrada a diversas áreas do conhecimento, permitindo uma visão mais completa dos problemas ambientais. De Oliveira (2023) enfatiza que ao adoptar uma perspectiva interdisciplinar, os alunos compreendem as múltiplas dimensões das questões ambientais, como os impactos económicos, sociais e culturais. Além disso, a reflexão sobre as interações entre seres humanos e o meio ambiente fomenta uma visão crítica, essencial para que as novas gerações enfrentem de forma responsável e inovadora as complexas questões ambientais. (DE OLIVEIRA, 2023).

Dentro do ambiente escolar, a educação ambiental se torna fundamental para disseminar uma visão mais ampla da sustentabilidade. Segundo Santos e Silva (2020), os educadores devem ser agentes de transformação, utilizando método pedagógico que estimulam o envolvimento dos alunos com a natureza. Para isso, é necessário que o currículo escolar inclua actividades práticas que proporcionem a vivência direta com a realidade ambiental, estimulando os estudantes a adoptarem atitudes mais conscientes em relação ao uso dos recursos naturais e à preservação do ecossistema (SANTOS; SILVA; LIMA, 2023)

A formação de uma consciência ambiental crítica exige também a promoção de discussões sobre os efeitos das acções humanas no meio ambiente. Guenther e Almeida (2023) argumentam que as escolas têm o poder de proporcionar espaços de reflexão sobre as mudanças climáticas, a degradação ambiental e a perda de biodiversidade. Esses temas, ao serem discutidos em sala de aula permitem que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda dos desafios globais e se sintam motivados a contribuir de maneira concreta para a preservação ambiental. A formação de cidadãos ambientalmente conscientes, portanto, começa com uma base educacional sólida que inclui a análise crítica das condições ambientais actuais (GUENTHER; ALMEIDA, 2023).

A consciencialização ambiental não se restringe à educação formal, mas envolve também os aspectos informais do aprendizado. De Moraes et al. (2020) destacam que a formação ambiental deve ser vista como um processo contínuo, no qual as escolas e as famílias desempenham papéis complementares. Programas extracurriculares, como visitas a parques naturais, hortas escolares e eventos comunitários, ajudam a ampliar o conhecimento adquirido em sala de aula, proporcionando experiências reais que tornam os conceitos ambientais tangíveis para os alunos (De Moraes; Santos, 2020).

Por fim, a educação ambiental não deve ser vista como um conteúdo isolado dentro do currículo escolar, mas como abordagem transversal que perpassa diversas disciplinas. Viera (2020) aponta que a implementação dessa abordagem em diferentes áreas do conhecimento permite que os alunos vejam

A educação para a consciencialização ambiental precisa ser sustentada por políticas públicas que garantam a formação continuada de professores e a actualização de metodologia pedagógicas. Outrossim, a formação de uma mentalidade colectiva voltada à preservação do meio ambiente exige que a sociedade, como um todo, esteja engajada nesse processo educacional. Desta forma ao promover a consciencialização ambiental de forma consistente e inclusiva, a sociedade estará apta a enfrentar os desafios ecológicos e a construir um futuro mais equilibrado e sustentável (TAYNÀ, 2023).

## MUDANÇA DE HÁBITOS DE CONSUMO E SEUS IMPACTOS AMBIENTAIS

A mudança de hábitos de consumo é essencial para enfrentar os desafios ambientais globais, uma vez que o actual modelo de consumo, baseado em excessos e desperdícios tem gerado impactos negativos no ambiente, como a escassez de recursos naturais, a poluição e o aquecimento global. A adoção de práticas sustentáveis pode mitigar esses efeitos, promovendo uma utilização mais eficiente dos recursos e a preservação do meio ambiente. Para isso, é necessário que os indivíduos reflitam sobre suas escolhas diárias priorizando produtos com menor impacto ambiental, como aqueles que utilizam materiais reciclados ou que são produzidos de maneira ética e menor emissão de gases de efeito estufa.

A mudança de hábitos também inclui a diminuição do consumo de produtos descartáveis e o uso de itens duráveis e reutilizáveis, o que contribui para a redução da quantidade de resíduos gerados (PEREIRA ET AL.,2022).

Conforme explica Uitrosse (2015), a alimentação sustentável é outra área que reflete na mudança de hábitos de consumo. A redução do consumo de produtos de origem animal, que apresentam alta pegada ambiental devido aos impactos relacionados à produção e transporte. A escolha por alimentos orgânicos e locais também reduz os impactos ambientais, ao diminuir o uso de pesticidas e fertilizantes sintéticos, além de reduzir a pegada de carbono associada ao transporte. Essa mudança de dieta contribui para a melhoria da saúde humana e para a preservação dos recursos naturais e a redução da poluição gerada pela indústria.

Olívio (2015) exemplifica que ao promover o reaproveitamento de resíduos como papel, vidro, plástico e metal, os consumidores podem diminuir a demanda por recursos naturais e reduzir a quantidade de lixo gerado minimizando a pressão sobre aterros sanitários e evitando a contaminação do solo e das águas. A reciclagem também contribuir para a economia de energia, uma vez que a produção a partir de matérias-primas virgens. Inclusive mudanças nos hábitos de consumo podem gerar um efeito multiplicador na sociedade, incentivando práticas mais

sustentáveis em diferentes esferas, como na indústria, no comércio e no sector público. A consciencialização dos consumidores é fundamental para que empresas adotem práticas mais responsáveis e os governos implementem políticas públicas que promovam a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente

## INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E A COMUNIDADE PARA A SUSTENTABILIDADE

A educação ambiental no contexto escolar oferece um terreno fértil para o desenvolvimento de atitudes e valores voltados para a preservação ambiental. No entanto, a efectividade dessas práticas podem ser ampliadas quando há uma conexão direta com a comunidade, permitindo que os conceitos adquiridos na escola sejam aplicados no dia-a-dia dos estudantes e seus familiares. A colaboração entre escolas e comunidades resulta em um aprendizado mais significativo, com potencial para gerar mudanças comportamentais de longo prazo (SANTOS, 2023).

Projectos que envolvem a participação activa da comunidade, como hortas escolares, campanhas de reciclagem ou acções de limpeza em áreas públicas, são exemplos de estratégias eficazes para promover práticas sustentáveis. A atuação conjunta de estudantes, professores e moradores locais cria um ambiente de aprendizado dinâmico, no qual as questões ambientais são discutidas e resolvidas de maneira prática. Além disso, esses projectos estimulam o senso de pertencimento e responsabilidades dos indivíduos em relação ao seu entorno, incentivando uma postura activa na preservação dos recursos naturais (VIEIRA, 2020).

A implementação de projectos interdisciplinares que integram a educação ambiental ao currículo escolar é uma estratégia que visa a sensibilização e a participação dos estudantes. Quando os conhecimentos adquiridos na sala de aula são aplicados a situações concretas da comunidade, a aprendizagem se torna mais relevante e os alunos se tornam protagonistas de suas próprias acções ambientais. Essa integração possibilita uma compreensão mais profundas dos problemas ambientais locais, promovendo soluções adaptadas às realidades da comunidade e ampliando o impacto das acções educativas (GUENTHER; ALMEIDA, 2023).

Diante deste cenário entre a escola e a comunidade permite que se criem redes de apoio, fortalecendo o compromisso colectivo com a sustentabilidade. O envolvimento de diferentes actores sociais, como Pais, organizações não governamentais, empresas e autoridades locais, contribui para ampliação do alcance dos projectos ambientais e aumenta as chances de sucesso das iniciativas. A mobilização social resultante dessa parceria é crucial para a criação de uma cultura ambiental consciente e responsável (Pereira et al.,2022).

### **AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE CONSCIENCIALIZAÇÃO AMBIENTAL NA MODIFICAÇÃO DE COMPORTAMENTOS SUSTENTÁVEIS**

A avaliação das estratégias de consciencIALIZAÇÃO é fundamental afim de entender como as práticas educativas podem influenciar a adopção de comportamento em relação a educação ambiental. A eficácia dessas estratégias depende de sua capacidade de transformar o conhecimento sobre questões ambientais em atitude concretas. Neste sentido relativamente as abordagens pedagógicas que conectam os estudantes com a realidade ambiental local têm se mostrado mais eficientes na promoção de acções sustentáveis. Isso ocorre porque os estudantes conseguem perceber de forma directa a importância da preservação do meio ambiente, o que aumenta a motivação para modificar seus comportamentos em relação ao ambiente (ALMEIDA ET AL.,2023).

A implementação de campanhas educativas em escolas e comunidades tem mostrado resultados promissores na modificação de comportamentos. Segundo Silva e Castro (2022), a educação ambiental realizada por meio de actividades práticas, como o plantio de árvores e a reciclagem, tem gerado uma maior consciencIALIZAÇÃO entre os participantes. Essa actividades ajudam a internalizar os conceitos de sustentabilidade, pois transforma a teoria em experiências tangíveis, o que facilita a retenção do conhecimento e estimula a adopção de práticas ambientais mais responsáveis (SILVA; CASTRO,2022).

Além das práticas educacionais formais, a integração de campanhas de consciencIALIZAÇÃO com a Mídias social tem se revelado uma estratégia eficaz para engajar a população em geral. De acordo com Lima e

Oliveira (2023), as plataformas digitais oferecem um espaço para disseminação rápidas e ampla de informações sobre questões ambientais. Essas campanhas online podem atingir públicos mais diversos, incluindo jovens e adultos que não estão inseridos directamente no sistema educacional. A utilização de vídeos, postagens e gráficos informativos nas redes sociais tem contribuído para a disseminação de comportamentos sustentáveis em larga escala, reforçando a mensagem ambiental de maneira acessível e atraente (LIMA; OLIVEIRA, 2023).

Avaliação dessas estratégias também envolve a análise de seu impacto real nas práticas do seu dia-a-dia dos indivíduos. Segundo Costa et al., (2022), embora as campanhas de consciencIALIZAÇÃO possam aumentar o conhecimento ambiental, muitas das vezes os resultados em termos de mudança comportamental são mais limitados. Isso se deve, em parte, à falta de recursos sustentáveis, como o uso de produtos descartáveis ou a falta de infraestruturas para reciclagem. Assim, é essencial que as estratégias de consciencIALIZAÇÃO ambiental não se restrinjam apenas à educação, mas também incentivem políticas públicas que promovam mudanças estruturais em favor da sustentabilidade (COSTA ET AL., 2022).

Além das estratégias de educação formal e campanhas de Mídias, as práticas de consciencIALIZAÇÃO ambiental devem também ser orientadas pela construção de uma cultura de sustentabilidade nas comunidades. De acordo com Souza e Santos (2023), a participação activa de comunidades em projectos de recuperação ambiental em eventos relacionados ao meio ambiente tem sido um factor determinante para o sucesso dessas iniciativas. Quando as pessoas sentem que fazem parte de um movimento colectivo voltado à preservação, elas se tornam mais comprometidas com as mudanças necessárias. Neste sentido, as práticas sustentáveis podem ser incorporadas ao cotidiano das comunidades por meio de acções colaborativas como mutirões de limpeza e hortas comunitárias (SOUZA; SANTOS, 2023).

Para que as estratégias de consciencIALIZAÇÃO ambiental sejam eficazes, é necessário que se considerem especificidades de cada grupo social Segundo Martins (2022), a educação ambiental direcionada às populações mais vulneráveis precisa ser adaptada, levando em consideração as suas condições

de vida, acesso a recursos e conhecimentos prévios. As estratégias devem ser inclusivas a promover a consciencialização de maneira que seja culturalmente relevante, permitindo que todos, independentemente de sua origem ou condição social, possam compreender a importância da preservação e se engajar de forma activa em práticas sustentáveis (MARTINS, 2022).

No entanto, além disso, a criação de espaços educativos fora do ambiente escolar tem se mostrado uma alternativa importante para a consciencialização. Segundo Ferreira e Alves (2021), iniciativas como museus, centros de educação ambiental e exposição itinerantes têm desempenhado um papel relevante na formação de uma consciência ambiental alcance um público diversificado e contribuem para a reflexão sobre os impactos das acções humanas no meio ambiente. Ao proporcionar experiências interativas e imersivas, esses locais estimulam os indivíduos a refletirem sobre o seu papel na preservação do meio ambiente e a adotarem práticas mais sustentáveis em suas rotinas (FERREIRA; ALVES, 2021).

Portanto, a avaliação de estratégias de consciencialização ambiental revela que, apesar dos avanços nas práticas educativas e nas campanhas de informação, ainda há desafios a serem enfrentados para que comportamentos sustentáveis sejam adotados de forma massiva. Assim, Costa (2020) diz que: a mudança de comportamento exige um esforço contínuo e multifacetado que envolve não apenas a educação, mas também a alteração de normas sociais, o incentivo à inovação tecnológica e o fortalecimento de políticas públicas de preservação. Logo, para que as estratégias de consciencialização ambiental se mostrem verdadeiramente eficazes, é fundamental que sejam integradas a um processo mais amplo de transformação social e ambiental (COSTA, 2020).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caracterização da amostra segundo a faixa etária dos estudantes do 4º ano do curso de análises Clínicas e saúde pública do Instituto Superior Deolinda Rodrigues.

De acordo com os resultados desta pesquisa mostram que a maior predominância foi a faixa etária dos 20 aos 25 anos de idade que representa 68% do total, ao passo que a menor predominância da faixa dos

36 anos em diante com apenas 2 estudantes representando 2% do total.

Estes dados podem ser discutidos com base nos dizeres de De Moraes et al. (2020), quando afirma que: A consciencialização ambiental não se restringe à educação formal, mas envolve também os aspectos informais do aprendizado. De Moraes et al. (2020) destacam ainda que a formação ambiental deve ser vista como um processo contínuo, no qual as escolas e as famílias desempenham papéis complementares. Programas extracurriculares, como visitas a parques naturais, hortas escolares e eventos comunitários, ajudam a ampliar o conhecimento adquirido em sala de aula, proporcionando experiências reais que tornam os conceitos ambientais tangíveis para os alunos (DE MORAES; SANTOS, 2020).

Outrossim, a educação ambiental não deve ser vista como um conteúdo isolado dentro do currículo escolar, mas como abordagem transversal que perpassa diversas disciplinas. Aponta-se que a implementação dessa abordagem em diferentes áreas do conhecimento permite que os alunos vejam a relevância dos temas ambientais em todos os aspectos da vida cotidiana, desde as ciências exatas até as humanidades (VIERA, 2020).

### **Questão: Tem se programado campanhas de limpeza no bairro onde se situa a Instituição?**

Relativamente a essa questão dos 45 estudantes inqueridos, 20 estudantes que representa 45% responderam sim, ao passo que 15 estudantes responderam não e por último 10 estudantes que representam 22% responderam às vezes.

Os dados obtidos podem ser analisados e discutido com base Santos (2023). Quando afirma que: A educação ambiental no contexto escolar oferece um terreno fértil para o desenvolvimento de atitudes e valores voltados para a preservação ambiental. No entanto, a efectividade dessas práticas podem ser ampliadas quando há uma conexão direta com a comunidade, permitindo que os conceitos adquiridos na escola sejam aplicados no dia-a-dia dos estudantes e seus familiares. A colaboração entre escolas e comunidades resulta em um aprendizado mais significativo, com potencial para gerar mudanças comportamentais de longo prazo sustenta igualmente Vieira (2020): Projectos que envolvem a participação

activa da comunidade, como hortas escolares, campanhas de reciclagem ou acções de limpeza em áreas públicas, são exemplos de estratégias eficazes para promover práticas sustentáveis. A atuação conjunta de estudantes, professores e moradores locais cria um ambiente de aprendizado dinâmico, no qual as questões ambientais são discutidas e resolvidas de maneira prática.

**Questão: Que nota você dá as actividades de extensão em relação a educação ambiental no seu curso?**

Em relação a esta questão dos 45 estudantes inqueridos, a maior frequência 25 verificou-se na nota de 10 valores que representa 54% do total, mas também 15 estudantes que representam 37% atribuíram uma nota de 7 à 9, já 3 estudante que representam 7% atribuíram nota 4 à 6, e por último apenas 1 estudante que perfaz 2% respondeu na escala 0 à 3.

De acordo com a nossa literatura Silva & Castro (2022), afirmam que: A implementação de campanhas educativas em escolas e comunidades tem mostrado resultados promissores na modificação de comportamentos. Sustentam ainda estes autores que a educação ambiental realizada por meio de actividades práticas, como o plantio de árvores e a reciclagem, tem gerado uma maior consciencialização entre os participantes. Essa actividades ajudam a internalizar os conceitos de sustentabilidade, pois transforma a teoria em experiências tangíveis, o que facilita a retenção do conhecimento e estimula a adopção de práticas ambientais mais responsáveis.

**Questão: O que é que tu achas do programa da Unidade Curricular de Saúde Ambiental.**

Os principais resultados em relação a esta questão mostram que dos 45 estudantes inqueridos, 35 que representa a maioria com uma percentagem de 78% do total responderam uma disciplina que ajuda a integrar as actividades de extensão em relação a educação ambiental, e a minoria 10 estudantes que representa 22% do total responderam uma disciplina importante para quem esteja a cursar qualquer área da Saúde.

A implementação de projectos interdisciplinares que integram a educação ambiental ao currículo escolar é uma estratégia que visa a

sensibilização e a participação dos estudantes. Quando os conhecimentos adquiridos na sala de aula são aplicados a situações concretas da comunidade, a aprendizagem se torna mais relevante e os alunos se tornam protagonistas de suas próprias acções ambientais. Essa integração possibilita uma compreensão mais profundas dos problemas ambientais locais, promovendo soluções adaptadas às realidades da comunidade e ampliando o impacto das acções educativas (GUENTHER; ALMEIDA, 2023).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa perspetivou a analisar as estratégias de mudanças comportamentais em relação à educação ambiental. As acções educativas que envolvem estudantes, professores e as famílias criam uma dinâmica colaborativa capaz de transformar atitudes e fortalecer o compromisso com a educação ambiental, importante que se programe actividades de extensão afim de melhor articular o conhecimento apreendidos na sala de aula versos a realidade vivida nas comunidades, desta forma vai contribuir significamente para a sensibilização colectiva, ampliando o alcance das iniciativas sustentáveis.

Portanto, os resultados da pesquisa ajudam na compreensão mais ampla sobre os desafios ambientais, logo deve se apostar em projectos interdisciplinares que articulem a prática e a participação desses projectos e reforça o engajamento dos envolvidos

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. Lei n.º 5/98, de 19 de junho. Lei de bases do ambiente. Luanda: Governo de Angola, 1998.
- DE MORAES FILHO, Iel Marciano et al. Tecendo a sustentabilidade: da conscientização ambiental à saúde planetária na escola. **Revista Enfermagem Atual In Derme**, v. 98, n. 1, p. e024264, 2024.
- DE OLIVEIRA, Debora Regina Marochi. Educação ambiental: uma contribuição para análise da crise climática. **Revista Pleiade**, v. 17, n. 38, p. 22–33, 2023.
- DO CARMO, Wilma Maria Farias. Recursos pedagógicos para educação ambiental: uma perspectiva teórica. **Revista Científica FESA**, v. 3, n. 2, p. 86–99, 2023.
- DOS SANTOS, Iara Késia Alves; DE MORAES, António Jarbas Barros. Educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental: estratégias para sensibilização dos alunos. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 1, p. 360–373, 2020.
- GUENTHER, M.; ALMEIDA, M. C. P. A educação ambiental no Brasil: marcos legais e implementação curricular. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 18, n. 1, 2023.
- MACORREIA, Munossiua Efrema. Os contos educativos na educação ambiental para preservação florestal e faunística na

localidade de Munhinga-Moçambique. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 16, n. 5, p. 521–531, 2021.

NOVAES, André Lucas; CARDOSO, Giselle Cristina; SABONARO, Debora Zumkeller. Proposta de utilização de serious game de sustentabilidade na educação ambiental: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 18, n. 7, p. 312–328, 2023.

OLIVO, Graciela B. O.; FABIOLA, S. F.; PABLO, F. **Um olhar sobre educação ambiental e sustentabilidade**. 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17759\\_8221.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17759_8221.pdf). Acesso em: 30 nov. 2024.

PEREIRA, Larissa Baruque; BAUTISTA, Judith Bustamante; STRUCHINER, Miriam. Vamos jogar os 3 R's em ação! Uma proposta lúdica para abordar as questões ambientais. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 17, n. 4, p. 225–246, 2022.

SANTOS, M. A. G. et al. Concepções e práticas ambientais no ensino fundamental: uma revisão sistemática. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)**, 9., 2023. Anais [...], 2023.

SIMÃO, Nathalia Machado; NEBRA, Sílvia Azucena; DE MELLO SANTANA, Paulo Henrique. A educação para o consumo sustentável como estratégia para redução de resíduos sólidos urbanos. **Brazilian Journal of Animal and Environmental Research**, v. 4, n. 1, p. 1007–1020, 2021.

TAYNÁ, Marçal de Rezende. **Construindo consciência ambiental na educação infantil**. 2023.

UITROSSE, Assane Calisto. A formação da personalidade no processo de ensino e aprendizagem. **WebArtigos**, p. 1–13, 2015. Disponível em: <https://www.webartigos.com/storage/app/uploads/public/588/4ce/ae2/5884ceae2a7a7172463918.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2024.

VIERA, P. Luiza. **Educação ambiental nas escolas: por que ela deve ser implementada**. 2020.



## O ESTÁGIO ACADÊMICO COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR EM MALANJE

Sebastião Alcino Gonçalves<sup>1</sup>

**RESUMO:** A investigação demonstrou que o estágio académico é importante na articulação entre teoria e prática, no desenvolvimento de competências profissionais e no fortalecimento da relação entre universidade e sociedade. Deste modo, o estudo teve como finalidade analisar de que forma o estágio académico contribui para o fortalecimento das Instituições de Ensino Superior, por meio da implementação de práticas sustentáveis nos âmbitos académico e organizacional, visando a melhoria da qualidade do ensino, da gestão institucional e da formação profissional. Para tal, o estudo enquadra-se numa abordagem de natureza quantitativa, optando-se por um modelo exploratório-descritivo, sustentado na aplicação de questionários a 92 estudantes, além de pesquisa bibliográfica e análise documental. Com efeito, os resultados evidenciam uma valorização significativa do estágio académico, destacando a sua contribuição para a aprendizagem prática e para o fortalecimento institucional. Todavia, foram identificadas algumas limitações, tais como a insuficiência de acompanhamento institucional, a escassez de locais de estágio e a fraca articulação entre universidades e entidades acolhedoras. Assim sendo, a colaboração institucional pode manifestar-se através das práticas de supervisão, do fortalecimento de parcerias externas e da integração do estágio nas políticas académicas. Conclui-se que o estágio académico constitui um instrumento estratégico para o desenvolvimento sustentável institucional, desde que seja devidamente estruturado e acompanhado.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Institucional. Formação Profissional. Integração. Teoria e Prática.

### INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Ensino Superior tem assumido um papel estratégico na promoção do desenvolvimento sustentável, não apenas por meio da produção do conhecimento científico, mas também através da formação de profissionais capazes de responder aos desafios económicos, sociais e ambientais contemporâneos. Nesse contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES) são chamadas a desempenhar uma função cada vez mais ativa na transformação social, promovendo práticas institucionais sustentáveis e contribuindo para o

alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Em Malanje, as Instituições de Ensino Superior enfrentam o desafio de reforçar a qualidade da formação académica, estreitar a relação com o mercado de trabalho e consolidar mecanismos que assegurem maior relevância social do processo formativo. Neste sentido, o estágio, nos termos do Decreto Executivo n.º 450/22, de 1 de Junho, constitui uma forma organizativa do processo de ensino-aprendizagem, realizado em contexto real e sob supervisão docente, visando o desenvolvimento de competências

<sup>1</sup> Mestre em Gestão Universitária pela Universidade Técnica de Angola, na Especialidade de Processos de Ensino, Investigação Científica e Extensão Universitária. Licenciado em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Ciências da Educação Huambo, na Especialidade de Ensino da Geografia. Docente no Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues. E-mail: sagonsalves17@gmail.com Orcid ID: 0009-0009-9842-8585

profissionais inerentes ao exercício da futura atividade do estudante.

Segundo García-Casarejos & Sáez-Pérez (2020), os programas de estágio constituem mecanismos relevantes para a promoção da sustentabilidade local, sobretudo quando articulam aprendizagem acadêmica e intervenção comunitária. Por outro lado Lozano, Barreiro-Gen, & Lozano (2020), a sustentabilidade nas instituições universitárias deve ser entendida de forma integrada, envolvendo dimensões pedagógicas, administrativas, sociais e ambientais. Dessa forma, a formação acadêmica deixa de estar centrada exclusivamente na transmissão do conhecimento e passa a incorporar experiências práticas orientadas para a resolução de problemas reais da sociedade.

No contexto africano, as universidades enfrentam desafios adicionais relacionados com a modernização institucional, a limitação de recursos e a necessidade de adequação dos modelos formativos às metas da Agenda 2030 das Nações Unidas. Nesse sentido, estudos recentes evidenciam que a transformação digital e a inovação pedagógica têm desempenhado um papel determinante na sustentabilidade das instituições de Ensino Superior, sobretudo no fortalecimento da qualidade do ensino e da gestão institucional Mhlanga e Moloji (2025). Assim sendo, torna-se necessário repensar os mecanismos formativos capazes de aproximar os estudantes das realidades sociais e organizacionais nas quais irão atuar.

Em Angola, particularmente na província de Malanje, persistem dificuldades na articulação entre a formação teórica e a prática profissional. Frequentemente, o estágio acadêmico é encarado apenas como um requisito curricular, sem o devido aproveitamento do seu potencial para o desenvolvimento institucional. Segundo Nóvoa (1992), a formação profissional torna-se mais eficaz quando integra teoria e prática, fazendo do estágio um importante espaço de aprendizagem, desenvolvimento de competências e aproximação entre a universidade e a sociedade.

Diante desta realidade, formula-se o seguinte problema científico: de que maneira o estágio acadêmico pode contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável institucional no Ensino Superior em Angola, na província de Malanje? Em

conformidade com o problema identificado, o estudo tem como objetivo analisar de que forma o estágio acadêmico contribui para o fortalecimento dos Estabelecimentos de Ensino Superior, por meio da implementação de práticas sustentáveis nos âmbitos acadêmico e organizacional, visando a melhoria da qualidade do ensino, da gestão institucional e da formação profissional.

Do ponto de vista metodológico, a presente investigação caracteriza-se como um estudo de natureza quantitativa, exploratório-descritiva, apoiado em pesquisa bibliográfica e documental. Além disso, recorreu-se à aplicação de questionários junto de estudantes universitários que participaram em programas de estágio acadêmico, possibilitando a recolha de dados quantitativos sobre as suas perceções relativamente ao impacto do estágio no desenvolvimento institucional da IES. Conforme defendem Baptista e Campos (2007), a abordagem quantitativa permite uma interpretação mais objetiva dos fenómenos estudados, favorecendo a sistematização e análise estatística dos dados recolhidos.

Considera-se que o estágio acadêmico possui potencial para transcender a sua dimensão pedagógica tradicional, assumindo-se como um instrumento estratégico de promoção do desenvolvimento sustentável institucional. Ao fortalecer a cooperação entre universidade, organizações e comunidade, o estágio contribui para a formação de profissionais mais preparados, bem como para o reforço da responsabilidade social universitária e da capacidade institucional das universidades angolanas em responder aos desafios do desenvolvimento nacional.

## **O ESTÁGIO ACADÊMICO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR CONTEMPORÂNEO**

O estágio acadêmico tem assumido crescente relevância no Ensino Superior contemporâneo, por constituir um mecanismo essencial de articulação entre a formação teórica e a prática profissional. Atualmente, ultrapassa a função meramente complementar, sendo reconhecido como um instrumento estratégico para a formação integral do estudante e para o fortalecimento institucional das universidades (Silva e Fernandes, 2024).

Nesse sentido, as IES, têm vindo a consolidar práticas pedagógicas orientadas para a aprendizagem experiencial, reconhecendo que a formação universitária contemporânea exige não apenas conhecimentos teóricos, mas também competências práticas, pensamento crítico e capacidade de adaptação ao mercado de trabalho. Assim, o estágio académico constitui uma importante ligação entre a universidade e a sociedade, ao possibilitar a aplicação do conhecimento científico em contextos reais e contribuir para o desenvolvimento das comunidades (García-Casarejos e Sáez-Pérez, 2020).

Por um lado, o estágio académico desempenha um papel relevante no fortalecimento da empregabilidade, ao proporcionar aos estudantes contacto direto com os ambientes organizacionais e maior compreensão das exigências profissionais. Assim, programas de estágio devidamente estruturados contribuem para o desenvolvimento académico, institucional e sustentável das Instituições de Ensino Superior Filho, Shiel, e Paço (2021).

Por outro lado, perante os desafios do Ensino Superior contemporâneo, o estágio académico afirma-se como uma estratégia pedagógica capaz de aproximar a universidade das necessidades da sociedade, promovendo uma formação mais contextualizada e alinhada aos desafios económicos, sociais e ambientais do século XXI (Lozano, Barreiro-Gen e Lozano, 2020).

No contexto angolano, esta realidade torna-se ainda mais evidente devido às limitações existentes na articulação entre teoria e prática, comprometendo a preparação profissional dos estudantes. Nesse sentido, o estágio académico constitui um instrumento essencial para o fortalecimento da qualidade do ensino, da inserção profissional dos graduados e da responsabilidade social universitária (Chisingui e Costa, 2020).

Em síntese, o estágio académico fortalece as relações entre universidades, empresas e organizações sociais, ampliando as oportunidades de aprendizagem prática e contribuindo para a formação de profissionais mais qualificados para o desenvolvimento nacional. Portanto, o estágio académico deve ser compreendido não apenas como uma componente curricular, mas igualmente como um mecanismo estratégico de transformação educativa e institucional, essencial para

a formação de profissionais competentes, socialmente responsáveis e comprometidos com o desenvolvimento sustentável.

## **O ESTÁGIO ACADÉMICO COMO INSTRUMENTO DE SUSTENTABILIDADE INSTITUCIONAL**

A sustentabilidade institucional no Ensino Superior constitui actualmente uma das principais preocupações das universidades, sobretudo num contexto marcado por constantes transformações sociais, económicas, tecnológicas e ambientais. Neste cenário, as (IES) são desafiadas a desenvolver estratégias que garantam não apenas a continuidade das suas actividades académicas, mas também a sua capacidade de responder às necessidades da sociedade de forma responsável e sustentável.

Assim, a sustentabilidade institucional pode ser compreendida como a capacidade da universidade de integrar ensino, investigação científica, extensão e gestão administrativa numa perspectiva orientada para o desenvolvimento contínuo e para a criação de valor social Gonçalves (2025). Nesse contexto, o estágio académico afirma-se como um instrumento estratégico, ao fortalecer a articulação entre universidade, mercado de trabalho e sociedade, contribuindo para a aproximação entre a formação académica e as necessidades das organizações e comunidades (Silva e Fernandes, 2024).

Segundo Alemu, Kassa e Berhe (2025), a sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior deve ser promovida de forma integrada, envolvendo dimensões pedagógicas, organizacionais e comunitárias. Nesse sentido, o estágio académico constitui um importante mecanismo de articulação entre universidade, estudantes e sociedade, favorecendo práticas sustentáveis e a integração institucional. Além disso, os estágios académicos contribuem para o desenvolvimento sustentável das comunidades, sobretudo quando orientados para intervenções sociais e comunitárias (García-Casarejos e Sáez-Pérez, 2020).

Por conseguinte, o estágio académico favorece a adequação dos currículos às necessidades sociais e profissionais, reforçando a inovação pedagógica e a responsabilidade social universitária. No contexto angolano, precisamente em Malanje, persistem desafios

relacionados com a escassez de locais de estágio, protocolos institucionais e supervisão acadêmica, o que exige maior valorização desta componente formativa. Portanto, o estágio acadêmico deve ser compreendido como um instrumento estratégico para o fortalecimento da sustentabilidade institucional, da qualidade do ensino e da formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento sustentável.

### **APOIO INSTITUCIONAL E QUALIDADE DOS PROGRAMAS DE ESTÁGIO**

A eficácia dos programas de estágio acadêmico depende do apoio institucional disponibilizado pelas Instituições de Ensino Superior, particularmente no que se refere ao acompanhamento, supervisão e avaliação contínua do processo formativo. Nesse sentido, o estágio deve ser concebido como uma componente estratégica da política universitária e não apenas como atividade complementar Chang, Hsu e Shih (2025). Com efeito, a qualidade dos programas de estágio relaciona-se com a capacidade das universidades de criar condições organizacionais adequadas, mediante protocolos institucionais, supervisão acadêmica e definição clara dos objectivos formativos.

Além disso, o apoio institucional constitui um elemento determinante para a qualidade dos programas de estágio acadêmico, uma vez que o acompanhamento e a supervisão contínua favorecem o desenvolvimento de competências profissionais e asseguram o cumprimento dos objectivos pedagógicos. Nesse sentido, a criação de estruturas específicas de coordenação de estágio fortalece a gestão institucional, a monitorização das actividades e a articulação entre formação académica e exigências profissionais (Silva e Fernandes, 2024).

Ademais, a qualidade do estágio depende igualmente da cooperação entre universidades e entidades parceiras, as quais devem proporcionar ambientes favoráveis à aprendizagem prática e ao desenvolvimento técnico e comportamental dos estudantes. No contexto angolano, particularmente em Malanje, persistem desafios relacionados com a insuficiência de locais de estágio, limitada supervisão institucional e fraca articulação entre universidades e organizações externas.

Por conseguinte, torna-se necessário adotar políticas institucionais mais consistentes, orientadas para o fortalecimento das parcerias, criação de mecanismos de monitorização e valorização do estágio académico. Portanto, conclui-se que o apoio institucional adequado constitui um fator essencial para garantir a qualidade do estágio e reforçar o desenvolvimento sustentável das Instituições de Ensino Superior.

### **O ESTÁGIO ACADÉMICO E OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)**

As Instituições de Ensino Superior desempenham um papel estratégico na concretização dos ODS, ao integrarem ensino, investigação, extensão universitária, inclusão e transformação social. Nesse contexto, o estágio académico afirma-se como um mecanismo privilegiado de articulação entre a formação universitária e os desafios da sociedade, contribuindo para o fortalecimento do desenvolvimento sustentável institucional.

De acordo com Alsharari, Abdou e Altan (2026), as universidades contribuem de forma mais eficaz para os ODS quando articulam ensino, investigação e extensão universitária. Ademais, o estágio académico favorece o desenvolvimento de consciência crítica, competências de análise e capacidade de resolução de problemas, ao aproximar os estudantes de contextos reais de trabalho. Por outro lado, a implementação dos ODS no Ensino Superior exige modelos pedagógicos mais participativos e orientados para a prática, nos quais o estágio assume um papel fundamental no fortalecimento da relação entre teoria e prática.

De acordo com Silva e Fernandes (2024), os estágios académicos contribuem para o fortalecimento da sustentabilidade institucional, ao articularem a formação universitária com as necessidades do mercado de trabalho e da sociedade. Contudo, no contexto angolano e em Malanje, a integração dos ODS, ainda enfrenta limitações estruturais e insuficiente articulação entre universidades e sectores produtivos.

Todavia, o estágio académico pode desempenhar um papel decisivo na aproximação entre instituições académicas, empresas e comunidades

locais. Além disso, favorece o desenvolvimento de competências transversais, como trabalho em equipa, comunicação eficaz, responsabilidade ética e capacidade de adaptação, essenciais para a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento sustentável. Dessa forma, conclui-se que o estágio académico constitui não apenas uma componente formativa, mas também um instrumento estratégico para o fortalecimento da missão social das universidades e para a promoção de um desenvolvimento mais sustentável, inclusivo e equilibrado.

## METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como um estudo de natureza quantitativa, de carácter exploratório-descritivo, uma vez que procurou-se compreender e descrever a contribuição do estágio académico para o desenvolvimento sustentável institucional no Ensino Superior em Angola, com particular enfoque na província de Malanje. Esta abordagem permite não apenas explorar o fenómeno em análise, mas também sistematizar e interpretar dados mensuráveis provenientes da população estudada.

Segundo Gil (2017), a pesquisa exploratória permite maior familiaridade com o problema, enquanto a pesquisa descritiva visa caracterizar fenómenos e populações específicas. Nesse sentido, a combinação destas abordagens possibilita uma análise mais aprofundada das percepções dos estudantes sobre o impacto do estágio académico. Por outro lado, a abordagem quantitativa, fundamentada na recolha e análise de dados numéricos, favorece maior objetividade na interpretação dos resultados Baptista e Campos (2007), mostrando-se adequada para a análise estruturada das opiniões dos estudantes.

A população do estudo foi constituída por 92 estudantes que realizaram estágio académico no período da investigação. Optou-se pelo estudo censitário, envolvendo todos os elementos da população, o que permitiu maior representatividade dos resultados e redução de possíveis vieses de seleção Marconi e Lakatos (2017). Assim, a escolha do censo justificou-se pelo reduzido universo populacional e pela facilidade de acesso aos participantes.

Para a recolha de dados, utilizaram-se diferentes técnicas, visando garantir maior rigor científico e triangulação das informações. Nesse sentido, o questionário estruturado constituiu o principal instrumento aplicado aos 92 estudantes, permitindo identificar as suas percepções sobre a contribuição do estágio académico para a formação e o desenvolvimento institucional (Marconi e Lakatos, 2017).

Complementarmente, recorreu-se à análise documental de regulamentos, planos curriculares e relatórios de estágio. Ademais, realizou-se pesquisa bibliográfica, fundamentada em livros e artigos científicos, contribuindo para o enquadramento teórico da investigação (Gil, 2017).

Os dados recolhidos foram tratados através de estatística descritiva, utilizando frequências absolutas e relativas (percentagens), com o objetivo de organizar, sintetizar e interpretar as informações obtidas. Baptista e Campos (2007), referem que a estatística descritiva permite apresentar os dados de forma clara e compreensível, facilitando a interpretação dos fenómenos estudados. Assim, os resultados foram organizados em tabelas e gráficos, possibilitando uma análise mais objetiva da relação entre o estágio académico e o desenvolvimento sustentável institucional.

Durante todo o processo de investigação foram respeitados os princípios éticos da pesquisa científica, nomeadamente o consentimento informado dos participantes, a confidencialidade das respostas e o uso exclusivo dos dados para fins académicos. Garantiu-se igualmente o anonimato dos estudantes, assegurando que nenhuma informação individual fosse divulgada ou utilizada de forma indevida.

## APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A presente secção apresenta, analisa e interpreta os resultados obtidos junto dos 92 estudantes universitários que constituíram a população do estudo. A análise foi realizada com recurso à estatística descritiva, recorrendo a frequências absolutas e percentagens, com o objetivo de compreender a percepção dos estudantes relativamente ao contributo do estágio académico para o ODS, institucional no Ensino Superior em Angola, precisamente em Malange.

## **PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES EM PROGRAMAS DE ESTÁGIO ACADÊMICO**

Os resultados indicam que 84 estudantes (91,3%) realizaram estágio acadêmico, enquanto 8 estudantes (8,7%) não participaram em atividades de estágio. Este elevado índice de participação demonstra que o estágio acadêmico encontra-se amplamente integrado nos currículos das instituições de Ensino Superior analisadas. A existência de estudantes excluídos desta experiência revela fragilidades institucionais na sua implementação.

Este resultado pode ser compreendido à luz de Silva e Fernandes (2024), que defendem que a eficácia dos estágios depende diretamente da capacidade institucional de garantir acesso universal e estruturas organizadas de acolhimento. Assim, a não participação de alguns estudantes pode comprometer a equidade formativa e a qualidade global do processo de ensino-aprendizagem.

## **PERCEÇÃO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA**

Quanto à contribuição do estágio para a formação profissional, verificou-se que 58 estudantes (63,0%) avaliaram-na como muito elevada, 24 (26,1%) como elevada e 10 (10,9%) como moderada. Estes dados evidenciam uma valorização significativa do estágio enquanto instrumento de aprendizagem prática. Este resultado está em consonância com García-Casarejos e Sáez-Pérez (2020), que defendem que o estágio acadêmico reforça a ligação entre universidade e sociedade, promovendo a aplicação do conhecimento científico em contextos reais.

De igual modo, Filho, Shiel e Paço (2021), sublinham que os programas de estágio estruturados favorecem o desenvolvimento de competências profissionais e a integração dos estudantes no mercado de trabalho, reforçando a sua empregabilidade.

## **CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO PARA O DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL**

Relativamente ao impacto do estágio no desenvolvimento institucional, os resultados mostram que 49 estudantes (53,3%) consideram que o estágio contribui significativamente, 28 (30,4%) referem contribuição moderada e 15 (16,3%) consideram-na reduzida. Esta percepção confirma que o estágio

acadêmico não se limita à formação individual, mas também influencia a dinâmica institucional das universidades.

Segundo Lozano et al. (2020), a sustentabilidade no Ensino Superior depende da articulação entre ensino, investigação e ligação à sociedade, sendo o estágio uma ferramenta essencial para esta integração. Assim, pode-se afirmar que os estudantes reconhecem o estágio como um instrumento que fortalece a imagem institucional e promove maior aproximação entre universidade e sociedade.

## **PRINCIPAIS BENEFÍCIOS IDENTIFICADOS PELOS ESTUDANTES**

Os resultados revelam os seguintes benefícios associados ao estágio acadêmico:

- Desenvolvimento de competências profissionais – 39,1%;
- Contacto com a realidade do mercado de trabalho – 26,1%;
- Melhoria da confiança profissional – 19,6%;
- Fortalecimento da relação universidade-sociedade – 15,2%.

Este resultado confirma a centralidade do estágio no desenvolvimento de competências práticas, o que está alinhado com Silva e Fernandes (2024), ao afirmarem que o estágio acadêmico constitui uma estratégia fundamental para a sustentabilidade institucional e para a formação integral do estudante. Ademais, a valorização do contacto com o mercado de trabalho reforça a ideia de que a aprendizagem experiencial é essencial para a preparação profissional, conforme defendido por ()

## **PRINCIPAIS DIFICULDADES OBSERVADAS NO ESTÁGIO ACADÊMICO**

Apesar dos benefícios identificados, os estudantes apontaram dificuldades relevantes:

- Falta de acompanhamento institucional adequado – 33,7%;
- Insuficiência de locais de estágio – 28,3%;
- Desarticulação entre teoria e prática – 20,7%;
- Limitações de recursos institucionais – 17,3%.

Estes resultados evidenciam fragilidades estruturais na gestão dos programas de estágio. De acordo com Chang, Hsu e Shih (2025), o impacto do estágio depende fortemente do apoio institucional, da

supervisão contínua e da integração do estágio nas políticas acadêmicas. Assim, a ausência de acompanhamento adequado pode comprometer a qualidade da formação e reduzir o potencial do estágio enquanto instrumento de desenvolvimento institucional.

De forma global, os resultados demonstram que o estágio acadêmico é amplamente reconhecido pelos estudantes como um instrumento essencial para a sua formação profissional e para o fortalecimento institucional das universidades. Persistem desafios estruturais que limitam a sua eficácia, especialmente ao nível do acompanhamento institucional e da disponibilidade de locais de estágio. Assim sendo, e em consonância com Alsharari, Abdou e Altan (2026), conclui-se que a contribuição das instituições de Ensino Superior para o desenvolvimento sustentável depende da integração efetiva entre ensino, prática e envolvimento social, sendo o estágio acadêmico um mecanismo central nesse processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação permitiu compreender que o estágio acadêmico constitui um instrumento estratégico para o fortalecimento das Instituições de Ensino Superior, ao contribuir simultaneamente para a formação profissional dos estudantes, para a aproximação entre universidade e sociedade e para a promoção do desenvolvimento sustentável institucional. Nesse sentido, os resultados demonstraram que a maioria dos estudantes reconhece o estágio como uma experiência relevante para o desenvolvimento de competências profissionais, melhoria da empregabilidade e consolidação da aprendizagem prática.

Além disso, verificou-se que o estágio acadêmico favorece a qualidade do ensino, a inovação pedagógica e a responsabilidade social universitária, sobretudo quando articulado com práticas institucionais sustentáveis e com as exigências do mercado de trabalho. Assim, a integração entre teoria e prática revelou-se um fator essencial para a formação de profissionais mais preparados para responder aos desafios económicos, sociais e institucionais contemporâneos.

Assim, os resultados evidenciaram limitações relacionadas com a insuficiência de locais de estágio,

fragilidades no acompanhamento institucional e reduzida articulação entre universidades e entidades parceiras. Consequentemente, tais constrangimentos reforçam a necessidade de adoção de políticas universitárias mais consistentes, orientadas para o fortalecimento das estruturas de supervisão, ampliação das parcerias institucionais e valorização do estágio enquanto componente estratégica da formação universitária.

Na realidade, este estudo contribuiu para a reflexão sobre a reorganização dos programas de estágio nas instituições universitárias angolanas, particularmente na província de Malanje, incentivando a criação de mecanismos mais eficazes de monitorização, acompanhamento e avaliação. Do ponto de vista científico, a investigação amplia o debate sobre a relação entre estágio acadêmico, sustentabilidade institucional e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no contexto do Ensino Superior angolano, oferecendo subsídios para futuras pesquisas nas áreas de gestão universitária, inovação pedagógica e desenvolvimento institucional.

Portanto, o estágio acadêmico deve ser compreendido não apenas como um requisito curricular, mas igualmente como um instrumento estratégico de transformação educativa, institucional e social, capaz de fortalecer a missão das universidades e contribuir para um desenvolvimento mais sustentável, inclusivo e socialmente comprometido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemu, T.; Kassa, D.; Berhe, Y. Systematic literature review on the sustainability of higher education institutions: Dimensions, practices and research gaps. **Cogent Education**, 12 (1), 2025.
- Alsharari, N; Abdou, Y; Altan, H. Contributions of higher education institutions to the sustainable development goals: A case study. **Frontiers in Education**, 11, 2026.
- Baptista, M N; Campos, D C. **Metodologias de pesquisa em ciências: Análises quantitativa e qualitativa**. LTC, 2007.
- Chang, C. L.; Hsu, M. C.; Shih, Y H. Enhancing student engagement and motivation for sustainable education: **The role of internship and institutional support**. **Sustainability**, 17 (12), 2025.
- Chisingui, A.; Costa, P. Education for sustainability in higher education in Angola. **Revista de Educação e Desenvolvimento**, 12 (3), 45–61, 2020.
- Chisingui, António; Costa, Carlos. **Sustainability in higher education in Angola: challenges and opportunities for institutional development**. *Sustainability*. Basel, 12, 3344, 2020.
- Filho, W. Leal et al. Reforming African universities for climate action. **Sustainability Science**, 21, 893–898, 2026.

Filho, W. Leal; Shiel, C.; Paço, A. Implementing and operationalising integrative approaches to sustainability in higher education: The role of academic internships. **Sustainability**, 13(12), 4926, 2021.

García-Casarejos, N.; Sáez-Pérez, L. A. Internships for higher education students to promote the local sustainability of rural places. **Sustainability**, 12 (12), 4926, 2020.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** (5.ª ed.). Atlas, 2017.

Gonçalves, Sebastião Alcino. **Modelos de Gestão Institucional e as Práticas Pedagógicas no Instituto Politécnico da Universidade Rainha Njinga a Mbande**: Caminhos para a Excelência Académica. Dissertação de Mestrado. ed. Luanda: Utanga, 2025.

Lozano, R.; Barreiro-Gen, M.; Lozano, F. Sustainable development in higher education: Reviewing trends and practices in academic institutions. **Journal of Cleaner Production**, 248, 119132, 2020.

Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. **Fundamentos de metodologia científica** (8.ª ed.). Atlas, 2017.

Mhlanga, D.; Moloji, T. Digital transformation and institutional sustainability in African higher education. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, 26 (2), 155–173, 2025.

Nóvoa, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 158, 1992.

Silva, M. J.; Fernandes, P. Academic internship as a strategy for institutional sustainability in higher education.. **Higher Education Policy**, 38 (1), 88–104, 2024.

T, Alemu.; D, Kassa.; Y, Berhe. Systematic literature review on the sustainability of higher education institutions: Dimensions, practices and research gaps. **Cogent Education**, 12 (1), 2025.

#### LEGISLAÇÃO CONSULTADA

ANGOLA. Decreto Executivo n.º 450/22, de 1 de Junho – publicado no **Diário da República n.º 186**, Série I – aprova as Normas Curriculares Gerais para os cursos de pós-graduação no Subsistema de Ensino Superior.



## A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simone Gomes de Macêdo Miranda Silva Ferreira<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar a concepção da criança como sujeito histórico e de direitos no contexto da Educação Infantil, destacando o papel do currículo e das práticas pedagógicas no desenvolvimento integral. O estudo adota uma abordagem de caráter crítico-analítico, fundamentada na leitura reflexiva de documentos normativos e produções teóricas que discutem infância, currículo e práticas educativas. Os resultados evidenciam que reconhecer a criança como sujeito ativo implica compreender o currículo como um conjunto de experiências que valorizam o brincar, as interações e a participação infantil. Conclui-se que a centralidade da criança no planejamento curricular contribui para práticas pedagógicas mais democráticas, respeitosas e coerentes com as especificidades da infância, favorecendo a construção da identidade, da autonomia e da cidadania desde os primeiros anos de vida.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Desenvolvimento. Práticas pedagógicas. Políticas Educacionais.

### INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, tem experimentado profundas transformações teóricas, políticas e pedagógicas, especialmente a partir do reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e de direitos. Essa perspectiva rompe com abordagens tradicionais que concebiam a infância sob uma lógica assistencialista ou meramente preparatória para etapas subsequentes da escolarização, deslocando o foco para a centralidade da criança como protagonista de seus processos de desenvolvimento, aprendizagem e construção de sentido sobre o mundo.

O currículo, nesse contexto, assume papel estratégico, pois traduz concepções de infância, educação e sociedade em práticas e experiências concretas oferecidas às crianças no cotidiano escolar. Compreendê-lo como instrumento de efetivação de direitos implica ir além de listas de conteúdos ou

atividades programadas, reconhecendo-o como espaço de interação, exploração, expressão e participação.

Reconhecer a criança como sujeito de direitos significa valorizá-la como agente capaz de produzir cultura, atribuir significados às experiências vividas e participar ativamente das relações sociais nas quais está inserida. Essa concepção exige que o currículo seja planejado para assegurar oportunidades de brincar, conviver, expressar-se e aprender de maneira significativa e contextualizada, respeitando suas singularidades, ritmos e múltiplas linguagens.

A presente pesquisa propõe, portanto, analisar a concepção da criança como sujeito histórico e de direitos e suas implicações para a organização curricular e práticas pedagógicas na Educação Infantil. Parte-se do pressuposto de que o currículo, entendido como conjunto de experiências socialmente construídas, constitui-se em instrumento central para a promoção do desenvolvimento integral e a efetivação

<sup>1</sup> Licenciatura Plena em Pedagogia e Artes. Pós graduação em Gestão Escolar. Professora de Educação Fundamental na Secretaria Estadual de Educação, SEE. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMS. [simone-mirandaf@hotmail.com.br](mailto:simone-mirandaf@hotmail.com.br)

dos direitos da criança, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente engajados.

## **METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com abordagem crítico-analítica. A investigação fundamentou-se na análise de documentos normativos que orientam a Educação Infantil brasileira, especialmente o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

A análise documental foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), utilizando-se três categorias analíticas: a) a criança como sujeito histórico e de direitos; b) currículo, interações e brincar; e c) participação infantil e organização dos tempos e espaços.

Nas DCNEI, foram examinados especialmente os artigos que definem a criança como sujeito histórico e de direitos e estabelecem as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas. Na BNCC, a análise concentrou-se nos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e nos cinco campos de experiência da Educação Infantil.

Os dados foram interpretados à luz da literatura especializada sobre infância e currículo, buscando identificar aproximações, avanços e desafios para a efetivação de práticas pedagógicas comprometidas com os direitos das crianças e com seu desenvolvimento integral.

## **A CRIANÇA COMO SUJEITO HISTÓRICO E DE DIREITOS**

A concepção contemporânea de infância fundamenta-se no reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e cultural, dotado de agência, produtor de sentidos e participante ativo das relações sociais. Essa perspectiva resulta de um processo histórico de lutas sociais e avanços teóricos que culminaram na afirmação da criança como sujeito de direitos, superando abordagens biologizantes,

assistencialistas ou meramente preparatórias para a escolarização formal.

No campo educacional, tal compreensão desloca o olhar da criança como objeto de intervenção para reconhecê-la como protagonista de seu próprio processo de desenvolvimento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) reafirmam essa concepção ao estabelecerem a criança como centro do planejamento curricular, enfatizando que sua identidade pessoal e coletiva se constitui nas interações estabelecidas com pares, adultos, espaços, tempos e materiais. Essa centralidade implica assegurar experiências educativas que promovam a convivência, a brincadeira, a participação, a exploração e a expressão, entendidas como direitos indissociáveis do desenvolvimento integral.

Reconhecer a criança como sujeito de direitos requer, portanto, práticas pedagógicas que valorizem sua voz, respeitem suas singularidades e considerem suas múltiplas linguagens como formas legítimas de expressão e produção de conhecimento. Tal reconhecimento demanda um currículo sensível às diferenças, atento aos contextos socioculturais e comprometido com a construção de relações educativas democráticas e inclusivas.

## **CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E DESAFIOS HISTÓRICOS**

A trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil revela a marginalização dessa etapa no âmbito das políticas educacionais, marcada por concepções que a associavam predominantemente ao cuidado ou à preparação para o ensino fundamental. Nesse contexto, o currículo foi, por muito tempo, entendido como um conjunto de atividades fragmentadas ou como uma adaptação de modelos escolares voltados às etapas posteriores da escolarização.

Barbosa (2009) aponta que a consolidação de estudos sistematizados sobre currículo na Educação Infantil é relativamente recente, o que contribuiu para a permanência de práticas pedagógicas pouco alinhadas às especificidades dos bebês e das crianças pequenas. Essa herança histórica resultou, em muitos casos, na antecipação de conteúdos escolares, na padronização das experiências e na desconsideração dos tempos e interesses infantis.

Tais limites evidenciam a necessidade de problematizar concepções curriculares tradicionais e avançar na construção de propostas que reconheçam a criança como sujeito de direitos. Isso implica compreender o currículo como um campo de disputas simbólicas e políticas, no qual se expressam projetos de infância, educação e sociedade. Superar esses desafios requer a elaboração de currículos que articulem cuidado e educação de forma indissociável, valorizando as experiências, as interações e o brincar como fundamentos da prática pedagógica.

### **CURRÍCULO COMO EXPERIÊNCIA E PRÁTICA SOCIAL**

Na Educação Infantil, o currículo assume contornos específicos ao ser compreendido como um conjunto de experiências socialmente construídas no cotidiano institucional. Essa concepção rompe com a lógica prescritiva e conteudista, reconhecendo o currículo como prática social que se materializa nas relações, nas brincadeiras, nas rotinas e nas situações vivenciadas coletivamente por crianças e adultos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) destaca que os processos de desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intrinsecamente relacionados às experiências de socialização vividas em contextos coletivos. Assim, o currículo passa a desempenhar uma função formativa ampliada, orientada para a construção de vínculos, o reconhecimento da alteridade, o exercício da participação e o acesso às diferentes manifestações culturais.

Nessa perspectiva, o currículo da Educação Infantil deve garantir o direito da criança de viver plenamente sua infância, assegurando experiências que integrem brincar, cuidar, educar e conviver. Trata-se de um currículo vivo, dinâmico e contextualizado, que se constrói na interlocução entre as intencionalidades pedagógicas dos educadores e as iniciativas, interesses e produções das crianças.

### **A BNCC E A CONSOLIDAÇÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS**

A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, representou um importante avanço para a Educação Infantil ao reafirmar princípios já defendidos pelas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e ao fortalecer a concepção da criança como sujeito histórico, social e de direitos. O documento reconhece que as crianças aprendem e se desenvolvem por meio das interações estabelecidas com outras crianças, adultos, espaços, materiais e diferentes experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

A BNCC (BRASIL, 2018) estabelece que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve assegurar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos colocam a criança no centro do planejamento pedagógico e reconhecem sua capacidade de produzir conhecimentos, construir significados e participar ativamente dos processos educativos.

O direito de conviver possibilita que as crianças estabeleçam relações com diferentes pessoas, aprendendo a compartilhar experiências, respeitar diferenças e construir vínculos afetivos. O direito de brincar, por sua vez, reconhece a brincadeira como linguagem própria da infância e como elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural.

Já o direito de participar assegura às crianças a oportunidade de expressarem opiniões, fazerem escolhas e contribuírem para as decisões relacionadas às atividades e à organização da rotina escolar. Os direitos de explorar, expressar e conhecer-se ampliam as possibilidades de investigação, criatividade, construção da identidade e reconhecimento de si e do outro, favorecendo o desenvolvimento integral.

Além dos direitos de aprendizagem, a BNCC organiza o currículo da Educação Infantil em cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Essa organização curricular rompe com perspectivas conteudistas e disciplinarizadas, priorizando experiências significativas e contextualizadas que consideram as especificidades da infância.

Os campos de experiência possibilitam que o currículo seja construído a partir das vivências das crianças, de seus interesses e das interações

estabelecidas no ambiente educativo. Dessa forma, a aprendizagem deixa de ser compreendida como mera transmissão de conteúdos e passa a ser concebida como um processo dinâmico, no qual as crianças participam ativamente da construção do conhecimento.

No cotidiano das instituições de Educação Infantil, a efetivação desses princípios pode ser observada em diversas situações. Em uma brincadeira de faz de conta, por exemplo, as crianças podem criar um mercado, distribuir papéis, negociar regras, utilizar diferentes formas de linguagem e resolver conflitos. Nessa experiência, diversos direitos de aprendizagem e campos de experiência são mobilizados simultaneamente, evidenciando que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada e contextualizada.

Da mesma forma, atividades de investigação realizadas a partir de elementos encontrados no jardim da escola, como folhas, insetos ou sementes, possibilitam a exploração, a curiosidade científica, a observação e a construção de hipóteses, demonstrando que o currículo na Educação Infantil deve partir das experiências e interesses das próprias crianças.

Nesse sentido, a BNCC consolida a compreensão de que a criança é protagonista de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas pautadas na escuta, na participação e no respeito às múltiplas formas de expressão infantil. Ao reconhecer as interações e o brincar como eixos estruturantes da prática pedagógica, o documento contribui para a construção de uma Educação Infantil mais democrática, inclusiva e comprometida com a efetivação dos direitos das crianças.

### **IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA CENTRALIDADE DA CRIANÇA NO CURRÍCULO**

A centralidade da criança no currículo implica profundas transformações nas práticas pedagógicas e na organização do trabalho educativo. O educador deixa de ocupar exclusivamente o lugar de transmissor de conhecimentos para assumir o papel de mediador, observador e organizador de contextos que favoreçam a exploração, a curiosidade, a investigação e a construção de sentidos pelas crianças.

Nessa abordagem, o planejamento pedagógico torna-se um processo reflexivo e flexível, orientado

pela escuta sensível e pela observação atenta das interações infantis. O currículo, enquanto instrumento de garantia de direitos, deve assegurar experiências que promovam a autonomia, a identidade, a participação e o convívio democrático, respeitando os ritmos e as singularidades de cada criança.

Assim, a prática pedagógica centrada na criança exige intencionalidade, planejamento coletivo e avaliação contínua, compreendida não como mecanismo de controle, mas como processo de reflexão sobre as experiências vividas. Essa perspectiva contribui para a consolidação de uma Educação Infantil comprometida com a formação de sujeitos críticos, participativos e socialmente engajados.

### **BRINCAR COMO DIREITO E EIXO ESTRUTURANTE DO CURRÍCULO**

O brincar constitui-se como dimensão fundante da infância e como direito fundamental da criança, amplamente reconhecido nos documentos normativos da Educação Infantil. Enquanto linguagem privilegiada da criança, o brincar possibilita a exploração do mundo, a elaboração de experiências, a construção de significados e o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, emocionais e simbólicas.

Compreender o brincar como eixo estruturante do currículo implica reconhecê-lo como princípio organizador das práticas pedagógicas, e não como atividade acessória ou meramente recreativa. Nas brincadeiras, as crianças exercitam a imaginação, a criatividade, a linguagem e a capacidade de resolver problemas, ao mesmo tempo em que constroem vínculos e aprendem a negociar regras, papéis e sentidos.

Em uma turma de crianças de quatro anos, a construção de cabanas com tecidos e caixas de papelão permite que as crianças negociem regras, assumam papéis, resolvam conflitos e criem narrativas coletivas, demonstrando como o brincar favorece aprendizagens sociais, cognitivas e emocionais.

Desse modo, um currículo orientado pelo brincar assegura experiências educativas que respeitam as especificidades da infância e promovem aprendizagens significativas e contextualizadas. Ao

garantir o direito de brincar, a Educação Infantil reafirma seu compromisso com o desenvolvimento integral e com a valorização da cultura infantil.

### **PARTICIPAÇÃO INFANTIL E ESCUTA COMO PRINCÍPIOS CURRICULARES**

A participação infantil configura-se como princípio fundamental para a efetivação da criança como sujeito de direitos no contexto educativo. Reconhecer a criança como participante ativa do processo pedagógico implica considerar suas opiniões, interesses, hipóteses e formas de expressão como elementos constitutivos do currículo.

A escuta sensível, enquanto prática pedagógica, desempenha papel central nesse processo, pois permite ao educador compreender as necessidades, os desejos e as produções das crianças. Ao escutar, o educador legitima a criança como interlocutora e amplia as possibilidades de construção de práticas mais democráticas e dialógicas.

Durante uma roda de conversa, ao escolherem o tema de um projeto sobre insetos observado no jardim da escola, as crianças participam das decisões curriculares e tornam-se corresponsáveis pela construção do conhecimento.

Nesse sentido, a participação infantil contribui não apenas para aprendizagens mais significativas, mas também para o exercício da cidadania desde a primeira infância. O currículo, continuamente ressignificado a partir das interações e das vozes infantis, torna-se mais coerente com os princípios dos direitos da criança e com uma educação socialmente referenciada.

### **ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS COMO GARANTIA DE DIREITOS**

A organização dos tempos e dos espaços na Educação Infantil expressa concepções de infância, currículo e educação, impactando diretamente a vivência dos direitos das crianças. Espaços planejados de forma intencional, acessíveis e desafiadores favorecem a autonomia, a exploração, a imaginação e as interações, possibilitando que a criança atue de maneira ativa e criativa no ambiente educativo.

Do mesmo modo, a organização do tempo deve respeitar os ritmos, as necessidades e os interesses infantis, evitando práticas rígidas e fragmentadas.

Tempos flexíveis permitem que as crianças aprofundem suas experiências, retomem brincadeiras e construam aprendizagens de forma contínua e significativa.

A organização de cantos permanentes de leitura, arte e faz de conta amplia a autonomia infantil, pois permite que as crianças façam escolhas, circulem pelo espaço e construam aprendizagens de acordo com seus interesses.

Assim, a intencionalidade pedagógica na organização dos tempos e espaços configura-se como elemento central de um currículo comprometido com a garantia de direitos, com o respeito às singularidades da infância e com a promoção do desenvolvimento integral.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A concepção da criança como sujeito histórico e de direitos representa um avanço significativo no campo da Educação Infantil, implicando transformações substanciais na organização curricular e nas práticas pedagógicas. A análise desenvolvida neste artigo evidencia que um currículo centrado na criança, fundamentado nas interações, no brincar e na participação, contribui de maneira efetiva para o desenvolvimento integral e para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos.

Conclui-se que a efetivação dos direitos da criança no contexto da Educação Infantil depende do compromisso ético e político de educadores e gestores com a construção de propostas curriculares que respeitem as especificidades da infância. Dessa forma, torna-se imprescindível fortalecer práticas pedagógicas que reconheçam a criança como protagonista, assegurando-lhe o direito de viver plenamente sua infância em ambientes educativos democráticos, acolhedores e socialmente referenciados.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BARBOSA, Maria C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/CNE, 2009.

---

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE, 2009.



## ARTE, EXPRESSÃO SIMBÓLICA E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA ARTE-EDUCAÇÃO E LIMITES DA ARTETERAPIA

Solange Aparecida Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo analisa as relações entre experiências artísticas e desenvolvimento emocional na infância, delimitando a arte-educação como objeto pedagógico e distinguindo-a da arteterapia, que pertence ao campo clínico e pressupõe formação profissional específica e vínculo psicoterapêutico. Realizou-se revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa e caráter crítico, com buscas orientadas nas bases SciELO, ERIC e PubMed/MEDLINE, no Portal de Periódicos CAPES e no Google Scholar. Foram utilizados descritores em português e inglês relacionados a arte, infância, expressão emocional, regulação emocional, educação artística e arteterapia. O recorte principal compreendeu estudos publicados entre 2000 e junho de 2026, preservando-se obras anteriores consideradas fundamentais à discussão histórica e conceitual. O corpus reuniu documentos normativos, obras de arte-educação, estudos empíricos e revisões sobre intervenções artísticas e arteterapêuticas. Os resultados indicam que programas de artes integradas, dança criativa, teatro e artes visuais podem favorecer expressão de emoções, autorregulação, competência social, empatia e envolvimento escolar. Entretanto, a heterogeneidade dos desenhos de pesquisa, a concentração de estudos fora do Brasil e a presença de amostras reduzidas impedem generalizações causais amplas. Conclui-se que a arte, na escola, deve ser garantida como linguagem, conhecimento e experiência estética, e não reduzida a técnica terapêutica ou instrumento de controle comportamental. A arteterapia pode contribuir em situações clínicas ou interdisciplinares, mas não deve ser confundida com o ensino de Arte nem realizada sem profissional habilitado. No âmbito pedagógico, a contribuição mais consistente está na criação de contextos de autoria, imaginação, escuta, participação e elaboração simbólica.

**Palavras-chave:** Arte-educação; Desenvolvimento emocional; Infância; Expressão simbólica; Arteterapia.

### 1. INTRODUÇÃO

A relação entre arte e desenvolvimento emocional na infância exige uma delimitação conceitual que o debate educacional nem sempre realiza. Em textos pedagógicos, é comum que desenho, pintura, música, dança e teatro sejam apresentados, simultaneamente, como linguagem, recurso didático, estratégia de regulação emocional e técnica terapêutica. A aproximação indiscriminada desses campos produz um problema teórico e profissional: o ensino de Arte

integra a formação cultural e estética da criança, enquanto a arteterapia constitui uma prática de saúde mental estruturada por objetivos clínicos, mediação especializada e relação terapêutica. A American Art Therapy Association define a arteterapia como profissão de saúde mental que articula produção artística, processo criativo, teoria psicológica e experiência humana em uma relação psicoterapêutica, definição que impede tratar qualquer atividade artística escolar como arteterapia (American Art Therapy Association, 2026).

<sup>1</sup> Licenciada em Letras pela Universidade Ibirapuera. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos, FCE. Pós-graduada em Educação e Docência no Ensino Superior em Nível de Especialização pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP. [lange\\_sam@hotmail.com](mailto:lange_sam@hotmail.com)

Na Educação Infantil e nos anos iniciais, a arte possui valor próprio. Ela não precisa justificar sua presença apenas pela promessa de melhorar comportamento, notas ou saúde mental. A Base Nacional Comum Curricular situa as experiências com traços, sons, cores, formas, gestos, movimentos, narrativas e dramatizações entre os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, reconhecendo que as crianças produzem sentidos por múltiplas linguagens (Brasil, 2018, p. 38-48). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por sua vez, vinculam a proposta pedagógica às interações, às brincadeiras, à expressão e à ampliação de repertórios culturais, o que afasta concepções de arte reduzidas a passatempo, decoração ou exercício de coordenação motora (Brasil, 2009).

A tradição brasileira da arte-educação também rejeita o uso meramente instrumental da arte. Barbosa sustenta que o ensino artístico deve articular produção, leitura e contextualização, permitindo que o estudante compreenda imagens, culturas e modos de representação, em vez de apenas reproduzir modelos prontos (Barbosa, 1989, p. 170-182). Ferraz e Fusari argumentam que a aprendizagem em Arte envolve fazer artístico, apreciação e conhecimento histórico-cultural, dimensões que exigem intencionalidade pedagógica e acesso a repertórios diversificados (Ferraz; Fusari, 1993, p. 20-31). Nessa perspectiva, a contribuição da arte ao desenvolvimento emocional não decorre de uma suposta descarga espontânea de sentimentos, mas da relação entre materiais, linguagem, imaginação, mediação docente, cultura e possibilidade de atribuir forma às experiências.

Vigotski oferece uma base relevante para compreender esse processo ao afirmar que a criação combina e reelabora elementos da experiência, permitindo ao sujeito produzir algo novo e projetar possibilidades futuras. A atividade criadora, em sua formulação, faz do ser humano alguém capaz de modificar o presente, e não um mero reproduzidor do vivido (Vigotski, 2009, p. 14-24). O desenvolvimento da imaginação depende, portanto, da riqueza das experiências sociais e culturais oferecidas à criança. Isso significa que a escola não deve esperar passivamente que a expressão surja de um interior isolado; deve organizar tempos, espaços, materiais,

encontros e repertórios que ampliem as possibilidades de criação.

O desenho infantil ilustra esse movimento. Derdyk não o compreende como cópia imperfeita da realidade nem como código diagnóstico transparente. O desenho é gesto, pensamento, pesquisa de forma e linguagem expressiva, cuja potência se amplia quando a criança encontra condições para observar, experimentar, repetir, transformar e narrar sua produção (Derdyk, 2020, p. 12-18). Ostrower também situa a criatividade no encontro entre singularidade e cultura, ressaltando que criar corresponde a ordenar e dar forma a experiências em determinado contexto social (Ostrower, 1977, p. 5-7). A dimensão emocional da atividade artística, assim, não se separa da dimensão cognitiva, corporal, social e cultural.

Diante desse problema, formula-se a seguinte questão: de que maneira experiências de arte-educação podem contribuir para a expressão, a compreensão e a regulação das emoções na infância, e quais limites devem ser observados para que essas práticas não sejam confundidas com arteterapia? O objetivo geral é analisar criticamente as contribuições pedagógicas da arte ao desenvolvimento emocional infantil. Como objetivos específicos, busca-se delimitar arte-educação e arteterapia; examinar evidências empíricas sobre artes integradas, dança, teatro e artes visuais; identificar limites metodológicos da literatura; e discutir implicações para o planejamento pedagógico, a documentação e a ética profissional.

## 2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa e orientação crítico-analítica. A opção por esse desenho decorre da heterogeneidade do objeto, que reúne produção teórica em arte-educação, documentos curriculares, pesquisas empíricas com diferentes modalidades artísticas e revisões de intervenções arteterapêuticas. Não se pretendeu produzir metanálise nem afirmar exaustividade, mas construir uma síntese transparente, capaz de distinguir níveis de evidência, campos profissionais e limites de generalização.

As buscas foram realizadas e atualizadas em junho de 2026 nas bases SciELO, ERIC e PubMed/MEDLINE, com consulta complementar ao Portal de

Periódicos CAPES e ao Google Scholar. Empregaram-se, isoladamente e em combinações, os descritores: “arte e infância”, “arte-educação e desenvolvimento emocional”, “expressão artística e regulação emocional”, “desenho infantil e emoções”, “art education and emotional development”, “visual arts and preschool emotion regulation”, “creative dance and social competence”, “drama education and empathy” e “art therapy and children”. A busca foi ampliada por rastreamento das listas de referências dos estudos centrais.

Foram incluídos artigos revisados por pares, livros acadêmicos, documentos normativos e relatórios institucionais que: a) tratassem de crianças ou estudantes da educação básica; b) abordassem atividades artísticas em contextos educacionais ou intervenções arteterapêuticas claramente identificadas; c) apresentassem discussão sobre expressão emocional, autorregulação, empatia, competência social, estresse ou participação; e d) oferecessem dados metodológicos suficientes para identificar desenho, participantes e resultados. O recorte principal compreendeu publicações de 2000 a junho de 2026. Obras anteriores foram mantidas apenas quando fundamentais à história da arte-educação, à teoria da imaginação e à delimitação da arteterapia.

Foram excluídos textos exclusivamente opinativos, materiais comerciais, estudos centrados apenas em adultos, publicações que utilizavam a expressão “arteterapia” para designar oficinas artísticas sem profissional ou enquadramento clínico, duplicatas e trabalhos que atribuíam significado psicológico fixo a cores, formas ou desenhos sem validação metodológica. Também não foram tratados como estudos de caso os relatos históricos sobre Nise da Silveira, pois sua relevância se refere à reforma psiquiátrica e à expressão de pacientes adultos, não à comprovação de efeitos da arte sobre o desenvolvimento emocional infantil.

O corpus analítico foi organizado em quatro eixos: arte como linguagem e mediação simbólica; resultados de pesquisas educacionais; distinções entre arte-educação e arteterapia; e implicações pedagógicas e éticas. Para cada estudo empírico, foram extraídas informações sobre amostra, faixa etária, modalidade artística, duração, instrumentos, resultados e

limitações. A análise não equiparou associação e causalidade: pesquisas quase experimentais e observacionais foram interpretadas com maior cautela do que estudos com alocação aleatória ou medidas repetidas.

Entre as limitações desta revisão, destacam-se a concentração de estudos empíricos em países de língua inglesa, a diversidade dos instrumentos de avaliação emocional, o pequeno número de investigações brasileiras com desenho comparativo e o risco de viés de publicação. Portanto, os achados oferecem suporte para hipóteses pedagógicas e decisões de planejamento, mas não autorizam afirmar que toda prática artística produzirá, automaticamente, melhora emocional ou clínica.

### **3. ARTE, INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL: DELIMITAÇÃO DO OBJETO**

#### **3.1 A ARTE COMO LINGUAGEM, EXPERIÊNCIA E PRODUÇÃO DE SENTIDO**

Compreender a arte como linguagem significa reconhecer que a criança pensa e comunica por meio de linhas, volumes, ritmos, gestos, sons, cenas e combinações materiais. A produção artística não é simples reflexo de uma emoção previamente pronta. Ao escolher um suporte, insistir em um traço, modificar uma figura ou organizar uma cena dramática, a criança constrói relações entre percepção, memória, imaginação e afeto. Por isso, o sentido de uma produção não pode ser deduzido de tabelas universais de cores ou símbolos, mas precisa ser compreendido no processo, na fala da criança, nas condições de realização e no contexto cultural (Derdyk, 2020, p. 12-18).

Na perspectiva histórico-cultural, imaginação e emoção mantêm relação recíproca. Experiências afetivas influenciam as imagens criadas, ao mesmo tempo que imagens, narrativas e dramatizações permitem reorganizar modos de sentir e interpretar situações. A fantasia não se opõe à realidade; ela combina elementos da experiência e permite produzir novas relações entre eles (Vigotski, 2009, p. 20-33). Em termos pedagógicos, isso desloca a pergunta “o que este desenho revela?” para questões mais rigorosas: que experiências foram mobilizadas, que decisões a criança tomou, como utilizou os materiais, que narrativas construiu e como dialogou com outras produções?

Ostrower compreende a criação como formação: criar é configurar, estabelecer relações, selecionar e ordenar. Esse processo envolve sensibilidade e consciência, mas ocorre em uma realidade social que oferece ou restringe repertórios, tempo, espaço e acesso a materiais (Ostrower, 1977, p. 5-9). Assim, a criatividade infantil não deve ser romantizada como capacidade natural que floresce sozinha. Ela depende de políticas de acesso à cultura, formação docente, disponibilidade de ateliês e reconhecimento de múltiplas tradições estéticas.

A arte-educação, por conseguinte, não pode ser reduzida à livre expressão sem mediação. A liberdade criadora não equivale à ausência de planejamento. O professor seleciona materiais, organiza ambientes, apresenta artistas e manifestações culturais, propõe problemas formais, observa processos e cria oportunidades para que as crianças retomem suas produções. A mediação qualificada amplia possibilidades sem impor um resultado único. Barbosa sintetiza essa exigência ao defender a articulação entre fazer, leitura e contextualização, evitando tanto a cópia mecânica quanto a atividade desvinculada de conhecimento artístico (Barbosa, 1989, p. 176-181).

### 3.2 DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL SEM PSICOLOGIZAÇÃO DA ARTE

O desenvolvimento emocional envolve reconhecer estados afetivos, nomeá-los, compreender suas causas, modular respostas, considerar perspectivas alheias e construir estratégias de convivência. Tais capacidades não se desenvolvem apenas por instrução verbal. Situações estéticas podem mobilizar atenção, curiosidade, surpresa, frustração, prazer, medo ficcional, empatia e cooperação. Contudo, a arte não opera como medicamento de efeito previsível; seus resultados dependem da qualidade das experiências, das relações, do tempo de participação e das condições institucionais.

A contribuição pedagógica da arte ocorre, sobretudo, quando a criança dispõe de um espaço legítimo de autoria. Em atividades excessivamente dirigidas, nas quais todos devem reproduzir o mesmo modelo, a experiência emocional tende a restringir-se ao cumprimento da tarefa e à busca de aprovação adulta. Em propostas abertas, mas sustentadas por repertório e escuta, a criança pode experimentar

decisões, lidar com imprevistos, rever caminhos e atribuir sentido ao que produz. Ferraz e Fusari assinalam que o ensino de Arte requer conteúdos e procedimentos próprios, e não apenas o uso de atividades artísticas para ocupar tempo ou ilustrar temas de outras áreas (Ferraz; Fusari, 1993, p. 33-47).

Essa distinção é importante porque parte da literatura escolar utiliza termos clínicos ansiedade, trauma, depressão, autorregulação sem apresentar diagnóstico, instrumento ou acompanhamento profissional. Uma experiência artística pode favorecer calma, concentração ou expressão, mas isso não a transforma em tratamento. Do mesmo modo, mudanças pontuais de comportamento não comprovam reorganização emocional duradoura. O rigor exige descrever o que foi observado, por quem, durante quanto tempo e por meio de qual instrumento.

Os documentos curriculares brasileiros oferecem uma base mais adequada ao campo pedagógico. Na Educação Infantil, a arte se articula aos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O campo “Traços, sons, cores e formas” propõe experiências com diferentes materiais, linguagens e manifestações culturais, enquanto “O eu, o outro e o nós” e “Corpo, gestos e movimentos” permitem integrar expressão, convivência e percepção de si sem converter o professor em terapeuta (Brasil, 2018, p. 38-48).

## 4. O QUE MOSTRAM AS EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS

A literatura empírica não autoriza afirmar que a arte produz benefícios emocionais universais, mas apresenta resultados relevantes quando as intervenções são descritas com clareza. O Quadro 1 sintetiza estudos selecionados por apresentarem amostra, procedimento e resultado identificáveis. A comparação evidencia diferenças importantes de desenho: há pesquisas randomizadas, estudos quase experimentais, observações longitudinais e revisões sistemáticas. Esses níveis não devem ser tratados como equivalentes.

### QUADRO 1 – SÍNTESE DE PESQUISAS EMPÍRICAS SOBRE ARTE E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

Fonte: elaboração da autora com base nos estudos citados.

Estudo	Desenho e participantes	Experiência artística	Resultado principal e limite
Lobo e Winsler (2006)	Estudo com 40 crianças de pré-escola Head Start; grupos experimental e controle.	Dança e movimento criativo, duas vezes por semana, durante oito semanas.	Ganhos superiores em competência social e redução de problemas internalizantes e externalizantes. Amostra pequena e contexto específico.
Brown, Benedett e Armistead (2010)	Dois estudos: 194 crianças em análise longitudinal e 165 em comparação entre pré-escolas.	Currículo integrado de música, movimento criativo, artes visuais e aprendizagem inicial.	Maior crescimento em prontidão escolar e vocabulário receptivo; desenho quase experimental não elimina seleção institucional.
Brown e Sax (2013)	205 crianças de duas pré-escolas Head Start; observação e avaliação docente.	Artes integradas em música, dança e artes visuais.	Mais emoções positivas nas aulas de Arte e maior crescimento em regulação emocional; grupos desiguais em tamanho.
Goldstein e Winner (2012)	Dois estudos longitudinais com crianças do ensino fundamental e adolescentes; grupos de teatro e outras artes.	Treinamento de atuação por dez meses.	Aumento de empatia autorrelatada; adolescentes também avançaram em medida naturalística de teoria da mente. Sem randomização.
Brown et al. (2017)	Estudo experimental intrassujeitos com 310 crianças de 3 a 5 anos e 5.560 observações.	Aulas de música, dança e artes visuais comparadas à sala regular.	Cortisol mais baixo após aulas de Arte no meio e no fim do ano; efeito não apareceu no início e os mecanismos permanecem incertos.
Bosgraaf et al. (2020)	Revisão narrativa sistemática; 1.299 registros triados e 37 estudos incluídos.	Arteterapia para crianças e adolescentes com problemas psicossociais.	Identificou componentes promissores, mas grande heterogeneidade e insuficiência para determinar quais mecanismos produzem mudança.

Fonte: elaboração da autora com base nos estudos citados.

#### 4.1 ARTES INTEGRADAS, EXPRESSÃO EMOCIONAL E AUTORREGULAÇÃO

Brown e Sax investigaram 205 crianças matriculadas em duas pré-escolas vinculadas ao programa Head Start. Destas, 174 frequentavam uma instituição com integração intensiva de música, dança e artes visuais, e 31 estavam em uma pré-escola de comparação. A expressão emocional foi observada em sala, e a regulação foi avaliada por professores ao longo do ano. Nas aulas de Arte, as crianças do programa apresentaram média mais alta de emoções positivas do que nas aulas regulares, diferença estatisticamente significativa. Ao final do ano, também exibiram maior crescimento nas medidas docentes de regulação de emoções positivas e negativas (Brown; Sax, 2013, p. 340-343).

Esses resultados são relevantes porque não se baseiam apenas em declarações genéricas sobre criatividade. Há participantes identificados, observações temporizadas, instrumentos e comparação institucional. Ainda assim, o estudo não permite atribuir todo o efeito às artes. As instituições diferiam no modelo pedagógico, o grupo de comparação era menor e outros elementos — formação dos professores, recursos, rotina e clima escolar — podem ter contribuído. A formulação cientificamente adequada é que o currículo integrado esteve associado a melhores indicadores emocionais, e não que a arte, isoladamente, causou tais resultados (Brown; Sax, 2013, p. 343-345).

Em pesquisa anterior, Brown, Benedett e Armistead analisaram 194 crianças no próprio programa e 165 em comparação entre pré-escolas. Crianças com dois anos de participação apresentaram resultados superiores às que frequentaram o programa por um ano, mesmo com controle de idade; na comparação entre instituições, o grupo das artes mostrou maior vocabulário receptivo ao final do período (Brown; Benedett; Armistead, 2010, p. 116-122). Embora o desfecho principal fosse prontidão escolar, o estudo demonstra que experiências artísticas podem integrar aprendizagem linguística, movimento, percepção e interação, sem serem tratadas como intervalo recreativo.

O ponto pedagógico central não é utilizar a arte para acelerar conteúdos tradicionais, mas reconhecer que diferentes linguagens criam canais de participação. Crianças que ainda não dominam a escrita ou que têm repertórios linguísticos diversos podem demonstrar compreensão por meio do corpo, do som, da imagem e da narrativa visual. Essa multiplicidade favorece participação e pertencimento, dimensões relacionadas ao bem-estar emocional, desde que não substitua o ensino específico de Arte por exercícios destinados apenas à alfabetização ou à matemática.

#### 4.2 DANÇA, TEATRO, COMPETÊNCIA SOCIAL E EMPATIA

O estudo de Lobo e Winsler oferece evidência mais forte para a dança criativa. Quarenta crianças de uma pré-escola Head Start participaram da pesquisa, sendo 19 no grupo experimental e 21 no controle. O programa ocorreu duas vezes por semana, durante oito semanas. As avaliações de responsáveis e professores indicaram interações significativas entre grupo e tempo para competência social e problemas internalizantes e externalizantes, com melhora superior entre as crianças que participaram da dança (Lobo; Winsler, 2006, p. 501-513).

O desenho com grupo de controle e múltiplos avaliadores reduz explicações alternativas, mas a amostra permanece pequena. Além disso, dança criativa envolve música, movimento, imitação, atenção compartilhada, regras de grupo e relação com o professor. Não é possível isolar qual componente produziu a mudança. Para a escola, o resultado

sustenta a importância de experiências corporais e coletivas, não a adoção de uma técnica padronizada de correção comportamental.

Goldstein e Winner acompanharam estudantes durante dez meses de formação em teatro ou em outras artes. No estudo com crianças do ensino fundamental, participaram 35 estudantes de atuação e 40 de artes visuais; entre adolescentes, 28 cursavam atuação e foram comparados a estudantes de música ou artes visuais. As crianças do teatro apresentaram crescimento em empatia autorrelatada, enquanto os adolescentes mostraram ganhos em empatia e em uma medida naturalística de teoria da mente (Goldstein; Winner, 2012, p. 19-37).

Os próprios autores alertam que os estudantes não foram distribuídos aleatoriamente. Crianças que escolhem teatro podem diferir previamente em interesse social, desinibição ou atração por narrativas. Ainda assim, a análise das aulas indicou que os ganhos ocorreram mesmo sem ensino explícito frequente de empatia. A interpretação mais consistente é que assumir papéis, analisar motivações de personagens e coordenar ações cênicas cria oportunidades reiteradas de considerar perspectivas alheias (Goldstein; Winner, 2012, p. 31-34).

No contexto escolar, teatro não deve ser reduzido a dramatizações moralizantes em que cada personagem representa uma emoção correta. O potencial formativo está na ambiguidade, na construção de personagens, na improvisação, na escuta do grupo e na possibilidade de experimentar perspectivas sem exigir identificação literal. Essa experiência pode ampliar repertórios emocionais, mas depende de segurança relacional e respeito à recusa da criança em expor vivências pessoais.

#### 4.3 ARTES, ESTRESSE FISIOLÓGICO E LIMITES DA INFERÊNCIA

Brown e colaboradores investigaram a relação entre aulas de Arte e cortisol, marcador fisiológico associado à resposta ao estresse. Participaram 310 crianças de 3 a 5 anos, matriculadas em uma pré-escola Head Start. O estudo reuniu 5.560 observações e comparou medidas de cortisol antes e depois de aulas de música, dança e artes visuais e de períodos em sala regular. No meio e no final do ano, os níveis foram

menores após as aulas de Arte; no início do ano, essa diferença não apareceu (Brown et al., 2017, p. 1368-1379).

O resultado contraria afirmações simplistas de efeito imediato. A ausência de diferença no começo do ano sugere que familiaridade, vínculo, adaptação institucional e aprendizagem das práticas podem ter influenciado a resposta. Os autores também reconhecem que movimento, qualidade docente, ambiente físico e organização em pequenos grupos podem funcionar como ingredientes ativos. Portanto, não se deve concluir que pintar ou ouvir música reduz cortisol em qualquer condição (Brown et al., 2017, p. 1376-1380).

A evidência fisiológica é relevante porque acrescenta uma medida diferente da avaliação de adultos. Entretanto, cortisol não equivale diretamente a bem-estar emocional e varia por horário, alimentação, sono, saúde e contexto. Utilizar esse estudo para prometer prevenção de ansiedade ou tratamento de sofrimento infantil seria extrapolação. Sua contribuição é mais restrita: programas artísticos intensivos e estáveis podem relacionar-se a mudanças na resposta de estresse de crianças expostas a vulnerabilidades sociais.

#### 4.4 SÍNTESE CRÍTICA DAS EVIDÊNCIAS

Os estudos convergem em quatro aspectos. Primeiro, experiências artísticas de maior duração tendem a produzir resultados mais consistentes do que oficinas isoladas. Segundo, as práticas que envolvem escolha, colaboração, movimento e produção autoral parecem mais promissoras do que tarefas de cópia. Terceiro, os resultados emocionais aparecem articulados a participação, linguagem, relação com pares e qualidade pedagógica. Quarto, os efeitos não são uniformes: variam conforme modalidade, intensidade, idade, contexto e instrumento de avaliação.

A literatura também apresenta fragilidades. Muitas pesquisas usam amostras pequenas, grupos formados por escolha prévia e avaliações realizadas por professores envolvidos no programa. Poucos estudos acompanham as crianças após o término da intervenção. A revisão de Fancourt e Finn reúne mais de três mil estudos sobre arte e saúde ao longo da vida, mas ressalta grande diversidade metodológica, o que

exige cautela na transferência de resultados clínicos para a escola (Fancourt; Finn, 2019, p. 1-8).

Logo, a defesa da Arte na educação não deve depender de promessas terapêuticas superdimensionadas. Há evidências de associação e alguns resultados experimentais favoráveis, mas o argumento principal permanece educacional e cultural: crianças têm direito a aprender linguagens artísticas, conhecer patrimônios diversos, criar, apreciar e participar de experiências estéticas. Os benefícios emocionais são relevantes, porém não substituem esse direito nem autorizam a escola a assumir funções clínicas.

## 5. ARTE-EDUCAÇÃO E ARTETERAPIA: CAMPOS QUE DIALOGAM, MAS NÃO SE CONFUNDEM

### 5.1 DEFINIÇÃO PROFISSIONAL E ENQUADRAMENTO CLÍNICO

A arteterapia utiliza processos artísticos em uma relação terapêutica orientada por avaliação, objetivos clínicos, ética profissional e formação especializada. A definição institucional da American Art Therapy Association destaca que não basta disponibilizar tintas, argila ou colagem: a prática envolve teoria psicológica aplicada e relação psicoterapêutica mediada por arteterapeuta (American Art Therapy Association, 2026). Essa delimitação protege crianças e profissionais, pois impede que atividades escolares sejam apresentadas como tratamento sem competência técnica.

Ciornai descreve a arteterapia como campo que integra recursos expressivos e psicoterapia, no qual a produção não é interpretada por códigos fixos, mas trabalhada na relação com o participante e em diálogo com sua experiência (Ciornai, 2004, p. 21-38). Malchiodi também ressalta que os meios artísticos podem favorecer comunicação não verbal e integração de experiências, porém a intervenção precisa considerar idade, trauma, condições clínicas, cultura e segurança do vínculo (Malchiodi, 2012, p. 3-17).

A revisão sistemática narrativa de Bosgraaf e colaboradores examinou 1.299 registros e incluiu 37 estudos sobre arteterapia com crianças e adolescentes que apresentavam problemas psicossociais. Os autores identificaram uso de desenho, pintura, modelagem e outras formas de expressão, além de comportamentos

terapêuticos como estruturação, responsividade e apoio à simbolização. Entretanto, concluíram que a heterogeneidade dos estudos ainda dificulta determinar quais componentes produzem mudança e para quais grupos (Bosgraaf et al., 2020, p. 1-20).

Outra revisão sobre arteterapia e trauma infantil encontrou indícios de benefício, mas apontou limitações na qualidade dos estudos, amostras reduzidas e diversidade de medidas, o que impede tratar a intervenção como solução comprovada para todo sofrimento traumático (Braito et al., 2022, p. 31-45). Esses achados reforçam a necessidade de linguagem prudente: a arteterapia pode ser uma modalidade complementar promissora, não uma técnica universal ou substituta de avaliação psicológica, médica ou social.

### 5.2 NISE DA SILVEIRA: RELEVÂNCIA HISTÓRICA E LIMITE DE TRANSPOSIÇÃO

Nise da Silveira ocupa posição central na história brasileira das relações entre arte, cuidado e reforma psiquiátrica. Seu trabalho no Centro Psiquiátrico Nacional recusou práticas violentas e valorizou ateliês de pintura e modelagem como espaços de expressão e acompanhamento da experiência de pessoas adultas em sofrimento psíquico. A obra *Imagens do inconsciente* documenta séries produzidas nesse contexto e dialoga com a psicologia analítica (Silveira, 1981, p. 11-28).

Essa contribuição não deve ser apagada, mas tampouco pode ser apresentada como estudo de caso sobre desenvolvimento emocional infantil. Os participantes, o contexto institucional e os objetivos eram distintos da educação de crianças. Utilizar Nise da Silveira como comprovação direta de efeitos pedagógicos na infância constitui erro de objeto. Sua presença neste artigo é histórica e ética: demonstra que a arte pode sustentar formas não violentas de escuta, mas não fornece evidência para concluir que oficinas escolares funcionam como tratamento.

O mesmo cuidado vale para referências biográficas. Informar que uma autora ou profissional foi pioneira não substitui a análise de pesquisas. Um artigo científico precisa indicar o tipo de fonte mobilizada: obra teórica, relato histórico, estudo empírico, revisão sistemática ou documento

normativo. A presente revisão separa essas categorias para impedir que prestígio autoral seja usado no lugar de método e dados.

### 5.3 O RISCO DA LEITURA DIAGNÓSTICA DO DESENHO INFANTIL

Um dos problemas mais graves da aproximação indevida entre escola e clínica é a interpretação diagnóstica de desenhos. Professores podem observar recorrências, mudanças, narrativas e modos de participação, mas não devem atribuir significados universais a cores, tamanho de figuras ou ausência de elementos. Uma produção depende de repertório, proposta, material, tempo, habilidades gráficas, interesse e contexto. A criança pode utilizar preto porque era a cor disponível, desenhar uma figura pequena por escolha compositiva ou repetir um tema porque está investigando sua forma.

Derdyk enfatiza que o desenho infantil deve ser acompanhado como processo vivo de pensamento e linguagem, e não convertido em teste improvisado (Derdyk, 2020, p. 12-25). A documentação pedagógica pode registrar falas, gestos, escolhas, retomadas e relações entre produções ao longo do tempo. Quando surgem sinais persistentes de sofrimento, a responsabilidade da escola é acolher, registrar de modo descritivo, dialogar com a família e acionar os fluxos institucionais de proteção e saúde, sem realizar diagnóstico.

Esse limite não diminui a escuta docente. Ao contrário, torna-a mais rigorosa. Escutar a produção da criança significa perguntar, permitir que ela atribua sentidos, respeitar silêncios e evitar exposição pública. Em situações de suspeita de violência, o desenho pode integrar um conjunto de observações, mas nunca deve ser tratado isoladamente como prova. A proteção da criança exige protocolos, equipe multiprofissional e respeito à legislação.

## 6. IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

### 6.1 PLANEJAMENTO DE EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS EMOCIONALMENTE SIGNIFICATIVAS

Uma prática de arte-educação capaz de contribuir para o desenvolvimento emocional precisa combinar liberdade e estrutura. A liberdade refere-se à

possibilidade de escolher, experimentar, transformar e recusar soluções únicas. A estrutura envolve materiais acessíveis, tempo suficiente, organização do espaço, apresentação de repertórios e intervenções docentes que ampliem a investigação. Não se trata de solicitar “desenhe como você se sente” todos os dias, mas de criar experiências nas quais emoções possam aparecer sem obrigação de confissão.

Nas artes visuais, propostas com argila, carvão, tintas, papéis de diferentes escalas, fios, elementos naturais e objetos de montagem ampliam as formas de ação. O professor pode observar pressão do gesto, ritmo, persistência, colaboração e mudanças de estratégia, sem classificar a produção como bonita ou feia. A apresentação de artistas de diferentes territórios, grupos étnico-raciais, gêneros e tradições evita que o repertório escolar se restrinja a modelos europeus e oferece outras formas de imaginar corpos, famílias, natureza e comunidade.

Na música, experiências de escuta, criação de paisagens sonoras, exploração de timbres e composição coletiva favorecem atenção e coordenação com o grupo. Na dança, sequências de improvisação, espelhamento, deslocamentos e criação de movimentos permitem negociar espaço e reconhecer limites corporais. No teatro, jogos de faz de conta e construção de personagens podem explorar conflitos ficcionais sem exigir que crianças representem situações traumáticas pessoais. Em todas as linguagens, a qualidade da mediação é mais importante do que a quantidade de produtos finais.

A dimensão emocional também depende do direito de não participar de determinada exposição. Algumas crianças precisam observar antes de entrar na proposta; outras preferem produzir individualmente ou não comentar o trabalho. Obrigar a apresentação pública pode transformar arte em situação de constrangimento. O planejamento inclusivo oferece diferentes formas de engajamento, comunicação e compartilhamento, respeitando ritmos e necessidades de apoio.

### 6.2 MEDIAÇÃO DOCENTE, FALA DA CRIANÇA E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A documentação pedagógica é um recurso decisivo para superar generalizações. Fotografias do processo, transcrição de falas, sequências de desenhos,

registros de escolhas e notas de observação permitem acompanhar como a criança formula e reformula ideias. O foco deve recair sobre processos, não apenas sobre o produto final. Expressões como “ficou nervoso”, “está traumatizado” ou “tem baixa autoestima” devem ser substituídas por descrições observáveis: interrompeu a atividade, cobriu o papel, solicitou outro material, afastou-se do grupo, retomou a produção após conversa.

As perguntas do adulto também precisam evitar indução. Em vez de afirmar “você usou vermelho porque está com raiva”, pode-se perguntar “conte-me sobre esta parte”, “como você escolheu essa cor?” ou “o que aconteceu nesta cena?”. A criança pode atribuir significado, modificar sua narrativa ou não responder. A escuta respeita sua autoria e reduz o risco de transformar interpretações adultas em verdades sobre sua vida emocional.

A análise dos registros deve considerar recorrência e contexto. Um episódio isolado não sustenta diagnóstico nem conclusão sobre desenvolvimento. Ao longo do tempo, porém, os registros podem indicar ampliação de repertório, maior permanência na atividade, diversificação de estratégias, participação em propostas coletivas e capacidade de narrar decisões. Esses indicadores são pedagogicamente mais defensáveis do que afirmações vagas sobre cura, equilíbrio ou transformação emocional.

A avaliação em Arte não deve medir conformidade estética. Pode considerar envolvimento, exploração de materiais, formulação de soluções, ampliação de repertório, capacidade de apreciar produções e participação no diálogo. O desenvolvimento emocional aparece transversalmente quando a criança negocia, suporta frustrações, revisa projetos, reconhece perspectivas e encontra formas de expressão; não como nota separada de “controle emocional”.

### 6.3 INCLUSÃO, DESIGUALDADE E ACESSO À EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Os benefícios potenciais da arte não podem ser analisados fora das desigualdades de acesso. Crianças de escolas com poucos materiais, tempo reduzido e práticas baseadas em cópia não recebem a mesma experiência que participantes de programas intensivos com artistas-professores, estúdios e continuidade anual. Os resultados de Brown e colaboradores ocorreram em

uma instituição com integração sistemática das artes; transferi-los para atividades esporádicas seria metodologicamente inadequado (Brown; Benedett; Armistead, 2010, p. 118-123; Brown et al., 2017, p. 1376-1380).

Políticas educacionais devem assegurar materiais, formação, espaços e parcerias culturais sem terceirizar a responsabilidade curricular. Visitas a museus, encontros com artistas e projetos comunitários ampliam repertórios, mas precisam dialogar com o trabalho cotidiano e com as culturas das crianças. A inclusão exige suportes sensoriais, comunicação acessível, diferentes modos de participação e atenção a barreiras físicas e atitudinais.

A arte também pode contribuir para discutir identidades e desigualdades quando oferece repertórios que rompem estereótipos. Isso requer curadoria consciente, e não a utilização de produções culturais apenas em datas comemorativas. A dimensão emocional relaciona-se ao reconhecimento: crianças precisam encontrar imagens, histórias, músicas e corpos que não as apresentem como ausência, problema ou exotismo. A experiência estética pode fortalecer pertencimento quando a diversidade é tratada como estrutura do currículo.

Por fim, a escola precisa preservar a arte de duas reduções. A primeira é utilitarista: ensinar Arte apenas porque ela supostamente melhora desempenho em outras disciplinas. A segunda é terapêutica: utilizar a produção infantil como instrumento de normalização e controle. A função pedagógica mais ampla é garantir encontro com linguagens, culturas e processos de criação capazes de ampliar o modo como a criança percebe, sente, interpreta e transforma o mundo.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão permitiu reposicionar o objeto do estudo. A arte e o desenvolvimento emocional na infância constituem um problema educacional que não pode ser reduzido à arteterapia. A escola trabalha com linguagens, conhecimentos, repertórios culturais, processos de criação e convivência. A arteterapia, embora possa dialogar com a educação, pertence ao campo clínico e requer formação específica, objetivos terapêuticos e responsabilidade profissional.

As pesquisas analisadas apresentam resultados promissores. Programas de artes integradas, dança criativa e teatro estiveram associados a maior expressão de emoções positivas, avanços em regulação emocional, competência social, empatia e redução de indicadores fisiológicos de estresse. Esses achados, entretanto, dependem de duração, qualidade da mediação, contexto institucional e intensidade das experiências. Não sustentam a afirmação de que qualquer atividade artística produz melhora emocional automática.

O trabalho pedagógico precisa evitar diagnósticos improvisados e interpretações fixas do desenho. A produção artística deve ser compreendida no processo, nas decisões da criança, em suas falas, nas relações com os materiais e na continuidade dos registros. Quando existem sinais de sofrimento, a escola deve acolher, documentar e acionar redes competentes, sem converter o professor em terapeuta.

A contribuição mais consistente da arte está na possibilidade de criar formas, narrativas, gestos e sons para experiências que ainda estão em elaboração. Ao oferecer tempo, materiais, repertórios e escuta, a escola amplia as condições para que as crianças construam autoria, reconheçam perspectivas, enfrentem impasses criativos e participem de uma cultura comum. Defender a arte, portanto, não significa prometer cura, mas assegurar um direito formativo essencial à infância.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN ART THERAPY ASSOCIATION. About art therapy. Alexandria, VA, [s.d.]. Disponível em: <https://arttherapy.org/about-art-therapy/>. Acesso em: 29 jun. 2026.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPgqBv6J/>. Acesso em: 29 jun. 2026.
- BOSGRAAF, Liesbeth et al. Art therapy for psychosocial problems in children and adolescents: a systematic narrative review on art therapeutic means and forms of expression, therapist behavior, and supposed mechanisms of change. *Frontiers in Psychology*, Lausanne, v. 11, art. 584685, 2020. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.584685.
- BRAITO, Isabel et al. A systematic review of the effectiveness of art psychotherapy in children who have experienced trauma. *International Journal of Art Therapy*, London, v. 27, n. 1, p. 31-45, 2022. DOI: 10.1080/17454832.2021.1957959.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 29 jun. 2026.
- BROWN, Eleanor D.; BENEDETT, Barbara; ARMISTEAD, M. Elizabeth. Arts enrichment and school readiness for children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, Amsterdam, v. 25, n. 1, p. 112-124, 2010. DOI: 10.1016/j.ecresq.2009.07.008.
- BROWN, Eleanor D.; SAX, Kacey L. Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, Amsterdam, v. 28, n. 2, p. 337-346, 2013. DOI: 10.1016/j.ecresq.2012.08.002.
- BROWN, Eleanor D. et al. Can the arts get under the skin? Arts and cortisol for economically disadvantaged children. *Child Development*, Hoboken, v. 88, n. 4, p. 1368-1381, 2017. DOI: 10.1111/cdev.12652.
- CIORNAI, Selma (org.). **Percursos em arteterapia**: arteterapia gestáltica, arte em psicoterapia, supervisão em arteterapia. São Paulo: Summus, 2004.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Panda Educação, 2020.
- FANCOURT, Daisy; FINN, Saoirse. **What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being?** A scoping review. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2019. (Health Evidence Network Synthesis Report, 67). Disponível em: <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289054553>. Acesso em: 29 jun. 2026.
- FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GOLDSTEIN, Thalia R.; WINNER, Ellen. **Enhancing empathy and theory of mind**. *Journal of Cognition and Development, Philadelphia*, v. 13, n. 1, p. 19-37, 2012. DOI: 10.1080/15248372.2011.573514.
- LOBO, Yovanka B.; WINSLER, Adam. The effects of a creative dance and movement program on the social competence of Head Start preschoolers. *Social Development*, Oxford, v. 15, n. 3, p. 501-519, 2006. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2006.00353.x.
- MALCHIODI, Cathy A. (ed.). **Handbook of art therapy**. 2. ed. New York: Guilford Press, 2012.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- SILVEIRA, Nise da. **Imagens do inconsciente**. Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.



## A RODA DE CONVERSA COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Suellen Vidal Araújo da Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** A roda de conversa constitui uma importante prática pedagógica na Educação Infantil por favorecer a comunicação, a escuta, a interação e a participação das crianças nos processos educativos. Ao criar espaços de diálogo e troca de experiências, essa estratégia contribui para o desenvolvimento da oralidade e para a construção de relações sociais mais significativas no ambiente escolar. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da roda de conversa para o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil. A pesquisa possui natureza bibliográfica, abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico. A metodologia consistiu na análise de estudos relacionados à linguagem, às interações sociais e às práticas pedagógicas voltadas à infância, com destaque para Rego, Jobim e Souza, e documentos oficiais da educação brasileira. Os resultados indicam que a roda de conversa favorece a ampliação das capacidades comunicativas das crianças, fortalece sua participação nos contextos coletivos e contribui para a construção de conhecimentos por meio do diálogo. Conclui-se que essa prática representa uma importante estratégia para o desenvolvimento da oralidade e para a valorização do protagonismo infantil na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento. Habilidades. Linguagem. Participação Infantil.

### INTRODUÇÃO

A comunicação ocupa lugar central nas experiências vivenciadas pelas crianças durante a infância. Por meio da linguagem oral, elas expressam sentimentos, compartilham ideias, formulam hipóteses, estabelecem relações e participam ativamente dos grupos sociais dos quais fazem parte. Nesse contexto, a Educação Infantil desempenha papel relevante ao criar oportunidades para que as crianças desenvolvam suas capacidades comunicativas em situações significativas de interação.

Entre as diferentes estratégias utilizadas para promover a oralidade, a roda de conversa destaca-se por favorecer a participação coletiva, a escuta e a construção compartilhada de conhecimentos. Mais do que um momento destinado à fala, a roda de conversa

constitui um espaço de encontro no qual as crianças podem expressar opiniões, relatar experiências, ouvir diferentes pontos de vista e construir significados em conjunto.

A valorização da participação infantil tem sido amplamente discutida pelos estudos contemporâneos sobre infância. Nessa perspectiva, as crianças deixam de ser compreendidas como receptoras passivas de informações e passam a ser reconhecidas como sujeitos capazes de produzir conhecimentos e interpretar a realidade. A roda de conversa contribui para esse processo ao criar oportunidades para que suas vozes sejam ouvidas e consideradas nas práticas educativas.

A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância de promover experiências nas quais as crianças possam falar, ouvir, argumentar, narrar e

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Metropolitano de São Paulo; Pós-graduação em Abordagem Pikler pelo Instituto Phorte, Pós-graduação em Alfabetização pelo Instituto Vera Cruz; Professora de Educação Infantil; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo, SME. PMSP. suellen\_vidal\_araujo@yahoo.com.br

participar da cultura oral. O documento enfatiza que essas experiências são fundamentais para a constituição dos sujeitos e para sua inserção nos diferentes contextos sociais (BRASIL, 2018).

As contribuições de Jobim e Souza (2016) também reforçam essa compreensão ao reconhecer a criança como sujeito ativo na produção de significados por meio da linguagem. A autora destaca a importância das interações e das experiências comunicativas na constituição da infância e na construção das formas de compreensão do mundo.

Diante dessas reflexões, este artigo tem como objetivo analisar a roda de conversa como estratégia de desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil, discutindo suas contribuições para a comunicação, para a participação infantil e para a construção de conhecimentos nos contextos educativos.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico, desenvolvido a partir da análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à linguagem oral, às interações sociais e às práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico. A abordagem qualitativa possibilitou compreender os significados atribuídos à oralidade e às experiências de participação infantil. O caráter analítico permitiu examinar criticamente as contribuições da roda de conversa para o desenvolvimento da linguagem e para os processos de aprendizagem vivenciados pelas crianças.

Para a construção do referencial teórico foram analisadas obras de Rego (2011), Jobim e Souza (2016), além de documentos orientadores como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A análise concentrou-se nas relações entre oralidade, interação social, participação infantil e mediação docente, buscando compreender de que maneira a roda de conversa pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

## **A ORALIDADE COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

A linguagem oral desempenha papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois constitui um dos principais meios pelos quais as crianças estabelecem relações com o mundo, comunicam experiências e constroem conhecimentos. Desde os primeiros anos de vida, a oralidade participa dos processos de interação social, contribuindo para a formação da identidade, para a ampliação das capacidades comunicativas e para a inserção das crianças nos diferentes contextos culturais.

O desenvolvimento da linguagem não ocorre de maneira isolada. As crianças aprendem a comunicar-se por meio das relações estabelecidas com os adultos, com seus pares e com os diversos ambientes sociais dos quais participam. Nesse processo, a oralidade assume função mediadora, permitindo a construção de significados compartilhados e favorecendo a apropriação dos conhecimentos produzidos culturalmente.

As contribuições da teoria histórico-cultural oferecem importantes fundamentos para compreender essa relação. Rego (2011) destaca que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e que as formas mais complexas de pensamento são construídas a partir da mediação realizada pelos sujeitos que participam do contexto cultural da criança. Segundo a autora, "o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro" (REGO, 2011, p. 61). Essa perspectiva evidencia que a linguagem oral está diretamente relacionada aos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na Educação Infantil, as experiências de comunicação assumem papel relevante porque possibilitam que as crianças expressem desejos, compartilhem sentimentos, formulem perguntas e construam interpretações sobre a realidade. Essas situações favorecem não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também a ampliação das capacidades cognitivas e sociais.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca que a ampliação das capacidades de comunicação ocorre gradativamente

por meio da participação em diferentes situações de uso da linguagem, incluindo conversas, brincadeiras, músicas e narrativas (BRASIL, 1998). Essa compreensão reforça a importância de criar contextos que valorizem a participação das crianças e ampliem suas oportunidades de interação verbal.

Além disso, a oralidade contribui para a construção da autonomia. Quando as crianças têm oportunidades para expressar opiniões, relatar experiências e participar de decisões coletivas, desenvolvem maior confiança em suas capacidades comunicativas e fortalecem sua participação nos grupos dos quais fazem parte.

Jobim e Souza (2016) também enfatiza a importância da linguagem na constituição da infância. Para a autora, a criança não apenas aprende a falar, mas utiliza a linguagem para construir formas próprias de compreender e interpretar o mundo. Nesse sentido, a oralidade deve ser compreendida como elemento constitutivo da experiência infantil e não apenas como instrumento de comunicação.

Dessa forma, a valorização da linguagem oral na Educação Infantil representa uma condição importante para o desenvolvimento integral das crianças. Ao participar de situações significativas de comunicação, elas ampliam suas formas de expressão, fortalecem suas relações sociais e constroem conhecimentos que contribuem para sua formação como sujeitos ativos e participantes da vida social.

## **ESCUA, DIÁLOGO E PARTICIPAÇÃO NA RODA DE CONVERSA**

A roda de conversa constitui um espaço privilegiado para o exercício da escuta, do diálogo e da participação infantil. Diferentemente de práticas centradas exclusivamente na transmissão de informações pelo adulto, essa estratégia pedagógica possibilita a construção de interações mais horizontais, nas quais as crianças podem expressar suas ideias, compartilhar experiências e participar ativamente da construção dos conhecimentos.

A escuta representa um dos elementos centrais desse processo. Em muitos contextos educativos, a fala infantil é frequentemente limitada por rotinas excessivamente direcionadas ou por práticas que priorizam a comunicação do adulto. A roda de conversa

propõe uma dinâmica diferente ao reconhecer que as crianças possuem experiências, opiniões e interpretações que merecem ser acolhidas e consideradas.

A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância de promover experiências que possibilitem às crianças falar e ouvir, fortalecendo sua participação na cultura oral e ampliando suas formas de interação social (BRASIL, 2018). Essa orientação reforça a necessidade de criar espaços educativos que valorizem o diálogo e favoreçam a construção de relações baseadas na escuta e no respeito mútuo.

Nesse contexto, a roda de conversa permite que as crianças desenvolvam habilidades relacionadas à comunicação e à convivência coletiva. Ao ouvir os colegas, esperar sua vez de falar, formular perguntas e responder a diferentes posicionamentos, elas aprendem formas de participação que contribuem para o desenvolvimento da oralidade e para a construção de relações sociais mais democráticas.

As reflexões de Jobim e Souza (2016) ajudam a compreender a importância dessas experiências ao destacar que a linguagem se desenvolve por meio das interações e das trocas estabelecidas entre os sujeitos. Para a autora, observar as crianças, dialogar com elas e reconhecer suas formas de expressão constitui uma condição importante para compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento presentes na infância.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento do protagonismo infantil. Quando as crianças percebem que suas falas são valorizadas e consideradas nas discussões coletivas, sentem-se mais seguras para participar e compartilhar suas ideias. Esse reconhecimento favorece a construção da autoestima, da autonomia e do sentimento de pertencimento ao grupo.

Além disso, a roda de conversa contribui para o desenvolvimento da capacidade argumentativa. Ao expor opiniões, justificar pontos de vista e ouvir diferentes perspectivas, as crianças ampliam suas formas de organização do pensamento e desenvolvem habilidades relacionadas à comunicação e à reflexão crítica.

A participação nas rodas de conversa também favorece a construção de vínculos entre as crianças e os adultos. O compartilhamento de experiências pessoais, sentimentos e percepções cria oportunidades para o fortalecimento das relações interpessoais e para a construção de um ambiente educativo mais acolhedor e participativo.

Portanto, a roda de conversa constitui uma estratégia pedagógica que favorece a escuta, o diálogo e a participação infantil. Ao criar oportunidades para que as crianças expressem suas ideias e interajam com os colegas e professores, essa prática contribui para o desenvolvimento da oralidade e para a formação de sujeitos capazes de participar ativamente dos processos coletivos de construção do conhecimento.

## **A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE CONHECIMENTOS POR MEIO DA LINGUAGEM**

A aprendizagem na Educação Infantil não ocorre apenas por meio da observação ou da realização de atividades individuais. Grande parte dos conhecimentos construídos pelas crianças emerge das interações estabelecidas com os colegas, com os adultos e com o ambiente em que estão inseridas. Nesse contexto, a linguagem ocupa posição central, pois permite a troca de experiências, a circulação de ideias e a construção compartilhada de significados.

A roda de conversa favorece esse processo ao criar um espaço no qual as crianças podem comunicar suas percepções, compartilhar descobertas e confrontar diferentes formas de compreender a realidade. Durante os diálogos, elas entram em contato com opiniões diversas, ampliam suas referências e constroem novos conhecimentos a partir das contribuições do grupo.

A perspectiva histórico-cultural contribui para compreender a relevância dessas experiências. Segundo Rego (2011), o desenvolvimento humano ocorre por meio da participação em práticas sociais e das interações estabelecidas com outras pessoas. Nessa visão, a aprendizagem não é resultado apenas de processos individuais, mas de experiências coletivas mediadas pela linguagem e pela cultura.

Ao participar de uma roda de conversa, a criança não apenas comunica aquilo que já sabe. Ela também reorganiza pensamentos, elabora novas interpretações e amplia sua compreensão sobre os

temas discutidos. Muitas vezes, uma ideia apresentada por um colega desperta novas reflexões, possibilitando a construção de conhecimentos que dificilmente seriam produzidos de forma isolada.

Bissoli (2005) destaca que o desenvolvimento infantil ocorre em estreita relação com os processos de interação social. A autora argumenta que os conhecimentos produzidos culturalmente são apropriados pelas crianças por meio das relações estabelecidas com outras pessoas. Essa compreensão reforça a importância dos momentos coletivos de diálogo como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização dos saberes infantis. Nas rodas de conversa, as crianças têm a oportunidade de compartilhar conhecimentos construídos em seus contextos familiares, culturais e sociais. Ao serem incorporadas às discussões coletivas, essas experiências enriquecem os processos de aprendizagem e fortalecem a participação infantil.

Além disso, a construção coletiva de conhecimentos favorece o desenvolvimento da capacidade de argumentação. Quando as crianças explicam suas ideias, justificam opiniões ou respondem aos colegas, exercitam habilidades relacionadas à organização do pensamento e à comunicação oral. Essas experiências contribuem para a ampliação das capacidades linguísticas e cognitivas.

A Base Nacional Comum Curricular reforça a importância de promover situações que favoreçam a participação ativa das crianças nos processos de construção de conhecimentos, reconhecendo as interações como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil (BRASIL, 2018). Sob essa perspectiva, a roda de conversa constitui um importante espaço de aprendizagem coletiva.

Dessa forma, a linguagem atua como elemento mediador da construção de conhecimentos, permitindo que as crianças compartilhem experiências, ampliem suas formas de compreensão da realidade e participem ativamente dos processos educativos. A roda de conversa, ao favorecer essas interações, contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de aprendizagens mais significativas.

## O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA

Embora a roda de conversa seja um espaço de participação infantil, sua qualidade depende da mediação realizada pelo professor. Cabe ao educador criar condições para que as crianças possam expressar suas ideias, ouvir os colegas e participar de maneira significativa dos diálogos estabelecidos no grupo. Assim, a mediação docente desempenha papel fundamental para que a roda de conversa cumpra sua função educativa.

A atuação do professor nesse contexto difere de práticas centradas na transmissão de informações. Em vez de ocupar o lugar de principal protagonista da comunicação, o educador assume a função de mediador das interações, incentivando a participação das crianças e favorecendo a circulação de diferentes vozes no grupo. Essa postura contribui para a construção de um ambiente mais democrático e participativo.

Rego (2011) destaca que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por sujeitos mais experientes. Sob essa perspectiva, o professor exerce papel importante ao organizar situações que favoreçam o desenvolvimento da linguagem e a ampliação das formas de participação infantil.

Uma mediação qualificada exige sensibilidade para reconhecer os interesses, curiosidades e formas de expressão das crianças. Muitas vezes, temas relevantes surgem espontaneamente durante as conversas e podem transformar-se em oportunidades significativas de aprendizagem. Ao acolher essas manifestações, o professor fortalece o protagonismo infantil e demonstra que as contribuições das crianças possuem valor no contexto educativo.

Outro aspecto importante refere-se à promoção da escuta. Em grupos numerosos, algumas crianças tendem a participar com mais frequência, enquanto outras podem apresentar dificuldades para expressar suas ideias. Cabe ao professor criar estratégias que garantam a participação de todos, valorizando diferentes formas de comunicação e respeitando os tempos individuais de cada criança.

As reflexões de Guimarães (2011) contribuem para essa análise ao defender uma concepção de

educação baseada no diálogo, no encontro e na experiência compartilhada. Segundo a autora, as relações estabelecidas entre adultos e crianças devem ser construídas a partir da abertura à escuta e do reconhecimento do outro como sujeito. Essa compreensão fortalece a importância da mediação docente nas rodas de conversa.

Além disso, o professor desempenha papel relevante na ampliação dos diálogos. Por meio de perguntas, problematizações e intervenções oportunas, ele pode estimular novas reflexões e favorecer o aprofundamento das discussões. Entretanto, essas intervenções devem ocorrer sem interromper a espontaneidade das crianças ou direcionar excessivamente suas falas.

A BNCC (2018) destaca a necessidade de promover experiências que favoreçam a expressão, a argumentação e a participação das crianças em diferentes contextos comunicativos. Nesse sentido, a mediação docente torna-se fundamental para transformar a roda de conversa em um espaço efetivo de desenvolvimento da oralidade e de construção coletiva do conhecimento.

Portanto, o papel do professor na mediação das rodas de conversa consiste em criar condições para que as crianças possam comunicar-se, ouvir, refletir e participar ativamente das interações. Ao assumir essa postura, o educador contribui para o fortalecimento da linguagem oral, para a ampliação das aprendizagens e para a valorização do protagonismo infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A roda de conversa constitui uma importante estratégia pedagógica na Educação Infantil por favorecer experiências relacionadas à oralidade, à escuta e à participação infantil. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que essa prática ultrapassa a simples organização de momentos de fala, configurando-se como um espaço de interação, construção de conhecimentos e fortalecimento das relações sociais.

As reflexões apresentadas evidenciaram que a linguagem oral desempenha papel central no desenvolvimento infantil, contribuindo para a expressão de ideias, para a construção de significados e

para a participação das crianças nos diferentes contextos sociais. Nesse cenário, a roda de conversa oferece oportunidades para que essas capacidades sejam desenvolvidas de forma significativa e integrada às experiências cotidianas.

Também foi possível observar que a escuta e o diálogo constituem elementos fundamentais para a qualidade das interações estabelecidas nesses momentos. Ao compartilhar experiências, ouvir diferentes opiniões e participar das discussões coletivas, as crianças ampliam suas formas de comunicação e fortalecem habilidades relacionadas à convivência e à argumentação.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor como mediador das interações. Sua atuação contribui para garantir a participação das crianças, ampliar os diálogos e criar condições favoráveis à construção coletiva de conhecimentos. Dessa forma, a mediação docente mostra-se essencial para que a roda de conversa se torne um espaço efetivo de aprendizagem e desenvolvimento.

Conclui-se, portanto, que a roda de conversa representa uma prática pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento da oralidade e a valorização das vozes infantis. Quando integrada de forma significativa ao cotidiano da Educação Infantil, essa estratégia contribui para a formação de sujeitos mais participativos, comunicativos e envolvidos nos processos coletivos de construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- BISSOLI, Michelle de Freitas. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.
- JOBIM E SOUZA, Solange. Infância e linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil**: criança e linguagem. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 13-43.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.



## O BRINCAR LIVRE NA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS SOCIOCULTURAIS, EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Viviane Marcia Santos de Mascarenhas

**Resumo:** Este artigo analisa o brincar livre como direito da criança, prática sociocultural e dimensão estruturante do currículo da Educação Infantil. O objetivo é superar abordagens panorâmicas que apenas enumeram benefícios do brincar, articulando fundamentos teóricos, documentos normativos e evidências empíricas produzidas em contextos escolares e espaços externos. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e caráter narrativo-analítico. O levantamento foi realizado em junho de 2026 nas bases SciELO, PubMed, ERIC e Google Scholar, além de repositórios oficiais brasileiros e das Nações Unidas. Foram empregados descritores em português e inglês relacionados a brincar livre, aprendizagem baseada em brincadeiras, recreio, ambiente externo, desenvolvimento infantil e Educação Infantil. O corpus final reuniu 21 documentos, entre obras teóricas, pesquisas empíricas, revisões sistemáticas e normas públicas. A análise evidencia que o brincar não constitui comportamento natural isolado, mas atividade cultural aprendida e produzida nas interações. Estudos observacionais e revisões indicam associações entre oportunidades de brincar, atividade física, desenvolvimento motor, autorregulação, linguagem, relações entre pares e comportamento em sala; entretanto, os efeitos variam conforme qualidade do ambiente, tempo disponível, participação infantil e formas de mediação adulta. A literatura também demonstra que a oposição rígida entre brincar livre e intervenção docente é insuficiente: a ação pedagógica pode organizar tempos, materiais e espaços sem capturar a brincadeira por objetivos escolares imediatos. Conclui-se que garantir o brincar exige políticas de infraestrutura, formação docente, redução da escolarização precoce e reconhecimento da criança como sujeito que produz culturas, negocia sentidos e participa da construção do cotidiano educativo.

**Palavras-chave:** brincar livre; Educação Infantil; culturas infantis; desenvolvimento infantil; políticas públicas.

### 1. INTRODUÇÃO

O brincar ocupa posição paradoxal nas instituições destinadas à primeira infância. Nos discursos pedagógicos, aparece como atividade indispensável ao desenvolvimento e como marca distintiva da infância; na organização cotidiana, porém, pode ser reduzido a intervalo, recompensa após tarefas consideradas sérias ou estratégia para ensinar conteúdos previamente definidos. Essa distância entre reconhecimento formal e garantia concreta produz um problema científico e político: não basta afirmar que

brincar é importante, pois é necessário examinar que concepção de criança, de aprendizagem e de currículo sustenta os tempos, os espaços e as intervenções adultas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil determinam que as práticas pedagógicas tenham como eixos norteadores “as interações e a brincadeira”, formulação que confere ao brincar estatuto curricular, e não caráter acessório (Brasil, 2009, art. 9º).

A centralidade normativa do brincar não elimina as disputas em torno de seu significado. A expressão brincar livre costuma ser empregada como

sinônimo de ausência de adultos, espontaneidade absoluta ou atividade sem qualquer organização institucional. Essa definição é insuficiente. A liberdade lúdica não ocorre fora da cultura, dos materiais disponíveis, das relações de poder, das regras negociadas e das condições concretas de tempo e espaço. Brougère formula uma crítica decisiva à naturalização ao afirmar que “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa” (Brougère, 1998, p. 104). Desse modo, a autonomia da criança na brincadeira deve ser compreendida como possibilidade situada de escolher, interpretar, transformar e negociar sentidos, e não como independência abstrata em relação ao mundo social.

Em debates sobre brincar e cidade, descrições de parques e equipamentos costumam ser apresentadas como se constituíssem evidência suficiente. Contudo, um estudo de caso exige delimitação do caso, pergunta analítica, fontes, sujeitos quando pertinentes, procedimentos de produção de dados e critérios de interpretação. Sem esses elementos, exemplos arquitetônicos permanecem ilustrações urbanísticas. Por essa razão, este artigo não toma espaços famosos de grandes cidades internacionais como casos científicos; a discussão sobre ambientes apoia-se em pesquisas que explicitam desenho, amostra, resultados e limites, permitindo distinguir inspiração projetual de evidência empírica.

A sustentação conceitual do artigo articula três eixos compatíveis: a perspectiva histórico-cultural, a compreensão sociológica das culturas infantis e os estudos sobre cultura lúdica. Essa opção evita a justaposição superficial de matrizes distintas e permite examinar o brincar como atividade mediada por significados, produzida nas relações entre pares e atravessada por repertórios culturais. Reggio Emilia é mobilizada como experiência pedagógica e política de Educação Infantil, especialmente por sua concepção do ambiente, da escuta e da documentação, e não como teoria psicológica do desenvolvimento. O quadro teórico é complementado por evidências empíricas sobre ambientes, recreio e aprendizagem baseada em brincadeiras (Vygotsky, 2007, p. 107-124; Brougère, 1998, p. 103-116; Corsaro, 2011, p. 31-46).

O problema que orienta o estudo pode ser formulado da seguinte maneira: em que condições o

brincar livre contribui para a aprendizagem, o desenvolvimento e a participação infantil, e quais implicações essa compreensão produz para a Educação Infantil? O objetivo geral é analisar o brincar livre como direito, prática cultural e componente curricular, articulando teoria, evidências e políticas públicas. Especificamente, busca-se: delimitar conceitualmente o brincar; examinar resultados de pesquisas empíricas; discutir limites das interpretações causalistas; analisar obstáculos institucionais e urbanos; e indicar princípios para uma mediação docente que preserve a agência infantil.

A relevância da discussão decorre do avanço de práticas de escolarização precoce, da fragmentação dos tempos infantis e da tendência de converter toda brincadeira em instrumento de desempenho. A Base Nacional Comum Curricular reconhece brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se como direitos de aprendizagem, mas sua implementação depende de condições materiais e de interpretações curriculares que não subordinem a experiência da criança a listas de habilidades isoladas (Brasil, 2018, p. 36-38). A questão, portanto, não é escolher entre brincar e aprender. O desafio consiste em compreender que a aprendizagem infantil se produz na ação corporal, na imaginação, na linguagem, nas relações entre pares e na exploração de ambientes, sem que cada experiência precise ser convertida em exercício escolarizado.

## 2. METODOLOGIA

A pesquisa é bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, com desenho narrativo-analítico. A revisão narrativa foi escolhida porque o objetivo não é estimar um efeito único nem produzir metanálise própria, mas integrar matrizes teóricas, normas educacionais e estudos com desenhos metodológicos distintos. Esse tipo de revisão exige explicitar pergunta, critérios de seleção e procedimento de síntese para evitar uma exposição impressionista de autores. Conforme Snyder, revisões de literatura rigorosas devem tornar visíveis as decisões de busca, inclusão e interpretação, mesmo quando não seguem um protocolo sistemático estrito (Snyder, 2019, p. 333-335).

O levantamento foi realizado entre 1º e 29 de junho de 2026 nas bases SciELO, PubMed, ERIC e Google Scholar. Foram utilizadas combinações dos descritores brincar livre, brincadeira, cultura lúdica, aprendizagem baseada em brincadeiras, recreio escolar, ambiente externo, desenvolvimento infantil e Educação Infantil, além dos equivalentes free play, play-based learning, school recess, outdoor play, child development e early childhood education. A busca foi complementada em repositórios do Ministério da Educação, do Planalto, da Organização Mundial da Saúde e do Comitê dos Direitos da Criança das Nações Unidas.

Foram incluídas obras teóricas diretamente relacionadas à constituição cultural e social do brincar; estudos empíricos que apresentassem sujeitos, procedimentos e resultados; revisões sistemáticas ou metanálises; e documentos normativos com incidência sobre a primeira infância. Para a produção empírica, priorizou-se o período de 2004 a 2026, admitindo-se textos anteriores ou clássicos quando indispensáveis ao quadro conceitual. Foram excluídos textos sem autoria identificável, ensaios promocionais, páginas turísticas, materiais que apenas reproduziam definições gerais e estudos cujo foco principal não permitia distinguir brincar de treinamento, esporte organizado ou uso passivo de telas.

O corpus final reuniu 21 documentos: sete referências teóricas, sete estudos empíricos ou revisões, seis documentos normativos e uma referência metodológica. A análise foi organizada em quatro categorias: a) brincar como prática sociocultural e direito; b) evidências relativas às dimensões física, cognitiva, emocional e social; c) condições institucionais, ambientais e desiguais de acesso; e d) implicações para o currículo e para a mediação docente. Não se atribuiu peso equivalente a todos os estudos: revisões sistemáticas e pesquisas com metodologia explícita foram priorizadas, enquanto resultados observacionais foram interpretados como associações, e não como provas automáticas de causalidade.

A opção metodológica impõe limites. As definições de brincar livre, brincar guiado, recreio e brincar ao ar livre variam entre os estudos; as faixas etárias e os instrumentos de medida também são heterogêneos. Além disso, parte relevante da produção

empírica foi realizada fora do Brasil, o que exige cuidado na transferência de resultados para redes públicas marcadas por desigualdades de infraestrutura. Por essa razão, o estudo brasileiro de Barros foi mobilizado como contraponto situado no cotidiano escolar, e os achados internacionais foram lidos em diálogo com as normas nacionais, não como modelos universais (Barros, 2009, p. 37-41; Brasil, 2009, art. 9º).

### **3. O BRINCAR COMO PRÁTICA SOCIOCULTURAL, DIREITO E EXPERIÊNCIA INFANTIL**

A primeira correção conceitual necessária é abandonar a ideia de que a brincadeira constitui expressão biológica pura que se manifestaria do mesmo modo em qualquer tempo e sociedade. Embora existam disposições corporais e afetivas relacionadas à exploração e ao prazer, as formas de brincar, os objetos valorizados, os papéis encenados e os limites do que é permitido são aprendidos socialmente. Brougère denomina cultura lúdica o conjunto de procedimentos, esquemas e significações que permite aos participantes reconhecer uma situação como brincadeira, iniciar enredos, interpretar gestos e negociar regras. A criança não recebe essa cultura passivamente: apropria-se dela, altera-a e a recombina nas interações com outras crianças, adultos, objetos e mídias (Brougère, 1998, p. 106-111).

Essa formulação impede dois reducionismos. O primeiro é o naturalismo, que imagina que bastaria deixar brinquedos disponíveis para que toda criança brincasse de forma autônoma e equivalente. O segundo é o didatismo, que reconhece valor apenas quando a brincadeira produz um resultado antecipado pelo adulto. Entre esses extremos, a brincadeira pode ser entendida como situação de significação compartilhada, marcada por decisão dos participantes, flexibilidade, incerteza dos resultados e possibilidade de transformar objetos e papéis. Kishimoto distingue brinquedo, jogo e brincadeira justamente para mostrar que materiais não determinam por si mesmos a ação lúdica; o sentido emerge do uso, do contexto e da relação entre sujeitos (Kishimoto, 2011, p. 15-48).

Na perspectiva histórico-cultural, o faz de conta produz uma relação singular entre imaginação, regras e ação voluntária. Ao assumir o papel de médica, motorista, cozinheira ou animal, a criança não apenas

imita uma cena externa: seleciona traços sociais, reorganiza experiências e atua segundo regras implícitas do papel. Vygotsky sintetiza essa potência ao afirmar que, na brincadeira, a criança se comporta além de seu comportamento cotidiano e cria uma zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2007, p. 122). A liberdade lúdica, portanto, não equivale à ausência de regras. Em muitas brincadeiras, a própria situação imaginária exige maior autorregulação: quem representa uma professora, um bebê ou uma personagem precisa sustentar ações coerentes com o enredo negociado.

A sociologia da infância acrescenta uma dimensão pouco desenvolvida pelas abordagens centradas apenas no indivíduo. Corsaro propõe a noção de reprodução interpretativa para indicar que as crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto, ao mesmo tempo que produzem culturas de pares. Brincadeiras recorrentes, segredos, alianças, conflitos, rituais de entrada e modos próprios de usar os espaços compõem uma vida coletiva que não pode ser reduzida à preparação para a adultez (Corsaro, 2011, p. 31-46). Evangelista e Marchi destacam que essa perspectiva desloca a criança da condição de receptora da socialização para a de ator social, sem ignorar as estruturas geracionais que limitam sua ação (Evangelista; Marchi, 2022, p. 1-7).

Esse deslocamento tem consequências metodológicas. Pesquisar o brincar exige observar o que as crianças fazem, dizem e negociam, em vez de deduzir benefícios apenas a partir das intenções adultas. Uma estrutura pode ser planejada como escorregador e tornar-se casa, montanha, navio ou fronteira; caixas podem organizar uma cidade; folhas, pedras e gravetos podem adquirir funções provisórias. O valor pedagógico não está somente no objeto, mas na densidade das relações e transformações produzidas. A documentação pedagógica, nesse contexto, deve registrar processos, hipóteses, linguagens e formas de participação, e não apenas fotografar produtos finais ou comprovar habilidades previamente listadas (Edwards; Gandini; Forman, 2015, p. 25-37).

Também é necessário situar Reggio Emilia com precisão. Trata-se de uma experiência municipal e de uma abordagem político-pedagógica construída

historicamente, e não de uma teoria universal do desenvolvimento. Sua contribuição para este debate reside na organização de ambientes investigativos, na escuta das múltiplas linguagens, no planejamento flexível e na documentação como interpretação compartilhada. O ambiente não substitui a ação docente nem produz aprendizagem automaticamente; ele expressa escolhas sobre acessibilidade, circulação, encontro, beleza, diversidade de materiais e visibilidade das produções infantis (Edwards; Gandini; Forman, 2015, p. 137-160).

O brincar é ainda um direito humano. O artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança reconhece o direito ao descanso, ao lazer e à participação em brincadeiras e atividades recreativas adequadas à idade. O Comentário Geral nº 17 esclarece que esse direito depende de liberdade, tempo não fragmentado, espaços acessíveis, proteção contra discriminação e possibilidade de participação infantil no planejamento dos ambientes (Nações Unidas, 2013, par. 14-18; 32-38). No Brasil, o Marco Legal da Primeira Infância inclui o brincar e o lazer entre as áreas prioritárias das políticas públicas, vinculando a garantia do direito à ação intersetorial do Estado (Brasil, 2016, art. 5º).

Compreender o brincar como direito modifica o foco da responsabilidade. A falta de oportunidades não pode ser atribuída apenas às escolhas familiares nem resolvida por recomendações genéricas para que pais “brinquem mais”. Jornadas extensas, ausência de áreas públicas, medo da violência, barreiras arquitetônicas, racismo, desigualdade de renda e precariedade das unidades educacionais distribuem de forma desigual o tempo e os espaços lúdicos. A garantia do brincar exige condições coletivas e políticas; caso contrário, a liberdade de brincar transforma-se em privilégio de crianças com moradia adequada, acesso a áreas verdes e adultos disponíveis (Nações Unidas, 2013, par. 32-46; Brasil, 2024, art. 6º-12).

#### **4. EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS: O QUE AS PESQUISAS PERMITEM AFIRMAR**

A literatura sobre brincar reúne estudos observacionais, experimentos, pesquisas qualitativas e revisões com definições distintas. Por isso, afirmações

como “brincar aumenta a inteligência” ou “previne a obesidade” são excessivamente lineares. O brincar pode ampliar oportunidades de movimento, linguagem, cooperação e tomada de decisão, mas seus efeitos dependem da duração, da qualidade das interações, das características do ambiente e das experiências anteriores. Yogman e colaboradores, em relatório clínico fundamentado em ampla literatura, associam experiências lúdicas adequadas ao desenvolvimento de linguagem, funções executivas, autorregulação e vínculos protetivos, mas não apresentam o brincar como intervenção isolada capaz de neutralizar desigualdades sociais ou condições clínicas (Yogman et al., 2018, p. 1-16).

No campo da atividade física e do desenvolvimento motor, o estudo quase experimental de Fjørtoft comparou crianças de cinco a sete anos que brincavam em ambiente natural com crianças que utilizavam playground tradicional. A pesquisa combinou análise da paisagem, sistema de posicionamento e testes motores; ao final, o grupo exposto ao ambiente natural apresentou melhora estatisticamente significativa na aptidão motora, especialmente em equilíbrio e coordenação. O resultado sustenta a hipótese de que terrenos variados, vegetação e elementos manipuláveis oferecem possibilidades corporais mais diversificadas, mas o desenho não autoriza generalizar automaticamente para qualquer parque ou população (Fjørtoft, 2004, p. 21-44).

A revisão sistemática de Brussoni e colaboradores examinou estudos sobre brincadeiras externas com risco, como altura, velocidade, ferramentas, elementos naturais e afastamento controlado da supervisão adulta. A síntese encontrou associações predominantemente positivas com atividade física, saúde social, comportamento e menor sedentarismo, sem evidência de aumento generalizado de lesões graves nos contextos analisados. Os autores, contudo, destacam heterogeneidade metodológica e qualidade variável dos estudos. O achado não legitima ambientes negligentes; indica a necessidade de diferenciar perigo não controlado de risco graduado, percebido e enfrentado pela criança (Brussoni et al., 2015, p. 6423-6454).

As recomendações da Organização Mundial da Saúde para crianças menores de cinco anos

articulam atividade física, comportamento sedentário e sono ao longo de 24 horas. O documento orienta que crianças pequenas acumulem movimento distribuído durante o dia e que o tempo sedentário diante de telas seja limitado, especialmente nos primeiros anos. Essas recomendações não transformam toda brincadeira em exercício físico nem autorizam reduzir o brincar a gasto energético. Elas evidenciam que ambientes que permitem correr, equilibrar-se, transportar, escalar, dançar e descansar contribuem para rotinas corporais mais amplas do que aquelas organizadas por longos períodos de imobilidade (Organização Mundial da Saúde, 2019, p. 7-12).

No contexto escolar, Barros, Silver e Stein realizaram análise secundária do Early Childhood Longitudinal Study com dados completos de 10.301 a 11.624 crianças de oito e nove anos. Trinta por cento recebiam nenhum recreio ou uma pausa mínima inferior a quinze minutos diários. Após controle de características da criança, família, escola e turma, a existência de pelo menos um período diário de recreio superior a quinze minutos permaneceu associada a melhores avaliações docentes do comportamento coletivo em sala. O estudo é relevante pelo tamanho da amostra e pelo controle estatístico, mas utiliza avaliação do professor e desenho observacional; portanto, demonstra associação, não causalidade definitiva (Barros; Silver; Stein, 2009, p. 431-436).

A desigualdade identificada nesse estudo é tão importante quanto a associação comportamental. Crianças sem recreio ou com pausa mínima eram mais frequentemente negras, pertencentes a famílias de menor renda e escolaridade, residentes em grandes cidades e matriculadas em escolas públicas. O dado revela que a supressão do tempo lúdico pode acompanhar processos de desigualdade escolar: justamente os grupos mais expostos a restrições urbanas e sociais recebem menos oportunidade de movimento e convivência durante o dia. A defesa do brincar, assim, não deve ser formulada como luxo curricular, mas como questão de equidade (Barros; Silver; Stein, 2009, p. 433-435).

A pesquisa brasileira de Flávia Barros oferece um contraponto qualitativo diretamente ligado ao chão da escola. O estudo realizou aproximadamente vinte sessões de observação participante em cada uma de

duas escolas, com cerca de quatro horas por sessão, além de entrevistas e diário de campo. Na Educação Infantil observada, a autora registrou que as idas ao parque eram substituídas por atividades de alfabeto e apostilas; durante todo o período de campo, acompanhou a turma ao parque apenas duas vezes. O material mostra que o brincar era reconhecido no discurso, mas subordinado à ideia de “conteúdo pedagógico” e à antecipação da alfabetização (Barros, 2009, p. 37-41; 144-146).

As falas infantis registradas nessa investigação condensam a experiência de um currículo excessivamente escolarizado. Ao comparar atividades, uma criança afirma que “a lição demora muito”, enquanto outra responde que “brincar não cansa” (Barros, 2009, p. 152). Essas falas não devem ser romantizadas como verdade universal, mas tratadas como dados que revelam percepção de tempo, cansaço e interesse. Em outro episódio, após a refeição, a professora informa que a turma retorna imediatamente às tarefas e que o período destinado ao parque foi aproveitado para atividades escritas. A observação permite compreender como decisões institucionais concretas eliminam oportunidades de negociação, movimento e cultura de pares (Barros, 2009, p. 167-169).

Quanto à aprendizagem dirigida, a metanálise de Skene e colaboradores analisou 39 estudos sobre brincar guiado em comparação com instrução direta ou brincar livre. Os resultados indicaram efeitos positivos do brincar guiado sobre matemática inicial ( $g = 0,24$ ), conhecimento de formas ( $g = 0,63$ ), alternância entre tarefas ( $g = 0,40$ ) e vocabulário espacial em comparação com brincar livre ( $g = 0,93$ ). Para vários outros desfechos, não houve diferença estatisticamente significativa. A heterogeneidade das definições e das práticas foi elevada, o que desautoriza apresentar a mediação guiada como método superior em qualquer situação (Skene et al., 2022, p. 1162-1180).

Essa evidência ajuda a superar a oposição artificial entre liberdade e intencionalidade pedagógica. O brincar livre favorece iniciativa, negociação e elaboração de interesses próprios; o brincar guiado pode apoiar determinados conhecimentos quando mantém escolha, agência e caráter lúdico. Zosh e colaboradores propõem compreender as experiências em um espectro, distinguindo quem inicia a atividade, quem dirige as

ações e qual o grau de flexibilidade. A simples presença de brinquedos não garante liberdade, assim como uma pergunta docente não destrói necessariamente a brincadeira. O critério central é verificar se a criança continua participante da construção do problema e dos caminhos de ação (Zosh et al., 2018, p. 1-12).

A revisão de Bubikova-Moan, Hjetland e Wollscheid, baseada em 62 estudos de 24 contextos nacionais, demonstra que professoras e professores reconhecem amplamente o valor do brincar, mas divergem sobre sua relação com aprendizagem e sobre o momento adequado de intervir. Entre os obstáculos aparecem pressão curricular, expectativas familiares, falta de tempo, formação insuficiente e incerteza conceitual. O problema, portanto, não se resolve por slogans. É necessário construir repertório profissional para observar sem interromper, formular perguntas abertas, ampliar materiais, apoiar a entrada de crianças nos grupos e intervir diante de exclusões ou riscos reais (Bubikova-Moan; Hjetland; Wollscheid, 2019, p. 776-800).

Em conjunto, os estudos permitem afirmar que oportunidades regulares de brincar estão associadas a resultados relevantes, mas não autorizam uma lista mecânica de benefícios. A mesma atividade pode ampliar participação ou reforçar exclusões; um ambiente natural pode estimular exploração ou permanecer inacessível a crianças com deficiência; a mediação pode sustentar a investigação ou capturar o enredo para cumprir uma habilidade. A qualidade científica da análise depende de explicitar essas condições e reconhecer que desenvolvimento não é produto automático de um material, de um parque ou de uma técnica (Brussoni et al., 2015, p. 6441-6447; Skene et al., 2022, p. 1173-1177).

## 5. TEMPO, ESPAÇO, TECNOLOGIA E DESIGUALDADES NO ACESSO AO BRINCAR

A urbanização interfere no brincar não porque a cidade seja, por definição, incompatível com a infância, mas porque determinados modelos urbanos priorizam circulação de veículos, valorização imobiliária e controle do espaço público. Calçadas estreitas, travessias inseguras, ausência de áreas sombreadas, equipamentos padronizados e longas

distâncias reduzem a autonomia territorial das crianças. O Comentário Geral nº 17 recomenda que Estados considerem o direito de brincar no planejamento urbano, no transporte, na habitação e na oferta de espaços inclusivos, reconhecendo que barreiras ambientais atingem de modo mais intenso crianças pobres, com deficiência, meninas e grupos discriminados (Nações Unidas, 2013, p. 32-46).

A análise de ambientes lúdicos não pode limitar-se à existência nominal de um parque. É preciso examinar acessibilidade, diversidade de superfícies, presença de elementos naturais e soltos, possibilidade de transformação, conforto para permanência, manutenção, banheiros, água, sombra e conexão com a vizinhança. O estudo de Fjørtoft mostra que características da paisagem influenciam as ações possíveis, enquanto a revisão de Brussoni indica que ambientes excessivamente esterilizados podem reduzir desafios graduados e oportunidades de tomada de decisão. Esses resultados são mais úteis para a educação do que a enumeração de parques famosos, pois oferecem categorias analíticas transferíveis para pátios, quintais, praças e territórios locais (Fjørtoft, 2004, p. 30-42; Brussoni et al., 2015, p. 6443-6449).

Na escola, o tempo constitui infraestrutura pedagógica. Períodos muito curtos são consumidos pela organização de filas, distribuição de materiais e deslocamentos, impedindo que enredos ganhem continuidade. Brincadeiras complexas exigem tempo para combinar papéis, construir cenários, enfrentar conflitos e retomar experiências em dias posteriores. Quando o parque é cancelado sistematicamente para completar apostilas ou fichas, não se elimina apenas atividade física: interrompem-se culturas de pares, experiências linguísticas e decisões coletivas. A pesquisa de Barros documenta precisamente essa substituição e demonstra que a escolarização precoce se materializa na gestão cotidiana do relógio (Barros, 2009, p. 144-169).

A tecnologia digital requer análise menos moralista do que a oposição entre telas ruins e brincadeiras boas. Mídias, personagens e narrativas digitais já integram a cultura lúdica e são reinterpretados pelas crianças. Brougère observava que televisão e brinquedos industriais fornecem conteúdos e esquemas, mas o uso infantil envolve apropriação e

negociação, não mera cópia (Brougère, 1998, p. 111-113). O problema surge quando dispositivos substituem sistematicamente movimento, interação presencial, sono e exploração material, ou quando plataformas capturam atenção sem possibilidade real de criação. A mediação adulta deve considerar conteúdo, contexto, companhia e duração, e não apenas contar minutos de forma descontextualizada (Organização Mundial da Saúde, 2019, p. 10-12).

Outro obstáculo é a agenda infantil organizada por sucessivas atividades dirigidas. A oferta de cursos, terapias, reforço e treinamento pode responder a necessidades reais, mas torna-se problemática quando elimina tempos de iniciativa própria e transforma toda experiência em investimento para desempenho futuro. O direito ao brincar inclui disponibilidade temporal livre de objetivos externos imediatos. Isso não significa abandonar crianças nem desconsiderar cuidados; significa reconhecer que a incerteza, a repetição e até momentos de aparente inatividade fazem parte da elaboração lúdica (Nações Unidas, 2013, par. 14; 32).

As desigualdades também atravessam a própria interação entre crianças. Grupos podem impedir entradas, reproduzir estereótipos raciais e de gênero, excluir crianças com deficiência ou concentrar materiais. A defesa da liberdade não pode justificar omissão adulta diante de humilhação, violência ou barreiras persistentes. A sociologia da infância reconhece a agência infantil sem idealizar as culturas de pares: crianças produzem solidariedades, mas também reinterpretem hierarquias presentes na sociedade. A mediação docente deve proteger o direito de participação, apoiar estratégias de ingresso nos grupos e ampliar repertórios, evitando controlar cada passo ou impor uma harmonia artificial (Corsaro, 2011, p. 151-178; Evangelista; Marchi, 2022, p. 8-14).

A Resolução CNE/CEB nº 1/2024 atualiza o debate ao instituir diretrizes operacionais de qualidade e equidade para a Educação Infantil, incluindo infraestrutura, ambientes educativos, gestão e processos pedagógicos. A norma reforça que qualidade não pode ser medida apenas por resultados individuais; envolve condições de oferta, inclusão, relações e respeito às especificidades da etapa. Nesse marco, pátios, áreas externas, materiais acessíveis, proporção

adequada de profissionais e continuidade dos tempos de brincadeira são componentes de política pública, e não detalhes decorativos (Brasil, 2024, art. 1º-12).

Portanto, o acesso ao brincar é produzido por uma ecologia de condições. Família, escola, bairro, transporte, políticas de segurança, desenho urbano e cultura institucional podem ampliar ou restringir a agência infantil. Recomendações centradas apenas na responsabilidade parental ocultam essa rede e culpabilizam famílias que vivem sob restrições objetivas. Uma política consistente deve combinar espaços públicos de proximidade, escolas abertas ao território, formação de profissionais, acessibilidade universal e participação das crianças na avaliação dos ambientes que utilizam (Brasil, 2016, art. 4º-5º; Nações Unidas, 2013, par. 51-58).

## **6. IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO E PARA A MEDIAÇÃO DOCENTE**

Na Educação Infantil, garantir o brincar não significa inserir um momento isolado denominado “atividade lúdica”, mas organizar o cotidiano para que as crianças possam iniciar, sustentar e transformar experiências. As DCNEI colocam interações e brincadeira como eixos da proposta curricular, enquanto a BNCC define brincar e participar como direitos de aprendizagem. A leitura articulada desses documentos impede que objetivos de aprendizagem sejam convertidos em grade de exercícios: os campos de experiência devem orientar a observação e o planejamento de contextos, preservando a integralidade das ações infantis (Brasil, 2009, art. 9º; Brasil, 2018, p. 36-43).

A primeira responsabilidade docente é planejar condições. Isso envolve selecionar materiais abertos e diversificados, prever acessibilidade, organizar cantos que possam ser transformados, permitir circulação entre ambientes e garantir blocos de tempo suficientemente longos. Materiais não estruturados, como tecidos, caixas, tubos, elementos naturais e peças de diferentes tamanhos, ampliam combinações, mas não devem substituir objetos culturais específicos, livros, bonecos, instrumentos e recursos tecnológicos. A diversidade favorece múltiplas linguagens e reduz a repetição de propostas fechadas (Edwards; Gandini; Forman, 2015, p. 137-160; Kishimoto, 2011, p. 67-92).

A segunda responsabilidade é observar com método. A observação não corresponde à vigilância passiva. O professor identifica interesses recorrentes, formas de entrada nos grupos, hipóteses sobre objetos, estratégias de resolução de conflitos, usos do corpo e barreiras à participação. Registros escritos, fotografias contextualizadas, mapas de circulação e transcrições de falas podem subsidiar o replanejamento, desde que não transformem a criança em objeto de exposição. A documentação ganha sentido quando permite interpretar processos e discutir decisões com a equipe, com as famílias e, em linguagem adequada, com as próprias crianças (Edwards; Gandini; Forman, 2015, p. 99-118).

A terceira responsabilidade é intervir com proporcionalidade. Há situações em que a presença adulta deve ser discreta, protegendo a continuidade do enredo; em outras, uma pergunta, a oferta de um material ou a lembrança de uma experiência pode ampliar a investigação. A metanálise sobre brincar guiado sugere ganhos em alguns domínios específicos, mas também registra resultados nulos e grande variação entre estudos. Assim, a intervenção deve responder ao que ocorre na cena, e não a um roteiro fixo. Perguntas como “o que vocês precisam para continuar?”, “como todos podem participar?” ou “há outra maneira de construir?” mantêm espaço para decisão infantil (Skene et al., 2022, p. 1171-1177).

A intervenção torna-se necessária quando há risco não percebido, violência, exclusão reiterada ou impossibilidade de acesso. Diferenciar risco de perigo é fundamental. Subir, equilibrar-se, correr e usar ferramentas adequadas podem envolver desafios calculáveis que favorecem competência e autoconfiança; equipamentos quebrados, substâncias tóxicas e ausência de proteção básica configuram perigos que não dependem da decisão da criança. A revisão de Brussoni oferece base para práticas que não eliminem todo desafio em nome da segurança, mas exijam avaliação, manutenção e supervisão sensível (Brussoni et al., 2015, p. 6443-6450).

A quarta responsabilidade é defender o brincar no projeto pedagógico. A pesquisa de Barros demonstra que o reconhecimento verbal de sua importância não impede que seja substituído por tarefas escolarizadas. Para evitar esse esvaziamento, a unidade precisa

explicitar tempos mínimos, critérios para uso dos espaços externos, formas de inclusão, responsabilidades de manutenção e estratégias de diálogo com famílias. O debate deve mostrar que brincar não é abandono do ensino, mas modo próprio de experiência e produção de conhecimentos na infância (Barros, 2009, p. 182-186).

A avaliação também precisa ser coerente. Não se deve atribuir nota à criatividade nem utilizar a brincadeira como teste disfarçado. A avaliação na Educação Infantil acompanha processos por meio de observação e registros, sem objetivo de promoção ou classificação. O foco recai sobre as condições ofertadas, as experiências vividas e as transformações percebidas, evitando comparar crianças por padrões rígidos. Documentar que uma criança passou a negociar papéis, ampliou movimentos, utilizou novas palavras ou ingressou em grupos é diferente de converter essas ações em checklist descontextualizado (Brasil, 2009, art. 10; Brasil, 2018, p. 39).

A formação docente deve enfrentar contradições reais: pressão por alfabetização precoce, medo de acidentes, dificuldade de interpretar conflitos, escassez de materiais e expectativa de produzir evidências visíveis de aprendizagem. A revisão sobre concepções docentes mostra que a adesão abstrata ao brincar convive com incertezas sobre como agir. Processos formativos baseados em análise de registros, observação compartilhada e estudo de situações concretas tendem a ser mais produtivos do que prescrições genéricas, porque permitem discutir decisões, relações de poder e consequências das intervenções (Bubikova-Moan; Hjetland; Wollscheid, 2019, p. 790-797).

Por fim, a participação infantil deve alcançar o planejamento dos espaços e tempos. Perguntar onde as crianças preferem brincar, que materiais faltam, quais locais provocam medo, como tornar um brinquedo acessível e que regras precisam ser revistas produz dados para a gestão. Participar não significa transferir às crianças responsabilidades administrativas, mas reconhecer seu conhecimento situado sobre o cotidiano. O direito de brincar fortalece-se quando crianças deixam de ser usuárias silenciosas e passam a contribuir para a construção dos ambientes educativos e comunitários (Nações Unidas, 2013, par. 19; 57-58; Brasil, 2018, p. 38).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar livre não pode ser defendido por meio de fórmulas vazias nem de uma enumeração automática de benefícios. Sua relevância decorre de constituir uma forma complexa de participação infantil, na qual corpo, imaginação, linguagem, afetos, objetos e relações sociais se articulam. A criança que brinca não apenas descarrega energia ou treina uma competência futura; ela interpreta o mundo, produz sentidos com seus pares, experimenta posições, enfrenta incertezas e transforma os materiais e espaços disponíveis.

A análise realizada mostrou que pesquisas empíricas oferecem resultados consistentes, porém condicionais. Há associações importantes entre recreio, comportamento coletivo, atividade física, desenvolvimento motor, linguagem espacial e autorregulação, mas nenhum estudo autoriza tratar o brincar como solução isolada para problemas de aprendizagem, saúde ou desigualdade. A qualidade das experiências depende de tempo, continuidade, diversidade ambiental, acessibilidade, relações entre pares e mediação adulta. Reconhecer os limites das evidências fortalece o argumento, porque substitui promessas genéricas por conclusões proporcionais aos métodos utilizados.

A análise demonstrou ainda que exemplos urbanísticos, isoladamente, não constituem estudos de caso. Parques e projetos podem inspirar políticas, mas somente adquirem estatuto de pesquisa quando há delimitação, pergunta, fontes, procedimentos, dados e interpretação. A utilização de estudo observacional, pesquisa de campo brasileira, revisão sistemática e metanálise permitiu relacionar o debate internacional às condições concretas da escola e às normas educacionais do país.

No plano pedagógico, a oposição entre brincar livre e ação docente mostrou-se improdutiva. A liberdade infantil precisa de condições institucionais, e essas condições são planejadas por adultos. O professor organiza ambientes, garante acessibilidade, observa, documenta, protege e intervém quando necessário; contudo, sua intencionalidade não deve capturar todos os enredos nem converter a brincadeira em exercício com resposta prevista. A mediação qualificada sustenta a agência da criança e amplia possibilidades sem substituir suas decisões.

Garantir o brincar exige enfrentar a escolarização precoce, a fragmentação dos tempos, a precariedade dos espaços externos e as desigualdades territoriais. Trata-se de compromisso curricular, ético e político. Uma Educação Infantil coerente com os direitos das crianças precisa assegurar tempo para experiências demoradas, ambientes que possam ser transformados, materiais diversos, convivência entre pares e participação na organização do cotidiano. Nessas condições, o brincar deixa de ser intervalo entre aprendizagens e passa a ser reconhecido como uma das formas centrais pelas quais a infância existe, conhece e produz cultura.

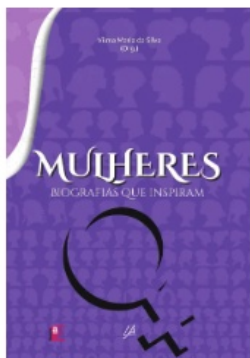
## REFERÊNCIAS

- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?** Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/bdcnk>. Acesso em: 29 jun. 2026.
- BARROS, Romina M.; SILVER, Ellen J.; STEIN, Ruth E. K. School recess and group classroom behavior. **Pediatrics**, Itasca, v. 123, n. 2, p. 431-436, 2009. DOI: 10.1542/peds.2007-2825.
- BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.
- BRUSSONI, Mariana et al. What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basel, v. 12, n. 6, p. 6423-6454, 2015. DOI: 10.3390/ijerph120606423.
- BUBIKOVA-MOAN, Jarmila; HJETLAND, Hanne Næss; WOLLSCHIED, Sabine. ECE teachers' views on play-based learning: a systematic review. **European Early Childhood Education Research Journal**, London, v. 27, n. 6, p. 776-800, 2019. DOI: 10.1080/1350293X.2019.1678717.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. v. 1. Porto Alegre: Penso, 2015.
- EVANGELISTA, Nislândia Santos; MARCHI, Rita de Cássia. **Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, e241891, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248241891por.
- FJØRTOFT, Ingunn. Landscape as playscape: the effects of natural environments on children's play and motor development. **Children, Youth and Environments**, Boulder, v. 14, n. 2, p. 21-44, 2004. DOI: 10.7721/chilyoutenci.14.2.0021.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NAÇÕES UNIDAS. Comitê dos Direitos da Criança. Comentário Geral nº 17 (2013) sobre o direito da criança ao descanso, ao lazer, ao brincar, às atividades recreativas, à vida cultural e às artes (art. 31). Genebra: ONU, 2013.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age**. Geneva: WHO, 2019.
- SKENE, Kayleigh et al. Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. **Child Development**, Hoboken, v. 93, n. 4, p. 1162-1180, 2022. DOI: 10.1111/cdev.13730.
- SNYDER, Hannah. Literature review as a research methodology: an overview and guidelines. **Journal of Business Research**, Amsterdam, v. 104, p. 333-339, 2019. DOI: 10.1016/j.jbusres.2019.07.039.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- YOGMAN, Michael et al. The power of play: a pediatric role in enhancing development in young children. **Pediatrics**, Itasca, v. 142, n. 3, e20182058, 2018. DOI: 10.1542/peds.2018-2058.
- ZOSH, Jennifer M. et al. Accessing the inaccessible: redefining play as a spectrum. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 9, art. 1124, 2018. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01124.



Verbo

LER MAIS



Mulheres: biografias que inspiram

R\$45,00

ADICIONAR AO CARRINHO



Gart

R\$30,00

ADICIONAR AO CARRINHO



Oferta!

Leia o verso

R\$21,00 R\$19,00

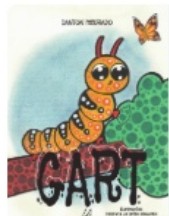
LER MAIS



Poesia na Escola V

LER MAIS

# www.livroalternativo.com.br



UMA LINDA HISTÓRIA SOBRE MUDANÇAS.

Compre agora



CULTURA INCLUSIVA ESCOLAR

PRE-VENDA



CAMINHOS DE AMOR E APRENDIZAGEM

Nova tiragem

CAFEINOMANIA, A POESIA DE DANTON MEDRADO

Comprar agora

AMARGO, CONTOS E CRÔNICAS DE DANTON MEDRADO

Comprar agora

## ATUAÇÃO

### POEMAS

Nossa jornada começou com livros de poetas e autores independentes.

Publique

### EDUCACIONAIS

Ao longo dos anos nos especializamos em projetos educacionais.

Conte-nos sobre o teu projeto

### INFANTIS

Nossos livros infantis cada vez mais ganham destaque nas mãos dos educadores e educadoras.

Envie o seu original



<https://doi.org/10.52078/2675-2573.rpe.65>



**COORDENAÇÃO:**

- Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
- Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
- Profa. Esp. Vilma Maria da Silva

**AUTORES(AS):**

- Adão Pacheco Valentim e Domingos F. Cassuende Lucunde
- Ana Claudia Souza Silva
- Angelino Wambo Tchaluele e Walter Albino António Sassoma
- Antonia Elcinda Alves Rodrigues
- Augusto Hudson Simeão
- Augusto Hudson Simeão
- Capuma E. Eduardo, Daniel T. Luciano e Wilson V. Gomes Anilba
- Chiquito Afonso F. Domingos e Gouveia de Oliveira N. da Silva
- Cipriano de Jesus Plácido da Silva
- Constantino João Manuel
- Daniel Cordeiro
- Daniela dos Santos Magalhães
- Denise Teixeira Santos Menezes
- Diego Agostinho Dynczuki
- Edson da Conceição Graça e Rogério Agrey
- Emanuel Ramos Barra
- Glaucimer Silva Batista de Almeida
- Jennyfer Christiane Barboza de Jesus
- Jordânia de Brito
- João Miranda Tumba
- Julieta Elisa André Panzo Tchitungo
- Lilian Silvana Minho Zanetta
- Lusilene da Rocha Alves
- Luzia Feijó Sebastião e Constantino João Manuel
- Madalena Nascente Cardoso João
- Manuel António da Silva Lemos e Constantino João Manuel
- Manuel Francisco Neto
- Marcelo Santos de Mascarenhas
- Maria Teresa da Costa Garcia e Constantino João Manuel
- Moizes Antonio dos Santos
- Sandra Horacio
- Santos Filipe
- Sebastião Alcino Gonçalves
- Simone Gomes de Macêdo Miranda Silva Ferreira
- Solange Aparecida Silva
- Suellen Vidal Araújo da Silva
- Viviane Marcia Santos de Mascarenhas

Indexadores:



Filiada à:



Parceiros:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres

