

Alexandre Bitencourt

Como a mídia-educação e a inovação curricular
podem transformar a escola pública

LANÇAMENTOS



**A FESTA SURPRESA DA
CHAPEUZINHO VERMELHO**
de Cleia Teixeira

INTERVALO POÉTICO
de J. Wilton



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

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/g2yjn63>

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

Bibliotecária:
Patrícia Martins da Silva Rede

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

Jornalista:
Luciana Cardoso de Souza

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

Coordenação editorial (Angola):
Manuel Francisco Neto
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Web-edição:
T.I. Lee Anthony Medrado

Assessoria Jurídica
Júlio César dos Santos
OAB/SP 344263

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 7, n. 66 (ago. 2026). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2026. 360 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/g2yjn63>

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

CNPJ: 28.657. 494/0001-09

05 EDITORIAL

Antonio R P Medrado

08 O pertencimento também se constrói à mesa: quando a alimentação escolar encontra os Direitos Humanos

Mirella Clerici

10 Ciência, Tecnologia & Sociedade

Adeilson Batista Lins

12 POIESIS

J. Wilton

14 Alexandre Bitencourt: como a mídia-educação e a inovação curricular podem transformar a escola pública

Luciana Cardoso de Souza



ARTIGOS

1. ESTÍMULO DA PRÓ-SOCIABILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, CONVIVÊNCIA E DESAFIOS NO COLÉGIO COMANDANTE BULA-PROVÍNCIA DO HUAMBO-ANGOLA	23
Alberto Praia Tchinhama	
2. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE ENSINO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA	29
António dos Reis Fançony / Calunda dos Santos Jorge / Sabalo João Luanda	
3. O ESTUDO DA DISTÂNCIA ENTRE DOIS PONTOS NO PLANO CARTESIANO: UM ESTUDO APLICADO AO ENSINO DA GEOMETRIA ANALÍTICA NA 10.ª CLASSE	35
Armando Kangolo Basílio / Denilson Genito Moisés dos Anjos / Ngombo Rodrigues Lucau	
4. CIBERSEGURANÇA, GUERRA CIBERNÉTICA E DINÂMICAS MIGRATÓRIAS: A NOVA DIMENSÃO DOS CONFLITOS E OS DESAFIOS PARA OS ÓRGÃOS DE SEGURANÇA E DEFESA	44
Augusto Hudson Simeão	
5. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A INFÂNCIA	53
Carina Fardim Soares	
6. O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO NO ORDENAMENTO JURÍDICO ANGOLANO E A REALIDADE EDUCATIVA: HÁ, NA PRÁTICA, CONDIÇÕES SUFICIENTES DE ASSEGURAMENTO DESTES DIREITOS?	61
Chiquito Afonso Fernando Domingos / Gouveia de Oliveira Ngunza da Silva	
7. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O AVANÇO DA ESCRITA DO ALUNO PRÉ-SILÁBICO: CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DO LETRAMENTO	72
Cirlene Alves de Oliveira	
8. RECONHECIMENTO DE ANGOLA AO GOVERNO DE TRANSIÇÃO DE BURKINA FASO: ANÁLISE SOBRE AS MENSAGENS DO PRESIDENTE JOÃO LOURENÇO AO IBRAHIM TRAORÉ	80
Daniel Cordeiro	
9. PREPARAÇÃO PSICOLÓGICA COMO REFORÇO POSITIVO NA RECUPERAÇÃO DE PACIENTE	85
Edgar Francisco da Silva Gonçalves	
10. ESPAÇOS EXTERNOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCOS NORMATIVOS, QUALIDADE E CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS	90
Elaine Santos do Nascimento	
11. O PSICÓLOGO COMO SOLUCIONADOR DE PROBLEMAS E MITIGADOR DE DANOS: DUAS FUNÇÕES ESSENCIAIS NA PRÁTICA CLÍNICA CONTEMPORÂNEA	97
Esmael Joaquim Machado	
12. POLÍTICA EDUCATIVA EM ANGOLA E A GARANTIA DO DIREITO NA EDUCAÇÃO	100
Faustino Moma Tchippesse	
13. A APRENDIZAGEM DO FUTSAL ESCOLAR COM JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	106
Fernando Leite Miranda	
14. A ALTERIDADE NO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DO SER	113
Gersiane Alves Pavão	
15. A INDISCIPLINA NA ESCOLA: NOTAS DE UM ESTUDO REALIZADO NA ESCOLA NGUENDELAMBA VIN-105	119
Guilherme Mateus Moma	
16. EFICÁCIA REGULATÓRIA DO KWENDA: UMA PERSPECTIVA DA ANÁLISE ECONÓMICA DO DIREITO	126
Gustavo Bruno Wandaqueia António	
17. A TEORIA DOS DOIS FACTORES DE HERZBERG NO COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL: UMA ANÁLISE SOBRE MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO DOS COLABORADORES	135
Irma Cristina de Moraes Chinhema	
18. ENSINO COLABORATIVO NAS SALAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO À LUZ DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)	142
Jean Rodrigo de Oliveira	
19. DO ANALFABETISMO À AUTONOMIA FEMININA: IMPACTO DO PROJECTO OKUTANGA NA VIDA DAS MULHERES ZUNGUEIRAS	151
João Eduardo Quinzequi / Mário Jamba Artur / Daniel Marculino Muenho / Eugénio Chicapa / Lília Stevens de la Cruz	
20. RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL: O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ARTICULAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	161
Joice Pereira Marques	
21. A GESTÃO ESCOLAR E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE PARTICIPAÇÃO, LIDERANÇA E TRABALHO PEDAGÓGICO	170
Katia Aparecida de Sousa Lima	
22. PRECONCEITO LINGÜÍSTICO E REGIONALISMO: A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA BRASILEIRA	178
Luciana Cardoso de Souza	
23. ENVELHECIMENTO COMO PROBLEMA E COMO OPORTUNIDADE	181
Luís Venâncio / Elizabeth Hama Francisco	

24. A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E MEDIAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	188
Lusilene da Rocha Alves	
25. ENTRE O PRESCRITIVO E O NARRATIVO: A NATUREZA HÍBRIDA DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO E OS ESTUDOS DE GÊNERO E DA SEXUALIDADE]	198
Marcelo Cunha	
26. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO: PRINCÍPIOS, DIREITOS DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	215
Maria Angela Ferreira Oliveira	
27. PROGRAMA DE GARANTIA DA QUALIDADE ACADÊMICA NO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DO BITA	218
Maria Canga Álvaro	
28. EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: DA CIDADE EDUCADORA AO PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL	224
Maria Elena dos Santos Silva	
29. A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E AS NECESSIDADES DA CRIANÇA	227
Maria Madalena Sampaio Silva	
30. DIAGNÓSTICO PRÉ-HOSPITALAR DO ACIDENTE VASCULAR CEREBRAL: PERCEPÇÃO DE ENFERMAGEM SOBRE O USO DA ESCALA DE CINCINNATI	237
Mário Adelino Miranda Guedes	
31. A PERTENÇA ALÉM DA MATRÍCULA: EXPERIÊNCIAS DE ACOLOHIMENTO LINGÜÍSTICO, CULTURAL E ALIMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	242
Mirella Clerici	
32. A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA INFÂNCIA: PEDAGOGIA DA ANCESTRALIDADE E LITERATURA COMO FERRAMENTA DE RESISTÊNCIA	255
Nayane Brito Veras Godinho Hermisdorf	
33. A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NA ANTIGUIDADE: CONTRIBUTOS PARA A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO 1 ANO DO CURSO DE ENSINO DA MATEMÁTICA	267
Ngombo Rodrigues Lucau / Denilson Genito Moisés dos Anjos	
34. ESTUDO DE CASO DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DO DANDE, BENGO NO PERÍODO DE 2023 - 2025	275
Panzo Manuel Bunga	
35. O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ADEQUAÇÃO A NOVA TENDÊNCIA PEDAGÓGICA, CASO DO INSTITUTO SUPERIOR LUSÍADA DO HUAMBO-ANGOLA	281
Pedro Isaac / Walter Albino António Sassoma	
36. PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PERÍODO PANDÊMICO	286
Rafaela Gois Zirpolo	
37. O BRINCAR E AS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS, TEMPOS E EXPERIÊNCIAS	291
Roseli Brito Tenório Ramos	
38. A FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DA EDUCAÇÃO DIGITAL: SABERES, CIDADANIA E DESAFIOS EMERGENTES	300
Suellen Vidal Araújo da Silva	
39. O BRINCAR COMO FERRAMENTA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E MOTOR NA INFÂNCIA	307
Talita Torraca Vieira da Silva	
40. FACTORES DE RISCOS ASSOCIADOS À INSUFICIÊNCIA RENAL CRÓNICA EM PACIENTES ATENDIDOS NO CENTRO DE HEMODIÁLISE DO HOSPITAL DO PRENDA NO PERÍODO DE JUNHO A JULHO DE 2025	310
Tamara Garcia Calixto / Belkis Tomilson Garcia / Tomasa Miriam Tabares	
41. SAÚDE E EDUCAÇÃO: INTERSETORIALIDADE ENTRE SUS E ESCOLA NA PROMOÇÃO DO CUIDADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	317
Tatiana Miranda Lima	
42. FACTORES ASSOCIADOS AO ABANDONO ESCOLAR DOS ALUNOS DO 1 CICLO NA COMUNA DE CAITOU, MUNICÍPIO DA BIBALA PROVÍNCIA DO NAMIBE	325
Teresa Francisca Nkhulwavo / Domingos Tchinhama Mangundu / Betsabé Pompa Abreu	
43. EDUCAÇÃO INFANTIL COMO TERRITÓRIO DE DIREITOS: EXPERIÊNCIAS, QUALIDADE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA	331
Valquiria Souza Cardoso	
44. DIÁLOGOS E SABERES BIOCULTURAIS E O SEU PAPEL ESTRUTURANTE NA EDUCAÇÃO PARA A BIODIVERSIDADE ENTRE COMUNIDADES KHOISAN DE ANGOLA E POVOS INDÍGENAS DO BRASIL	338
Valter Joaquim Vidal	
45. CONSUMO EXCESSIVO DE BEBIDAS ALCOÓLICAS NA ADOLESCÊNCIA: PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA EM ANGOLA	344
Vidal António Machado	
46. A SITUAÇÃO SOCIOECONÓMICA DAS FAMÍLIAS MONOPARENTAIS: CASO DO MUNICÍPIO DO CHINJENJE-PROVÍNCIA DO HUAMBO	350
Walter Albino António Sassoma	

**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

É com grande satisfação que apresentamos mais uma edição da Revista Primeira Evolução, um espaço que se consolida como ponte entre a pesquisa acadêmica e a prática cotidiana na educação. Nela, reunimos um conjunto diversificado de artigos que dialogam diretamente com os desafios prementes dos sistemas educativos no Brasil e em Angola, reafirmando o nosso compromisso com uma educação pública, democrática, inclusiva e de qualidade social.

Os textos que compõem esta edição revelam a riqueza e a complexidade do campo educacional contemporâneo. No âmbito das políticas públicas e gestão escolar, somos convidados a refletir sobre a importância da coordenação pedagógica e da articulação entre avaliação, formação e práticas de recomposição das aprendizagens. Em paralelo, a discussão sobre a educação em direitos humanos ganha destaque por meio de relatos que mostram como o acolhimento linguístico, cultural e alimentar pode transformar a escola num território de pertencimento, onde a diversidade não é um obstáculo, mas sim a base da convivência democrática.

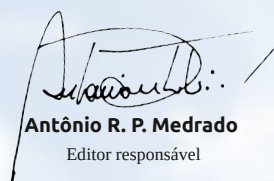
A formação de professores também ocupa um lugar central, sendo analisada desde a formação inicial, os saberes digitais docentes até o papel da pesquisa na prática profissional, evidenciando a necessidade de uma preparação que una técnica, pedagogia e ética. A inclusão, por sua vez, é abordada a partir de uma perspectiva que articula o ensino colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem, demonstrando que a transformação das práticas pedagógicas é o caminho para garantir a participação e o sucesso de todos os estudantes.

Na esfera da educação infantil, os artigos trazem contribuições valiosas sobre a leitura literária, o brincar como ferramenta de desenvolvimento e a organização do cotidiano. A valorização da identidade étnico-racial e a pedagogia da ancestralidade emergem como temas fundamentais para uma educação antirracista e comprometida com a formação integral das crianças. Ao mesmo tempo, as experiências internacionais, como o Projeto Okutanga em Angola, mostram o poder da alfabetização funcional na promoção da autonomia econômica e social de mulheres em situação de vulnerabilidade.

Em tempos de transformações tecnológicas e de novos desafios sociais, esta edição reafirma a importância de um olhar atento e crítico sobre a realidade. Desejamos que os textos aqui publicados inspirem novas pesquisas, provoquem reflexões e, acima de tudo, contribuam para a construção de uma educação que seja, de fato, um instrumento de emancipação e justiça social.

Aproveitamos para saudar a jornalista Luciana Cardoso de Souza, que faz sua estreia em nossa revista e agora integra esse grupo maravilhoso do qual muito nos orgulhamos de participar.

Boa leitura!



Antônio R. P. Medrado
Editor responsável

LANÇAMENTOS



O oitavo aniversário de Chapeuzinho Vermelho prometia ser inesquecível, mas ninguém esperava que a celebração no imponente Castelo da Bela se transformasse em uma investigação de tirar o fôlego. Organizada por uma superequipe de heroínas que reúne Branca de Neve, Aurora, Bela, Jasmine, Evie e a Vovó, a festa surpresa já nasce em meio ao caos: os Sete Anões decretam greve para conseguir convites, enquanto a preparação é tomada por confusões e perto-do-acidentes de última hora.

A tensão atinge o ápice logo após o "parabéns", quando Bela desmaia após dar a primeira garfada no bolo de chocolate trufado, vítima de um envenenamento misterioso. Entre pistas deixadas em uma corrida de Uber suspeita e alianças improváveis, as amigas descobrem que a mente por trás do atentado festivo é uma dupla de criminosos tão caótica quanto brilhante: o Coringa e a Mística. Misturando humor afiado, suspense e momentos musicais, **A Festa Surpresa da Chapeuzinho Vermelho**, de Cleia Teixeira, lançamento da Editora Livro Alternativo, é um conto moderno e eletrizante que prova que a amizade e a astúcia são as maiores armas contra o caos.



<https://livroalternativo.com.br>



Onde o tempo desacelera e a alma encontra o seu centro. Em um mundo acelerado que exige constantemente a nossa produtividade e movimento, "**Intervalo Poético**" (Edições Livro Alternativo, 2026), obra do autor J. Wilton, surge como um verdadeiro oásis de respiro e sensibilidade. Mais do que uma coletânea de poemas, este livro é um convite corajoso para frear o passo e habitar o espaço sagrado que existe entre um acontecimento e outro.

Nascido de um momento de profunda transformação — marcado inclusive por uma pausa forçada devido a um acidente que imobilizou o corpo, mas aguçou o verso —, o livro transita com delicadeza por temas universais como a impermanência, o amor, as memórias da infância e da roça, o cotidiano e a força da resistência urbana na Cidade Tiradentes e em São Paulo.

Na última parte da obra, a poesia se torna um espelho íntimo da vulnerabilidade diante da dor física, da dependência momentânea e da re Descoberta da autonomia. É quando o autor nos lembra magistralmente que "ser forte também é saber receber" e que, nos momentos de fragilidade, é no cuidado e no amor do outro que nos mantemos de pé.

Com uma poesia consciencial que funciona como ferramenta de percepção e cura interior, J. Wilton entrega ao leitor um refúgio literário onde cada verso é um ato de coragem e libertação.

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>

9943-5703

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





O PERTENCIMENTO TAMBÉM SE CONSTRÓI À MESA: QUANDO A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR ENCONTRA OS DIREITOS HUMANOS

Mirella Clerici Loayza

No artigo desta edição "A pertença além da matrícula: experiências de acolhimento linguístico, cultural e alimentar na Educação Infantil como práticas de Educação em Direitos Humanos", apresento experiências que demonstram como o reconhecimento da identidade de cada criança constitui condição para a construção do pertencimento escolar. Entre elas, está a história de Mauro, uma criança cuja cultura alimentar foi respeitada pela escola a partir do diálogo com sua família.

A experiência despertou uma pergunta que merece reflexão mais profunda: se reconhecemos a importância de acolher diferentes línguas, culturas e histórias familiares, por que tantas vezes ainda insistimos em tratar a alimentação como um território de padronização? Essa questão não é periférica, uma vez que diz respeito à Direitos Humanos.

A alimentação ocupa lugar central na constituição das nossas identidades. Comemos aquilo que aprendemos a comer, aquilo que nossa família valoriza, aquilo que representa nossa história, nossas memórias e nossas crenças. Antes de ser um ato biológico, comer é um ato profundamente cultural e emocional. O próprio documento Currículo da Cidade: Educação Alimentar e Nutricional reconhece que a alimentação escolar é constitutiva da cultura alimentar, das identidades e das memórias das crianças, defendendo práticas alimentares autônomas, voluntárias e respeitadas à diversidade humana. No entanto, em muitas escolas, ainda encontramos práticas que caminham na direção oposta.

Uma prática que considero inadequada ao discurso dos documentos que regem a Educação

Municipal de São Paulo, é o modelo do "prato padrão", no qual todos os alimentos são servidos previamente e a criança só pode solicitar aquilo que efetivamente consome depois de receber um prato que não escolheu. O que significa que ela precisa descartar parte da refeição e em alguns casos, toda ela, para então, conseguir alimentar-se. Se o combate ao desperdício e o consumo consciente são valores educativos, a mensagem transmitida parece contraditória. Se a autonomia é um objetivo pedagógico, a prática também merece questionamento. E, sobretudo, se a escola afirma respeitar as diferenças, devemos perguntar: que lugar resta para as culturas alimentares que não se encaixam no padrão dominante?

Nos últimos anos, avançamos significativamente na compreensão de que a inclusão não se limita à presença física. Aprendemos que migrantes não precisam abandonar sua língua para pertencer; que crianças refugiadas não precisam apagar suas referências culturais para serem acolhidas; que crianças com deficiência não devem adaptar-se sozinhas a estruturas excludentes. Mas ainda parece existir certa resistência quando falamos de diversidade alimentar.

Uma criança de família vegana ou vegetariana estrita, por exemplo, frequentemente só encontra reconhecimento institucional quando apresenta um laudo médico. Como se a cultura alimentar tivesse menos legitimidade do que uma prescrição clínica.

Uma lógica que contradiz o próprio conceito de Direito Humano à Alimentação Adequada, que não se restringe ao acesso a nutrientes. O DHAA pressupõe respeito à dignidade humana, à diversidade cultural e às

formas pelas quais indivíduos e grupos constroem sua relação com os alimentos. Não se trata de defender cardápios individualizados para cada preferência e sim de reconhecer uma diferença fundamental entre impor e educar.

A Educação Alimentar e Nutricional contemporânea não propõe obediência alimentar. O Marco de Referência para Educação Alimentar e Nutricional e as Orientações Pedagógicas da Rede Municipal de São Paulo defendem a promoção de práticas alimentares autônomas e voluntárias, valorizando a cultura alimentar local, o protagonismo dos sujeitos e o respeito à diversidade. Nesse contexto, o autosserviço surge como uma estratégia pedagógica potente.

Curiosamente, o próprio documento da rede dedica uma seção específica ao tema e o apresenta como prática promotora de autonomia, participação ativa, respeito às preferências alimentares e desenvolvimento de escolhas conscientes. O autosserviço não impede a ampliação do repertório alimentar, muito pelo contrário, ele permite que a aproximação com novos alimentos aconteça sem coerção, respeitando ritmos, experiências anteriores e processos individuais de aprendizagem. A criança observa, escolhe, experimenta, conversa, retorna e constrói gradualmente sua relação com a comida. Ela aprende porque participa e não porque “obedece”.

Há algo profundamente educativo em permitir que uma criança reconheça seus sinais de fome e saciedade, faça escolhas, avalie quantidades e aprenda a conviver com a diversidade presente à mesa. Acredito que seja justamente essa uma das maiores contribuições da alimentação escolar para a formação cidadã. Afinal, educar para a democracia significa compreender que a diversidade não é uma exceção a ser administrada pela escola, mas a própria realidade que a constitui. Línguas, culturas, religiões, corpos, histórias familiares e práticas alimentares distintas convivem diariamente nos espaços escolares. Aprender a reconhecer, respeitar e dialogar com essa

pluralidade é parte essencial da formação cidadã que a escola se propõe a promover.

O artigo dessa edição, que acompanha esta reflexão sustenta que o pertencimento nasce quando a escola reconhece a identidade das crianças e organiza suas práticas para que nenhuma delas precise abrir mão de quem é para aprender. Acredito que essa mesma afirmação possa ser estendida à alimentação escolar. Quando uma criança precisa esconder sua cultura alimentar para ser aceita, não estamos diante de um problema da criança, mas de um limite imposto pela própria instituição. Quando o respeito às diferenças depende de um laudo, corre-se o risco de medicalizar aquilo que pertence ao campo da cultura, da identidade e dos direitos. E quando a padronização vale mais do que a escuta, a educação deixa de formar para a autonomia e passa a exigir conformidade. A escola tem o compromisso de ampliar repertórios, mas esse movimento só é verdadeiramente educativo quando acontece sem apagamentos. Afinal, ninguém se abre ao novo a partir da negação de quem é; aprendemos, dialogamos e transformamo-nos justamente quando nossas identidades encontram reconhecimento e lugar legítimo na experiência coletiva.

Se queremos construir escolas comprometidas com os Direitos Humanos, talvez seja hora de reconhecer que o pertencimento não se constrói apenas na sala de aula, nos livros ou nas brincadeiras. Ele também se constrói à mesa. E nenhuma criança deveria precisar deixar sua identidade do lado de fora do refeitório para poder sentar-se nela.

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

Adeilson Batista Lins

Cabelos biodegradáveis

Que a ciência sempre nos surpreendeu, isso não é mais um assombro!

Quantas vezes não se proferiu o corriqueiro, até mesmo saudosista, ditado:

“- Isso é mais barato que banana! Está a preço de banana!”

Pois bem, banana, esse vegetal da família Musaceae, cujo nome científico é *Musa spp.*, lembrando que a partícula ‘spp’ significa afirmar que há uma variedade de tipos desse fruto, simboliza exatamente essa gama de tipologias (da Prata, da Terra, Nanica, Maçã e Ouro).

Sendo um dos frutos mais populares na sociedade humana, a banana traz muitas utilidades, não apenas na culinária, com a criação de pratos saborosos e a elaboração de receitas sofisticadas, mas, também, na tecnologia voltada aos benefícios da estética.

Sendo um dos frutos mais populares na sociedade humana, a banana traz muitas utilidades, não apenas na culinária, com a criação de pratos saborosos e a elaboração de receitas sofisticadas, mas, também, na tecnologia voltada aos benefícios da estética.

Sobre estética, pode soar mais como aplicações em essências, hidratantes, cremes diversos, dentre outros. Mas, não se trata exatamente sobre esses itens. As folhas da bananeira (formam a bainha, ou pseudocaule), muitas



Fonte: Canva.com (2026).

vezes descartadas ou utilizadas para revestir alimentos, podem ser usadas para a fabricação de cabelo e, desse modo, compor perucas. Parece difícil de acreditar, mas é real e tem a genialidade brasileira nos holofotes mundiais. A descoberta é de responsabilidade da artesã Marilza Eleoterio de Barcelos Silva, numa iniciativa proposta, a princípio, como parceria entre Sebrae-MS e o Governo do Estado.

A moradora de Campo Grande, não teve medo de empreender, sendo impulsionada pelos apelos de um mercado competitivo e dispendioso. Como produzir algo acessível e ao mesmo tempo capaz de garantir uma durabilidade ecológica?

Sobre a fibra, existem três tipos delas, classificadas de 1 a 3. As duas primeiras podem ser usadas para trançar, promovendo a larga produtividade de cabelos afro. O terceiro e último tipo de fibra é voltado para os apliques, como os de fios livres e alisados. As diferenças entre os tipos de fibras têm relação direta com a espécie de banana da qual se pretende extrair os fios. A banana da Prata apresenta coloração variando do verde ao amarelo claro e semelhança com cabelo de milho. É a fibra mais fácil de ser manuseada. Para a fabricação de cabelos que exigem textura mais volumosa, a banana Nanica fica por conta dessa especificidade. E, as variedades indígenas têm como características

Qmarcantes a resistência mecânica apurada e o brilho acetinado depois do processo de refino.

E não parou por aí, a empreendedora, conseguiu patentear a sua pesquisa este ano, recebendo mais um incentivo para continuar extraindo as fibras, como também criou sua própria máquina para desfiar o pseudocaule e muitos outros produtos naturais que ajudam na manutenção da textura, cor e odor. Vale destacar que a fibra da bananeira é semelhante às fibras sintéticas usadas na fabricação de perucas, contudo, com várias vantagens: é biodegradável; tem durabilidade de até três anos, é facilmente descartada sem agredir o ambiente e; sobretudo, é sustentável.

PARA SABER MAIS

TARACHUCKY, E.B.; SILVA, D.C.; PICOLLI, H.H.; MULLER, E. Beneficiamento de fibras da bananeira: conservação, amaciamento e coloração. **DATJournal**, v. 7, n. 4, p. 214-223, 2022.

LUNA, S.V.S.; JUSTO, J.L. Experimentos utilizando a fibra de bananeira para fins têxteis. **Projética**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 37-52, 2016.

POESIA DECLAMADA

No tempo que se foi e nunca mais voltou
A esperança me abraçou e não mais me soltou
Minha fé, chama viva que insiste em arder
Foi ponte invisível pra eu não me perder.

Houve dias de sombra, de medo e incerteza
Mas a confiança, teimosa, floresceu na fraqueza
Entre o que perdi e o que refiz em mim
Aprendi que recomeço também nasce do fim.

Carreguei meus abismos com um sorriso sereno
Transformando o sofrer num gesto pequeno
E se o medo insistia em assumir a direção
Fui bordando a coragem com minha própria mão.

Entre o peso dos dias e o sonho que não cessa
Cheguei ao agora... onde a vida recomeça
Cada passo será poesia, sendo declamada
Cada avanço é uma prece, uma benção alcançada.

J. Wilton

Pai, Professor e Poeta

VERBO

É preciso limpar as paredes da cidade
É preciso varrer as ruas da cidade
É preciso lavar as calçadas da cidade
É preciso matar os ratos da cidade
É preciso cortar os matos da cidade
É preciso tirar o pó da cidade.

Pois a cidade está suja.

É preciso limpar varrer lavar matar cortar
Tirar a cidade do caos.

Talvez seja preciso

Mil panos úmidos

Mil vassouras

Mil litros d'água

Mil mata ratos

Mil aspiradores.

Talvez seja preciso chamar os elefantes os bodes
os bois e as vacas.

A cidade está suja.

É preciso faxinar a cidade.

É preciso despoluir a cidade.

E, depois de todo o trabalho feito,

As crianças poderão, enfim, brincar correr pular
gritar

Nas ruas da cidade.

Poeta Anísio Silva

Professor Shell

A RAIZ

O tempo avançou desde a infância,
Trocamos os jogos por outras tensões.
Mas a mesma raiz que nos deu semelhança,
Cresceu entre nós como antigas prisões.

Ao longo dos anos, os toques furtivos,
Um roçar de mãos, um abraço fugaz.
Nos quartos vazios, em gestos contidos,
Mentindo pra todos que estávamos em paz.

Até que a noite e o álcool avançaram,
Na mesa mais fria de um bar qualquer.
Com os ombros colados, os olhos falaram,
Tudo o que a regra não deixa eu dizer.

Mas o peso do sangue cobrou a coragem,
Você fez as malas e rompeu o cordão.
Fugiu do tabu, comprou a passagem,
E me deixou para trás, na velha prisão .

Você foi embora para o mundo lá fora,
Livre do peso que nos condena.
E a mim, que fiquei onde a família mora,
Restou viver sob a mesma pena.

Aline Siqueira
Mãe e Escritora

ATAREFADO

Quis morrer
Não tive tempo,
Quão atarefado estou.

Danton Medrado



Alexandre Bitencourt

Como a mídia-educação e a inovação curricular podem transformar a escola pública

Da fábrica à pesquisa acadêmica, da escola pública à inovação curricular. A trajetória do professor Alexandre Passos Bitencourt revela como a educação pode transformar vidas e territórios. Doutor em Educação pela UNIFESP, pesquisador e idealizador de uma das experiências mais inovadoras da Rede Municipal paulistana, ele defende uma escola democrática, humanizadora e capaz de formar cidadãos críticos para os desafios do século XXI. Nesta entrevista exclusiva à Revista Primeira Evolução, Alexandre compartilha sua história, suas reflexões sobre mídia-educação e os aprendizados construídos no Projeto Duarte.

BLOCO 1: O PROFESSOR E A VISÃO DE EDUCAÇÃO



Primeira Evolução: Sua trajetória profissional começou fora da educação. O que o motivou a escolher a docência e a dedicar sua vida à educação pública?

Alexandre Passos Bitencourt (APB): Essa é uma questão importante, porque tem a ver com o processo histórico da educação brasileira. Por que digo isso? Bom, como um garoto que nasceu no sertão nordestino, filho de pai analfabeto e de mãe com apenas a antiga 4ª série escolar, e que somente aos nove anos de idade pôde ser matriculado em uma escola regular em uma pequena cidade do interior da Bahia, poderia sonhar em ser professor? No contexto em que vivi a minha infância, o máximo que nos era permitido na escola seria aprender a decifrar algumas frases, escrever o nome para assinar documentos e preencher minimamente uma ficha de trabalho. Aos 18

anos, migrei para São Paulo e trabalhei por mais de uma década em uma fábrica de eletrodomésticos. Portanto, penso que minha escolha pela profissão docente foi motivada pelo cansaço do trabalho repetitivo da fábrica, ou seja, quando, em meados de 2005, consegui olhar criticamente para o que fazia. Foi, então, naquele momento, que despertou em mim o professor que sempre fui, mas que, até ali, havia sido convencido de que nunca seria. Ao constituir-me professor, escolhi a escola pública, pois acredito que posso contribuir para a construção de uma escola pública melhor do que aquela que me foi apresentada.

Primeira Evolução: Que concepção de educação pública orienta sua atuação cotidiana na escola?

APB: Diria que a concepção de educação que orienta o meu trabalho está associada ao movimento da Escola Nova, na defesa de uma escola pública, gratuita para todos, integral, laica, democrática e de qualidade social, na qual os conteúdos escolares sejam desenvolvidos a partir de projetos de trabalho. E, obviamente, que seja libertadora, na perspectiva freiriana.

Primeira Evolução: Professor Alexandre, sua trajetória acadêmica é muito sólida, culminando em um Doutorado em Educação pela UNIFESP em 2025. Como essa sua bagagem como pesquisador molda a sua concepção de tecnologia e a sua atuação diária

na educação pública? Como é esse encontro entre o professor pesquisador e o professor acadêmico?

APB: Em minha opinião, tecnologia é tudo o que se encontra externo ao corpo humano, com o objetivo de melhorar as diversas atividades que desenvolvemos cotidianamente. Portanto, entendo que as tecnologias não devem ser ignoradas nas práticas pedagógicas, mas, sim, incorporadas como instrumentos pedagógicos capazes de melhorar as relações humanas na escola, entre o ensino e as aprendizagens. Ser pesquisador na Rede Municipal em que atuo é um desafio, porque não há incentivo institucional à pesquisa e, muitas vezes, o professor da educação básica sequer é reconhecido como pesquisador. Então, quando se escolhe fazer pesquisa enquanto professor da escola pública de educação básica, é importante saber que ninguém vai acreditar em você ou no que você apresenta como pesquisa, principalmente porque, na educação básica, perpetua-se uma cultura do saber baseada no senso comum. É importante frisar que tal prática não é culpa das pessoas que estão cotidianamente no contexto de uma escola pública, pois o trabalho em uma escola pública é marcado quase diariamente pelas urgências que devem ser resolvidas no improviso. Ou seja, as condições de trabalho na escola levam os sujeitos à resolução de problemas com urgência. Isso significa que, se o sujeito escolher ser pesquisador e tiver alguma pretensão de reconhecimento enquanto pesquisador, deverá migrar para o ensino superior.

BLOCO 2: MÍDIA-EDUCAÇÃO: CONCEITOS E DESAFIOS ATUAIS



Primeira Evolução: O senhor utiliza o conceito de mídia-educação, enquanto atualmente muitas redes e políticas públicas utilizam a expressão "educação midiática". Existe diferença entre essas concepções? Se sim, quais?

APB: Essa é uma questão importante, porque, embora pareçam ser adjetivos, há diferenças conceituais entre mídia-educação e educação midiática. Em minha pesquisa, mídia-educação tem a ver com uma área de conhecimento epistemologicamente consolidada, como campo de pesquisa, tendo em vista a inseparabilidade entre educação e mídia. Mídia-educação, assim, é autônoma, ou seja, possui conteúdo próprio, desvinculado das ações desenvolvidas pelos professores que, de certa forma, possuem alguma familiaridade com alguma abordagem temática relacionada ao campo da mídia, como ocorre com o conceito em torno da expressão "educação midiática", que tem se popularizado na educação, mas que, a meu ver, é típico de um modismo, comum na educação. No Projeto Duarte, a mídia educação consolidou-se como tendência, enquanto a educação midiática me parece mais um modismo da vez na educação, como ocorreu com os temas transversais nos PCNs.

Primeira Evolução: O senhor costuma defender que mídia-educação não é apenas ensinar com tecnologias. O que diferencia "ensinar com as mídias" de "educar para as mídias"?

APB: Quando digo mídia e educação, estou me referindo a dois campos de estudos, ou seja, de conhecimentos separados. Seria, por exemplo, a possibilidade de os professores utilizarem a TV, o computador e as mídias digitais para ensinar determinado assunto. Até aí, nada de anormal, mas é importante deixar claro que, nesse caso, a mídia é um meio. Agora, quando me refiro à mídia-educação, estou dizendo que podemos ensinar crianças, adolescentes, jovens e adultos a desenvolverem um pensamento crítico e consciente sobre os conteúdos midiáticos relacionados a determinado assunto.

Primeira Evolução: O seu livro destaca que a mídia-educação envolve compreender a mídia como linguagem. Diante da desinformação, do excesso de telas e da inteligência artificial, por que essa área se tornou um tema estratégico para a escola pública e para a formação cidadã?

APB: Sim, a mídia-educação é compreendida como linguagem, assim como todo o conhecimento humano precisa, necessariamente, de uma linguagem para poder ser estruturado e compartilhado. O papel da mídia-educação é compreender o desenvolvimento das tecnologias enquanto processo natural do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, contribui para a formação da cidadania, a partir do pensamento crítico e reflexivo sobre os conteúdos que circulam nas variadas mídias. É, sobretudo, contribuir para a formação de sujeitos que compreendam a inteligência artificial como instrumento tecnológico a serviço da melhoria de atividades que, manualmente, levariam muito tempo para serem desenvolvidas. Portanto, a inteligência artificial precisa ser compreendida como uma tecnologia capaz de desenvolver atividades que desumanizavam as pessoas.

Primeira Evolução: Quais aprendizagens o senhor considera essenciais para a formação de leitores críticos e produtores conscientes de conteúdo?

APB: A meu ver, é importante ter um olhar crítico e autocrítico sobre o processo de alfabetização das crianças. Infelizmente, ainda há muitas crianças que saem da escola sem serem alfabetizadas ou como analfabetas funcionais. Enquanto permitirmos que crianças e jovens saiam da escola nessas condições, maior será a disseminação de conteúdos ruins, como tem sido comum nos espaços das redes sociais digitais, inclusive com o compartilhamento de conteúdos de desinformação que circulam em grupos sociais digitais como se fossem verdadeiros.

Primeira Evolução: Como o ECA Digital influencia/é importante neste processo de mídia-educação e os impactos na EMEF e no Projeto Duarte? Serão necessários ajustes no PPP por conta do Estatuto?

APB: A Mídia-Educação no Projeto Duarte foi implementada desde 2018. Além de constituir-se em uma estratégia inovadora no PPP da escola, essa iniciativa demonstra o quanto a comunidade escolar já estava preocupada, naquela época, em discutir com estudantes e professores o papel das mídias digitais e seu impacto na vida de crianças e adolescentes. No livro “Mídia-Educação: concepções e perspectivas curriculares no Ensino Fundamental”, o letramento

digital é abordado como um dos conteúdos a serem trabalhados em Mídia-Educação. Nesse sentido, é possível afirmar que o PPP da escola se encontra articulado à proposta do ECA Digital.

BLOCO 3: A INOVAÇÃO NA PRÁTICA – O PROJETO DUARTE



Primeira Evolução: Para quem ainda não conhece a experiência da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, o que é o Projeto Duarte? O que o torna uma experiência de inovação curricular dentro da rede pública?

APB: O Projeto Duarte tem como objetivo a reconfiguração dos componentes curriculares em áreas de conhecimento: Linguagens (Português-Inglês), Exatas (Matemática-Ciências), Humanas (História-Geografia), Mídia-Educação e Integradora (Educação Física-Arte). Nessa organização, os professores realizam planejamento coletivo semanal, fortalecendo o trabalho colaborativo entre as áreas. A proposta pedagógica compreende o desenvolvimento dos conteúdos do Currículo da Cidade a partir de Projetos de Trabalho, considerando três componentes fundamentais da aprendizagem: tempos, espaços e interações. Essas perspectivas são orientadas por cinco princípios: democracia, autonomia, autoria, investigação e corresponsabilidade.

Primeira Evolução: Como surgiu a proposta de reorganizar o currículo da escola e quais necessidades da comunidade escolar motivaram essa transformação?

APB: A proposta de reorganização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola surgiu de um movimento de escuta realizado pelos professores com os estudantes, sobre o que significava, para eles, “a escola real” e “a escola ideal”. Outra questão importante que não deve ser ignorada foi o descontentamento apresentado pelo diretor da escola,

pois, segundo ele, a escola havia estagnado diante dos inúmeros conflitos. Sem ver uma saída, comunicou à comunidade escolar sua remoção, fato que levou a uma enorme mobilização da comunidade escolar por sua permanência, culminando, assim, na proposta de reorganização do PPP por áreas de conhecimento no Ensino Fundamental, anos finais.

Primeira Evolução: Como a mídia-educação passou de uma ideia para uma área de conhecimento incorporada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola? E como ela dialoga com as demais áreas do currículo?

APB: Embora os estudos sobre mídia-educação já existam há muito tempo no Brasil, é possível afirmar que, como área de conhecimento, da forma como ocorre no Projeto Duarte, ela é pioneira e, ainda, única em território brasileiro. No Projeto Duarte, a mídia-educação foi incorporada em virtude da configuração do PPP por áreas de conhecimento no Ensino Fundamental, anos finais. Ou seja, para o funcionamento do Projeto Duarte a partir de áreas de conhecimento, de forma que se pudessem garantir os momentos de estudos de 25 dias para cada turma/ano e o planejamento coletivo semanal, havia a necessidade de incorporar outra área de conhecimento. Em 2017, na função de coordenador pedagógico da escola, apresentei a proposta de inserção da mídia-educação como área de conhecimento, uma vez que as tecnologias são parte inseparável da vida dos estudantes. Portanto, a mídia-educação seria a mais adequada, pois dialoga tanto com o interesse deles quanto com as demais áreas de conhecimento, dado que seria formada por professores de diferentes áreas que, em uma relação transdisciplinar, poderiam garantir o trabalho pedagógico interdisciplinar.

Primeira Evolução: Quais foram os principais desafios e resistências enfrentados durante a construção e consolidação do projeto?

APB: A meu ver, existe um processo de perpetuação da garantia daquilo que se acredita já estar consolidado no campo da educação. Dessa forma, qualquer proposta que ouse romper com tal lógica é candidata ao ostracismo pedagógico por parte dos defensores implacáveis do puritanismo educacional. Além disso, não há nenhum apoio externo para quem propõe um

projeto de inovação curricular, porque, geralmente, tal projeto se configura, ao olhar externo, como uma transgressão ao imutável sistema de educação reproducionista. Outra questão é ter que conviver com a indiferença interna de profissionais que chegam à escola e não se integram à nova proposta pedagógica. Tais fatores configuram-se como desafios constantes ao projeto da escola.

Primeira Evolução: Em que momento o senhor percebeu que o Projeto Duarte havia se tornado uma cultura escolar, e não apenas uma proposta pedagógica isolada?

APB: Percebi que o Projeto Duarte havia se tornado uma cultura escolar quando os profissionais que participaram de sua criação já não estavam mais na escola e, ainda assim, o projeto permanecia vivo. Isso demonstrou que ele passou a pertencer à comunidade escolar do Parque Guarani.

BLOCO 4: OS IMPACTOS – ESTUDANTES, PROFESSORES E COMUNIDADE



Primeira Evolução: Em sua tese de doutorado, o senhor aborda os relatos dos estudantes sobre a diferença entre a "escola real" e a "escola ideal". Como o Projeto Duarte e as mudanças no PPP têm contribuído para ampliar o engajamento dos estudantes e aproximá-los dessa escola ideal apontada por eles?

APB: A perspectiva pedagógica do Projeto Duarte é pautada nos três componentes de aprendizagem relatados anteriormente: tempo, espaços e interações. Tais componentes encontram-se articulados com questões estritamente humanizadoras. O que quero dizer com isso é que, no Projeto Duarte, o tempo e os espaços de aprendizagem foram desfragmentados, em uma tentativa de melhorar as interações entre os sujeitos da comunidade escolar. Acreditamos que a sala de aula é um espaço importante de aprendizagem, mas a quadra, o espaço de “pingue-pongue”, o espaço de “xadrez”, o “espaço verde” e as saídas de trabalho de campo também o são, pois, nesses espaços, os vínculos afetivos entre professores e estudantes são fortalecidos. Isso tem a ver com o que os estudantes solicitaram e apontaram aos professores em 2016. Ou seja, em seus relatos, os estudantes desejavam uma educação para o enfrentamento da complexidade da vida neste século, e não mais permanecer presos ao desenvolvimento de atividades do currículo fragmentadas no tempo.

Primeira Evolução: Quais mudanças mais significativas o senhor percebeu nos estudantes desde a implantação do projeto?

APB: É importante dizer que a gestão da escola é democrática. Isso é fundamental para o desenvolvimento de espaços escolares mais seguros e alegres para os estudantes. Uma das perspectivas fundamentais de uma gestão democrática é saber se apresentar ao coletivo escolar como autoridade constituída, sem, no entanto, ser autoritária. Certa vez, em uma assembleia com os estudantes representantes de sala, realizada mensalmente, um professor recém-chegado à escola relatou que os estudantes do Duarte eram felizes e não tinham medo das autoridades da escola ao circularem pelos espaços escolares. Acho que isso diz muito sobre o Projeto Duarte, que, historicamente, tem sido percebido pelos estudantes e pela comunidade como uma escola acolhedora, democrática e de qualidade social. É em espaços assim que se constroem culturas mais humanas.

Primeira Evolução: A sua pesquisa destaca a formação continuada como elemento fundamental para a sustentabilidade de uma inovação curricular. Como ela acontece no Projeto Duarte e qual é o papel do planejamento coletivo nesse processo?

APB: A formação docente é importante, mas também é complexa. Historicamente, a formação docente tem sido pautada na figura de um especialista, de um sujeito que possui conhecimentos e os transmite a um sujeito ou grupo de sujeitos que recebem tais conhecimentos para transmiti-los a outros sujeitos, em uma relação quase sempre vertical. Na configuração do Projeto Duarte, criou-se o espaço de planejamento coletivo semanal, que, em minha pesquisa de doutorado, denominei de espaço de formação continuada inclusivo, pois todos os professores da escola se reúnem em um dia da semana, em sua área de conhecimento ou grupo — nesse caso, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, anos iniciais —, para realizarem o planejamento semanal das atividades pedagógicas. Tal espaço difere da Jornada Especial de Formação (JEIF) ou da formação na Diretoria Regional de Ensino (DRE), que são destinadas a um grupo específico de professores, ou seja, não contemplam todos. Acontece que, infelizmente, o planejamento no Projeto Duarte não foi enunciado no PPP como espaço de formação continuada. Então, com o tempo, os professores entenderam que ele era apenas um lugar de preparação das atividades da semana. Recentemente, temos enunciado o planejamento como um potencial espaço de formação continuada na escola, uma vez que ele é inclusivo: todos os professores têm o direito garantido de participar com o seu coletivo, independentemente de serem efetivos ou contratados.

Primeira Evolução: Quais desafios aparecem quando os professores assumem uma área de conhecimento que nem sempre foi contemplada em sua formação inicial? Como o projeto impactou as relações entre os profissionais da escola?

APB: Sem dúvida, essa é uma questão complexa, pois tem a ver com o que tenho apresentado sobre a complexidade em torno da fragmentação dos processos formativos em educação, que se iniciam na educação básica e se desdobram na educação superior. Embora ainda haja desafios para os professores que assumem a mídia-educação, é possível afirmar que, com a

produção de materiais na escola, mais especificamente com a publicação do livro “Mídia-educação: concepções e perspectivas curriculares no ensino fundamental”, organizado por mim e pelo professor Felipe Almeida, construíram-se caminhos para que os professores possam pautar suas atividades. Atualmente, os professores têm compreendido melhor a importância do trabalho coletivo na escola. Isso é importante para atenuar conflitos e desafios que são inerentes aos espaços escolares.

Primeira Evolução: Qual a importância do professor pesquisador para consolidar projetos inovadores e transformar a escola pública?

APB: Acredito que, na literatura acadêmica, ninguém discorda da importância do professor pesquisador para a inovação. Agora, constituir-se professor pesquisador na educação básica, tendo que enfrentar a solidão da pesquisa, o trabalho precarizado na educação, a falta de apoio financeiro, entre outras questões que já aponte anteriormente, é um desafio enorme. Apesar disso, penso que é fundamental o papel do professor pesquisador para a consolidação de um projeto inovador. Foi a partir da minha pesquisa de mestrado em Letras, na Unifesp, que apresentei a proposta de inserção da mídia-educação no PPP da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida. E foi na minha pesquisa de doutorado em Educação, na Unifesp, que organizei materiais que, de certa forma, contribuem para a consolidação dessa área de conhecimento no PPP. Significa que a pesquisa, mais do que isso, ter professores pesquisadores na escola é importante não apenas para a criação de projetos inovadores, mas também para a consolidação desses projetos.

Primeira Evolução: De que maneira as famílias e a comunidade participaram e foram transformadas por essa experiência?

APB: Essa é uma questão importante, pois há diferentes formas de participação, e isso tem a ver com questões territoriais. Há muito tempo, o Duarte tem se apresentado à sua comunidade como uma escola aberta. As famílias já entenderam isso e validam essa proposta: entram para retirar as crianças da sala e, nesse processo, podem verificar os espaços da escola,

o tratamento da gestão, dos professores e dos funcionários. Outra questão importante tem sido as informações sobre a escola e os projetos que os estudantes têm levado às famílias. Ou seja, os estudantes falam para suas famílias que, no Projeto Duarte, não há aula vaga, os professores trabalham de forma coletiva, não há professor substituto, e, eles são bem tratados pela equipe gestora, pelos professores e funcionários. O tempo, os espaços e as interações na escola são humanizados. Nesse sentido, as famílias validam o trabalho pedagógico e administrativo-funcional da escola.

BLOCO 5: O FUTURO E O LEGADO



Primeira Evolução: Quais são, hoje, os principais desafios da educação pública brasileira?

APB: São muitos. Ninguém aceita uma receita ou um atestado médico sem a assinatura e o carimbo que constem o CRM ao qual o médico ou a médica possui vínculo. Agora, na educação, todo mundo se acha no direito de opinar e, mais grave, de assumir o lugar principal, que é o de fazer política pública para a educação. Pior: ninguém consulta os professores, pois estes, sim, são os verdadeiros conhecedores da educação, sobre quais políticas públicas devem ser realizadas para melhorar as condições de trabalho, de

ensino e de aprendizagens. Outro desafio da educação pública, a meu ver, é a garantia da democratização do ensino e das aprendizagens. Não basta apenas colocar os estudantes nas escolas; é preciso ensiná-los. Para isso, precisamos criar espaços e condições de trabalho para os professores, pois só assim os estudantes desejam aprender. Ninguém aprende sem querer. Portanto, para que os estudantes queiram aprender, é necessário que haja espaços de aprendizagem que, minimamente, respeitem suas diferenças e singularidades.

Primeira Evolução: O que outras escolas podem aprender com a experiência da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida?

APB: Lembro que uma das ações que realizamos antes da reconfiguração do PPP da escola foi visitarmos outras propostas que já existiam na rede municipal, não para fazermos um “copia e cola”, pois nosso território exigia ações específicas que não necessariamente eram as mesmas já existentes em outros projetos. Somos uma escola aberta. Quem desejar conhecer o trabalho desenvolvido no Projeto Duarte pode entrar em contato pelo telefone: 11 2052-5777 ou pelo WhatsApp: 11 2052-5777. Há também documentos e atividades disponíveis no portal: www.revistaduarte.com.br. Enfim, acho que é isso.

Primeira Evolução: Que sonhos ainda movem o senhor na educação pública?

APB: Difícil isso. Bom, vivo a educação a partir de um complexo dicotômico entre alegria e tristeza. Alegria movida pela esperança de que tento renovar todos os dias quando chego à escola. Esperança de que hoje seja melhor que ontem, de que não vou adoecer por estresse causado pelos conflitos diários no ambiente escolar, que deveriam ser evitados se a educação efetivamente fosse uma prioridade neste país. Alegria compartilhada pelo sentimento de contribuir, mesmo diante de nossas limitações, com um espaço educacional que, em sua feitura estrutural, tenta ser humanizado. Alegria de atender bem às pessoas e percebê-las alegres; alegria com a alegria do outro. Mas, enfim, tristeza pelo processo contínuo de precarização do trabalho docente. Tristeza de saber que ainda há estudantes que saem da escola sem saber ler e escrever minimamente. Tristeza de ver o

compartilhamento, sem nenhuma crítica, do ranqueamento dos sistemas escolares e das próprias escolas pelo obscuro resultado do famigerado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Tristeza, principalmente, por ver pessoas queridas compartilhando tal feito como se nele acreditassem... Enfim, enquanto ainda puder respirar, sonharei com uma educação livre dessas amarras já denunciadas no trabalho de Diane Ravitch, no livro “Vida e morte do grande sistema escolar americano”. Sonho com uma educação pública cujo foco não seja a lógica do mercado, mas, sim, a emancipação do sujeito.

Primeira Evolução: Depois de tantos anos dedicados à educação, que legado o senhor espera deixar para seus estudantes, colegas e para a escola pública brasileira?

APB: Agrada-me a perspectiva de Paulo Freire, de que ninguém ensina ninguém. A meu ver, onde há espaço democrático, as aprendizagens são outras. É nessa perspectiva, portanto, que gostaria que as pessoas olhassem para o meu trabalho, ou seja, como alguém que pensa democraticamente o ensino. Enquanto professor-pesquisador-trabalhador da educação, tenho publicado livros, artigos científicos e participado de eventos acadêmicos. Se houver, nessas publicações, alguma contribuição com outras pesquisas e diálogos científicos, ficarei feliz. Acredito que, na escola onde trabalho, tenho contribuído de alguma forma com a minha comunidade, meus colegas, estudantes e famílias. Mas, enfim, são as pessoas do território em que atuo que têm propriedade para afirmar isso.

Ao chegar ao fim desta conversa, fica a sensação de que a trajetória do professor Alexandre Passos Bitencourt não cabe apenas em títulos, livros, pesquisas ou projetos. Sua história é, antes de tudo, uma história de transformação. Do menino do sertão nordestino que só pôde chegar à escola regular aos nove anos, ao trabalhador de fábrica que um dia descobriu, em meio à repetição e ao cansaço, o professor que sempre existira dentro de si; do professor da escola pública ao pesquisador que ousou questionar estruturas e imaginar outros caminhos para a educação.

Sua caminhada revela que educar também é um ato de coragem. Coragem para romper com aquilo

que parece imutável, para escutar estudantes, para reconhecer que a escola precisa dialogar com seu território e, principalmente, para acreditar que a educação pode ser mais humana. O Projeto Duarte nasceu justamente desse movimento de escuta e mobilização e, com o tempo, deixou de ser apenas uma proposta pedagógica para tornar-se parte da própria cultura da comunidade escolar. Talvez esteja aí uma das maiores marcas deixadas por Alexandre: a compreensão de que inovação não significa simplesmente introduzir novas ferramentas, tecnologias ou palavras da moda no cotidiano escolar. Inovar é transformar relações, ampliar possibilidades, devolver aos estudantes o direito de participar, criar, investigar e construir conhecimento. É compreender que uma quadra, um espaço verde, uma mesa de xadrez, uma saída de campo ou uma conversa podem ser tão importantes para a aprendizagem quanto uma sala de aula tradicional, porque educação também se faz de vínculos, encontros e afetos.

Alexandre não romantiza a educação pública. Ele conhece suas dores, suas precariedades, seus conflitos e suas contradições. Sabe que ser professor-pesquisador, especialmente na educação básica, muitas vezes significa enfrentar a solidão da pesquisa, a falta de reconhecimento e condições adversas de trabalho. Ainda assim, permanece. E permanece porque há esperança. Uma esperança que, segundo suas próprias palavras, precisa ser renovada todos os dias quando se chega à escola.

Alexandre Bitencourt escolheu acreditar que a escola pública pode ser diferente. E, ao longo de sua caminhada, não se limitou a defender essa ideia: colocou as mãos na massa, pesquisou, escreveu, escutou, enfrentou resistências e ajudou a construir, junto com sua comunidade, uma experiência concreta de que é possível fazer da escola um espaço mais democrático, acolhedor, crítico e humano.

Sua história nos lembra que a educação não se transforma apenas por grandes discursos ou políticas escritas à distância. Ela se transforma quando alguém, dentro da escola, decide não se conformar.



Enquanto houver professores dispostos a pesquisar, estudantes dispostos a perguntar, comunidades dispostas a participar e educadores dispostos a renovar a esperança a cada manhã, haverá motivos para acreditar.

E, talvez, seja essa a mais bonita lição que fica desta entrevista: educar é acreditar que aquilo que ainda não existe pode nascer, e ter coragem suficiente para começar a construir.

COLUNISTA:

Luciana Cardoso de Souza

lucianacar@sme.prefeitura.sp.gov.br



ESTÍMULO DA PRÓ-SOCIABILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, CONVIVÊNCIA E DESAFIOS NO COLÉGIO COMANDANTE BULA-PROVÍNCIA DO HUAMBO-ANGOLA

Alberto Praia Tchinhama¹

RESUMO: A pró-sociabilidade constitui uma dimensão relevante da formação integral, expressando-se em comportamentos de ajuda, cooperação, solidariedade, empatia, respeito e responsabilidade coletiva. Este artigo analisa as condições de promoção desses comportamentos no ambiente escolar, tomando como campo o Colégio Comandante Bula, na Província do Huambo, Angola. A investigação adota abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, articulando revisão bibliográfica e dados de campo obtidos junto de 41 participantes: 3 membros da direção, 14 professores, 16 alunos e 8 pais ou encarregados de educação. Os resultados mostram uma realidade ambivalente: os estudantes reconhecem relações predominantemente boas ou razoáveis e práticas de cooperação, mas 81,25% referem a existência frequente de conflitos. Os professores identificam manifestações de partilha, cooperação, empatia e solidariedade, coexistindo com indisciplina, agressividade, bullying, vandalismo e absentismo. Os pais afirmam incentivar solidariedade e respeito, embora a escola perceba a participação familiar como insuficiente. Conclui-se que a pró-sociabilidade não deve ser tratada como conteúdo ocasional, mas como dimensão transversal da cultura escolar, sustentada por aprendizagem socio emocional, relação professor-aluno de qualidade, aprendizagem cooperativa, mediação de conflitos, participação familiar e acompanhamento sistemático.

Palavras-chave: Pró-sociabilidade. Competências socio emocionais. Convivência escolar. Educação. Huambo.

INTRODUÇÃO

A escola é simultaneamente espaço de ensino, socialização e construção de valores. Nela, os estudantes aprendem conhecimentos académicos, mas também desenvolvem formas de relacionamento com os pares, professores, famílias e demais membros da comunidade educativa. Por isso, a formação integral exige que o processo educativo favoreça competências de cooperação, respeito, empatia, solidariedade, responsabilidade e participação.

A pró-sociabilidade pode ser entendida como a disposição para realizar voluntariamente ações que beneficiem outras pessoas ou a coletividade. No

ambiente escolar, manifesta-se em comportamentos como ajudar colegas, partilhar recursos, cooperar em tarefas, acolher quem apresenta dificuldades, respeitar diferenças e procurar soluções pacíficas para conflitos. A revisão integrativa de Freitas et al. (2021) mostra que intervenções escolares intencionalmente estruturadas podem promover comportamentos pró-sociais e prevenir formas de violência.

A literatura também evidencia a influência do ambiente. Luo, Ma e Deng (2023), estudando estudantes do ensino secundário, encontraram associação positiva entre clima escolar e comportamento pró-social, com papel mediador do apoio social percebido e da resiliência. No contexto

¹ Licenciado em Psicologia da Educação, pelo ISCED-Huambo, Mestre em Psicopedagogia pela Universidade Marta Abreu de Las Villas, República de Cuba. Doutorando em Ciências Sociais opção Psicologia Social, Professor de Pedagogia-geral e Didática-geral no Instituto Superior Politécnico Católico, ISPOC, Inspetor Provincial do Gabinete Provincial da Educação no Huambo. E-mail: nhocalberto@gmanil.com

africano, Ogunboyede e Agokei (2015) relacionaram o comportamento pró-social de adolescentes com influência dos pares, participação parental e autoestima. Em Angola, Inácio (2019) identifica a indisciplina como fenômeno com impacto negativo no processo de ensino-aprendizagem e associado a fatores familiares, sociais e pedagógicos.

O presente estudo procura ampliar essa perspectiva, deslocando o foco exclusivo da correção do comportamento inadequado para a identificação e mobilização dos recursos pró-sociais já existentes no Colégio Comandante Bula.

PRÓ-SOCIABILIDADE, COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E CULTURA ESCOLAR

O comportamento pró-social refere-se a ações voluntárias orientadas para o benefício de outras pessoas. Na escola, não se reduz a atos isolados de gentileza; envolve padrões de interação capazes de fortalecer o bem-estar coletivo. Ajudar, partilhar, cooperar, consolar, incluir e respeitar são manifestações que, quando repetidas e valorizadas, podem integrar a cultura institucional (Freitas et al., 2021).

A formação pró-social ocorre em interação com o ambiente. Kosse et al. (2020) apresentam evidências de que o ambiente social pode influenciar a formação de comportamentos pró-sociais. Na escola, onde os estudantes convivem diariamente com modelos, normas, expectativas e oportunidades de cooperação, não basta exigir bom comportamento: é necessário organizar situações em que os alunos pratiquem concretamente as competências que se pretende desenvolver.

O desenvolvimento das competências socio emocionais amplia esta compreensão. A escola constitui contexto privilegiado para desenvolver autorregulação, comunicação, empatia, cooperação e resolução de problemas. Papalia, Olds e Feldman (2009) salientam a importância da escola no desenvolvimento de conhecimentos e competências sociais. Raimundo e Pinto (2016) defendem intervenções em sala de aula que articulem atividades instrucionais, modelagem e aplicação prática, enquanto Jones et al. (2017), associam competências de pensamento, atenção, comportamento e relações

sociais a melhores condições para aprendizagem e trabalho em equipa.

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTO ESCOLAR

A escola constitui um dos principais contextos de desenvolvimento social e emocional dos estudantes, pois nela se concentram experiências de aprendizagem, convivência, cooperação e construção de relações. Papalia, Olds e Feldman (2009) destacam a importância da escola não apenas para a aquisição de conhecimentos, mas também para o desenvolvimento de competências sociais necessárias à vida adulta. Neste sentido, a aprendizagem socio emocional não deve ser entendida como atividade secundária, mas como parte integrante da formação do aluno.

A aprendizagem socio emocional envolve a possibilidade de reconhecer e gerir emoções, comunicar adequadamente, compreender os outros, cooperar, tomar decisões e enfrentar problemas de forma responsável. O desenvolvimento dessas competências está relacionado com a qualidade das experiências que os alunos vivenciam na escola. Quando o ambiente escolar favorece relações de respeito, segurança, participação e apoio, cria condições para que os estudantes desenvolvam comportamentos socialmente adequados.

A vinculação do aluno à escola também merece atenção. O artigo original destaca que a falta de ligação com os contextos escolares pode produzir consequências negativas nos níveis sociais, emocional e escolar. Por isso, projetos educativos, planos de atividades e estratégias de ação

da comunidade escolar devem incorporar medidas destinadas à construção de um clima saudável e participativo. A escola torna-se, assim, espaço de prevenção e promoção do desenvolvimento psicológico, para além da transmissão de conhecimentos.

As competências socio emocionais podem ser ensinadas e aplicadas em diferentes contextos da vida diária. Weissberg et al. (2015, apud Raimundo e Pinto, 2016) defendem uma promoção centrada no aluno e articulada com situações concretas. (Ibidem, 2016) salientam a importância de atividades instrucionais, de modelagem e de aplicação prática. Isso significa que o

estudante não aprende apenas ouvindo explicações sobre respeito, empatia ou cooperação; aprende também quando participa em situações nas quais precisa ouvir, negociar, ajudar, partilhar responsabilidades e resolver conflitos.

A sala de aula possui, portanto, papel decisivo. Jones et al. (2017) associam competências de pensamento, atenção e comportamento a melhores condições de aprendizagem e relacionam as competências sociais com a capacidade de estabelecer amizades, manter relações saudáveis e trabalhar em equipa. As atividades pedagógicas podem ser organizadas de forma a promover simultaneamente objetivos académicos e socio emocionais, evitando a separação rígida entre aprender conteúdos e aprender a conviver.

Outro aspeto importante é a articulação entre escola, família e comunidade. O artigo original salienta que programas dirigidos a crianças e jovens podem assumir maior eficácia quando desenvolvidos em articulação com esses contextos. A participação familiar não deve limitar-se a reuniões formais, mas envolver comunicação, acompanhamento e corresponsabilidade. Do mesmo modo, o trabalho cooperativo entre professores pode contribuir para a criação de estratégias comuns e para a melhoria do clima escolar.

O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

O professor ocupa posição estratégica no desenvolvimento das competências socioemocionais porque mantém contacto direto e quotidiano com os alunos. A sua intervenção não se limita à transmissão de conteúdos: inclui a organização das relações, a gestão da sala de aula, a mediação de conflitos, a orientação dos grupos e a criação de condições para participação. O comportamento docente constitui, neste sentido, uma referência prática para os estudantes.

A convivência com os pares oferece oportunidades de aprendizagem de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras (Papalia, Olds e Feldman, 2009). O professor pode potencializar essas experiências através de atividades cooperativas, trabalhos em grupo e situações de diálogo. Ao

organizar as interações, precisa considerar diferenças individuais, orientar os alunos para a escuta e criar condições para que divergências sejam tratadas por meio de negociação e resolução de problemas.

O professor também necessita de competências cognitivas, relacionais e didáticas que permitam compreender os alunos, antecipar dificuldades, comunicar, diferenciar estratégias e organizar situações de aprendizagem. A motivação e a satisfação profissional também são relevantes, uma vez que a qualidade do trabalho pedagógico está ligada às condições em que o professor exerce a profissão. A pressão por resultados, reprovações e problemas disciplinares pode afetar o desempenho docente e, indiretamente, o ambiente da sala.

Schonert-Reichl (2017) afirma que os professores são fundamentais para o desenvolvimento de programas e práticas de aprendizagem socio emocional e que as suas próprias competências e bem-estar influenciam fortemente o contexto de aprendizagem. Assim, não é suficiente solicitar ao professor que desenvolva competências socio emocionais nos alunos; é necessário criar condições para que ele próprio desenvolva e mobilize essas competências.

A relação professor-aluno constitui outro elemento central. Longobardi et al. (2021) relacionam a qualidade dessa relação com o comportamento pró-social. Uma relação baseada em respeito, confiança, escuta e expectativas claras pode facilitar a participação e a cooperação. Ao contrário, relações marcadas por hostilidade, comunicação deficiente ou práticas excessivamente punitivas podem dificultar a construção de um ambiente favorável.

Neste sentido, o professor deve atuar como mediador e modelo. A forma como reage a uma provocação, conduz uma discussão, corrige um erro, distribui responsabilidades ou acolhe um aluno transmite mensagens sobre respeito, justiça e responsabilidade. O modo como lida com a turma constitui uma 'lição do real', conforme o enquadramento do artigo original. A formação docente deve, por isso, contemplar não apenas técnicas didáticas, mas também competências socio emocionais e estratégias de gestão de conflitos.

O DESENVOLVIMENTO MORAL PRÓ-SOCIAL

O desenvolvimento moral pró-social está relacionado com a aquisição e transformação de julgamentos, intenções e comportamentos de ajuda ou benefício dirigidos a outras pessoas ou grupos. No artigo original, Eisenberg e Mussen (1989) relacionam esse desenvolvimento com fatores como idade, personalidade, motivações, habilidades, educação e condições situacionais. Assim, a pró-sociabilidade não é uma característica fixa: pode ser favorecida pelas experiências educativas e pelas relações sociais.

A exposição a modelos e experiências de ajuda constitui uma das possibilidades de promoção da pró-sociabilidade. Radke-Yarrow, Zahn-Waxler e Chapman (1983), sustentam que experiências concretas de ajuda podem favorecer disposições pró-sociais. Na escola, esta perspectiva significa criar situações em que o estudante possa efetivamente ajudar, cooperar, partilhar e assumir responsabilidades. A transmissão verbal de normas de respeito, isoladamente, não garante que esses valores sejam incorporados.

A educação pró-social aproxima-se da educação para a cidadania porque procura formar sujeitos capazes de reconhecer direitos, deveres, responsabilidades e pertença comunitária. Contudo, a pró-sociabilidade não deve ser confundida com altruísmo ilimitado ou sacrifício individual. O objetivo educativo é desenvolver capacidade de cooperar, respeitar, ajudar, negociar e participar responsabilmente em situações reais, preservando também a autonomia e os direitos do próprio estudante.

O sentido de comunidade constitui outra dimensão importante. As relações de ajuda, civilidade e cooperação podem fortalecer o sentimento de pertença e a responsabilidade pelos outros. Na escola, esse sentimento pode ser construído mediante atividades que envolvam colaboração, reciprocidade e participação. O estudante passa a compreender que o bem-estar coletivo depende também das suas escolhas e comportamentos.

As experiências curriculares e extracurriculares podem contribuir para esse desenvolvimento. Literatura, teatro, música e história podem proporcionar contacto com diferentes

perspetivas, injustiças, desigualdades e necessidades humanas, favorecendo reflexão e empatia. Projetos de participação social permitem transformar essa reflexão em experiência concreta. O essencial é que os estudantes tenham oportunidades de atuar e refletir sobre as consequências das suas ações.

A família e os pares também desempenham papel importante. Ogunboyede e Agokei (2015/2016) relacionaram o comportamento pró-social de adolescentes com a influência dos pares e o envolvimento parental. Os pares funcionam como modelos e podem estabelecer normas de cooperação ou, em sentido contrário, reforçar comportamentos inadequados. A escola precisa, por isso, criar condições para que as relações entre colegas sejam utilizadas como oportunidades de aprendizagem.

O desenvolvimento moral pró-social é, portanto, um processo que combina valores, emoções, raciocínio, modelos e experiências. Para que se consolide, o estudante precisa compreender a importância do outro e encontrar situações nas quais possa agir de acordo com essa compreensão. A escola pode desempenhar papel decisivo ao organizar experiências de ajuda, cooperação, negociação e participação e ao reconhecer positivamente os comportamentos que contribuem para a convivência.

METODOLOGIA

Trata-se de uma investigação de abordagem quantitativa, de natureza descritiva e interpretativa, articulando revisão bibliográfica e pesquisa de campo. O estudo procurou compreender percepções e experiências relacionadas com a pró-sociabilidade e a convivência escolar no Colégio Comandante Bula, na Província do Huambo, Angola.

Participaram 41 pessoas: 3 membros da direção, 14 professores, 16 alunos e 8 pais ou encarregados de educação. A recolha de dados foi realizada mediante entrevistas semiestruturadas. O guião dirigido à direção abordou convivência, promoção de valores, desafios comportamentais, mediação de conflitos, papel docente, participação parental e estratégias de fortalecimento. Aos professores foram colocadas questões sobre relacionamento entre alunos, comportamentos pró-sociais e problemáticos, valores, cooperação, educação

socio emocional, participação familiar e propostas de melhoria.

Os alunos responderam a questões fechadas relativas à relação entre colegas, cooperação, conflitos e participação em atividades solidárias. Os pais ou encarregados de educação foram questionados sobre comportamento dos educandos, incentivo familiar, acompanhamento escolar, problemas comportamentais, contribuição da família e ações escolares.

Na análise das respostas abertas foram consideradas categorias temáticas: convivência, cooperação, solidariedade, empatia, conflitos, indisciplina, relação professor-aluno, participação familiar, educação socio emocional e estratégias de intervenção. As respostas fechadas foram organizadas em frequências e percentagens. Regista-se como limitação o facto de as respostas da direção e dos professores estarem consolidadas por grupo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A direção caracteriza a convivência entre os alunos como razoável, embora reconheça preocupações. Refere a existência de programas e atividades de promoção de valores, mas considera necessário intensificá-los. Entre os desafios aparecem indisciplina, conflitos, provocações e dificuldades de comunicação entre escola e famílias. Os professores descrevem o relacionamento entre alunos como divergente e, por vezes, caótico, destacando brigas e indisciplina, mas identificam também partilha de material didático, cooperação, beneficência, empatia, solidariedade e interajuda.

Entre os 16 alunos, 7 (43,75%) classificaram como boa a relação entre colegas, 6 (37,50%) como razoável e 3 (18,75%) como má. Quanto à cooperação, 9 (56,25%) afirmaram que os colegas cooperam, 6 (37,50%) disseram que isso nem sempre acontece e 1 (6,25%) respondeu negativamente. A principal tensão aparece nos conflitos: 13 alunos (81,25%) afirmaram que existem conflitos frequentes. Em relação às atividades solidárias, 9 (56,25%) responderam sim, 4 (25,00%) nem sempre e 3 (18,75%) não.

Dos 8 pais, 5 (62,50%) classificaram como bom o comportamento dos educandos, 2 (25,00%) como razoável e 1 (12,50%) como péssimo. Todos

afirmaram que a família incentiva atitudes de solidariedade e respeito. Esta percepção contrasta parcialmente com a avaliação da direção e dos professores, que consideram a participação familiar insuficiente.

Os resultados confirmam que a pró-sociabilidade não está ausente do Colégio Comandante Bula. Partilha de materiais, cooperação, empatia, solidariedade e interajuda constituem recursos existentes. Por isso, a intervenção não deve partir da ideia de que os estudantes precisam aprender a ser pró-sociais do zero; deve reconhecer, ampliar e institucionalizar práticas já presentes.

Ao mesmo tempo, os conflitos frequentes constituem obstáculo relevante. O facto de 81,25% dos alunos reconhecerem conflitos frequentes, apesar de 81,25% avaliarem a relação entre colegas como boa ou razoável, revela uma convivência dinâmica. Esta realidade aproxima-se de Inácio (2019), que identificou a indisciplina como fenómeno associado a fatores familiares, sociais e pedagógicos. A importância do ambiente escolar também converge com Luo, Ma e Deng (2023), para quem o clima escolar se relaciona positivamente com o comportamento pró-social.

Os resultados relativos aos professores encontram apoio em Longobardi et al. (2021), que relacionam a qualidade da relação professor-aluno com o comportamento pró-social. O professor

precisa, portanto, de competências de comunicação, gestão de conflitos, aprendizagem cooperativa e educação socio emocional. A dimensão parental também merece atenção, sendo necessário criar canais claros e regulares de comunicação, participação e corresponsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permite concluir que o estímulo da pró-sociabilidade constitui simultaneamente desafio e possibilidade concreta de transformação no Colégio Comandante Bula. Existem práticas de cooperação, partilha, solidariedade, empatia e interajuda que podem servir de base para uma política escolar de convivência positiva. Os principais obstáculos identificados são a frequência de conflitos, indisciplina, agressividade, bullying, vandalismo, absentismo, dificuldades de

comunicação com as famílias e necessidade de intensificação das ações de educação socio emocional.

A triangulação das percepções é relevante. Os alunos apresentam visão relativamente favorável da relação entre colegas, mas reconhecem muitos conflitos; os professores enfatizam problemas disciplinares, mas também identificam práticas pró-sociais; os pais afirmam incentivar solidariedade e respeito; e a direção e os professores percebem a participação familiar como insuficiente. Essas diferenças ajudam a compreender a complexidade da realidade escolar.

A investigação também permite afirmar que o professor ocupa posição estratégica. A qualidade da relação professor-aluno, a forma de gerir conflitos, o uso de metodologias cooperativas e a capacidade de modelar comportamentos de respeito podem contribuir para a criação de um ambiente que favoreça a pró-sociabilidade.

Conclui-se, que a promoção da pró-sociabilidade deve passar de atividades isoladas para uma estratégia institucional. O Colégio Comandante Bula pode fortalecer esse processo mediante educação socio emocional sistemática, aprendizagem cooperativa, mediação de conflitos, formação docente, participação familiar, tutoria entre pares e monitorização dos indicadores de convivência.

REFERÊNCIAS

- EISENBERG, N. e MUSSEN, P. H. **The roots of prosocial behavior in children**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- FREITAS, I. S. et al. Intervenções baseadas em evidências para promover comportamentos pró-sociais em escolas: revisão integrativa. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 2021. DOI: 10.5935/1980-6906/ePTPPE14091.
- INÁCIO, E. S. **Indisciplina escolar e estratégias educativas: estudo comparativo sobre percepções de estudantes e professores em escolas do Huambo, Angola**. 2019. Dissertação (Mestrado), Porto: Universidade Portucalense, 2019.
- JONES, S. et al. **Social and emotional learning and academic outcomes**. 2017.
- KOSSE, F. et al. The formation of prosociality: causal evidence on the role of social environment. **Journal of Political Economy**, Chicago, v. 128, n. 2, p. 434-467, 2020. DOI: 10.1086/704386.
- LONGOBARDI, C. et al. Student-teacher relationship quality and prosocial behaviour: the mediating role of academic achievement and a positive attitude towards school. **British Journal of Educational Psychology**, v. 91, n. 2, p. 547-562, 2021. DOI: 10.1111/bjep.12378.
- LUO, Y.; MA, T. e DENG, Y. School climate and adolescents' prosocial behavior: the mediating role of perceived social support

and resilience. **Frontiers in Psychology**, v. 14, 2023. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1095566.

OGUNBOYEDE, M. O. e AGOKEI, R. C. Prosocial behaviour of in-school adolescents: the perceived influence of self-esteem, peer influence and parental involvement. **Journal of Education, Society and Behavioural Science**, v. 13, n. 2, p. 1-9, 2015/2016. DOI: 10.9734/BJESBS/2016/19995.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. e FELDMAN, R. D.

Desenvolvimento humano. 11. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RADKE-YARROW, M.; ZAHN-WAXLER, C. e CHAPMAN, M. Children's prosocial

dispositions and behavior. In: MUSSEN, P. H. (ed.). **Handbook of child psychology: socialization, personality and social development**. New York: Wiley, 1983.

RAIMUNDO, R. e PINTO, M. **Promoção de competências socioemocionais em contexto escolar**. 2016.

SCHONERT-REICHL, K. A. Social and emotional learning and teachers' well-being. 2017. WEISSBERG, R. P. et al. Social and emotional learning: past, present, and future. In: DURLAK,

J. A. et al. (ed.). **Handbook of social and emotional learning: research and practice**. New York: Guilford Press, 2015. p. 3-19.



A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE ENSINO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA

António dos Reis Fançony¹

Calunda dos Santos Jorge²

Sabalo João Luanda³

Resumo: O presente artigo aborda a avaliação da aprendizagem como um instrumento essencial para a promoção da qualidade da educação, contextualizando o caso de Angola, destacando sua importância no processo de ensino e aprendizagem no contexto do ensino superior. A investigação parte do entendimento de que a avaliação não deve limitar-se apenas à atribuição de notas ou classificação dos estudantes, mas sim, constituir-se como um mecanismo de acompanhamento, orientação e melhoria contínua da aprendizagem. O estudo teve como objetivo analisar a contribuição da avaliação da aprendizagem para a melhoria da qualidade educativa, identificando os principais tipos de avaliação, suas funções pedagógicas e os desafios enfrentados pelos docentes no processo avaliativo. Metodologicamente, a pesquisa enquadra-se no carácter descritivo e usou-se a técnica bibliográfica, fundamentada na análise de livros, artigos científicos e documentos académicos relacionados ao tema. O referencial teórico apoia-se nas contribuições de autores como Luckesi, Hoffmann, Manuel Afonso e Perrenoud, que defendem uma avaliação diagnóstica, formativa e mediadora da aprendizagem. Os resultados evidenciam que práticas avaliativas bem estruturadas favorecem o desenvolvimento das competências dos estudantes, contribuem para a melhoria do desempenho académico e fortalecem a qualidade do processo educativo. Conclui-se que a avaliação da aprendizagem desempenha um papel fundamental na construção de uma educação mais inclusiva, participativa e orientada para o desenvolvimento integral do estudante.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Qualidade da educação; Ensino superior; Avaliação formativa; Processo de ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A formação superior desempenha um papel fundamental no desenvolvimento económico, social e científico das nações. Em Angola, o crescimento das instituições de ensino superior nas últimas décadas

ampliou o acesso à formação universitária, mas também trouxe desafios relacionados à qualidade do ensino oferecido.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem assume uma importância estratégica, pois permite

¹ Mestre em Governança e Gestão Pública-Pública pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto. Licenciado pela faculdade de economia da Universidade Agostinho Neto, no curso de Economia. Director Geral do Instituto superior politécnico do Zango, ISPOZANGO, Luanda Sul. antonioantoniofancony@gmail.com

² Doutorado e Especialista em Estatística pela Faculdade de Matemática / Física da Universidade de Ciências Pedagógica Henrique José Varona, Havana, Cuba. Licenciado em Matemática pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda ISCED, Luanda. Coordenador do Departamento de Ensino e Investigação em Ciências Farmacêuticas do Instituto de Ciências de Saúde da Universidade Agostinho Neto. calundajorge@hotmail.com

³ Especialização em Administração, Gestão e Qualidade Pedagógica pelo ISTA em parceria com a Universidade de Ciências Pedagógicas Henrique José Varona, Havana, Cuba; Licenciado em Engenharia Informática de Gestão pela Universidade Jean Piaget de Angola, UNIPIAGET. Director dos Assuntos Académicos e Pedagógicos do Instituto Superior Técnico de Angola, ISTA. sjluanda2020@gmail.com

verificar o nível de aquisição de conhecimentos, habilidades e competências adquirido pelos estudantes. Além disso, constitui um mecanismo indispensável para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e para a tomada de decisões pedagógicas.

A avaliação não deve ser entendida apenas como um instrumento de atribuição de notas, mas como um processo contínuo de recolha e interpretação de informações que contribuem para a melhoria da aprendizagem e do ensino. Segundo Luckesi (2011), avaliar significa diagnosticar a qualidade da aprendizagem para promover acções que favoreçam o desenvolvimento do estudante.

Diante disso, o presente artigo busca analisar o papel da avaliação da aprendizagem na promoção da qualidade da formação no ensino superior em Angola, destacando os seus fundamentos teóricos, os diferentes tipos de avaliação, os desafios existentes e as estratégias que podem contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A avaliação da aprendizagem tem sido objecto de estudo de diversos pesquisadores da área da educação de forma geral. Ao longo da história, diferentes concepções foram desenvolvidas, refletindo as transformações sociais, pedagógicas e científicas. São muitos os autores que consideram a avaliação como uma actividade pedagógica permanente que acompanha o processo educativo, permitindo identificar avanços, dificuldades e necessidades de intervenção.

A avaliação é um processo sistemático de recolha de evidências para determinar em que medida os objectivos educacionais foram alcançados. (Vasconcellos, 2014)

Luckesi (2011) defende uma avaliação diagnóstica e emancipadora, centrada na melhoria da aprendizagem e não apenas na classificação dos estudantes. Para ele, a avaliação deve servir como instrumento de transformação da prática educativa.

Depreende-se que a avaliação das aprendizagens não deve ser compreendida como um acto isolado de medição ou atribuição de classificações, mas como um processo contínuo, sistemático e indispensável à melhoria da qualidade do

ensino. No contexto angolano, a avaliação da aprendizagem deve estar alinhada às políticas de garantia da qualidade do ensino superior, contribuindo para a formação de profissionais competentes e para o desenvolvimento sustentável do país.

CONCEITOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Pode-se dizer que avaliação da aprendizagem é o pilar que orienta e transforma o processo educativo. Mais do que classificar por via da atribuição de uma nota, a avaliação actua como um instrumento de diagnóstico e reflexão, auxiliando os professores a identificarem lacunas e ajustarem metodologias, enquanto os estudantes compreendem o seu próprio progresso. Hoffmann (2014) defende que a avaliação deve servir para promover a aprendizagem e orientar a acção pedagógica, em vez de apenas classificar ou seleccionar estudantes.

A avaliação consiste num processo de recolha e análise de informações para verificar o progresso dos estudantes em relação aos objectivos de aprendizagem (Haydt, 2006).

A avaliação da aprendizagem, nas Instituições de Ensino Superior (IES) em Angola, concebe-se como um processo sistemático, contínuo e multidimensional de recolha, sistematização, interpretação e julgamento de informações sobre o desempenho académico dos estudantes, fundamentadas em objectivos programáticos, instrumentos válidos e métodos de ensino adequados, com a finalidade de diagnosticar, regular e melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a credibilidade social e a garantia da qualidade educativa exigida pelo Sistema Nacional de Gestão da Qualidade do Ensino Superior. (Mendes, 2013)

Este conceito transcende a visão tradicional da avaliação como mero acto de atribuição de notas para selecção, classificação e certificação, posicionando-a como instrumento de regulação pedagógica e de pilotagem institucional que articula as dimensões de ensino, investigação, extensão e gestão organizacional. Neste caso, entendemos que o processo avaliativo deve acompanhar o desenvolvimento de cada estudante, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e fornecendo informações que permitam o professor ajustar as suas práticas.

TIPOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Como abordado acima, entende-se a avaliação das aprendizagens como sendo um processo sistemático de recolha, análise e interpretação de informações sobre o desempenho dos estudantes, objetivando apoiar a tomada de decisões pedagógicas. Não se limita a atribuir notas para cada individualidade, mas também, a melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A referida avaliação tem a ver com os aproveitamentos dos alunos e seus currículos. A sua finalidade é de comprovar as destrezas, as valências adquiridas no decorrer do decurso de conhecimentos. Pois desta maneira também se protagoniza a planificação e as atividades e as sugestões de ações pedagógicas em grupos, (Anónimo, 2023). De forma geral, neste tipo de avaliação, pode-se dizer que os resultados permitem ao professor adaptar metodologias, conteúdos e estratégias às reais necessidades dos estudantes, reduzindo lacunas de aprendizagem.

AVALIAÇÃO FORMATIVA

Durante o processo de aprendizagem, a avaliação formativa permite ao professor identificar as dificuldades do estudante em tempo real, funcionando como uma bússola que orienta a adequação das estratégias de ensino e das suas aulas às necessidades de aprendizagem. Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa não consiste apenas em aplicar actividades durante o processo de ensino. O seu objetivo é produzir informações que permitam ao professor e ao estudante intervir para melhorar a aprendizagem.

Assim, entendemos que a avaliação formativa é toda àquela que contribui para regular as aprendizagens em curso, fornecendo informações que permitem ao professor e ao estudante ajustar as estratégias de ensino e aprendizagem, favorecendo o progresso do estudante. Neste tipo de avaliação encontramos muitas vantagens que contribuem significativamente para a qualidade do processo considerando quê:

- Promove feedback contínuo;
- Corrige dificuldades ao longo do percurso;

- Estimula a participação dos estudantes.

Avaliação formativa constitui um dos principais instrumentos para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. (Sacaneno, 2016)

AVALIAÇÃO SUMATIVA

Após a avaliação diagnóstica identificar os conhecimentos prévios dos estudantes e a avaliação formativa, acompanhar continuamente o desenvolvimento das aprendizagens, torna-se necessário verificar os resultados alcançados ao final de um determinado período de ensino. Neste contexto, destaca-se a avaliação sumativa, cuja finalidade consiste em apreciar o nível de competências e conhecimentos adquiridos pelos estudantes, permitindo emitir um juízo sobre o seu desempenho e apoiar decisões relacionadas com a classificação, certificação ou progressão académica. Assim, a avaliação sumativa representa uma etapa essencial do processo avaliativo, complementando as demais modalidades ao fornecer uma síntese dos resultados obtidos ao longo da aprendizagem. Ela é realizada ao final de um período lectivo para verificar os resultados alcançados.

A avaliação sumativa é uma modalidade de avaliação realizada no final de um período de ensino, com a finalidade de verificar o grau de consecução dos objectivos de aprendizagem, atribuir classificações, certificar competências e apoiar decisões sobre a progressão dos estudantes (Vasconcellos, 2014).

Neste contexto, verifica-se que a avaliação sumativa corresponde ao momento em que são sintetizados os resultados da aprendizagem para fins de classificação e certificação.

Esta modalidade de avaliação possui as seguintes características:

- É realizada no final de um período de aprendizagem;
- Resulta na atribuição de notas;
- Certificação de competências;
- Promoção académica.

Em síntese, a avaliação sumativa constitui um instrumento indispensável para verificar os resultados das aprendizagens alcançadas pelos estudantes ao final de um determinado período de ensino. Para além da sua função classificativa e certificativa, fornece informações que subsidiam a tomada de decisões

acadêmicas, complementando a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa no processo global de avaliação das aprendizagens.

Embora a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa constituam as modalidades mais amplamente reconhecidas na literatura científica, não são as únicas formas de avaliação das aprendizagens. Em função dos objetivos, dos intervenientes e das estratégias utilizadas no processo avaliativo, outros tipos de avaliação também assumem relevância no contexto educativo, contribuindo para uma apreciação mais abrangente e integrada do desempenho dos estudantes. Em seguida abordaremos alguns deles.

AUTOAVALIAÇÃO

Para além das modalidades de avaliação centradas na intervenção do professor, as práticas pedagógicas contemporâneas valorizam cada vez mais a participação activa do estudante no processo avaliativo. Neste contexto, destaca-se a autoavaliação, uma modalidade que incentiva o estudante a reflectir criticamente sobre o seu próprio desempenho, identificando as suas potencialidades, dificuldades e necessidades de melhoria. da autonomia, da responsabilidade e do pensamento crítico.

A autoavaliação consiste na capacidade do estudante analisar criticamente as suas próprias aprendizagens, identificar progressos e dificuldades e regular as suas acções com vista à melhoria contínua do seu desempenho (Perrenoud, 1999).

Este tipo de avaliação apresenta as seguintes características:

- É centrada no estudante;
- Desenvolvimento da autonomia;
- Promove a autorreflexão;
- Estimula o pensamento crítico;
- Responsabilização pela aprendizagem.

Portanto, a autoavaliação constitui uma modalidade de avaliação que coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo a reflexão crítica, a autonomia e a responsabilização pelo seu próprio desenvolvimento. Desta forma, assume um papel relevante na formação de estudantes mais conscientes, participativos e capazes de regular as suas aprendizagens.

AVALIAÇÃO POR PARES

Na perspectiva de uma avaliação mais participativa e colaborativa, as práticas pedagógicas contemporâneas reconhecem a importância da intervenção dos estudantes não apenas na análise do seu próprio desempenho, mas também na apreciação das aprendizagens dos seus colegas. Neste contexto, destaca-se a avaliação por pares, uma modalidade que promove a cooperação, o pensamento crítico e a responsabilidade partilhada, para permitir aos estudantes analisar e emitir juízos sobre o desempenho dos seus pares com base em critérios estabelecidos antecipadamente. Além de contribuir para a melhoria das aprendizagens, esta modalidade favorece o desenvolvimento de competências de comunicação, argumentação e tomada de decisão, reforçando o papel activo que os estudantes têm no processo de ensino e aprendizagem.

Avaliação por pares consiste num processo em que estudantes de estatuto semelhante avaliam o trabalho ou o desempenho uns dos outros, com base em critérios previamente estabelecidos, fornecendo feedback que contribui para a melhoria das aprendizagens. (Topping, 1998)

Este tipo de avaliação ultrapassa a função de simples apreciação do desempenho dos colegas, assumindo-se como uma estratégia pedagógica que promove uma aprendizagem mais participativa e colaborativa.

Este tipo de avaliação também é caracterizado por:

- Aprendizagem colaborativa;
- Desenvolvimento do pensamento crítico;
- Fortalecimento das competências comunicativas.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Depois de analisar os diferentes tipos de avaliação das aprendizagens, torna-se imperativo compreender os meios utilizados para recolher informações sobre o desempenho e o progresso dos estudantes. Neste contexto, destacam-se os instrumentos de avaliação, elementos fundamentais para obter evidências das aprendizagens que permitirão ao professor, analisar o nível de conhecimentos, competências e atitudes desenvolvidos pelos estudantes. É importante que os instrumentos

escolhidos estejam de acordo com os objectivos de aprendizagem, os conteúdos, as competências a avaliar e o tipo de avaliação a realizar, de modo a garantir maior adequação, rigor e qualidade ao processo avaliativo.

Os instrumentos de avaliação devem fornecer dados que permitam ao professor compreender a situação de aprendizagem do estudante e, a partir dessa compreensão, tomar decisões pedagógicas adequadas. (Luckesi, 2011)

Entende-se que os instrumentos de avaliação desempenham uma função essencial na produção de evidências sobre as aprendizagens dos estudantes, não devendo, contudo, ser confundidos com o próprio processo avaliativo. A eficácia de um instrumento depende não apenas da sua capacidade de recolher informações, mas também da forma como essas informações são analisadas, interpretadas e utilizadas pelo professor para orientar a sua prática pedagógica. Assim, um instrumento de avaliação só adquire verdadeiro significado quando permite transformar os dados recolhidos em informações úteis para compreender as dificuldades, reconhecer os progressos e promover intervenções capazes de melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Desta forma, os critérios de avaliação funcionam como referenciais que conferem maior rigor, transparência e justiça ao processo avaliativo, contribuindo para que os resultados obtidos através dos diferentes instrumentos sejam interpretados de forma adequada.

DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR ANGOLANO

Apesar da importância da avaliação para o acompanhamento das aprendizagens e para a promoção da qualidade do ensino superior, no contexto do ensino superior angolano, a sua materialização enfrenta diversos desafios. Avaliar de forma adequada exige mais do que a aplicação de instrumentos e a atribuição de classificações, sendo necessário assegurar a coerência entre os objectivos de aprendizagem, os conteúdos, as metodologias de ensino, os instrumentos e os critérios de avaliação. Neste sentido, as instituições de ensino superior são chamadas a desenvolver práticas avaliativas mais justas,

transparentes, diversificadas e capazes de responder às diferentes necessidades dos estudantes e às exigências da formação contemporânea.

Mendes (2013), ao abordar a avaliação da qualidade no ensino superior em Angola, evidencia a importância de desenvolver mecanismos de avaliação capazes de produzir informações úteis para a melhoria das instituições. Nesta perspectiva, um dos principais desafios consiste em superar práticas avaliativas excessivamente centradas na classificação, reforçando a sua função pedagógica e orientadora.

Outro desafio está relacionado com a diversificação dos instrumentos e métodos de avaliação. A utilização predominante de provas e testes escritos pode limitar a apreciação de competências como a capacidade de análise, resolução de problemas, comunicação e aplicação prática dos conhecimentos. Assim, torna-se necessário combinar diferentes instrumentos, de acordo com os objectivos e competências previstos nos planos de formação.

Lázaro (2020), ao analisar a avaliação das instituições educativas como indicador da qualidade do ensino, destaca a importância da avaliação para a identificação de aspectos que necessitam de melhoria. No ensino superior angolano, isso implica fortalecer práticas avaliativas mais transparentes, coerentes, justas e alinhadas com os objectivos de formação, garantindo que os resultados obtidos sejam efectivamente utilizados para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Acresce ainda o desafio da integração das tecnologias digitais e da inteligência artificial nos processos avaliativos. Estas ferramentas oferecem novas possibilidades de acompanhamento e avaliação das aprendizagens, mas também levantam questões relacionadas com a autoria, integridade académica, fiabilidade das evidências e necessidade de actualização das práticas docentes.

Deste modo, considera-se que os principais desafios da avaliação no ensino superior angolano não se resumem à escolha dos instrumentos, mas envolvem a construção de uma cultura avaliativa orientada para a aprendizagem, a qualidade e a melhoria contínua. Enfrentar esses desafios exige o fortalecimento da formação pedagógica dos docentes, a definição de

critérios claros e a adoção de práticas avaliativas diversificadas, transparentes e coerentes com as competências que se pretende desenvolver nos estudantes.

ESTRATÉGIAS DE MELHORIA

Face aos desafios identificados no processo de avaliação das aprendizagens no ensino superior angolano, torna-se necessário adoptar estratégias que promovam maior qualidade, equidade e eficácia das práticas avaliativas. Neste sentido, a melhoria da avaliação deve ser entendida como um processo contínuo, articulado com a melhoria das práticas pedagógicas e da própria qualidade institucional.

Mendes (2013) defende a importância de fortalecer os mecanismos de avaliação e de gestão da qualidade no ensino superior angolano. Nesta perspectiva, uma das estratégias fundamentais consiste em reforçar a formação pedagógica dos docentes, particularmente no domínio da avaliação, capacitando-os para seleccionar instrumentos, definir critérios e interpretar resultados de forma adequada.

Outra estratégia consiste na diversificação dos instrumentos de avaliação. Segundo Fernandes (2006), a utilização de diferentes formas de recolha de evidências permite obter uma visão mais abrangente das aprendizagens e reduzir a dependência de um único instrumento. Assim, provas e testes podem ser articulados com trabalhos, projectos, apresentações orais, autoavaliação e avaliação por pares, de acordo com os objectivos e competências a desenvolver.

A melhoria da avaliação no ensino superior angolano passa pelo fortalecimento da formação docente, pela diversificação dos instrumentos, pelo alinhamento entre ensino e avaliação, pela utilização pedagógica dos resultados e pela integração responsável das tecnologias. Estas estratégias podem contribuir para uma avaliação mais justa, rigorosa e orientada para a melhoria efectiva das aprendizagens e da qualidade institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação das aprendizagens constitui uma componente essencial do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que permite acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, identificar dificuldades, orientar intervenções pedagógicas e

apreciar os resultados alcançados. A análise dos diferentes tipos, instrumentos e critérios de avaliação evidenciam que a sua eficácia depende da articulação entre os objectivos de aprendizagem, as metodologias de ensino e as estratégias avaliativas adoptadas.

No contexto do ensino superior angolano, a avaliação assume ainda particular relevância enquanto instrumento de promoção da qualidade da formação. Os desafios identificados demonstram a necessidade de fortalecer as competências avaliativas dos docentes, diversificar os instrumentos, assegurar maior transparência e coerência nos processos e utilizar os resultados da avaliação como base para a melhoria contínua.

Assim, entende-se que uma avaliação de qualidade não deve limitar-se à classificação dos estudantes, mas constituir um processo sistemático, justo e orientado para a aprendizagem, capaz de contribuir simultaneamente para o desenvolvimento dos estudantes, para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e para a melhoria da qualidade do ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGOLA. Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. **Políticas de qualidade do ensino superior em Angola**. Luanda, 2022.
- ANÓNIMO - Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Noticia/aplicacao-da-avaliacao-diagnostics-2023-1a-edicao-termina-nesta-terca-feira-07>, 2023.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.
- HAYDT, R. **Avaliação do Processo de ensino-aprendizagem**. São Paulo. Brasil, 2006
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 35.ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- LÁZARO, F. J. Avaliação das instituições educativas como indicador da qualidade de ensino. **Revista Angolana de Ciências**, v. 2, n. 1, p. 208-229, 2020. DOI: 10.54580/R0201.12. Luanda, 2020.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22.ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENDES, M. da C. B. **Avaliação da qualidade e educação superior em Angola**. Benguela: KAT-Editora, 2013.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SACANENO, G. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. Havana: **Revista IPLAC**, 2016.
- TOPPING, K. **Peer assessment between students in colleges and universities**. Libertad, 19998
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança**. São Paulo: Libertad, 2014.



O ESTUDO DA DISTÂNCIA ENTRE DOIS PONTOS NO PLANO CARTESIANO: UM ESTUDO APLICADO AO ENSINO DA GEOMETRIA ANALÍTICA NA 10.^a CLASSE

Armando Kangolo Basílio¹

Denilson Genito Moisés dos Anjos²

Ngombo Rodrigues Lucau³

RESUMO: O presente artigo tem como finalidade analisar e compreender o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos relacionados com a distância entre dois pontos no plano cartesiano, a circunferência e a elipse na 10.^a classe do segundo ciclo do Ensino Secundário. O estudo surge da necessidade de compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, identificando os métodos, técnicas e estratégias utilizadas pelos professores no processo de abordagem dos conceitos fundamentais da Geometria Analítica. O objectivo geral consiste em analisar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da distância entre dois pontos, da circunferência e da elipse, destacando a sua importância na construção do conhecimento matemático dos alunos. O objecto de estudo da investigação é o processo de ensino-aprendizagem da distância entre dois pontos, da circunferência e da elipse, enquanto o campo de acção centra-se no estudo da distância entre dois pontos no plano cartesiano. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, recorrendo aos métodos indutivo e analítico para interpretação dos fenómenos observados. Como técnica de recolha de dados, utilizou-se a observação das aulas, permitindo analisar as metodologias aplicadas, as dificuldades dos alunos e os desafios enfrentados no ensino destes conteúdos matemáticos. A investigação parte da hipótese de que a utilização de metodologias diversificadas, associadas a estratégias de ensino adequadas, à melhoria do processo de ensino-aprendizagem da distância entre dois pontos na 10.^a classe.

Palavras-chave: Ensino da Matemática; Geometria Analítica; Distância entre Dois Pontos; Plano Cartesiano; Circunferência; Elipse; Processo de Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Matemática desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento lógico, da capacidade de abstração e da resolução de problemas, constituindo uma área indispensável na formação científica dos estudantes. No Ensino Secundário, a Geometria Analítica assume particular relevância por estabelecer uma relação entre os conceitos geométricos e os métodos algébricos,

permitindo a interpretação e representação de elementos no plano cartesiano. Entre os conteúdos fundamentais desta área destaca-se o estudo da distância entre dois pontos, da circunferência e da elipse, considerados essenciais para a compreensão de outros conceitos matemáticos.

O presente artigo tem como finalidade analisar e compreender o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos relacionados com a distância entre dois

¹ Licenciado e Mestre em Ensino da Matemática pelo ISCED-SUMBE. Médio Metalomecânica pelo Instituto Médio Politécnico do Lobito IMPL. Docente colaborador no Instituto Superior Politécnico de Porto Amboim, ISUP. Docente Efectivo no Ministério da Educação, Disciplina de Matemática segundo ciclo. ORCID: 0009-0001-1271-5332 Email: armandobasilio193@gmail.com

² ORCID: 0009-0009-1426-9442 Email: denilsondosanjos20@gmail.com

³ Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9254-1419> E-mail: ngomborodrigueslucau@gmail.com

pontos no plano, a circunferência e a elipse, a partir da observação de aulas realizadas no segundo ciclo do Ensino Secundário. O estudo estabelece uma relação com os conhecimentos adquiridos na disciplina de Metodologia de Estudo da Matemática, particularmente no que se refere aos princípios didácticos, às funções didácticas e às estratégias metodológicas aplicadas no ensino da Matemática.

A investigação fundamenta-se na revisão bibliográfica, com o propósito de aprofundar os conhecimentos teóricos sobre a Geometria Analítica e compreender as metodologias que podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa. Neste sentido, considera-se que o ensino da Matemática não deve limitar-se à transmissão de procedimentos e fórmulas, mas deve promover a compreensão dos conceitos, a contextualização dos conteúdos e o desenvolvimento do raciocínio matemático dos alunos. A integração da História da Matemática e de estratégias didácticas diversificadas pode constituir um recurso importante para melhorar a prática pedagógica dos professores.

O objectivo geral deste artigo consiste em analisar o processo de ensino-aprendizagem da distância entre dois pontos, da circunferência e da elipse na 10.^a classe, identificando estratégias metodológicas que contribuam para a melhoria da compreensão dos conteúdos matemáticos. Para alcançar este objectivo, foram definidos os seguintes objectivos específicos:

- Sistematizar os fundamentos teóricos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem da distância entre dois pontos no plano cartesiano;
- Diagnosticar o estado actual do processo de ensino-aprendizagem da distância entre dois pontos na 10.^a classe da instituição em estudo;
- Integrar os conhecimentos da disciplina de Metodologia de Estudo da Matemática como contributo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes no ensino da Geometria Analítica.

O objecto de estudo da investigação é o processo de ensino-aprendizagem da distância entre dois pontos no plano, da circunferência e da elipse, enquanto o campo de acção corresponde ao estudo da distância entre dois pontos no plano cartesiano na 10.^a classe.

A pesquisa adoptou uma abordagem qualitativa, com recurso aos métodos indutivo e analítico, utilizando como técnica de recolha de dados a observação das aulas. A escolha desta abordagem permitiu analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas, as estratégias utilizadas pelo professor e as dificuldades apresentadas pelos alunos durante o processo de aprendizagem.

O estudo justifica-se pela necessidade de contribuir para a melhoria do ensino da Matemática, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos que possam auxiliar professores e estudantes na compreensão e abordagem dos conteúdos relacionados com a Geometria Analítica. Acredita-se que, quando aplicadas metodologias, métodos e estratégias adequadas ao processo de ensino-aprendizagem da distância entre dois pontos, haverá uma melhoria significativa na assimilação dos conteúdos pelos alunos da 10.^a classe.

A investigação parte da seguinte hipótese: **se forem aplicadas metodologias, métodos e estratégias diversificadas no processo de ensino-aprendizagem da distância entre dois pontos no plano, então será favorecida uma melhor compreensão e aprendizagem deste conteúdo pelos alunos da 10.^a classe.**

A pesquisa foi desenvolvida na província do Cuanza Norte, Angola, durante o ano lectivo de 2023/2024, numa turma do Liceu n.º 35 Doutor António Agostinho Neto, localizado no Município de Cazengo, cidade de N'Dalatando. A observação da aula relacionada com o tema em estudo realizou-se no dia 30 de Maio de 2024, no período das 13h00 às 13h45.

1. O ESTUDO DA DISTÂNCIA ENTRE DOIS PONTO NO PLANO NA 10.^a CLASSE

1.1 ORIGEM HISTÓRICA DA GEOMETRIA

A Geometria surgiu da necessidade humana de compreender, organizar e transformar o espaço em que vive. Desde os tempos antigos, o homem desenvolveu conhecimentos geométricos a partir da observação das formas, da comparação de tamanhos e da necessidade de realizar medições. O termo “Geometria” tem origem grega, derivando de geo (terra) e metria (medida), significando literalmente “medição da terra”.

Segundo Eves (1997), os primeiros conhecimentos geométricos resultaram das experiências práticas do ser humano, especialmente relacionadas com a medição de terrenos, construção de habitações e organização do espaço. Entre os primeiros conceitos desenvolvidos destacam-se a noção de distância, comprimento, área, volume e reconhecimento de figuras geométricas como o quadrado, o retângulo e o triângulo. Outros conceitos, como paralelismo e perpendicularidade, surgiram das necessidades relacionadas com construções e delimitação de espaços.

Boyer (1974) afirma que a origem da Geometria está fortemente associada ao antigo Egito, onde o seu desenvolvimento esteve ligado à necessidade de reorganizar as terras agrícolas após as cheias periódicas do rio Nilo. As inundações destruíam as marcações que delimitavam as propriedades, tornando necessário criar métodos para medir e reconstruir os limites dos terrenos. Nesse contexto, surgiram os chamados “puxadores de corda”, especialistas que utilizavam cordas com nós equidistantes para determinar medidas, traçar ângulos e dividir áreas em formas geométricas, como triângulos e rectângulos.

Essas práticas contribuíram para o desenvolvimento de importantes princípios geométricos, incluindo a construção de ângulos rectos e a aplicação de métodos de medição que posteriormente influenciaram a sistematização da Geometria como ciência. Assim, percebe-se que a Geometria não surgiu apenas como um conhecimento abstracto, mas como uma resposta às necessidades sociais e práticas das primeiras civilizações.

Processo de Ensino-Aprendizagem da Matemática

O processo de ensino-aprendizagem constitui um elemento fundamental na construção do conhecimento matemático, envolvendo a interacção entre professor e aluno. Segundo Silvestre e Zilberstein (1999, p. 18), o processo de ensino-aprendizagem é “a via mediadora essencial para a apropriação de conhecimentos, habilidades, hábitos, normas de relação, comportamento e valores ligados pela humanidade, que se expressam no conteúdo de ensino”.

Nesta perspectiva, o ensino não deve ser entendido como uma simples transmissão de conhecimentos, mas como um processo dinâmico no qual o professor desempenha o papel de orientador, mediador e organizador das actividades pedagógicas, enquanto o aluno participa activamente na construção do seu próprio conhecimento. No ensino da Matemática, essa interacção é essencial para que os estudantes desenvolvam capacidades de raciocínio lógico, interpretação e resolução de problemas.

Conceito de Distância entre Dois Pontos

A distância entre dois pontos constitui um dos conceitos fundamentais da Geometria Analítica, pois permite estabelecer uma relação entre a representação geométrica e a linguagem algébrica.

Segundo Costa (2022), a distância em Matemática é uma grandeza escalar expressa em unidades de comprimento, podendo ser compreendida como o percurso existente entre um ponto inicial e um ponto final num determinado espaço geométrico.

No plano cartesiano, a distância entre dois pontos representa o comprimento do segmento de recta que une esses pontos, permitindo a análise das relações espaciais entre diferentes posições. Este conceito apresenta grande importância no estudo da Geometria Analítica, servindo de base para a compreensão de outros conteúdos, como a equação da recta, a circunferência e a elipse.

1.2 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA DISTÂNCIA ENTRE DOIS PONTOS

Actualmente, as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da Matemática constituem uma preocupação frequente nas instituições de ensino, particularmente no estudo da Geometria Analítica, com destaque para o conteúdo da distância entre dois pontos. Entre os principais factores que influenciam essa problemática destacam-se a falta de motivação dos alunos, o desinteresse pelos conteúdos matemáticos, a predominância de metodologias tradicionais pouco contextualizadas, a dificuldade em relacionar os conceitos matemáticos com situações do quotidiano e de outras áreas do conhecimento, bem como o uso excessivo de procedimentos mecânicos baseados na aplicação de fórmulas (Masola; Allevato, 2019).

Segundo Fassatto (2012), as dificuldades de aprendizagem da Matemática podem manifestar-se em diferentes dimensões, incluindo habilidades linguísticas, perceptivas, de atenção e propriamente matemáticas. Essas dificuldades envolvem problemas na interpretação da linguagem matemática, compreensão de símbolos e operações, representação de situações por meio de expressões matemáticas, identificação de elementos geométricos e seguimento adequado de procedimentos na resolução de problemas. Além disso, podem estar relacionadas com limitações no desenvolvimento da linguagem, leitura, escrita, coordenação motora, atenção e memória, factores que interferem directamente na construção do conhecimento matemático.

No caso específico da compreensão do conceito de distância, Settimy e Bairral (2020) identificam três categorias principais de dificuldades: culturais, sociológicas e cognitivas. As dificuldades culturais estão associadas às concepções prévias dos alunos sobre o significado de distância e à valorização limitada das representações visuais no ensino da Matemática. Muitas vezes, a visualização geométrica é pouco explorada devido à predominância de abordagens algébricas e procedimentais.

As dificuldades sociológicas relacionam-se com a ideia de que representações visuais são mais difíceis de ensinar do que procedimentos analíticos. Segundo Settimy e Bairral (2020), alguns professores tendem a privilegiar métodos baseados em cálculos e fórmulas, considerando-os mais seguros e eficientes, o que pode limitar a exploração de recursos visuais e geométricos fundamentais para a compreensão do conceito de distância.

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de utilizar metodologias diversificadas no ensino da Geometria Analítica, combinando representações algébricas, geométricas e situações contextualizadas, de modo a favorecer uma aprendizagem mais significativa da distância entre dois pontos no plano cartesiano.

2. OS PRINCÍPIOS DIDÁCTICOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

A Matemática é frequentemente considerada uma disciplina de difícil compreensão devido ao seu

carácter abstracto. Segundo Raúl, Calamba e Domingos (2024), a aprendizagem matemática exige uma comunicação clara e estratégias pedagógicas adequadas que favoreçam a participação e compreensão dos alunos.

De acordo com Libâneo (2013), os princípios didácticos constituem fundamentos essenciais para orientar o processo de ensino-aprendizagem, garantindo uma prática pedagógica organizada e eficaz. No ensino da Matemática, destacam-se princípios como: o carácter científico do ensino, que assegura a abordagem rigorosa dos conteúdos; a relação entre teoria e prática, que aproxima os conhecimentos matemáticos da realidade dos alunos; a ligação entre o concreto e o abstracto, que facilita a compreensão dos conceitos; a sistematização dos conteúdos; a acessibilidade do ensino; a relação entre aprendizagem individual e colectiva; a consolidação dos conhecimentos; a consciência dos objectivos de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

A aplicação desses princípios contribui para uma aprendizagem matemática mais significativa, permitindo que os estudantes compreendam os conceitos e sejam capazes de utilizá-los em diferentes situações. Entretanto, durante a observação das aulas, verificou-se que alguns desses princípios não foram evidenciados de forma suficiente, indicando a necessidade de reforçar estratégias metodológicas diversificadas no ensino da distância entre dois pontos, da circunferência e da elipse na 10.^a classe.

3. MÉTODO DE ENSINO DA MATEMÁTICA

O ensino da Matemática requer a utilização de métodos diversificados que favoreçam a compreensão dos conceitos, o desenvolvimento do raciocínio lógico e a participação activa dos alunos no processo de aprendizagem. Entre os métodos aplicáveis ao ensino matemático destacam-se os métodos lógico, construtivo e axiomático, os quais apresentam diferentes formas de organização e construção do conhecimento.

O método lógico fundamenta-se na organização sequencial e racional dos conteúdos matemáticos, permitindo aos alunos compreenderem definições, propriedades, teoremas e demonstrações de forma sistemática. Segundo Pólya (2014), a abordagem lógica contribui para o desenvolvimento do pensamento

matemático, pois estimula a análise, a argumentação e a resolução fundamentada de problemas.

O método construtivo, por sua vez, valoriza a participação activa do aluno na construção do conhecimento através da interacção com situações concretas e experiências de aprendizagem. De acordo com Piaget (1970), o conhecimento é construído progressivamente pelo indivíduo mediante a sua interacção com o meio. Vygotsky (1987) acrescenta que a interacção social e a motivação desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem.

O método axiomático caracteriza-se pela construção do conhecimento matemático a partir de conceitos fundamentais, axiomas e deduções lógicas. Segundo Hiebert (1986), este método é essencial para o desenvolvimento do pensamento abstracto, permitindo que os alunos compreendam a estrutura lógica da Matemática e estabeleçam relações entre diferentes conceitos.

Assim, no ensino da distância entre dois pontos no plano cartesiano, a articulação desses métodos pode favorecer uma aprendizagem mais significativa, combinando a compreensão lógica das fórmulas, a construção dos conceitos através de representações geométricas e a sistematização do conhecimento matemático.

4. OBJECTIVOS DA UNIDADE TEMÁTICA

Os objectivos gerais do Matemática na 10.^a classe, no programa de ensino do curso de Ciências físicas e biológicas, quanto a unidade temática: distância entre dois pontos, circunferência e elipse são:

- Determinar a distância entre dois pontos no plano;
- Conhecer o processo de determinar o centro e o raio de uma circunferência;
- Conhecer o processo de representar conjuntos de pontos definidos por condições envolvendo circunferências e círculos;
- Saber determinar a soma e o produto de vectores;
- Reconhecer a equação vectorial na recta, no plano e no espaço;
- Conhecer os componentes e coordenadas de um vector num referencial ortonormado do espaço e do plano;

4.1 OBJECTIVOS ESPECÍFICOS DA UNIDADE TEMÁTICA

Os objectivos a serem alcançados nas aulas onde se trabalha com a temática Distância entre dois pontos, circunferência e elipse.

- Definir distância entre dois pontos no plano;
- Interpretar a representação gráfica sobre distância entre dois pontos;
- Capacidade de extrair dois pontos no plano;
- Capacidade de representar a fórmula sobre distância entre dois pontos;

5. MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE DISTÂNCIA ENTRE DOIS PONTOS NO PLANO

A metodologia de ensino da distância entre dois pontos deve ser construída em torno de actividades práticas que incentivem a exploração e a descoberta. Uma estratégia eficaz é a utilização de problemas que requerem a aplicação do conceito em contextos diversos. Como sugere Borasi (2012), a resolução de problemas é uma ferramenta poderosa no ensino da Matemática, pois engaja os alunos em processos de pensamento crítico e reflexivo.

“Por exemplo, os alunos podem ser convidados a calcular a distância entre diferentes locais num mapa de uma cidade, utilizando coordenadas geográficas simplificadas. Essa actividade não só reforça o conceito matemático, mas também demonstra sua utilidade prática. Outro exemplo de estratégia eficaz é o ensino colaborativo, onde os alunos trabalham em duplas ou grupos para resolver problemas, discutindo e compartilhando suas abordagens (Johnson & Johnson, 2013)”.

O uso de avaliações formativas ao longo do processo de ensino também é fundamental. Essas avaliações permitem que o professor monitore o progresso dos alunos e ajuste a instrução conforme necessário, garantindo que todos estejam acompanhando o desenvolvimento dos conceitos (Black & Wiliam, 2018).

6. DISTÂNCIA ENTRE DOIS PONTOS NO PLANO

Durante o processo de observação de diferentes aulas de Matemática, foi seleccionada a aula cujo tema central corresponde ao estudo da distância entre dois pontos no plano cartesiano, por apresentar

maior relação com o objecto de investigação deste artigo. A escolha desta aula justifica-se pela importância deste conteúdo no desenvolvimento dos conhecimentos da Geometria Analítica e pela sua contribuição para a compreensão de outros conceitos matemáticos, como a circunferência e a elipse.

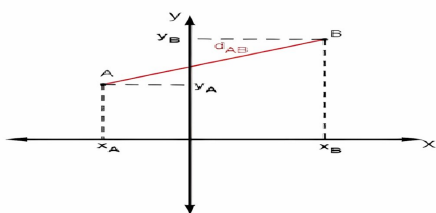
A aula observada foi orientada pelo professor da disciplina de Matemática da 10.^a classe, tendo como suporte didático o manual escolar de Matemática da 10.^a classe de Neves (2018), bem como o programa curricular oficial de ensino. Estes recursos serviram de base para a organização dos conteúdos, definição dos objectivos da aula e selecção das estratégias metodológicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, apresenta-se a estrutura do conteúdo desenvolvido pelo professor durante a aula observada:

Tema: Distância entre dois pontos, circunferência e elipse.

Subtema: Distância entre dois pontos no plano cartesiano.

No desenvolvimento do conteúdo, o professor introduziu o conceito de distância entre dois pontos no plano cartesiano, explicando que, quando dois pontos são representados nesse plano, a distância entre eles corresponde ao comprimento do segmento de recta que os une. Assim, considerando dois pontos distintos, A e B, a distância entre ambos representa a medida do segmento permitindo estabelecer uma relação entre a representação geométrica e a determinação algébrica da distância.

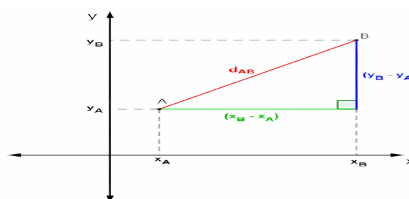


Fonte: Neves (2018)

Note:

- A representação do segmento que liga o ponto A e B é a distância entre os pontos A e B (segmento AB);
- Para se representar a distância entre dois pontos A e B utilizaremos a notação d_{AB}
- Para calcular a distância entre dois pontos no plano cartesiano, utilizamos o . Dados os pontos de A e

B é possível construir um triângulo cuja hipotenusa seja exatamente o segmento AB, assim temos:



Fonte: Neves (2018)

Teorema de Pitágoras

$$d_{AB}^2 = (x_B - x_A)^2 + (y_B - y_A)^2$$

$d_{AB} = \sqrt{\quad} \Rightarrow$ Fórmula da distância entre dois pontos

Exemplo nº1: Calcule a distância entre os pontos A (3,5) e B (6,1).

Substituindo os valores das coordenadas na fórmula:

$$d_{AB} = \sqrt{\quad} \Rightarrow d_{AB} = \sqrt{\quad}$$

$$\Rightarrow d_{AB} = \sqrt{\quad} \Rightarrow d_{AB} = \sqrt{25} \Rightarrow d_{AB} = 5$$

Exemplo nº 2: A distância entre os pontos A (-2, y) e B (6,7) é igual a 10. Qual é valor de y?

Utilizando a fórmula para o cálculo da distância entre A e B, teremos:

$$D_{AB} = \sqrt{\quad} = 10 \Rightarrow D_{AB} = \sqrt{\quad} = 10$$

Elevando os dois membros da equação ao quadrado e simplificando os termos, teremos:

$$64 + (7 - y)^2 = 10^2$$

$$64 + 49 - 14y + y^2 = 100$$

$$64 + 49 - 14y + y^2 = 100$$

$$113 - 14y + y^2 = 100$$

$$113 - 100 - 14y + y^2 = 0$$

$$y^2 - 14y + 13 = 0$$

Utilizando o método de completar quadrados para solução dessa equação, teremos:

$$y^2 - 14y + 49 = 49 - 13$$

$$(y - 7)^2 = 36$$

$$y - 7 = \pm 6$$

$$y_1 = + 6 + 7 = 13$$

$$y_2 = - 6 + 7 = 1$$

Resposta: o valor de y é igual a 1 ou 13

Exercício: Encontre a distância entre os pontos P (3,5) e Q (6,1)

7. METODOLOGIA EMPREGUE

A presente investigação fundamenta-se numa abordagem qualitativa, por permitir compreender e interpretar os fenómenos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem da distância entre dois pontos no plano cartesiano. Segundo Seabra (2010 apud Laranjeira, 2017), a pesquisa qualitativa procura analisar os significados, conhecimentos e características dos fenómenos estudados, privilegiando a compreensão dos contextos educativos.

Como técnica de recolha de dados, utilizou-se a observação das aulas, permitindo analisar as práticas pedagógicas, as estratégias metodológicas aplicadas pelo professor e as dificuldades apresentadas pelos alunos durante a aprendizagem dos conteúdos.

Para o desenvolvimento do estudo foram utilizados os métodos dedutivo e analítico. O método dedutivo, segundo Pereira, Shitsuka, Parreira e Shitsuka (2018), possibilitou relacionar os fundamentos teóricos existentes com a realidade observada. O método analítico, conforme Severino (2013), permitiu decompor e interpretar os elementos que constituem o fenómeno investigado, contribuindo para uma análise mais aprofundada do processo de ensino-aprendizagem da distância entre dois pontos.

Assim, a combinação da abordagem qualitativa com os métodos utilizados possibilitou uma compreensão mais ampla das práticas educativas e das estratégias necessárias para melhorar o ensino da Geometria Analítica na 10.^a classe.

7.1 TÉCNICAS UTILIZADAS

Observação para Tako e Kameo (2023) “observaré aplicar atentamente os sentidos físicos a um amplo objecto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso”. Para esses autores, a observação é vital para o estudo da realidade e de suas leis. Sem ela, o estudo seria reduzido a “[...] à simples conjectura e simples adivinhação” (p. 38).

Esta técnica permitiu conhecer as preparações de aulas e demais formas de trabalho metodológico, bem como o tratamento que se está dando à temática, com isso, possibilitou aprofundar as informações e comparar com as já observadas por outros pesquisadores.

8. PONTOS POSITIVOS E ASPECTOS A MELHORAR DA AULA OBSERVADA À LUZ DOS PRINCÍPIOS DIDÁCTICOS

1. Pontos positivos da aula observada

Durante a observação da aula, foram identificados vários aspectos positivos relacionados com a prática pedagógica do professor. Verificou-se uma boa planificação da aula, evidenciada pela definição clara dos objectivos de aprendizagem e pela organização adequada dos conteúdos. O professor demonstrou domínio científico do tema abordado, utilizando uma linguagem oral e escrita adequada ao nível dos alunos.

No âmbito da gestão da sala de aula, observou-se um bom controlo da turma, uma relação educativa favorável e o cumprimento do tempo previsto para a realização das actividades. O professor utilizou adequadamente os recursos didácticos disponíveis, incluindo o manual do aluno, contribuindo para a orientação do processo de ensino-aprendizagem.

2. Aspectos a melhorar de acordo com os princípios didácticos

Apesar dos aspectos positivos identificados, verificaram-se algumas áreas que podem ser melhoradas para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais participativo e significativo. Destaca-se a necessidade de aumentar o nível de participação dos alunos, promovendo metodologias mais interactivas que estimulem a construção activa do conhecimento.

Recomenda-se também o reforço da relação pedagógica entre professor e alunos, a implementação mais frequente da avaliação contínua como instrumento de acompanhamento da aprendizagem, bem como uma maior diversificação dos recursos didácticos utilizados. Além disso, é importante melhorar a dosificação dos conteúdos, garantindo um equilíbrio entre a apresentação teórica e a realização de actividades práticas, assim como estimular a criatividade na abordagem dos conteúdos matemáticos.

De forma geral, a aula apresentou uma estrutura adequada, porém a aplicação mais efectiva dos princípios didácticos poderá contribuir para uma aprendizagem mais dinâmica, participativa e centrada no aluno.

CONCLUSÕES

O processo de ensino-aprendizagem da Matemática no Ensino Secundário envolve a articulação entre conhecimentos científicos, princípios didáticos e estratégias pedagógicas adequadas. A observação das aulas, realizada com auxílio de uma grelha de análise, permitiu identificar aspectos relacionados com a planificação, domínio dos conteúdos, utilização de recursos didáticos, interação professor-aluno e aplicação de metodologias no ensino da distância entre dois pontos no plano cartesiano.

Conclui-se que uma prática pedagógica organizada e centrada no aluno contribui para uma aprendizagem mais significativa da Matemática. Assim, torna-se fundamental que os professores continuem a aperfeiçoar as suas metodologias, promovendo maior participação dos alunos e melhor compreensão dos conceitos matemáticos.

Por fim, destaca-se que este estudo constitui apenas uma contribuição para a análise do processo de ensino-aprendizagem, deixando espaço para futuras investigações que possam aprofundar a temática.

REFERÊNCIAS

- BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 5, n. 1, p. 7-74, 2018.
- BORASI, R. *Learning Mathematics Through Inquiry*. Portsmouth: Heinemann, 2012.
- BOYER, Carl B. *História da Matemática*. São Paulo: Edgard Blücher, 1974.
- COSTA, I. G. *Relatório de estágio – Resolução de problemas de geometria no espaço*: um estudo sobre as capacidades espaciais de alunos do 10.º ano. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário) – Universidade NOVA de Lisboa, Lisboa, 2022.
- EVES, Howard. *Introdução à História da Matemática*. Tradução de Hygino H. Domingues. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- FASSATTO, V. A. *Aprendizagem de Matemática*: obstáculos e fatores auxiliares. São José do Rio Preto, 2012.
- HIEBERT, J.; LEFEBVRE, P. *Conceptual and procedural knowledge*: The case of mathematics. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.
- INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (INIDE). *Programa de Matemática da 10.ª classe*. 2. ed. Luanda: Ministério da Educação (MED), 2013.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Cooperative Learning. In: MCCULLOCH, G. (Ed.). *The Encyclopedia of Education*. London: Routledge, 2013. p. 451-458.
- 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.

2017. Relatório de estágio (Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e de Matemática e Ciências da Natureza do 2.º Ciclo do Ensino Básico) – Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2017.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.
- MASOLA, W. J.; ALLEVATO, N. S. G. *Dificuldades de aprendizagem matemática*: algumas reflexões. *Vidya*, v. 40, Santa Maria, 2019.
- NEVES, F. A. M. *Matemática – 10.ª Classe*. Porto: Porto Editora, 2018.
- PEREIRA, A. S.; SHITSUKA, D. M.; PARREIRA, F. J.; SHITSUKA, R. *Metodologia da pesquisa científica*. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2018.
- PÓLYA, G. *How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method*. Princeton: Princeton University Press, 2014.
- RAÚL, L. F. C.; CALAMBA, C. S.; DOMINGOS, G. G. C. *Comunicação Matemática no processo de ensino-aprendizagem da Matemática na escola de formação de professores do ensino primário* – Angola. 2024.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2013.
- SETTIMY, T. F. O.; BAIRRAL, M. A. *Dificuldades envolvendo a visualização em geometria espacial*. *Vidya*, v. 40, Santa Maria, 2020.
- SILVESTRE, M.; ZILBERSTEIN, A. *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* México: CEIDE, 1999.
- TAKO, K. V.; KAMEO, S. Y. *Metodologia da Pesquisa Científica*: Dos Conceitos Teóricos à Construção do Projeto de Pesquisa. Campina Grande, PB: Ampila, 2023.
- VYGOTSKY, L. S. *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Problems of the Theory and History of Psychology*. Vol. 3. New York: Plenum Press, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica; Grupo Editorial Grijalbo, 1988.

APÊNDICE

aula # 01

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Escola Escola nº 35 Dr. Antônio A. Neto Município Carazinho Prov. R. Norte
 Disciplina Matemática Período Tarde Classe 10 Horas: das 13h às 13h45min
 Tema da aula: Distância entre dois pontos, Circunferência e Elipse.

1.0	PLANIFICAÇÃO DE AULAS
1.2	Definição dos objectivos <u>Estava bem definido</u>
1.3	Relação objectivos - conteúdo <u>Não esteve bem claro</u>
1.4	Relação conteúdo - métodos <u>Estiveram relacionados</u>
1.5	Relação conteúdo - meios de ensino <u>Estiver relacionados, esteve bem</u>
2.0	INTRODUÇÃO/MOTIVAÇÃO
2.1	Saudação <u>Saudou os alunos esteve muito bem</u>
2.2	Chamada <u>Não fez a chamada</u>
2.3	Controlo da tarefa do dia anterior <u>Não declarou tarefa</u>
2.4	Orientação aos objectivos da aula <u>Não orientou os objectivos da aula</u>
3.0	DESENVOLVIMENTO DA AULA
3.1	Domínio do conteúdo <u>Tem um bom domínio do conteúdo</u>
3.2	Linguagem oral e escrita <u>Linguagem oral e escrita muito bem</u>
3.3	Grau de participação dos alunos <u>Não participaram a 100%, esteve bem</u>
3.4	Prestação de atenção individualizada <u>Não prestou atenção individual</u>
3.5	Controlo da turma <u>teve um ótimo controle da turma.</u>
3.6	Aspectos educativos <u>estava bem</u>
3.7	Gestão do tempo <u>Cumpriu com o tempo, esteve muito bem</u>
4.0	AValiação
4.1	Realização de avaliação contínua <u>Não avaliava os alunos sempre.</u>
4.2	Utilização dos instrumentos de avaliação <u>utilizava pouco os instrumentos</u>
5.0	METODOLOGIAS UTILIZADAS
5.1	Metodologia semi-participativa <u>estava bem.</u>
5.2	Metodologia participativa <u>não esteve muito bem, pois os alunos estavam tímidos</u>
6.0	MANUSEAMENTO DO MATERIAL
6.1	Utilização do quadro <u>Usava muito bem o quadro</u>
6.2	Utilização do apagador <u>utilizava muito bem o apagador</u>
6.3	Orientação à observação dos meios de ensino <u>estava bem, ele observava...</u>
6.4	Uso do manual do aluno <u>usava o manual do aluno.</u>
7.0	CONCLUSÃO DA AULA
7.1	Perguntas de controlo <u>fez controle, esteve bem, esteve muito bem</u>
7.2	Resumo da aula <u>fez o resumo da aula, esteve muito bem</u>
7.3	Orientação de tarefa para casa <u>orientou as tarefas, esteve bem</u>
7.4	Cumprimento dos objectivos da aula <u>Cumpriu com os objectivos.</u>
8.0	ATITUDE DO ESTUDANTE OBSERVADO
8.1	Relações humanas com os alunos <u>Estava suficiente faltou empatia</u>
8.2	Criatividade <u>Não houve criatividade</u>
8.3	Sentido de autocritica

Data: 30/05/2024

O(A) Estudante observado(a)

O(A) Observador(a)

Agamir R. Lucian



CIBERSEGURANÇA, GUERRA CIBERNÉTICA E DINÂMICAS MIGRATÓRIAS: A NOVA DIMENSÃO DOS CONFLITOS E OS DESAFIOS PARA OS ÓRGÃOS DE SEGURANÇA E DEFESA

Augusto Hudson Simeão¹

Resumo: A transformação tecnológica das sociedades contemporâneas alterou profundamente a natureza da segurança e dos conflitos, tornando o ciberespaço um novo domínio estratégico de competição, influência e ameaça. As operações cibernéticas permitem que Estados e actores não estatais desenvolvam acções de espionagem, sabotagem, desinformação e perturbação de infraestruturas críticas, sem depender exclusivamente do confronto militar convencional. Paralelamente, as dinâmicas migratórias contemporâneas passaram a interagir com o ambiente digital, uma vez que as tecnologias de informação facilitam a circulação de informação e a organização dos movimentos migratórios, mas também podem ser exploradas por redes criminosas e utilizadas em práticas ilícitas. O presente estudo analisa a interligação entre cibersegurança, guerra cibernética e dinâmicas migratórias, procurando identificar os desafios emergentes para os órgãos de segurança e defesa. Metodologicamente, a investigação é de natureza exploratória e analítica, baseada numa revisão bibliográfica e documental de livros, artigos científicos e documentos institucionais nacionais e internacionais. Os resultados demonstram que a segurança contemporânea exige uma abordagem multidimensional, capaz de integrar inovação tecnológica, cooperação institucional, mecanismos jurídicos e protecção dos direitos fundamentais. Conclui-se que os órgãos de segurança e defesa devem adaptar as suas estratégias perante ameaças complexas, onde as dimensões física e digital se encontram cada vez mais interligadas.

Palavras-chave: Cibersegurança; Guerra Cibernética; Ciberdefesa; Migrações; Segurança Nacional.

INTRODUÇÃO

A evolução tecnológica das últimas décadas transformou profundamente a forma como os Estados compreendem e respondem às ameaças à segurança. A expansão da internet,

a digitalização dos serviços públicos e privados e a crescente dependência das tecnologias de informação proporcionaram importantes avanços económicos e sociais, mas também criaram novas vulnerabilidades estratégicas.

O ciberespaço passou a assumir uma posição central nos conflitos contemporâneos. Ao contrário dos conflitos militares tradicionais, baseados no confronto directo entre forças armadas em espaços geográficos definidos, as operações digitais permitem acções à distância, frequentemente com elevado grau de anonimato e dificuldade de atribuição. Ataques informáticos, campanhas de manipulação da informação e operações de influência podem provocar consequências políticas, económicas e sociais relevantes para os Estados.

¹ 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. E-mail: hudsonsim550@gmail.com

Segundo Nye (2021), o poder no século XXI deixou de depender exclusivamente da capacidade militar e económica, passando também a estar associado ao controlo da informação, à influência e à capacidade de atuação através das redes digitais. Esta transformação alterou as relações de poder internacionais, permitindo que actores estatais e não estatais desenvolvam capacidades estratégicas através do domínio tecnológico.

Neste contexto, a tecnologia tornou-se um elemento essencial da competição internacional, uma vez que actores com menor capacidade militar tradicional podem utilizar recursos digitais para alcançar objectivos estratégicos. O ciberespaço passou, assim, a constituir um novo domínio de disputa, onde a informação e a inovação tecnológica assumem um papel determinante.

No contexto português, a análise das novas dinâmicas de segurança tem recebido crescente atenção por parte das instituições académicas e de defesa. O entendimento apresentado por Garcia (2021) destaca a necessidade de compreender os conflitos atuais para além da lógica militar tradicional, considerando a existência de ameaças híbridas que combinam diferentes instrumentos de atuação. Dessa forma, a análise da segurança contemporânea deve considerar essa nova realidade para compreender melhor os desafios enfrentados pelos Estados e pelas sociedades. A posição de Teixeira e Carreiras (2022) defendem que as políticas de defesa devem adaptar-se aos novos desafios, nos quais os factores tecnológicos e informacionais assumem uma importância crescente. Assim, torna-se indispensável que os Estados ajustem as suas estratégias para responder aos desafios emergentes de forma mais eficiente. Guedes (2019) acrescenta que os ambientes estratégicos atuais são caracterizados pela incerteza, complexidade e interdependência, exigindo respostas mais integradas por parte dos Estados. Nesse contexto, a adoção de respostas integradas torna-se essencial para enfrentar desafios que são cada vez mais interligados e imprevisíveis.

Paralelamente, as dinâmicas migratórias constituem uma realidade presente nas sociedades contemporâneas. A mobilidade humana resulta de factores económicos, políticos, ambientais e securitários,

envolvendo movimentos voluntários e deslocações forçadas. Embora a migração não represente, por si só, uma ameaça à segurança, os fluxos migratórios podem ser explorados por redes criminosas transnacionais, utilizados em campanhas de desinformação ou instrumentalizados em estratégias de influência.

A expansão das tecnologias digitais alterou igualmente os processos migratórios. As plataformas digitais permitem aos migrantes obter informações, manter contactos familiares e criar redes de apoio durante os seus percursos. Contudo, estas ferramentas também podem ser utilizadas por organizações criminosas para facilitar actividades como tráfico de pessoas, exploração económica e falsificação documental. Assim, o ambiente digital apresenta uma dimensão dupla: pode contribuir para a protecção dos migrantes, mas também criar oportunidades para novas formas de criminalidade (Organização Internacional para as Migrações [OIM], 2019; Raets & Janssens, 2021).

Outro desafio relevante está relacionado com a protecção dos sistemas digitais associados à gestão migratória. As bases de dados de imigração, os mecanismos de controlo fronteiriço e as plataformas de cooperação policial armazenam informações sensíveis e podem tornar-se alvos de ataques cibernéticos. Esta realidade exige que os órgãos de segurança e defesa desenvolvam capacidades para proteger infraestruturas digitais, garantir a segurança das populações e respeitar os direitos fundamentais.

A presente investigação parte da hipótese de que a crescente digitalização das sociedades tornou os fenómenos de conflito, segurança e migração cada vez mais interdependentes. Perante esta realidade, torna-se necessária uma abordagem integrada de segurança, baseada na cooperação institucional, na partilha de informação, no desenvolvimento tecnológico e na protecção dos direitos humanos.

Deste modo, compreender a cibersegurança, a guerra cibernética e as dinâmicas migratórias implica reconhecer que os desafios atuais ultrapassam as fronteiras tradicionais dos Estados. A segurança contemporânea exige novas formas de prevenção e resposta, capazes de integrar dimensões tecnológicas, políticas e sociais num ambiente internacional marcado pela complexidade e pela rápida transformação digital.

METODOLOGIA

A metodologia baseia-se numa revisão bibliográfica e documental, utilizando obras científicas, artigos académicos, relatórios institucionais e documentos estratégicos nacionais e internacionais relacionados com cibersegurança, defesa, conflitos híbridos e migrações.

A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pelo facto de o fenómeno analisado não se limitar à medição quantitativa de ocorrências, envolvendo igualmente dimensões políticas, sociais, jurídicas e estratégicas. Como refere Quivy e Campenhoudt (2019), a investigação científica em ciências sociais procura compreender relações complexas entre fenómenos, construindo conhecimento através da análise crítica e sistemática das fontes disponíveis. Foram considerados contributos de autores portugueses especializados em segurança e defesa, nomeadamente Nuno Severiano Teixeira, Francisco Proença Garcia, Armando Marques Guedes e Jorge Bacelar Gouveia, articulados com autores internacionais de referência nos estudos estratégicos e de segurança.

O método utilizado permitiu identificar tendências comuns na literatura especializada, nomeadamente:

1. a expansão do conceito tradicional de segurança para incluir ameaças digitais;
2. a crescente utilização do ciberespaço como instrumento de conflito;
3. a influência das tecnologias digitais nos processos migratórios;
4. a necessidade de adaptação dos modelos institucionais de segurança e defesa.

A análise documental permitiu ainda compreender o enquadramento português relativamente à protecção do ciberespaço nacional, às políticas públicas de segurança digital e ao papel das instituições responsáveis pela prevenção e resposta a ameaças emergentes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A EVOLUÇÃO DO PARADIGMA DE SEGURANÇA: DO TERRITÓRIO FÍSICO AO ESPAÇO DIGITAL

A compreensão contemporânea da segurança exige uma análise que ultrapasse a perspectiva

tradicional centrada exclusivamente na defesa militar do território. Durante grande parte do século XX, a segurança internacional foi interpretada essencialmente através da relação entre Estados soberanos, capacidade militar e equilíbrio estratégico. Contudo, o final da Guerra Fria, a globalização económica e a revolução tecnológica alteraram profundamente a natureza das ameaças.

A evolução do conceito de segurança demonstra que as ameaças atuais já não podem ser analisadas apenas através da capacidade militar dos Estados ou da protecção das suas fronteiras. Embora a dimensão militar continue a ter importância, os acontecimentos das últimas décadas evidenciaram que factores como a globalização, a circulação de informação, as mudanças tecnológicas e o aparecimento de actores não estatais passaram a influenciar diretamente a estabilidade internacional. Assim, a segurança tornou-se um conceito mais abrangente, envolvendo diferentes áreas e exigindo dos Estados novas formas de prevenção e resposta perante ameaças cada vez mais complexas e interligadas (Buzan & Hansen, 2018; Baylis et al., 2019).

Segundo a nossa visão a realidade internacional atual demonstra que a segurança passou a envolver factores que vão além da dimensão militar. As transformações tecnológicas, económicas e sociais criaram novos tipos de ameaças, exigindo dos Estados uma capacidade de adaptação perante um ambiente global cada vez mais complexo e interdependente.

Subsequentemente Buzan, Wæver e Wilde (1998) defendem que a segurança deve ser analisada através de múltiplos sectores, incluindo a dimensão militar, política, económica, societal e ambiental. Esta abordagem ampliada permitiu compreender que ameaças não militares podem comprometer a estabilidade dos Estados e o bem-estar das populações.

No contexto atual, a tecnologia tornou-se um elemento estruturante das relações internacionais. A dependência crescente das sociedades relativamente às redes digitais criou uma nova superfície de vulnerabilidade, onde ataques contra sistemas informáticos podem afectar infraestruturas críticas, serviços públicos, instituições financeiras e processos democráticos.

Para Nye (2021), o ciberespaço introduziu uma transformação significativa na distribuição do poder internacional. No nosso entender o domínio digital permite que actores com recursos relativamente reduzidos consigam produzir efeitos estratégicos, desafiando a tradicional superioridade dos Estados baseada exclusivamente no poder militar.

Em Portugal, esta transformação tem sido acompanhada por uma evolução doutrinária no campo da segurança e defesa. Teixeira (2022) salienta que os Estados contemporâneos enfrentam ameaças complexas, transnacionais e multidimensionais, exigindo respostas baseadas na cooperação e na integração de diferentes capacidades das estratégias de segurança nacional. Assim, a integração de capacidades fortalece a eficácia das estratégias de segurança perante ameaças cada vez mais diversificadas.

CIBERSEGURANÇA E CIBERDEFESA: CONCEITOS E DIMENSÕES ESTRATÉGICAS

A cibersegurança constitui atualmente uma componente fundamental das políticas públicas de segurança. A digitalização generalizada da administração pública, dos sistemas económicos e das infraestruturas essenciais aumentou a necessidade de proteger informação, redes e sistemas contra acções maliciosas.

Segundo Veiga (2024), a cibersegurança deve ser compreendida como uma área multidimensional, que envolve não apenas mecanismos tecnológicos de protecção, mas também comportamentos individuais, práticas organizacionais e estratégias institucionais. A eficácia da segurança digital depende, por isso, da articulação entre tecnologia, pessoas e processos. Na nossa perspetiva, a cibersegurança deve ser vista como uma responsabilidade colectiva, pois a tecnologia por si só não consegue garantir uma protecção completa. Mesmo com sistemas avançados de segurança, as acções e decisões dos utilizadores continuam a ter um papel fundamental na prevenção de riscos digitais. Por isso, consideramos essencial criar uma cultura de segurança que envolva pessoas, organizações e instituições de forma integrada.

A cibersegurança apresenta uma dimensão preventiva, orientada para a protecção dos sistemas digitais, enquanto a ciberdefesa possui uma

componente estratégica associada à protecção dos interesses nacionais perante acções que possam comprometer a soberania ou a capacidade operacional do Estado.

Em conformidade com Rid (2020) considera que as operações cibernéticas representam uma alteração profunda da conflitualidade contemporânea, uma vez que permitem realizar acções de espionagem, sabotagem e influência sem necessidade de confronto militar directo. No nosso ponto de vista, as operações cibernéticas mudaram a forma como os conflitos são conduzidos, tornando possível atingir objectivos estratégicos sem recorrer necessariamente a uma guerra convencional. Consideremos que esta realidade aumenta a vulnerabilidade dos Estados, uma vez que ataques digitais podem causar impactos significativos em áreas essenciais como a informação, economia e segurança nacional. Por isso, torna-se fundamental desenvolver capacidades de prevenção e resposta adequadas aos novos desafios do ciberespaço.

No âmbito militar, a Organização do Tratado do Atlântico Norte (NATO) reconhece o ciberespaço como um domínio operacional, ao lado dos domínios terrestre, marítimo, aéreo e espacial. Esta evolução demonstra que a dimensão digital passou a integrar formalmente o planeamento estratégico de defesa.

Em Portugal, a consolidação institucional da cibersegurança através do Centro Nacional de Cibersegurança demonstra a importância atribuída à protecção do espaço digital nacional e à criação de mecanismos de cooperação entre entidades públicas e privadas.

GUERRA CIBERNÉTICA E CONFLITOS HÍBRIDOS

A guerra cibernética constitui uma das formas mais complexas de conflitualidade do século XXI, caracterizando-se pela utilização do ciberespaço como domínio de competição e confronto. Ao contrário dos conflitos convencionais, as operações cibernéticas podem ser conduzidas não apenas por Estados, mas também por grupos criminosos, organizações extremistas e outros actores não estatais com capacidade técnica para explorar vulnerabilidades digitais, tornando mais difícil a identificação dos responsáveis e a resposta por parte dos Estados (Kello, 2017; Madnick, 2019).

Na nossa abordagem, a guerra cibernética tornou os conflitos mais imprevisíveis, porque os ataques podem ocorrer a qualquer momento e sem uma confrontação física entre os envolvidos. Considero que esta realidade exige uma maior preparação dos Estados para proteger as suas infraestruturas críticas e os seus sistemas de informação. Por isso, investir em cibersegurança e na cooperação internacional é essencial para reduzir os riscos associados a este tipo de ameaça. A principal característica destas acções reside na dificuldade de atribuição. Frequentemente, o agressor procura ocultar a sua identidade, utilizando infraestruturas digitais distribuídas por diferentes países.

Segundo Hoffman (2021), os conflitos contemporâneos apresentam características híbridas, combinando instrumentos militares convencionais com estratégias informacionais, económicas, tecnológicas e psicológicas, o que torna os cenários de conflito mais complexos e difíceis de enfrentar. Na nossa ótica, os conflitos atuais são mais difíceis de identificar e combater, porque recorrem a diferentes formas de atuação que vão além do confronto militar tradicional. Considero que a utilização simultânea de meios tecnológicos, informacionais e económicos aumenta a complexidade das ameaças enfrentadas pelos Estados. Por essa razão, é essencial que as estratégias de segurança acompanhem a evolução destes novos cenários de conflito.

Neste contexto, a guerra deixou de ocorrer exclusivamente no campo de batalha físico. A manipulação da informação, a desinformação digital e os ataques contra sistemas críticos passaram a constituir instrumentos de competição estratégica.

Para Garcia (2021) refere que a conflitualidade moderna exige uma nova compreensão da estratégia, onde a superioridade tecnológica e informacional assume importância semelhante à capacidade militar convencional. Assim na nossa análise, a guerra cibernética não deve ser entendida apenas como um problema técnico, mas como uma questão política, estratégica e social.

MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS, SEGURANÇA HUMANA E DESAFIOS DIGITAIS

As migrações constituem um fenómeno histórico e estrutural das sociedades humanas. No

entanto, no contexto actual, os movimentos migratórios apresentam novas características devido à globalização, às desigualdades económicas, aos conflitos armados e às alterações ambientais. A abordagem da segurança humana proposta pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 1994) deslocou o foco exclusivo da protecção do Estado para a protecção dos indivíduos, considerando ameaças económicas, alimentares, sanitárias, ambientais e pessoais.

Neste sentido, a relação entre migração e segurança deve ser analisada com equilíbrio científico. A mobilidade humana não representa, por si só, uma ameaça. O desafio securitário surge quando determinados actores exploram vulnerabilidades associadas aos fluxos migratórios. As tecnologias digitais desempenham atualmente um papel ambivalente neste processo. Por um lado, permitem aos migrantes obter informação, comunicar com familiares e aceder a serviços. Por outro lado, podem facilitar actividades criminosas como tráfico de pessoas, exploração laboral e falsificação documental.

Segundo Dekker e Engbersen (2019), as redes digitais desempenham um papel determinante nos processos migratórios, permitindo uma circulação rápida de informação e fortalecendo as ligações entre migrantes, familiares e comunidades. A utilização das plataformas digitais facilita o acesso a informações sobre destinos, oportunidades e percursos migratórios, influenciando as decisões e estratégias de mobilidade. Para nós, as redes digitais transformaram a forma como as pessoas planeiam e vivenciam os processos migratórios, tornando o acesso à informação mais rápido e acessível. Considero que esta facilidade de comunicação pode apoiar a integração e a tomada de decisões mais informadas, mas também expõe os migrantes a riscos associados à desinformação e à exploração. Por isso, é importante promover um uso seguro e responsável das tecnologias digitais no contexto das migrações.

OS DESAFIOS PARA OS ÓRGÃOS DE SEGURANÇA E DEFESA

Os órgãos de segurança e defesa enfrentam atualmente uma realidade operacional caracterizada pela interligação entre ameaças físicas e digitais. As forças policiais devem lidar com novas formas de criminalidade transnacional, enquanto as forças

armadas precisam integrar capacidades cibernéticas nos seus modelos de defesa.

Gouveia (2018), destaca que a segurança num Estado democrático deve respeitar simultaneamente dois princípios fundamentais: a protecção da comunidade e a garantia dos direitos fundamentais. Na nossa visão, a segurança só é verdadeiramente eficaz quando protege a sociedade sem comprometer os direitos e as liberdades dos cidadãos. Consideramos que encontrar esse equilíbrio é essencial para reforçar a confiança da população nas instituições do Estado.

Deste modo, a resposta institucional deve evitar abordagens exclusivamente securitárias, procurando equilibrar prevenção, investigação criminal, cooperação internacional e protecção dos cidadãos.

Entre os principais desafios encontram-se:

- reforço das capacidades nacionais de ciberdefesa;
- protecção de infraestruturas críticas;
- combate à desinformação;
- segurança dos sistemas de gestão migratória;
- formação especializada dos profissionais;
- cooperação entre organismos nacionais e internacionais.

ENQUADRAMENTO JURÍDICO E INSTITUCIONAL DA CIBERSEGURANÇA EM PORTUGAL E NA UNIÃO EUROPEIA

A evolução das ameaças digitais levou os Estados a desenvolver novos instrumentos jurídicos e institucionais destinados a proteger o ciberespaço enquanto domínio estratégico de segurança. Em Portugal, a cibersegurança passou progressivamente a integrar as políticas públicas de segurança nacional, refletindo o reconhecimento de que a protecção das redes e dos sistemas de informação é essencial para garantir a continuidade dos serviços públicos, a protecção das infraestruturas críticas e o funcionamento do Estado democrático (Centro Nacional de Cibersegurança [CNCS], 2019; Portugal, 2021).

O modelo português de cibersegurança assenta numa visão abrangente de segurança, onde a defesa do território físico é complementada pela protecção das infraestruturas digitais, dos serviços essenciais e da informação estratégica. A Estratégia Nacional de

Segurança do Ciberespaço evidencia que as ameaças digitais podem afectar não apenas os sistemas tecnológicos, mas também a economia, a administração pública, as empresas e os cidadãos, colocando novos desafios à soberania e à resiliência nacional.

Neste contexto, o Centro Nacional de Cibersegurança (CNCS) desempenha um papel central na coordenação das políticas nacionais, promovendo a cooperação entre entidades públicas e privadas e contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura de prevenção e segurança digital. A sua atuação demonstra que a protecção do ciberespaço depende da articulação entre recursos tecnológicos, capacidade institucional e preparação dos utilizadores.

No âmbito da União Europeia, a cibersegurança tornou-se uma prioridade estratégica comum aos Estados-Membros. A criação de instrumentos jurídicos europeus procura harmonizar procedimentos, reforçar a cooperação e aumentar a capacidade colectiva de resposta perante ameaças digitais. Neste sentido, a Diretiva (UE) 2022/2555 (NIS2) representa um avanço significativo ao estabelecer novas obrigações relacionadas com a gestão de riscos, comunicação de incidentes e protecção dos sectores considerados essenciais, contribuindo para um nível mais elevado de segurança digital na União Europeia (Parlamento Europeu & Conselho da União Europeia, 2022).

A adoção de normas comuns permite uma resposta mais coordenada perante ameaças que ultrapassam as fronteiras nacionais. A cooperação europeia assume, assim, uma importância fundamental para proteger infraestruturas críticas, melhorar a partilha de informação e reforçar a capacidade de resistência dos Estados perante ataques cibernéticos.

A protecção dos dados pessoais constitui igualmente uma dimensão essencial da segurança digital. O Regulamento Geral sobre a Protecção de Dados (RGPD) estabeleceu princípios destinados a garantir maior protecção dos cidadãos no tratamento automatizado de informação. Esta questão assume particular relevância nas dinâmicas migratórias, uma vez que os sistemas digitais utilizados na gestão de fronteiras, controlo administrativo e cooperação policial processam grandes volumes de dados pessoais.

Neste domínio, torna-se necessário equilibrar a protecção da segurança colectiva com a salvaguarda dos direitos fundamentais. Como observa Gouveia (2018), a segurança num Estado de direito democrático não deve ser entendida apenas como uma resposta repressiva às ameaças, mas como uma função pública orientada para a protecção das pessoas e das instituições democráticas. Dessa forma, o Estado cumpre a sua função de garantir direitos, liberdade e estabilidade social.

Deste modo, a eficácia das políticas de cibersegurança depende não apenas da existência de mecanismos jurídicos e tecnológicos, mas também da capacidade de garantir que as medidas adotadas respeitam os princípios democráticos. A protecção do ciberespaço exige uma abordagem integrada, baseada na prevenção, cooperação institucional, inovação tecnológica e respeito pelos direitos fundamentais, permitindo responder de forma equilibrada aos desafios da segurança contemporânea.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos livros, artigos científicos e documentos consultados permitiu verificar que a cibersegurança deixou de ser uma preocupação exclusivamente associada à protecção de sistemas informáticos, passando a assumir uma dimensão estratégica na segurança dos Estados. A crescente dependência das tecnologias digitais nas áreas governamental, económica, militar e social criou novas vulnerabilidades, tornando o ciberespaço um espaço de disputa, influência e conflito.

Os resultados da investigação demonstram que a segurança digital depende da articulação entre tecnologia, organização e comportamento humano. Segundo Veiga (2024), a cibersegurança deve ser entendida como um processo integrado, onde a protecção tecnológica deve ser acompanhada por políticas institucionais, formação dos utilizadores e desenvolvimento de uma cultura de segurança. Esta perspetiva evidencia que muitos incidentes digitais não resultam apenas de falhas técnicas, mas também de comportamentos inadequados, falta de preparação e fragilidades organizacionais. Assim, a cibersegurança constitui um desafio multidimensional que envolve instituições públicas, empresas, decisores políticos e cidadãos.

A investigação permitiu igualmente identificar que a guerra cibernética representa uma transformação significativa da natureza dos conflitos contemporâneos. Diferentemente dos conflitos tradicionais, as operações cibernéticas permitem alcançar objectivos estratégicos através de acções realizadas no espaço digital, sem necessidade de confronto militar directo.

Segundo Rid (2020) demonstra que as operações cibernéticas podem ser utilizadas para espionagem, manipulação de informação e influência política, enquanto Kello (2017) destaca que o ciberespaço se tornou um novo domínio de competição entre Estados. Esta realidade aumenta a complexidade dos conflitos, uma vez que os ataques podem ser conduzidos por diferentes actores, incluindo Estados, organizações criminosas e indivíduos especializados. Um dos principais desafios identificados está relacionado com a dificuldade de atribuição dos ataques e com a necessidade de desenvolver respostas eficazes perante ameaças que podem afectar infraestruturas críticas, sistemas financeiros e serviços essenciais.

A análise da literatura demonstra também que os conflitos atuais apresentam características híbridas, combinando meios militares, tecnológicos, económicos, informacionais e psicológicos. Hoffman (2021) refere que as ameaças híbridas exploram diferentes vulnerabilidades através da utilização simultânea de vários instrumentos de atuação. Esta realidade exige que os órgãos de segurança e defesa adotem respostas mais abrangentes, integrando conhecimentos tecnológicos, jurídicos, militares e sociais.

Relativamente às dinâmicas migratórias, verificou-se que as tecnologias digitais passaram a desempenhar um papel relevante nos processos de mobilidade humana. As redes sociais, plataformas digitais e aplicações de comunicação facilitam o acesso dos migrantes a informações, permitem manter contactos familiares e contribuem para a criação de redes de apoio.

Para Dekker e Engbersen (2019) demonstram que as redes digitais influenciam os processos migratórios ao facilitarem a circulação de informação entre comunidades. Contudo, os mesmos recursos tecnológicos podem ser utilizados por redes criminosas para recrutamento de vítimas, tráfico de pessoas, exploração económica e divulgação de informações

falsas. Desta forma, o ambiente digital apresenta uma dupla dimensão, podendo funcionar como instrumento de apoio aos migrantes, mas também como meio facilitador de práticas ilícitas.

A revisão da literatura evidencia uma ligação crescente entre cibersegurança, conflitos digitais e movimentos migratórios. Ataques cibernéticos, campanhas de desinformação e situações de instabilidade política podem influenciar os fluxos migratórios e criar novos desafios para os Estados. Neste contexto, os órgãos de segurança e defesa enfrentam um ambiente operacional mais complexo, onde a protecção das fronteiras físicas deve ser complementada pela protecção do espaço digital.

Esta nova realidade exige competências específicas, nomeadamente capacidade de análise de informação, resposta a incidentes cibernéticos e cooperação entre instituições nacionais e internacionais. Gouveia (2018) destaca que, num Estado democrático, as políticas de segurança devem garantir a protecção da comunidade sem comprometer os direitos fundamentais dos cidadãos. No domínio digital, este equilíbrio torna-se essencial para assegurar que as medidas de segurança respeitam os princípios do Estado de direito.

De forma geral, os resultados da investigação demonstram que a cibersegurança, a guerra cibernética e as dinâmicas migratórias constituem elementos interligados da segurança contemporânea. A transformação tecnológica alterou a forma como as ameaças surgem e como os conflitos são conduzidos, exigindo respostas mais integradas por parte dos Estados.

Assim, conclui-se que a segurança no século XXI depende da capacidade dos órgãos de segurança e defesa para combinar inovação tecnológica, cooperação institucional, formação especializada e respeito pelos direitos fundamentais. As novas formas de conflitualidade ultrapassam as fronteiras tradicionais dos Estados, tornando necessária uma abordagem adaptada às características do ambiente digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação permitiu compreender que a cibersegurança, a guerra cibernética e as dinâmicas migratórias constituem dimensões

interligadas dos desafios da segurança contemporânea. A evolução tecnológica alterou profundamente a natureza dos conflitos, transformando o ciberespaço num domínio estratégico onde Estados e outros actores podem desenvolver acções de influência, espionagem, sabotagem e desinformação.

Neste contexto, Veiga (2024) destaca que a cibersegurança depende não apenas de mecanismos técnicos, mas também da preparação dos utilizadores, da existência de políticas institucionais e da capacidade das organizações para prevenir e responder aos riscos digitais. Assim a análise da literatura demonstrou que a segurança deixou de estar limitada à defesa militar tradicional do território, passando a integrar ameaças tecnológicas, informacionais, económicas e sociais.

Relativamente à guerra cibernética, concluiu-se que esta representa uma mudança significativa na conflitualidade atual. Segundo Rid (2020) e Kello (2017), as operações no espaço digital permitem alcançar objectivos estratégicos sem confronto militar directo, criando desafios relacionados com a atribuição dos ataques, a protecção das infraestruturas críticas e a resposta dos Estados perante ameaças complexas.

A investigação evidenciou igualmente que os conflitos contemporâneos apresentam características híbridas, combinando instrumentos militares, tecnológicos e informacionais. Hoffman (2021) salienta que esta realidade exige respostas integradas por parte dos órgãos de segurança e defesa, capazes de considerar diferentes dimensões do risco.

No âmbito das dinâmicas migratórias, verificou-se que as tecnologias digitais possuem uma natureza dupla. Por um lado, facilitam a comunicação, o acesso à informação e a criação de redes de apoio entre migrantes, como referem Dekker e Engbersen (2019). Por outro lado, podem ser utilizadas por redes criminosas para tráfico de pessoas, exploração económica e manipulação de informação.

O estudo permitiu ainda identificar a importância do enquadramento jurídico e institucional da cibersegurança em Portugal e na União Europeia. O Centro Nacional de Cibersegurança assume um papel essencial na coordenação das políticas nacionais, enquanto o Regime Jurídico da Segurança do Ciberespaço e a Directiva NIS2 reforçam a protecção

das redes e dos sistemas de informação (CNCS, 2019; Portugal, 2021; Parlamento Europeu & Conselho da União Europeia, 2022).

Em conclusão, a investigação demonstra que a segurança no século XXI exige uma abordagem integrada, baseada na cooperação institucional, inovação tecnológica e respeito pelos direitos fundamentais. Como refere Gouveia (2018), a protecção da sociedade deve ser equilibrada com a preservação das liberdades individuais, garantindo respostas eficazes perante as novas formas de conflitualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baylis, J., Wirtz, J. J., & Gray, C. S. (Eds.). **Strategy in the contemporary world: An introduction to strategic studies** (6th ed.). Oxford University Press, (2019).
- Buzan, B., & Hansen, L. **The evolution of international security studies**. Cambridge University Press, (2018).
- Buzan, B., Wæver, O., & Wilde, J. **Security: A new framework for analysis**. Lynne Rienner Publishers, (1998).
- Centro Nacional de Cibersegurança. **Estratégia Nacional de Segurança do Ciberespaço 2019–2023**. Governo da República Portuguesa, (2019).
- Centro Nacional de Cibersegurança. **Estratégia Nacional de Segurança do Ciberespaço**. CNCS, (2023).
- Comissão Europeia. **Estratégia da União Europeia para a União da Segurança**. Comissão Europeia, (2020).
- Dekker, R., & Engbersen, G. How social media transform migrant networks and facilitate migration. **International Migration**, 57(3), 20–35, (2019).
- Garcia, F. P. A ciência política, a estratégia e a paz. **Revista Militar**, (2021).
- Gouveia, J. B. **Direito da segurança**. Almedina, (2018).
- Guedes, A. M. **O ciberespaço e a segurança internacional**. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, (2012).
- Guedes, A. M., & Dias da Costa, R. (Coords.). **O poder de Portugal nas relações internacionais**. Instituto Universitário Militar, (2019).
- Hoffman, F. G. **Conflict in the 21st century: The rise of hybrid wars**. Potomac Institute for Policy Studies, (2021).
- Kaldor, M. **New and old wars: Organized violence in a global era** (3rd ed.). Polity Press, (2012).
- Nye, J. S. Soft power: The evolution of a concept. **Journal of Political Power**, (2021).
- Organização Internacional para as Migrações. **World migration report 2020**. International Organization for Migration, (2019).
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. Manual de investigação em ciências sociais. Gradiva, (2019).
- Raets, S., & Janssens, J. Trafficking and technology: Exploring the role of digital communication technologies in the Belgian human trafficking business. **European Journal on Criminal Policy and Research**, (2021).
- Rid, T. **Cyber war will not take place**. Oxford University Press, (2013).
- Rid, T. **Active measures: The secret history of disinformation and political warfare**. Farrar, Straus and Giroux, (2020).
- Teixeira, N. S. **Segurança e defesa: Portugal e os novos desafios internacionais**. Instituto da Defesa Nacional, (2010).
- Teixeira, N. S. **Segurança e defesa: Portugal e os novos desafios internacionais**. Instituto da Defesa Nacional, (2022).
- Teixeira, N. S., & Carreiras, H. (Coords.). **Políticas de defesa em Portugal**. Instituto da Defesa Nacional, (2022).
- Veiga, P. **Cibersegurança**. Fundação Francisco Manuel dos Santos, (2024).

LEGISLAÇÕES

Assembleia da República. **Lei n.º 53/2008**, de 29 de agosto: Lei de Segurança Interna. Diário da República, (2008).

Portugal. **Decreto-Lei n.º 65/2021**, de 30 de julho. Diário da República, (2021).

União Europeia. **Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho: Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados**, (2016).

União Europeia. **Diretiva (UE) 2022/2555 do Parlamento Europeu e do Conselho relativa a medidas destinadas a garantir um elevado nível comum de cibersegurança na União (Diretiva NIS2)**, (2022).



DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A INFÂNCIA

Carina Fardim Soares¹

RESUMO: A documentação pedagógica ocupa lugar relevante nos debates contemporâneos sobre avaliação na Educação Infantil porque desloca a atenção de resultados padronizados para processos, relações, hipóteses e múltiplas linguagens das crianças. Este artigo analisa as contribuições e os limites da documentação pedagógica como prática de avaliação formativa e de reflexão docente. Metodologicamente, trata-se de um ensaio teórico de abordagem qualitativa, apoiado em revisão narrativa da literatura e em análise de documentos normativos. O levantamento privilegiou trabalhos clássicos que estruturam o campo e pesquisas publicadas, sobretudo, entre 2021 e 2026, selecionadas por sua relação direta com documentação pedagógica, avaliação, participação infantil, formação docente e condições institucionais de implementação. A análise foi organizada em três eixos: fundamentos conceituais; evidências recentes sobre usos e limites; e implicações para formação, gestão e políticas públicas. A literatura examinada indica que a documentação pode favorecer a interpretação dos percursos de aprendizagem, a participação das crianças e a revisão do planejamento, mas seus efeitos dependem dos modos de apropriação e das condições de trabalho. Estudos recentes também registram usos heterogêneos, tensões entre reflexão e prestação de contas e a importância de processos formativos colaborativos. Conclui-se que a documentação não deve ser tomada como técnica autossuficiente nem como sinônimo de registro: sua potência formativa decorre do ciclo entre observar, selecionar, interpretar, compartilhar e replanejar, situado em contextos institucionais concretos.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Documentação pedagógica; Educação Infantil; Infância; Formação docente.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação na Educação Infantil exige uma lógica distinta daquela que historicamente organizou práticas de mensuração, classificação e promoção escolar. No ordenamento brasileiro, a primeira etapa da Educação Básica deve acompanhar o desenvolvimento das crianças sem finalidade de promoção, o que atribui centralidade à observação, ao registro e à interpretação dos processos vividos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular sustentam esse acompanhamento processual e recusam a antecipação de mecanismos

classificatórios próprios de etapas posteriores (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018).

A documentação pedagógica se insere nesse horizonte, mas não se confunde com o simples acúmulo de fotografias, relatórios ou produções infantis. Na tradição vinculada a Reggio Emilia, documentar envolve escolhas: o que observar, o que registrar, como interpretar, com quem compartilhar e de que modo o material produzido retorna ao planejamento. Rinaldi (2012) destaca a documentação como processo de escuta e construção de significado, enquanto Dahlberg, Moss e Pence (2003) chamam atenção para sua dimensão ética e política, pois nenhum registro é

¹ Graduada em Pedagogia, pós-graduada em Neurociências, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo, SME, PMSP.

neutro: toda seleção torna algumas experiências visíveis e outras menos visíveis.

Essa distinção é decisiva. Um portfólio, uma fotografia ou uma anotação podem constituir apenas um registro; tornam-se parte de uma documentação pedagógica quando entram em um processo interpretativo capaz de produzir perguntas sobre a aprendizagem das crianças e sobre as decisões dos adultos. Fochi (2022), ao discutir a experiência do Observatório da Cultura Infantil, diferencia o ato de documentar do conceito de documentação pedagógica e enfatiza sua articulação com planejamento e comunicação. A documentação, nessa perspectiva, não aparece no final do trabalho como prova de que uma atividade ocorreu, mas participa da própria construção do percurso pedagógico.

O problema é que o reconhecimento normativo ou teórico dessa prática não garante uma implementação homogênea. Pesquisas em diferentes contextos mostram apropriações variadas, influenciadas por formação profissional, cultura institucional, políticas de avaliação, tempo de trabalho e finalidades atribuídas aos registros. Em estudo comparativo com educadores da Suécia e da Austrália Ocidental, Lee-Hammond e Bjervås (2021) observaram que o sentido conferido à documentação estava relacionado aos contextos políticos e culturais. Na Finlândia, Lindh e Mansikka (2023), com dados de 135 profissionais, identificaram diferentes formas de adoção da documentação após sua incorporação ao currículo normativo. Esses achados recomendam cautela diante de afirmações universais sobre o que a documentação “faz” na escola.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a documentação pedagógica na Educação Infantil como prática de avaliação formativa e de produção de sentidos sobre a infância, articulando fundamentos clássicos e pesquisas recentes. A questão que orienta a discussão é: em quais condições a documentação pode contribuir para compreender os processos infantis e qualificar o trabalho docente sem se reduzir a uma rotina burocrática de produção de evidências? A contribuição pretendida é teórica: sistematizar tensões do debate atual e explicitar limites de generalização, evitando transformar inferências plausíveis em fatos supostamente demonstrados por

uma investigação de campo que este estudo não realizou.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo caracteriza-se como ensaio teórico de abordagem qualitativa, apoiado em revisão narrativa da literatura. Essa escolha metodológica é coerente com o objetivo de discutir conceitos, confrontar interpretações e relacionar resultados produzidos por pesquisas distintas, sem pretensão de estimar efeitos, estabelecer prevalências ou representar estatisticamente o conjunto das instituições de Educação Infantil. Portanto, as afirmações apresentadas ao longo do texto são tratadas como proposições teóricas ou como resultados de estudos citados, e não como dados primários produzidos pela autora.

O levantamento bibliográfico combinou obras de referência para a constituição do debate sobre infância, avaliação e documentação com produções recentes localizadas em periódicos e repositórios acadêmicos. Foram utilizados os descritores “documentação pedagógica”, “pedagogical documentation”, “Educação Infantil”, “early childhood education”, “avaliação” e “teacher education”, isoladamente e em combinações. Para a atualização do diálogo científico, priorizaram-se trabalhos publicados entre 2021 e 2026 que apresentassem relação direta com pelo menos um dos seguintes eixos: implementação da documentação; avaliação e participação infantil; formação docente; condições institucionais; ou sínteses de literatura. Trabalhos anteriores permaneceram quando considerados estruturantes para a discussão conceitual.

A seleção foi intencional e analítica, própria de uma revisão narrativa, e não deve ser confundida com revisão sistemática. Não houve protocolo de busca exaustiva, metanálise ou pretensão de constituir um corpus fechado. Para reduzir o risco de sustentar generalizações apenas em textos conceituais, foram incorporados estudos empíricos com desenhos diversos. Entre eles estão o estudo de caso de Buldu e Olgan (2021), o estudo comparativo de Lee-Hammond e Bjervås (2021), a investigação com 135 profissionais de Lindh e Mansikka (2023), estudos qualitativos brasileiros de Aquino e Cruz (2023), Gontijo, Portugal e Ostetto (2023), Sampaio e Medeiros (2023) e

Mendes, Pandini-Simiano e Daudt da Rocha (2024), além de revisões recentes como Alaçam e Olgan (2021), Riquelme-Arredondo, Villagra Bravo e Gutiérrez-Martineti (2025) e Santos e Simiano (2026).

Também foram analisados documentos normativos brasileiros que incidem sobre avaliação e acompanhamento na Educação Infantil, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a BNCC e o Currículo da Cidade de São Paulo (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018; SÃO PAULO, 2019). A leitura foi organizada em três eixos: a) fundamentos da documentação como prática interpretativa e avaliativa; b) evidências recentes sobre seus usos, possibilidades e limites; c) implicações para formação, gestão e políticas públicas. Essa organização funciona como estrutura analítica do ensaio e permite distinguir o que decorre de formulações teóricas do que foi observado em estudos empíricos específicos.

Como limitação, a revisão narrativa não permite afirmar que todos os estudos relevantes foram incluídos nem quantificar a frequência dos problemas discutidos. Quando se mencionam burocratização, falta de tempo, formação insuficiente ou padronização, tais questões são apresentadas como tensões identificadas em pesquisas ou na literatura examinada, e não como características comprovadas de todas as redes ou escolas. Essa delimitação metodológica é necessária para preservar a consistência entre o tipo de estudo realizado e o alcance das conclusões.

3. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO FORMATIVA: FUNDAMENTOS E DESLOCAMENTOS

A documentação pedagógica parte de uma imagem de criança que produz interpretações sobre o mundo, comunica-se por diferentes linguagens e participa ativamente das situações educativas. A formulação das “cem linguagens”, associada a Malaguzzi, tornou-se uma referência para pedagogias que recusam reduzir a expressão infantil à linguagem verbal ou a produtos escolares padronizados (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Nesse quadro, observar uma criança não significa apenas conferir se ela atingiu um resultado previamente definido, mas buscar compreender estratégias, interesses, relações e hipóteses que aparecem no curso da experiência.

Rinaldi (2012) situa a documentação no campo da escuta. Escutar, nesse caso, não é apenas recolher falas literais; é construir condições para que os processos infantis possam ser revisitados e interpretados. Fotografias, transcrições, desenhos, produções tridimensionais, registros escritos do professor ou narrativas das crianças podem fornecer indícios, mas nenhum desses materiais possui significado pedagógico automático. O sentido emerge da relação entre o registro, a pergunta do educador, o contexto em que a experiência ocorreu e o diálogo posterior com crianças, colegas e famílias.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) radicalizam esse argumento ao considerar a documentação uma prática de produção de significado, e não uma janela transparente para uma suposta verdade sobre a criança. O registro é sempre parcial. Essa compreensão introduz uma exigência ética: documentar implica reconhecer que o adulto seleciona enquadramentos e interpretações. A consequência prática é relevante para a avaliação formativa, porque desestimula rótulos estáveis e recomenda que hipóteses avaliativas permaneçam abertas à revisão.

A aproximação com a avaliação formativa ocorre justamente aí. Hoffmann (2012) defende, para a Educação Infantil, uma avaliação sensível aos percursos e às singularidades, afastada de comparação entre crianças e de expectativas uniformizadoras. A documentação pode sustentar esse acompanhamento quando oferece material para interpretar processos e reorientar intervenções. Contudo, não é a presença de registros que torna a avaliação formativa. Um conjunto extenso de evidências pode coexistir com leitura classificatória; inversamente, poucos registros cuidadosamente selecionados podem suscitar análise pedagógica mais consistente.

A revisão sistemática de Alaçam e Olgan (2021), que examinou 24 estudos empíricos publicados entre 2006 e 2019, mostra que a documentação vem sendo relacionada a resultados e processos envolvendo crianças, docentes e famílias. O valor dessa síntese está também em indicar diversidade de objetivos, participantes e contextos, o que impede uma interpretação única do conceito. A literatura recente preserva essa heterogeneidade: a documentação aparece como instrumento de avaliação, estratégia de

planejamento, recurso de comunicação, dispositivo formativo e meio de participação.

Em um estudo de caso desenvolvido ao longo de dois semestres, Buldu e Olgan (2021) acompanharam duas professoras de Educação Infantil após uma formação específica sobre documentação. As pesquisadoras relataram mudanças nas práticas avaliativas, com uso de painéis, portfólios e momentos de compartilhamento com as crianças. O desenho do estudo não autoriza generalizar o resultado para todos os docentes, mas oferece evidência situada de que formação e acompanhamento podem alterar formas de registrar e discutir a aprendizagem.

Já Lee-Hammond e Bjervås (2021), a partir de entrevistas com seis educadores em cada um de dois países, evidenciaram que políticas e tradições locais influenciam o modo como profissionais entendem documentação e qualidade. O estudo é especialmente útil para afastar a ideia de que uma mesma ferramenta produzirá efeitos idênticos em diferentes sistemas educacionais. Quando a documentação se articula a uma cultura de reflexão, pode apoiar análise do trabalho; quando responde principalmente a exigências externas de prestação de contas, outros usos ganham prioridade.

Essa tensão ajuda a compreender por que a documentação não deve ser convertida em fórmula. Modelos podem apoiar docentes iniciantes, organizar memória e facilitar comunicação, mas tornam-se problemáticos quando prescrevem antecipadamente o que deve ser visto ou registrado. A questão central não é a existência de um formulário, e sim a relação entre forma e finalidade. Se o instrumento impede que acontecimentos imprevistos ou linguagens não previstas sejam considerados, sua utilidade pedagógica diminui; se funciona como apoio flexível para perguntas e revisões, pode integrar um processo interpretativo.

No contexto paulistano, o Currículo da Cidade: Educação Infantil enfatiza escuta, participação, observação e documentação como dimensões do trabalho pedagógico (SÃO PAULO, 2019). Essa orientação converge com a concepção de criança como sujeito de direitos e com a avaliação processual estabelecida nacionalmente. Ainda assim, o documento normativo não resolve por si só a questão

de como cada unidade organiza tempo, formação e produção de registros. A passagem do princípio curricular à prática depende de mediações institucionais que precisam ser examinadas em pesquisas concretas.

4. O QUE AS PESQUISAS RECENTES PERMITEM AFIRMAR: USOS, CONDIÇÕES E LIMITES

A literatura recente oferece elementos para discutir desafios da documentação sem transformá-los em generalizações sobre “a realidade escolar”. Lindh e Mansikka (2023), ao estudarem 135 profissionais da Educação Infantil finlandesa após a adoção normativa da documentação, encontraram diferentes dimensões e formas de implementação. O resultado reforça que a existência de uma exigência curricular não conduz automaticamente a uma prática uniforme. Os profissionais interpretam a orientação e a adaptam às condições locais, o que produz apropriações distintas.

No Brasil, estudos qualitativos também mostram experiências diversas. Aquino e Cruz (2023) analisaram as estratégias de duas professoras de uma instituição pública de Fortaleza para conciliar interação, observação e registro. O estudo descreve o registro como trabalho realizado em relação com as crianças, e não como atividade exterior ao cotidiano. Sua contribuição não está em afirmar que todas as professoras enfrentam o mesmo problema, mas em tornar visível uma questão prática: observar e registrar simultaneamente exige decisões sobre presença, atenção e instrumentos.

Gontijo, Portugal e Ostetto (2023) desenvolveram estudo de casos múltiplos envolvendo instituições de Educação Infantil em Portugal e no Brasil, com observação, análise documental e entrevistas. As autoras identificaram articulações entre planejar, documentar e avaliar e propuseram compreender a documentação como estratégia metodológica de caráter didático, político, ético e estético. A comparação entre contextos reforça a importância de não reduzir a documentação a um produto final ou a um único tipo de suporte.

Em outra investigação, Sampaio e Medeiros (2023) entrevistaram três professoras, duas da rede privada e uma da rede pública, e registraram que o

conhecimento teórico sobre documentação era recente para as participantes, embora elas reconhecessem práticas de registro em seu trabalho. O número reduzido de participantes impede qualquer inferência sobre a formação docente brasileira em geral. Ainda assim, o estudo oferece um exemplo empírico de descompasso entre fazeres já existentes e apropriação conceitual do tema, questão que pode orientar novas investigações com amostras e desenhos mais amplos.

A formação em serviço aparece de modo mais direto no estudo de Mendes, Pandini-Simiano e Daudt da Rocha (2024), realizado com uma diretora e quatro professoras participantes de um percurso formativo. As autoras e o autor relatam que o compartilhamento das documentações produzidas favoreceu reflexão sobre criança, docência e experiência. Mesquita (2022), em trabalho colaborativo com educadores, também analisa a documentação como suporte ao desenvolvimento profissional. Em ambos os casos, a dimensão coletiva é central: o registro ganha densidade quando pode ser discutido e reinterpretado com outros profissionais.

Esses resultados ajudam a qualificar uma afirmação frequentemente feita de modo genérico: a documentação pode contribuir para formação docente, mas essa contribuição não decorre mecanicamente do ato de registrar. Ela depende de espaços de análise, diálogo e retorno à prática. Fochi (2022) chega a conclusão semelhante ao descrever uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional no Brasil: a documentação se articula ao planejamento e à comunicação das aprendizagens, compondo um ciclo de reflexão sobre o cotidiano pedagógico.

A participação das crianças constitui outro ponto de atenção. A documentação pode criar oportunidades para revisitar experiências, comentar fotografias, recontar acontecimentos, comparar produções e produzir novas perguntas. Contudo, “dar voz” não deve ser entendido como operação automática. A seleção do que será documentado e exibido continua atravessada por decisões adultas. Por isso, a participação precisa ser examinada na organização concreta do processo: as crianças podem escolher materiais? revisar interpretações? discordar do adulto? decidir o que será compartilhado? Sem essas perguntas, a retórica do protagonismo corre o risco de permanecer apenas declaratória.

A pesquisa de Falco e Kishimoto (2022) amplia essa discussão ao relacionar documentação e inclusão, defendendo que formas diversas de expressão e participação podem contribuir para práticas mais responsivas às diferenças. O argumento é importante porque desloca a avaliação de uma leitura baseada em déficit para uma atenção às condições de participação. Entretanto, também aqui é necessário evitar determinismo: a documentação pode apoiar práticas inclusivas, mas não substitui recursos, acessibilidade, formação especializada ou reorganizações institucionais quando elas são necessárias.

Em 2025, Riquelme-Arredondo, Villagra Bravo e Gutiérrez-Martineti retomaram a documentação a partir da perspectiva da avaliação como aprendizagem, ressaltando o ciclo entre planejamento, registro, interpretação e devolutiva. A atualização do debate mostra que a documentação permanece vinculada a perguntas sobre participação, equidade e aprendizagem, mas também a tensões entre abordagens centradas na criança e pressões por padronização. Assim, o risco de burocratização pode ser sustentado pela literatura como uma tensão possível e documentada em determinados contextos, não como um fato universal ou uma relação causal já comprovada para todas as instituições.

A revisão integrativa de Santos e Simiano (2026), voltada à relação entre documentação pedagógica e experiência formativa de professores, identificou lacunas na produção analisada e apontou necessidade de pesquisas que articulem de modo mais consistente documentação e formação. Esse achado é relevante para situar a originalidade e o limite deste ensaio: há acúmulo conceitual expressivo e estudos empíricos promissores, mas ainda existem perguntas abertas sobre efeitos de longo prazo, condições de sustentabilidade e diferenças entre redes, etapas etárias e modelos de gestão.

Com base nesse conjunto, é mais rigoroso falar em condições e possibilidades do que em efeitos universais. A literatura examinada autoriza sustentar que a documentação pode favorecer reflexão, planejamento, comunicação e participação quando integra processos interpretativos; também mostra que sua implementação varia entre contextos e que formação, cultura institucional e finalidades avaliativas

interferem em seus usos. Não autoriza, porém, afirmar quantos professores carecem de formação, qual proporção de escolas burocratiza registros ou que a pressão por produtividade produz necessariamente determinada perda de qualidade sem pesquisa desenhada para medir essas relações.

5. FORMAÇÃO DOCENTE, TEMPO INSTITUCIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

A discussão sobre documentação costuma se concentrar na habilidade individual do professor para observar e registrar. Essa ênfase é insuficiente porque a prática é atravessada por condições organizacionais. Produzir um registro é relativamente rápido; construir documentação implica selecionar materiais, revisá-los, elaborar hipóteses, discutir interpretações e decidir como o que foi compreendido afetará o planejamento. Trata-se de trabalho intelectual que demanda tempos e espaços profissionais reconhecidos pela instituição.

As pesquisas recentes permitem tratar essa dimensão com maior precisão. Lee-Hammond e Bjervås (2021) mostram que políticas e concepções de qualidade interferem nos usos da documentação; Lindh e Mansikka (2023) evidenciam apropriações variadas de uma mesma orientação normativa; Mendes, Pandini-Simiano e Daudt da Rocha (2024) e Mesquita (2022) descrevem experiências em que o compartilhamento e a formação colaborativa sustentam novas leituras dos registros. Em vez de afirmar genericamente que “as escolas não oferecem tempo”, pode-se concluir que o modo de organizar tempo coletivo e formação é uma variável relevante a ser investigada em cada contexto.

A formação inicial também merece cuidado analítico. Não há, no conjunto de fontes examinadas, base para quantificar quantos cursos de Pedagogia abordam de maneira suficiente a documentação pedagógica. O que se pode afirmar é que estudos com pequenos grupos de docentes registram lacunas ou apropriações recentes do conceito, e que a literatura especializada insiste na necessidade de formação interpretativa, não apenas técnica (SAMPAIO; MEDEIROS, 2023; MENDES; PANDINI-SIMIANO; DAUDT DA ROCHA, 2024; SANTOS; SIMIANO, 2026). Essa distinção evita converter experiências locais em diagnóstico nacional.

Formar para documentar não significa ensinar um modelo de relatório. Exige desenvolver observação intencional, escrita descritiva, capacidade de separar dado e interpretação, sensibilidade para múltiplas linguagens e disposição para revisar hipóteses. Também requer discussão ética sobre exposição de imagens e falas infantis, autoria das produções, seleção do que circula entre famílias e equipes e riscos de transformar documentação em vitrine. A qualidade da documentação depende tanto do que se registra quanto da pergunta que orienta o olhar e do uso que será feito do material.

A gestão escolar tem papel relevante porque define, em grande medida, como as orientações curriculares se traduzem em rotinas de trabalho. Uma gestão que solicita apenas volume de evidências pode estimular produção documental voltada ao cumprimento formal; uma gestão que organiza estudo, análise coletiva e devolutivas pode favorecer usos reflexivos. Essa proposição deve ser lida como hipótese apoiada por estudos sobre contextos de implementação, e não como causalidade linear. Instituições são complexas, e o mesmo dispositivo pode assumir funções diferentes entre equipes e momentos distintos.

No caso da Rede Municipal de São Paulo, o Currículo da Cidade oferece base para uma concepção de documentação articulada à observação, escuta e participação (SÃO PAULO, 2019). O desafio de pesquisa está em compreender como tais princípios são apropriados em unidades com condições concretas diversas. Investigações futuras poderiam comparar tempos destinados ao planejamento, tipos de registro solicitados, espaços de formação, participação das crianças e usos da documentação na comunicação com famílias. Essa agenda produziria evidências mais robustas para avaliar onde a orientação curricular se aproxima ou se distancia das práticas.

Também é necessário distinguir documentação pedagógica de prestação de contas. A escola pública tem deveres de transparência, registro institucional e comunicação, e esses deveres não são, em si, incompatíveis com uma pedagogia da escuta. O problema surge quando finalidades administrativas passam a definir sozinhas o que merece ser visto e como deve ser narrado. Uma política de documentação

consistente precisa equilibrar responsabilidade institucional, proteção de dados, memória pedagógica e espaço para interpretações singulares produzidas pelas equipes e pelas crianças.

A bibliografia mais recente sugere ainda que o debate não está encerrado. A revisão de Santos e Simiano (2026) aponta lacunas na articulação entre documentação e experiência formativa, enquanto Riquelme-Arredondo, Villagra Bravo e Gutiérrez-Martinetti (2025) recolocam a documentação no campo da avaliação como aprendizagem. A permanência dessas perguntas indica que o conceito continua em disputa e desenvolvimento. Isso é produtivo: impede que uma prática originalmente construída para abrir interpretações seja transformada em receita fechada.

Assim, políticas públicas voltadas à documentação deveriam evitar dois extremos: de um lado, a ausência de orientação, que pode deixar o professor sem referências para acompanhar processos; de outro, a hiperprescrição, que transforma observação e escrita em preenchimento repetitivo. Entre esses polos, há espaço para diretrizes que explicitem princípios, garantam tempo de trabalho pedagógico, ofereçam formação continuada e preservem autonomia profissional para selecionar formas de documentar coerentes com as crianças e os projetos de cada contexto.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite compreender a documentação pedagógica como uma prática interpretativa vinculada à avaliação formativa, e não como um conjunto de registros produzidos para comprovar atividades. Seu núcleo está no movimento entre observar, selecionar, registrar, interpretar, compartilhar e replanejar. Quando esse ciclo se rompe e o registro passa a ser tratado como fim em si mesmo, a documentação perde parte de sua função investigativa; quando permanece aberto à revisão e ao diálogo, pode ampliar a compreensão dos percursos infantis e das próprias escolhas docentes.

A revisão de estudos recentes também corrige uma leitura excessivamente segura do fenômeno. Não há base, neste ensaio, para afirmar que a burocratização é a principal distorção em toda a Educação Infantil, que redes de ensino de modo geral impõem modelos fixos ou que a maioria dos professores não recebe formação

adequada. O que a literatura mostra é mais específico: diferentes pesquisas, em contextos delimitados, registraram apropriações heterogêneas, tensões entre finalidades pedagógicas e administrativas, necessidade de formação e relevância de condições institucionais para análise dos registros.

Os estudos de 2021 a 2026 incorporados ao debate tornam a fundamentação mais atual e mostram que a documentação segue sendo investigada em diferentes países e desenhos metodológicos. Há evidências situadas de mudanças em práticas avaliativas após formação, de usos distintos conforme contextos políticos, de articulação entre documentação e planejamento, de possibilidades de participação e inclusão e de experiências formativas baseadas na análise coletiva dos registros. Ao mesmo tempo, revisões recentes apontam lacunas que justificam novas pesquisas empíricas, especialmente sobre sustentabilidade das práticas, efeitos de longo prazo e diferenças entre redes e instituições.

Para a prática profissional, a principal implicação é que documentar exige menos preocupação com quantidade de evidências e mais clareza sobre a pergunta pedagógica que orienta o olhar. Um registro torna-se formativo quando ajuda a pensar: o que esta situação revela sobre as estratégias das crianças? Que interpretação estou produzindo como adulto? Que outras leituras são possíveis? Como as crianças podem participar dessa interpretação? O que precisa ser retomado, ampliado ou reorganizado no planejamento? Essas perguntas aproximam documentação e avaliação sem reduzir uma à outra.

Conclui-se, portanto, que a documentação pedagógica possui potencial para qualificar a avaliação e a reflexão na Educação Infantil, mas esse potencial é condicionado, não automático. Ele depende de formação teórica, espaços coletivos de análise, tempo institucional, políticas que não confundam documentação com comprovação e uma ética de escuta capaz de reconhecer as crianças como participantes da produção de sentidos sobre suas experiências. O avanço do campo requer manter essa promessa sob exame crítico, sustentando afirmações naquilo que as pesquisas efetivamente demonstram e preservando como questões abertas os pontos que ainda demandam investigação.

REFERÊNCIAS

- ALAÇAM, Nur; OLGAN, Refika. Pedagogical documentation in early childhood education: a systematic review of the literature. **Elementary Education Online**, v. 20, n. 1, p. 172-191, 2021. DOI: 10.17051/ilkonline.2021.01.021.
- AQUINO, Pedro Neto Oliveira de; CRUZ, Silvia Helena Vieira. A prática de registro entre as interações e a observação: a experiência de professoras do Centro de Educação Infantil Mário Quintana (Fortaleza-Ceará). **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 48, 2023. DOI: 10.5007/1980-4512.2023.e94472.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BULDU, Elif; OLGAN, Refika. Changes in early childhood teachers' assessment practices: positioning pedagogical documentation. **Education and Science**, v. 46, n. 208, p. 55-77, 2021. DOI: 10.15390/EB.2021.10133.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FALCO, Mariane; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogical documentation for a more inclusive early childhood education. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 30, n. 2, p. 251-264, 2022. DOI: 10.1080/1350293X.2022.2045334.
- FOCHI, Paulo Sergio. Pedagogical documentation as a strategy for planning and communicating children's learning and pedagogical day-to-day life. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 30, n. 2, p. 227-238, 2022. DOI: 10.1080/1350293X.2022.2046840.
- GONTIJO, Flávia; PORTUGAL, Gabriela; OSTETTO, Luciana. A documentação pedagógica como estratégia metodológica: diálogo com experiências de Portugal e do Brasil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 48, 2023. DOI: 10.5007/1980-4512.2023.e94207.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- LEE-HAMMOND, Libby; BJERVÅS, Lise-Lotte. Pedagogical documentation and systematic quality work in early childhood: comparing practices in Western Australia and Sweden. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 22, n. 2, p. 156-170, 2021. DOI: 10.1177/1463949120928431.
- LINDH, Charlotte; MANSIKKA, Jan-Erik. Adoption of pedagogical documentation in Finnish ECEC settings. **Early Childhood Education Journal**, v. 51, p. 393-405, 2023. DOI: 10.1007/s10643-022-01321-6.
- MENDES, Marcia Regina; PANDINI-SIMIANO, Luciane; DAUDT DA ROCHA, Luciano. Documentar na educação infantil: um olhar sobre um percurso formativo com professoras na creche. **Revista Contexto & Educação**, v. 39, n. 121, e14412, 2024. DOI: 10.21527/2179-1309.2024.121.14412.
- MESQUITA, Cristina. Substantiation of the invisible: pedagogical documentation as professional development support. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 30, n. 2, p. 239-250, 2022. DOI: 10.1080/1350293X.2022.2046835.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- RIQUELME-ARREDONDO, Angélica; VILLAGRA BRAVO, Carolina; GUTIÉRREZ-MARTINETTI, Stefania. Documentação pedagógica a partir da abordagem de avaliação como aprendizagem em salas de aula de Educação Infantil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 33, n. 129, e0255107, 2025. DOI: 10.1590/S0104-40362025003305107.
- SAMPAIO, Rakelle Peixoto; MEDEIROS, Jarles Lopes de. Documentação pedagógica: concepções e desafios para a docência na educação infantil. **Revista Cocar**, v. 19, n. 37, 2023.
- SANTOS, Elaine Maria da Silva dos; SIMIANO, Luciane Pandini. Documentação pedagógica e experiência formativa de professores da Educação Infantil: o conhecimento em perspectiva. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 21, e10937, 2026. DOI: 10.7867/1809-03542026e10937.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2019.



O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO NO ORDENAMENTO JURÍDICO ANGOLANO E A REALIDADE EDUCATIVA: HÁ, NA PRÁTICA, CONDIÇÕES SUFICIENTES DE ASSEGURAMENTO DESTE DIREITO?

Chiquito Afonso Fernando Domingos¹

Gouveia de Oliveira Ngunza da Silva²

RESUMO: O presente estudo visa analisar a situação do direito fundamental à educação e a realidade educativa em Angola. Por conseguinte, com base na revisão documental e bibliográfica, consolidou-se a ideia de que a situação dos direitos e garantias fundamentais à educação, plasmada na Constituição angolana, contrasta relativamente com a realidade prática, pois subsiste ainda carência de professores devidamente qualificados em todos os níveis de ensino, falta de estruturas dignas, ausência de laboratórios e de outros elementos que tornam possível a concretização do referido direito. Contudo, isto configura uma espécie de inconstitucionalidade por omissão por parte do poder público, porquanto é tarefa fundamental do Estado, nos termos da Constituição e da Lei, garantir a efectivação do direito à educação para todos, através da criação de condições de ensino-aprendizagem e não apenas com a construção de estruturas físicas.

Palavras-chave: Direito à educação; Direitos e garantias fundamentais; Realidade educativa.

INTRODUÇÃO

O direito à educação é inerente à pessoa humana, porque aqueles que a ele têm acesso sentem-se parte da humanidade e seres tratados com respeito, igualdade, inclusão e dignidade. Por isso, neste estudo encetamos reflexões centradas, especialmente, na temática “o direito fundamental à educação no ordenamento jurídico angolano e a realidade educativa”, tendo em conta as condições que asseguram a sua operacionalidade ou que lhe dão substância prática. Entretanto, vale realçar que o termo “fundamental” refere-se ao facto de ser um princípio positivado ou constitucionalmente consagrado, razão pela qual a discussão se desenvolve com base no

pressuposto de ser um direito protegido na Constituição angolana. Ademais, a questão que se nos coloca é: há, na prática, condições materiais e humanas que assegurem suficientemente a sua concretização? Em Angola, essa questão é de resposta simples e directa: “não”, porque a realidade contradiz aquilo que se afirma ou que se lê na Constituição e na lei.

O estudo demonstrou a existência de algumas escolas com condições dignas para uns e impróprias para outros, oferecendo indicadores do surgimento de uma sociedade marginalizadora e marginalizada das instituições de ensino. Neste sentido, comete-se o mesmo erro do colonizador, tal como Alberto Nguluve referencia ao detalhar a prática da educação em Angola

1-Chiquito Afonso Fernando Domingos é jurista, historiador angolano e docente na Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte-ESPECN. É 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 Katavala Bwila e mestrando em História de África pelo ISCED de Luanda. Actualmente é Chefe de Departamento de Ensino e Investigação de Ciências Sociais e Humanas da ESPECN.

2-Gouveia de Oliveira Ngunza da Silva é angolano, 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.

como um espelho que reflecte o espectro do colonialismo- “quando o colono é negro [...]”. (Nguluve, 2018, p.1).

Entendemos que a menção ao “colono negro” decorre do facto de a discriminação ter sido a arma de organização social, educativa e política do colonizador, o qual, a partir das estruturas escolares, produzia indivíduos destinados à sujeição-os negros-e os contemplados pela sorte, cujo destino era dominar-os brancos. De igual modo, percebe-se hoje que a sociedade não superou essa realidade; pelo contrário, cimentou-a, porque, quando a educação marginaliza, o sonho do marginalizado passa a ser igual ou pior àquele que o marginalizou. Daí, talvez, a razão de observarmos em Angola escolas sem condições suficientes que garantam a inclusão e a concretização real do direito à educação.

Vale reiterar que, após a independência, “as qualidades a superar eram as políticas coloniais, uma vez que à maior parte dos angolanos não eram reconhecidos os direitos socioeconómicos, e as políticas discriminatórias coloniais fomentavam a desigualdade social” (Paxe, 2014, p. 19). Porém, percebe-se que as práticas pedagógicas angolanas, decorridos 50 anos da independência (1975–2025), contradizem a filosofia de libertação exercida pelos movimentos nacionalistas, os quais emergiam como um pensamento pedagógico libertador, mais inclusivo, humanizador e fraterno. No entanto, o discurso político sobre a educação em Angola é bem elaborado, mas a prática, muitas vezes, reproduz a filosofia colonial, consubstanciando-se na discriminação, sob o olhar impávido daqueles a quem, por inerência da própria Constituição e da Lei, cabe a responsabilidade de colmatar tais sequelas ou dificuldades.

Outrossim, havendo anualmente em Angola um elevado número de crianças fora do sistema de ensino, compreende-se esse fenómeno como sendo uma omissão do direito constitucional à educação da criança por parte do poder público, especialmente do Executivo, a quem cabe o dever constitucional de executar as políticas públicas; todavia, o seu silêncio perante a situação facilita o isolamento e a discriminação de muitas crianças.

Ademais, vale realçar que existem inúmeras escolas sem condições laboratoriais e sem docentes à

altura intelectual do nível em que leccionam, configurando um contexto inaceitável de desprezo pela dignidade humana e de violação clara da Constituição da República de Angola (CRA), omitindo-se o direito fundamental do aluno de aprender com qualidade e harmonia. Essa inferência não é especulativa, à medida que a então Ministra da Educação de Angola, Luísa Grilo, terá mesmo afirmado em hasta pública que “os professores de base do nosso país não sabem falar o português. Não sabem escrever o português. Conjugam mal os verbos, porque aprenderam mal e vão ensinar mal” (Grilo, 2023 como citado em Camalata, 2023).

E a questão que se nos coloca é a seguinte: como é que estes chegaram a professores? Quem os recrutou, senão o próprio Estado? Que mecanismos de recrutamento foram utilizados? Que qualidade reúnem as escolas que se disponibilizam ao pacato cidadão inocente? No final, a culpa recai também sobre o Estado, a quem, por meio de políticas públicas, cabe o dever de formar com qualidade e recrutar com rigor. Estes professores são resultado da má gestão do sistema de ensino e da omissão do dever social e político do Estado de criar condições de ensino. Todavia, o discurso da Ministra ataca as consequências e não as causas, porque as causas são imputáveis aos próprios gestores, aqueles que ditam as regras do jogo.

Ninguém é verdadeiramente pessoa sem a educação, pois a educação é o instrumento que torna o homem definitivamente humano e diferenciado dos outros animais. É pela educação que se transmite e conserva a cultura. O homem é produto e produtor da educação, pois, quando nasce, é acolhido num ambiente que o socializa, a família, e esta, após dar a sua contribuição, entrega-o ao Estado, que o formará segundo o seu programa definidor do tipo de pessoa de que necessita para o desenvolvimento, tornando-o cidadão e não mais um simples ser biológico ou propriedade familiar. Daí que, quando a nível interno e internacional se estatui o direito à educação, tal visa construir um homem íntegro, inclusivo e capaz de responder aos desafios sociais e políticos do seu meio.

A educação nas sociedades em desenvolvimento surge como meio de promoção da paz, da tolerância e do respeito pelos direitos humanos, pois é através dela que se formam cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres e capazes de se assumirem como agentes

transformadores de uma ordem social injusta. (Silva, 2004, p. 1)

No entanto, os angolanos vêem o direito à educação ainda não garantido suficientemente por parte das estruturas políticas que têm a responsabilidade de criar condições de acesso a este direito para o cidadão, porque a realidade nega que o Estado tenha proporcionado, com responsabilidade, igualdade, atenção e humanidade, esse mesmo direito. Todavia, mais do que haver muito por fazer, constata-se uma espécie de inconstitucionalidade por omissão por parte do poder público perante situações fundamentais neste domínio, que deveriam constituir prioridade na execução das políticas públicas.

Infelizmente, há em África e, especialmente, em Angola, um contra-senso entre o cidadão de que o Estado precisa por meio da educação e aquele que os detentores do poder desejam, o que leva a deduzir, muitas vezes, que estes pretendem um cidadão cada vez menos lúcido, pois o indivíduo lúcido é crítico, defende-se e defende os outros³, não se cala perante a opressão e a violação dos seus direitos. Uma educação pobre é a causa do surgimento de um ser submisso, incapaz de questionar, criar, contribuir e produzir. Outrossim, onde há uma educação pobre, há violação do direito fundamental à educação por parte do poder público, que tem o dever político e social de criar condições de acesso à educação; pois o direito à educação não se resume apenas à construção de escolas e contratação de professores, mas abrange a disponibilização de condições que tornem possível a sua efectiva realização.

O acesso à educação em condições igualitárias é também uma forma de concretizar o Estado Democrático de Direito, uma vez que, nos termos do artigo 1.º da Constituição da República de Angola (CRA), “Angola é uma República soberana e independente, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade do povo angolano, que tem como objectivo fundamental a construção de uma sociedade livre, justa, democrática, solidária, de paz, igualdade e progresso social” (Angola, 2010, p. 19). O que significa que uma educação prestada em condições discriminatórias constitui um atentado ao Estado de Direito, pois, num país como Angola, a educação deve

ser o espelho da democracia, já que, nos termos do n.º 2 do artigo 2.º da CRA, o legislador estatuiu que:

2. A República de Angola promove e defende os direitos e liberdades fundamentais do Homem, quer como indivíduo quer como membro de grupos sociais organizados, e assegura o respeito e a garantia da sua efectivação pelos poderes legislativo, executivo e judicial, seus órgãos e instituições, bem como por todas as pessoas singulares e colectivas. (Angola, 2010, p. 19)

Contudo, sendo dever estadual a defesa da dignidade humana, o direito à educação deveria ser, na prática, um elemento prioritário. Porém, ainda assim, em Angola constata-se garantias insuficientes do direito à educação; pois, quando se fala de garantia, refere-se a um instrumento de protecção e salvaguarda do direito constitucionalmente invocado. Neste sentido, se a Constituição protege o direito à educação para o cidadão, o que lhe garante na prática a sua realização se não há escolas para todos, como se preconiza na lei, nem existem condições materiais e humanas para o exercício desse direito?

Por isso, como prova do insuficiente asseguramento do direito à educação, reitera-se que subsiste a questão das crianças que estudam em condições precárias e sem merenda escolar, de professores sem competências para responder com excelência aos desafios dos níveis de ensino em que se encontram, da falta de laboratórios e da problemática da monodocência. Por conseguinte, estabeleceu-se o seguinte problema científico: Qual é a situação do direito fundamental à educação e a realidade educativa em Angola? Ademais, determinou-se como objectivo geral “analisar a situação do direito fundamental à educação e a realidade educativa em Angola”. De igual modo, determinaram-se os seguintes objectivos específicos: contextualizar juridicamente o direito fundamental à educação; e relacionar os direitos e as garantias fundamentais da educação com a realidade angolana.

Outrossim, o presente estudo enquadra-se numa abordagem qualitativa, sendo, quanto aos objectivos, de carácter analítico, por se ter cingido à análise da situação do direito fundamental à educação e da realidade educativa em Angola. A pesquisa serviu-se dos métodos bibliográfico e documental, tendo sido

³ Reflexão desenvolvida com base nas análises teóricas sobre a consciência crítica e a cidadania participativa na filosofia da educação.

revistas publicações de diversos autores a respeito do assunto. De igual modo, reveste-se de carácter documental ao analisar a Constituição e a legislação ordinária para compreender o enquadramento jurídico do direito à educação.

CONTEXTUALIZAÇÃO JURÍDICA DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

O direito à educação é assegurado por vários diplomas legais que garantem a sua prossecução, pois está intrinsecamente ligado à essência humana. A nível internacional, este direito é protegido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, nos termos do seu artigo 26.º. O Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (PIDESC), de 1966, estabelece o direito à educação no artigo 13.º, ao passo que a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (CADHP), de 1981, assegura a sua protecção convencional nos termos do artigo 17.º.

Historicamente, o direito à educação ganhou substância no ordenamento jurídico angolano a partir da fundação da República de Angola, em 1975, quando o Comité Central do MPLA aprovou unilateralmente a Lei Constitucional da República Popular de Angola, a qual estabelecia, no seu artigo 13.º, que “a República Popular de Angola combate energicamente o analfabetismo e o obscurantismo e promove o desenvolvimento de uma educação ao serviço do Povo e de uma verdadeira cultura nacional, enriquecida pelas conquistas culturais revolucionárias dos outros povos” (Angola, 1975).

Posteriormente, na transição de Angola do monopartidarismo (socialismo) para a democracia multipartidária, a Assembleia do Povo, órgão legislativo da época, aprovou a Lei n.º 23/92, de 16 de Setembro (Lei Constitucional de Angola), que introduziu nuances democráticas na educação, com um pendor mais inclusivo e democratizador, ao legislar nos n.ºs 1 e 2 do seu artigo 49.º o seguinte:

1. O Estado promove o acesso de todos os cidadãos à instrução, à cultura e ao desporto, garantindo a participação dos diversos agentes particulares na sua efectivação, nos termos da lei. 2. A iniciativa particular e cooperativa nos domínios do ensino exerce-se nas condições previstas na lei. (Angola, 1992, p. 490)

A Constituição da República de Angola (CRA) de 2010 veio dar maior amplitude jurídica ao

direito fundamental à educação nos termos do seu artigo 79.º. Este dispositivo é consolidado pela Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto, que altera a Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro (Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino). Esta moldura normativa consolida a educação como um elemento prioritário na construção da cidadania e na definição do perfil de indivíduo necessário à sociedade. Por isso, encontra-se positivado na Constituição como condição sine qua non para tornar possível o Estado Democrático de Direito e a própria cidadania.

Assim sendo, quando se negam as condições básicas necessárias à concretização do direito à educação, viola-se a dignidade humana e omite-se a responsabilidade estadual de assegurar o referido direito. Com isto, pretende-se enunciar que as leis existem e se encontram bem estruturadas e publicadas; porém, as condições para tornar tangível e real o direito à educação ainda não são suficientes, mesmo decorridos 50 anos da independência nacional.

Outrossim, esta constatação não anula o dever de o professor propor ou criar as suas próprias condições que tornem exequível este direito para os estudantes. Contudo, importa notar que a Angola de hoje, onde alguns revelam competências fruto da educação (a qual, ainda assim, está distante dos desafios desejados para o sector), é fruto do empenho de professores que se esforçam e se entregam abnegadamente ao serviço da Nação. Há professores e alunos, como se verifica nas províncias do Uíge e do Cuanza Norte, que necessitam de atravessar rios a nado para chegar à escola. Alguns chegam ao ponto de despir as suas vestes para nadar, evitando entrar na sala de aula molhados e sujos, garantindo assim a dinâmica e a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, o que mais se pode exigir do professor para tornar verdadeiramente concreto o direito à educação? Construir uma ponte para a sua própria travessia e a dos alunos? Em que condições chegam à escola os professores e alunos que enfrentam tais adversidades? Há alunos que percorrem quilómetros a pé para alcançar a escola, o que representa uma falha no dever do Estado, a quem cabe a responsabilidade de garantir transportes públicos às crianças; sem estes, os estudantes chegam exaustos e desmotivados para a aprendizagem. Em suma, subsistem inúmeros problemas no sector da educação

que colocam em causa a efectiva realização do direito à educação em Angola enquanto direito humano fundamental.

O DIREITO E AS GARANTIAS FUNDAMENTAIS DA EDUCAÇÃO FACE À REALIDADE ANGOLANA

3.1. ESCOLA PARA TODOS: GARANTIA OU UTOPIA NO DOMÍNIO DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO?

Segundo Paxe (2023), cerca de 9 milhões de crianças encontram-se fora do sistema escolar em Angola. Contudo, este valor pode ser ainda superior, dado que os 9 milhões representam apenas uma estimativa. Regista-se, assim, um número elevado de crianças fora do sistema de ensino anualmente, o que se traduz na garantia deste direito para uns e na sua negação para outros, violando-se a dignidade humana e, sobretudo, o princípio da universalidade dos direitos humanos. O Estado deve ser inclusivo e assegurar o acesso aos direitos fundamentais a todos os cidadãos, salvo excepções juridicamente justificáveis, conforme clarificou o legislador constituinte nos n.ºs 1 e 2 do artigo 23.º da Constituição angolana:

1. Todos são iguais perante a Constituição e a lei. 2. Ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição económica ou social ou profissão. (Angola, 2010, p. 28)

É de salientar que as garantias fundamentais do direito à educação incluem o acesso universal e igualitário, não podendo ninguém ser censurado ou privado do acesso a este direito, por ser uma garantia destinada a todos os cidadãos.

A liberdade de ensino compreende, pois, o direito de acesso à educação. O direito de aceder à educação, como direito de todos, aponta para a igualdade de oportunidades, tanto de educar como de ser educado. Só há liberdade onde existem condições de leal concorrência e condições paritárias de escolha da educação. A liberdade conjugase, assim, com a igualdade no direito à educação. (Cruz & Bernardo, 2016, p. 199)

Neste sentido, Angola ainda carece de garantias efectivas para assegurar o direito à educação a todos os cidadãos. Por exemplo, segundo o Fundo das

Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2012), existiam em 2012 cerca de 22% de crianças em idade escolar fora do sistema de ensino, e apenas 11% das crianças angolanas tinham acesso ao ensino pré-escolar. Esta realidade representa um retrocesso no domínio dos direitos fundamentais, pois um país que investe no futuro deve apostar primordialmente na formação das crianças.

A educação não é nem nunca será um custo, mas sim um investimento para a vida e para o desenvolvimento. Porém, a realidade angolana contraria o estatuído pelo legislador constituinte no artigo 79.º sobre o “Direito ao Ensino, à Cultura e ao Desporto”, segundo o qual “o Estado promove o acesso de todos à alfabetização, ao ensino, à cultura e ao desporto, estimulando a participação dos diversos agentes particulares na sua efectivação, nos termos da lei [...]” (Angola, 2010, pp. 49–50), em conjugação com o artigo 17.º da Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, no qual se defende que “toda a pessoa tem direito à educação” (Organização da Unidade Africana, 1981).

Outrossim, no arranque do ano lectivo 2023/2024, o Movimento de Estudantes Angolanos (MEA) apontou que:

[...] cerca de 10 milhões de crianças em todo o país se encontram fora do sistema de ensino, estatística que revela ser um atentado contra o progresso do ensino e um consequente entrave ao desenvolvimento da nação [...]. O MEA acusa o Governo de ser o principal violador dos direitos da criança e da educação, por não permitir o acesso ao ensino e não garantir uma educação de qualidade. (como citado em Paxe, 2023)

Num país onde cerca de 10 milhões de crianças se encontram fora do sistema de ensino, constata-se a existência de uma estrutura política que nega este direito aos mais vulneráveis, contrariando o disposto nos n.ºs 1 e 2 do artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no qual os Estados signatários e ratificantes se comprometeram a assegurar que:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2.A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz [...]. (Organização das Nações Unidas, 1948, p.7)

O ensino é gratuito para as crianças, sendo dever fundamental do próprio Estado garanti-lo; o contrário configura uma omissão dessa responsabilidade, passível de comprometer o desenvolvimento do país. É dever do Estado assegurar os direitos fundamentais dos cidadãos, em especial o direito à educação. A Constituição preceitua, na alínea g) do artigo 21.º, que cabe ao Estado “promover políticas que assegurem o acesso universal ao ensino obrigatório gratuito, nos termos definidos por lei” (Angola, 2010, p. 26).

O ensino é gratuito e obrigatório para as crianças, constituindo dever do Estado garanti-lo nos termos do n.º 1 do artigo 11.º da Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto (Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino), segundo o qual “a gratuidade no Sistema de Educação e Ensino traduz-se na isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas, material escolar e apoio social, para todos os alunos que frequentam o Ensino Primário nas instituições públicas de ensino [...]” (Angola, 2020).

Entretanto, quando tantas crianças permanecem fora do sistema de ensino ano após ano, omite-se um direito constitucionalmente protegido, o que representa uma violação da dignidade humana. Se a educação é um direito universal, de todos e para todos, não pode ser assegurado para uns e indisponibilizado para outros, como se estes últimos não integrassem o universo social.

Todos têm o direito à educação, e o Estado tem o dever de prestá-la, assim como a família. Isso significa, em primeiro lugar, que o Estado tem que se aparelhar para oferecer, a todos, os serviços educacionais, oferecer ensino, de acordo com os princípios e objectivos estatuídos na Constituição. Essas normas constitucionais, repita-se, têm, ainda, o significado jurídico de elevar a educação à categoria de

serviço público essencial, que ao Poder Público impende possibilitar a todos. (Silva, 2009)

Neste sentido, o asseguramento do direito à educação a todos os cidadãos não constitui um acto de caridade, clemência ou benevolência, mas um dever social, político e cultural do Estado, pois, nos termos da alínea c) do artigo 21.º da CRA, cabe ao Estado “criar progressivamente as condições necessárias para tornar efectivos os direitos económicos, sociais e culturais dos cidadãos” (Angola, 2010, p. 26). Outrossim, a própria soberania de um Estado depende da qualidade da educação proporcionada aos seus cidadãos, já que uma população submetida a uma educação precária torna-se vulnerável e propensa à dominação por parte de quem detém maior poder intelectual decorrente de um ensino de qualidade. A educação é, pois, poder e instrumento de protecção e manutenção da soberania de um povo.

Num país em que a educação é precária, os seus dirigentes tendem a submeter-se aos interesses de nações com sistemas educativos mais consolidados, cujos cidadãos desenvolvem continuamente estratégias de manutenção de hegemonia. Por exemplo, quando um país recorre permanentemente a consultores ou assessores internacionais para concretizar todo tipo de projectos estruturantes, perde autonomia e mantém-se numa posição de dependência por falta de quadros com a qualificação necessária⁴. Esta dinâmica do poder da educação é perceptível nas relações entre antigos colonizadores e colonizados, onde subsistem lógicas de colonialidade.

Com isto, não se pretende afirmar que os cidadãos de países colonizados possuem menor capacidade intelectual. A estrutura cognitiva mantém-se inalterada, sendo os africanos plenamente preparados; contudo, faltam condições materiais e humanas suficientes que permitam o pleno desenvolvimento desse potencial, impossibilitando a formação de quadros autónomos e capazes de responder com firmeza aos desafios do país sem recorrer à dependência externa.

Assim sendo, qualquer Estado que dependa exteriormente de tudo para viver e agir vê a sua soberania fragilizada. Assegurar a todos o direito à educação não constitui uma despesa, mas um

⁴ Compreende-se que a dependência externa excessiva enfraquece as capacidades endógenas de formulação de políticas públicas soberanas.

investimento estratégico cujo retorno reside no fortalecimento da soberania nacional, por meio de cidadãos esclarecidos e preparados para defender a pátria e alavancar o seu desenvolvimento.

AS CONDIÇÕES MATERIAIS E HUMANAS NA PRÁTICA E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM ANGOLA

Importa realçar que a garantia do direito à educação exige a criação de condições que assegurem um processo de ensino-aprendizagem saudável. Quando o Estado angolano falha sistematicamente em disponibilizar materiais didáticos suficientes aos alunos do ensino primário e do I ciclo, distribuindo-os a uns e privando outros, viola o princípio da universalidade dos direitos fundamentais, bem como o disposto no n.º 2 do artigo 11.º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, onde o legislador ordinário determinou que “[...] o Estado deve criar condições para que os alunos que frequentam o Ensino Primário, nas instituições público-privadas e privadas, tenham acesso ao material escolar, designadamente os manuais escolares em regime de gratuidade [...]” (Angola, 2020, p. 4423).

De igual modo, a omissão do Estado relativamente aos direitos fundamentais, com especial relevo para a educação, manifesta-se na questão da merenda escolar. Não se garante a merenda escolar de forma abrangente às crianças, o que significa a inexistência de garantias práticas suficientes para o exercício do direito à educação, visto que a protecção deste direito passaria por assegurar a alimentação dos estudantes durante o período lectivo. Muitas crianças pertencem a famílias carenciadas, sem condições para lhes assegurar três refeições diárias; a maioria desloca-se à escola sem tomar o pequeno-almoço e sem a certeza de ter refeição ao regressar a casa. Consequentemente, a capacidade de aprendizagem fica seriamente comprometida sem o apoio social do Estado, gerando elevadas taxas de reprovação e abandono escolar.

Nos últimos dez anos, o Governo angolano tem reiterado a promessa da merenda escolar sem contudo a cumprir integralmente. Por exemplo, em Janeiro de 2025, a Ministra da Educação voltou a prometer a implementação da merenda escolar (Centro de Imprensa da Presidência da República de Angola [CIPRA], 2025); todavia, os resultados tangíveis

continuam aquém do necessário. Paralelamente, práticas de corrupção têm desviado fundos e bens destinados a este programa social, agravando a situação:

O Serviço de Investigação Criminal (SIC) no Uíge, em coordenação com outras forças de defesa e segurança, procedeu à detenção de quatro cidadãos nacionais por alegado envolvimento num esquema de desvio de merenda escolar fornecida pelo Grupo Carrinho, no município de Maquela do Zombo. Trata-se de três directores e uma auxiliar de limpeza de escolas primárias que mantinham os produtos nas suas residências para posterior comercialização em mercados informais. O SIC procedeu ainda à apreensão de utensílios de distribuição e de diversos sacos de produtos alimentares. (Malungo, 2025)

Este facto, ocorrido pouco tempo após os compromissos públicos assumidos, evidencia falhas graves na gestão e fiscalização dos recursos públicos. Na Função de Prestação Social dos Direitos Fundamentais, cabe ao Estado conceder ao cidadão benefícios sociais que garantam a sua integração e inclusão, sendo a alimentação escolar um factor determinante para o rendimento académico e para a qualidade de vida, cuja protecção se encontra consagrada no artigo 85.º da CRA.

Esta função é normalmente servida pelos direitos económicos, sociais e culturais. Apesar de ainda existir algum debate sobre o alcance da efectividade destes direitos, a função de prestação social prevê uma dimensão objectiva juridicamente vinculativa, obrigando os poderes públicos ao desenvolvimento e execução de políticas sociais activas. (Oliveira et al., 2015, p. 40) Outra situação que evidencia a omissão e violação do direito à educação reside na existência de salas de aula superlotadas e na falta de infra-estruturas adequadas, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1: Comparativo de infra-estruturas escolares em Angola: sala de aula com equipamento adequado (à esquerda) e sala de aula sem condições mínimas de habitabilidade (à direita).



Fonte: Rádio Nacional de Angola (2018) e Jackes (2025).

A disparidade apresentada na Figura 1 reflecte as assimetrias e a precariedade de muitas infra-estruturas educativas no país, configurando uma situação discriminatória que contraria os preceitos constitucionais e internacionais de igualdade e não-discriminação consagrados no artigo 7.º da DUDH e no artigo 23.º da CRA.

Nesta foto, vê-se a realidade das condições atuais da educação em Angola, representando violação da dignidade humana. Entende-se que o governo pode ter suas justificativas, porém, também é compreensível a ideia da discriminação na situação da educação, o que contraria as normas constitucionais e convencionais sobre a “não – discriminação”, porque enquanto uns estudam em salas e carteiras com condições salubres, os outros estudam em situação marginalizadora. Entretanto, nos termos do artigo 7º da DUDH, conjugado com o artigo 23º da CRA, fica claro que “Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a protecção igual contra qualquer discriminação [...]” (Organização das Nações Unidas, opi. cit., p. 5), condenando assim, a situação acima descrita, porque quando a escola se torna um lugar de assimetrias, a sociedade será discriminadora.

Se todos têm direitos iguais nos termos da constituição e da Lei, as crianças da escola com péssimas condições estão sendo vítimas da discriminação do poder público, porque é o Estado quem nos termos da alínea b) e c) do artigo 21º da CRA, deve “Assegurar os direitos, liberdades e garantias fundamentais; e Criar progressivamente as condições necessárias para tornar efectivos os direitos económicos, sociais e culturais dos cidadãos” (Angola, opi. cit., p. 26). De igual modo, é este Estado que no âmbito do contrato social assume nos termos da alínea h) do mesmo artigo, a responsabilidade de “Promover a igualdade de direitos e de oportunidades entre os angolanos, sem preconceitos de origem, raça, filiação partidária, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Ibidem, p., 27).

Figura 2: alunos a estudarem em condições precaríssimas na escola Banza do Dambo no Município do Calulo – Cuanza-Sul-combinação de três blocos são transformados em mesa e banco



Fonte: Jackes, 2025.

Na prática, as garantias do direito à educação não têm sido devidamente asseguradas, pois o indivíduo sujeito a um ensino em condições discriminatórias torna-se, além de produto, um potencial produtor de uma estrutura social que reproduz, objetiva e subjetivamente, a própria discriminação. A educação representa um direito comum a todos e uma obrigação indeclinável do Estado, orientada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o mercado de trabalho. Trata-se de âmbitos que exigem incentivo continuado e o envolvimento de toda a sociedade, destacando-se o dever estatal de efetivar o direito à educação ao outorgar-lhe a natureza de direito público subjetivo (Martins, 2022, p. 18).

Nesta ordem de ideias, o legislador constituinte angolano consolidou a proteção do direito à educação, com especial incidência sobre a infância, e a obrigação de a efetivar, nos termos do n.º 6 do artigo 35.º da Constituição da República de Angola (CRA), ao determinar que: “A protecção dos direitos da criança, nomeadamente a sua educação integral e harmoniosa, [...] e ensino constituem absoluta prioridade da família, do Estado e da sociedade” (Angola, 2010, p. 32).

A proteção do direito à educação, aplicável quer às crianças quer aos adultos, é de responsabilidade direta do Estado. Cumpre realçar que este direito não se esgota na gratuidade do ensino, sendo esta apenas um dos seus componentes em determinados ciclos, como no ensino primário e no I ciclo do ensino secundário em Angola (Lei n.º 32/20). O direito à educação apresenta-se com maior amplitude, sendo assegurado ao cidadão inclusive nos níveis onde se exige comparticipação financeira ou o pagamento de propinas, como o II ciclo do ensino secundário e o ensino superior. A sua efetivação integral exige a garantia de condições materiais e humanas adequadas, para que o processo de ensino-aprendizagem decorra com a necessária dignidade.

MONODOCÊNCIA

A garantia do direito fundamental à educação não se limita à disponibilização do acesso físico ou à matrícula formal do estudante no sistema de ensino; exige, imperativamente, a oferta de um ensino de qualidade, ministrado por docentes devidamente

capacitados e apoiado por condições materiais e infraestruturais adequadas. No contexto angolano, contudo, a concretização prática deste direito enfrenta sérios constrangimentos estruturais que comprometem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, constituindo verdadeiras limitações à efetivação das garantias constitucionais e legais.

Até recentemente [2023]⁵, um dos principais desafios residiu no modelo de monodocência aplicado ao ensino primário, com especial relevância para a 5.^a e 6.^a classes. Nesse nível, os programas curriculares apresentam uma exigência científica e didático-pedagógica considerável, abrangendo disciplinas de complexidade distinta, tais como Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. A atribuição da totalidade destas matérias a um único docente exigia um perfil multidisciplinar altamente especializado, dificilmente sustentável na prática. Quando o professor não domina plenamente os conteúdos de determinadas áreas, o processo formativo é afetado, resultando na transmissão de lacunas de aprendizagem que os alunos transportam para os ciclos subsequentes. A insuficiência de preparação científica e metodológica do corpo docente traduziu-se, assim, numa vulneração do direito a uma educação com padrões de excelência, cuja responsabilidade de promoção e recrutamento rigoroso recai sobre o Estado.

Paralelamente, a ausência ou precariedade de laboratórios e equipamentos didáticos adequados, tanto nas instituições de ensino público quanto nas privadas, representa outro obstáculo significativo à qualidade da educação em Angola. Cursos de nível médio e superior em áreas fundamentais como Biologia, Física, Química, Medicina e Enfermagem dependem intrinsecamente do ensino prático e experimental para a consolidação do perfil profissional de saída dos estudantes. A subsistência de cursos dessas áreas sem as condições laboratoriais mínimas inviabiliza a consolidação do conhecimento aplicado. Aos órgãos do Poder Público incumbe não apenas a obrigação de prover e equipar as infraestruturas na rede pública, mas também o dever de fiscalizar rigorosamente a garantia de tais condições no sector privado, onde as famílias frequentemente despendem recursos financeiros

significativos na expectativa de aceder a uma formação qualificada.

Ademais, persistem limitações quanto às competências pedagógicas e académicas do corpo docente em todos os níveis do sistema de ensino — do primário ao superior —, o que fragiliza a capacidade do sistema educacional em transformar o cidadão e capacitá-lo plenamente para o desenvolvimento nacional. Essa realidade é especialmente crítica no âmbito da educação inclusiva e do atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. Conforme apontam Domingos e Gamboa (2024), o processo de ensino dirigido a este público é frequentemente assegurado por professores sem a devida especialização ou preparação académica para responder às especificidades pedagógicas e interpessoais exigidas no domínio da inclusão. A falta de capacitação docente específica nestes domínios compromete o princípio da igualdade de oportunidades e a dignidade humana, configurando uma omissão no dever de assegurar um atendimento educacional especializado.

Em suma, a plena efetivação do direito à educação exige do Estado a garantia de condições materiais, técnicas e humanas que possibilitem uma aprendizagem transformadora e de qualidade. A opção recorrente de determinados gestores públicos pelo envio de seus educandos para estabelecimentos de ensino no exterior reflete o diagnóstico das fragilidades que persistem nas instituições de ensino nacionais. Para suprir estas assimetrias e garantir que a educação seja um motor efetivo de progresso social em Angola, revela-se indispensável o reforço do investimento na valorização da carreira docente, na reestruturação curricular do ensino primário, na edificação de infraestruturas laboratoriais e na formação continuada dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação desempenha um papel fulcral no desenvolvimento humano, sendo o vetor primordial para a promoção do espírito crítico, participativo, criativo e integrador do cidadão na sociedade. Contudo, a ausência recorrente de condições materiais,

5 Hoje, a monodocência propriamente dita, está sendo superado pela Monodocência assistida ou coadjuvado, um programa ensaiado pelo MED, para mitigar as sequelas do formato anterior. Já não haverá um único professor para todas as disciplinas da 5.^a e 6.^a. O modelo actual assegura a existência de um professor titular da turma auxiliado por outros professores ou dividido por áreas de conhecimento e aprendizagem nas classes superiores do ensino primário, nomeadamente 5.^a e 6.^a classes.

técnicas e pedagógicas que viabilizem a exequibilidade do processo de ensino-aprendizagem traduz-se numa grave violação da dignidade da pessoa humana, afetando diretamente os sujeitos centrais desse processo, alunos e professores. Nas últimas duas décadas, Angola dispôs de oportunidades ímpares, impulsionadas pela estabilidade política e pela arrecadação de recursos financeiros, para revolucionar estruturalmente o sector da educação. Apesar do arcabouço constitucional e legal consagrar o direito à educação como um pilar fundamental, a prática pedagógica e institucional contrasta severamente com as disposições jurídicas vigentes.

A permanência de um elevado contingente de crianças e jovens fora do sistema de ensino constitui uma manifestação evidente de inconstitucionalidade por omissão dos direitos e garantias fundamentais por parte dos detentores do Poder Público. Sendo a educação um direito social de prestação positiva, a sua efetivação depende intrinsecamente do planeamento e da execução de políticas públicas por parte do Estado. Ademais, a dualidade de realidades no sistema educativo angolano, caracterizada pela existência de escolas dotadas de equipamentos mínimos para determinados grupos em contraposição a estabelecimentos sem condições elementares de habitabilidade para a maioria, gera e aprofunda assimetrias sociais. Esse modelo assimétrico atua como um fator de marginalização, contrariando os princípios constitucionais da igualdade de oportunidades e da justiça social.

A desconexão entre o direito positivado nos diplomas legais e a sua concretização prática reflete-se no quotidiano escolar através de múltiplos constrangimentos operacionais. Entre as principais fragilidades do sistema educativo angolano, destacam-se: A Monodocência que encontra-se “desajustada pelo facto de impor disciplinas a um mesmo professor” (Favinha & Isaías, 2014, p.1). Os resultados desta investigação poderão contribuir para que sejam repensados estes modos de trabalho e encontrar modelos mais adequados em torno destas práticas; 1º Insuficiência e Gestão Irregular da Merenda Escolar: A falta de cobertura universal do programa de merenda escolar, aliada a casos pontuais de desvio de bens destinados à alimentação de estudantes vulneráveis por

parte de gestores, compromete a permanência e o rendimento escolar de crianças provenientes de famílias de baixos rendimentos (Chiquemba, 2023); a insuficiente de Infraestruturas de Apoio e Laboratórios nas áreas diversas, como Biologia, Física, Química, Enfermagem e Medicina impede o exercício educativo baseado no experimento; 3º Desafios na Qualificação e Perfil Docente: A permanência de professores sem o perfil de competências científicas e pedagógicas ajustado aos respetivos níveis de ensino enfraquece a qualidade das aprendizagens e perpetua lacunas de conhecimento; Superlotação das Salas de Aula: O número excessivo de alunos por turma, ultrapassando largamente os parâmetros pedagógicos recomendados, inviabiliza a comunicação e a mediação do processo de ensino, inviabilizando o acompanhamento individualizado e violando o direito fundamental do estudante a uma aprendizagem efetiva.

Perante este quadro, torna-se imperativo que o Estado angolano assuma a responsabilidade social e jurídica de reverter as fragilidades estruturais que afetam o sector. A transformação do sistema de ensino exige não apenas a edificação de infraestruturas, mas o investimento sustentado na formação continuada de professores, o apetrechamento dos estabelecimentos de ensino com meios didáticos modernos, o reforço da fiscalização da gestão pública e a universalização das políticas de apoio social, garantindo que o direito à educação se cumpra com dignidade, equidade e excelência para todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angola. **Lei Constitucional da República Popular de Angola**. Imprensa Nacional, 1975.
- Angola. **Lei n.º 23/92, de 16 de Setembro**: Lei Constitucional da República de Angola. Diário da República, I Série, n.º 38, 1992.
- Angola. **Constituição da República de Angola**. Imprensa Nacional, 2010.
- Angola. **Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto**: Altera a Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro — Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República, I Série, n.º 123, 2020.
- Camalata, J. Ministra da Educação admite deficiências na formação e qualificação dos professores em Angola. **Jornal de Angola**, 2023, 15 de Outubro
- Centro de Imprensa da Presidência da República de Angola. **Governo reafirma compromisso com a expansão da merenda escolar no ensino primário**. CIPRA, 2025, 12 de Janeiro
- Cruz, A., & Bernardo, M. **Direitos fundamentais e a liberdade de ensino no ordenamento jurídico angolano**. Editora Escolar, 2016.
- Chiquemba, C.C. F. V. **Configuração do programa de merenda escolar de Angola**. Dissertação (mestrado) - Universidade

Estadual Paulista (Unesp), **Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília**, 2023. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/17470ac9-a479-4a98-ae26-6bf4bf90798b/content>

Isaías, A. & Favinha, M. A Monodocência nas 5.^a e 6.^a classes do Ensino Primário em Angola: a visão dos professores. **II Jornadas de investigação em Educação**, Évora, 2014. Recuperado de https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/14268?mode=full&submit_simple=Mostrar+registo+em+formato+comp+leto

Jacks, M. A realidade das escolas rurais em Angola: Desafios de infra-estrutura e inclusão. **O País**, 2025, 10 de Fevereiro.

Malungo, P. **SIC detém directores escolares por desvio de merenda escolar no Uíge**. Angop, 2025, 18 de Fevereiro.

Ngulube, A. **Educação e colonialidade em Angola**: Das estruturas coloniais às práticas contemporâneas. Editora Mayamba, 2018.

Oliveira, J., Santos, R., & Silva, M. **Teoria dos direitos fundamentais e políticas públicas em África**. Edições Almedina, 2015.

Organização da Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos (Resolução 217 A [III])**. Washington: Assembleia Geral, 1948. Recuperado de <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

Organização da Unidade Africana. **Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos**. OUA, 1981.

Paxe, I. . **Políticas educativas e desigualdade social em Angola pós-independência**. Editora Nzila, 2014.

Paxe, M. Cerca de 10 milhões de crianças fora do sistema de ensino em Angola, alerta o MEA. **Novo Jornal**, 2023, 20 de Setembro

Rádio Nacional de Angola. **A situação das infra-estruturas escolares nas províncias de Angola**. RNA, 2018, 12 de Março.

Silva, A. O direito à educação na Constituição e a responsabilidade do Estado. **Revista de Direito Público**, 14(2), 45–62, 2009.

Silva, E. Educação, cidadania e direitos humanos nas sociedades em desenvolvimento. **Revista Africana de Educação**, 8(1), 1–15, 2004.

UNICEF. **Relatório sobre a situação da infância e da educação em Angola**. Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2012.



ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O AVANÇO DA ESCRITA DO ALUNO PRÉ-SILÁBICO: CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DO LETRAMENTO

Cirlene Alves de Oliveira¹

RESUMO: A alfabetização envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética e a participação progressiva da criança em práticas sociais de leitura e escrita. Nesse processo, compreender as hipóteses elaboradas pelos estudantes e organizar intervenções pedagógicas adequadas às suas necessidades constitui aspecto relevante da atuação docente. O presente estudo tem como objetivo analisar contribuições da consciência fonológica, do letramento e da mediação pedagógica para o avanço da escrita de alunos que se encontram na hipótese pré-silábica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida mediante revisão bibliográfica narrativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos educacionais e estudos nacionais e internacionais relacionados à alfabetização, à psicogênese da língua escrita e à consciência fonológica. A literatura analisada indica que atividades de reflexão sobre os segmentos sonoros da fala, quando articuladas a práticas significativas de leitura e escrita e à intervenção intencional do professor, podem contribuir para a compreensão progressiva do princípio alfabético. Entre as possibilidades pedagógicas discutidas encontram-se atividades com rimas, poemas, parlendas, cantigas, jogos linguísticos e leitura compartilhada, compreendidas não como estratégias suficientes isoladamente, mas como recursos que podem integrar um planejamento diversificado de alfabetização. Conclui-se que o avanço da escrita demanda a articulação entre conhecimentos sobre o sistema alfabético, experiências de letramento, acompanhamento das hipóteses infantis e intervenções docentes fundamentadas.

Palavras-chave: Alfabetização; Hipótese pré-silábica; Consciência fonológica; Letramento; Estratégias pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um processo complexo que envolve a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua utilização em práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, aprender a ler e escrever não se restringe à identificação de letras ou à memorização de correspondências entre unidades gráficas e sonoras, embora a compreensão dessas relações seja componente fundamental da alfabetização. Soares (2004) destaca a necessidade de articular alfabetização e letramento, compreendendo-os como processos distintos, porém interdependentes.

As concepções sobre a aprendizagem da escrita foram significativamente ampliadas pelas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. A Psicogênese da Língua Escrita contribuiu para demonstrar que a criança formula hipóteses sobre o funcionamento da escrita e reorganiza seus conhecimentos à medida que interage com informações e situações que desafiam suas concepções anteriores (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Essa abordagem deslocou parte da discussão educacional da escolha exclusiva de métodos de ensino para a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da escrita.

¹ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo UNISAL, graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário Cidade Verde, UNICV, Pós-graduação em Letramento e Alfabetização pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas, FMU. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

Entre as hipóteses discutidas nesse referencial encontra-se a pré-silábica. Nessa etapa, a criança ainda não estabelece de maneira sistemática correspondências entre as unidades gráficas empregadas e os segmentos sonoros da fala, embora possa apresentar conhecimentos importantes acerca das diferenças entre desenho e escrita e das características gráficas do sistema (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Reconhecer esses conhecimentos permite ao professor interpretar as produções infantis como fontes de informação sobre o processo de aprendizagem. Isso não significa considerar suficiente qualquer produção da criança, mas utilizar o diagnóstico de seus conhecimentos para organizar situações de ensino que promovam novas reflexões acerca do funcionamento do sistema alfabético.

Paralelamente às contribuições da psicogênese, pesquisas relacionadas à consciência fonológica têm demonstrado associações importantes entre a capacidade de refletir sobre segmentos sonoros da fala e a aprendizagem da leitura e da escrita. Gonçalves et al. (2013) identificaram relações entre habilidades de consciência fonológica e o processo de alfabetização, enquanto estudos posteriores têm aprofundado a investigação acerca das possibilidades de intervenção pedagógica nessa área.

Silva e Godoy (2020), ao realizarem revisão sistemática de pesquisas brasileiras de intervenção, destacam a relevância das habilidades de consciência fonológica para a aprendizagem da leitura em sistemas alfabéticos. De modo semelhante, Rodrigues e Maluf (2021), em revisão da literatura produzida entre 2015 e 2020, verificaram presença expressiva de pesquisas dedicadas à consciência fonêmica e fonológica entre os componentes relacionados à aquisição da linguagem escrita.

Essas evidências não autorizam, entretanto, a compreensão da consciência fonológica como recurso isolado ou suficiente para explicar o sucesso da alfabetização. A aprendizagem da escrita envolve múltiplos conhecimentos e requer situações de ensino que articulem a reflexão sobre o sistema alfabético ao uso significativo da linguagem escrita.

Nesse sentido, atividades envolvendo rimas, poemas, parlendas, cantigas, jogos linguísticos e leitura

compartilhada podem constituir possibilidades pedagógicas quando utilizadas com objetivos claramente definidos. Wolff e Bastarrica (2021), por exemplo, investigaram a utilização de rimas presentes em poemas infantis com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental e identificaram possibilidades de reflexão sobre diferentes níveis da linguagem durante as atividades propostas.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da consciência fonológica e do letramento para o avanço da escrita de alunos que se encontram na hipótese pré-silábica, discutindo possibilidades de intervenção pedagógica fundamentadas na literatura especializada.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida mediante revisão bibliográfica narrativa, com finalidade exploratória e descritiva. A opção por essa modalidade decorre do objetivo de reunir, relacionar e discutir diferentes contribuições teóricas e resultados de pesquisas referentes à alfabetização, à psicogênese da língua escrita, ao letramento, à consciência fonológica e às intervenções pedagógicas direcionadas ao processo inicial de aquisição da escrita.

Diferentemente de uma revisão sistemática, o presente trabalho não pretende realizar levantamento exaustivo de toda a produção científica disponível nem produzir síntese quantitativa das evidências existentes. A revisão narrativa foi utilizada para construir uma discussão teórica acerca do problema investigado, articulando referenciais clássicos do campo da alfabetização a pesquisas empíricas e revisões de literatura relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica e à aprendizagem da leitura e da escrita.

O corpus teórico contempla livros de referência, artigos científicos, estudos de revisão e documentos educacionais. Foram considerados trabalhos diretamente relacionados aos seguintes eixos temáticos: alfabetização e letramento; psicogênese da língua escrita; hipótese pré-silábica; consciência fonológica; relações entre oralidade e escrita; rimas e atividades linguísticas; planejamento; avaliação e mediação pedagógica.

Foram utilizados autores clássicos indispensáveis à compreensão histórica e conceitual do objeto, entre eles Ferreiro e Teberosky, Soares, Vygotsky, Freire e Hoffmann. Esses referenciais foram articulados a pesquisas mais recentes, buscando evitar que a discussão sobre fenômenos contemporâneos da alfabetização permanecesse sustentada exclusivamente por publicações mais antigas.

A seleção das obras considerou sua pertinência ao problema investigado e sua contribuição específica para os argumentos desenvolvidos. Na incorporação de pesquisas empíricas e estudos de revisão, buscou-se distinguir resultados efetivamente apresentados pelos trabalhos consultados de interpretações pedagógicas mais abrangentes, evitando atribuir às fontes conclusões que ultrapassassem seus objetos e delineamentos.

Após a seleção, os materiais foram submetidos à leitura analítica e organizados em eixos temáticos correspondentes às seções do artigo. A análise buscou identificar convergências, diferenças e limites das contribuições teóricas, utilizando-as para discutir possibilidades pedagógicas sem estabelecer relações causais que não pudessem ser sustentadas pelas evidências consultadas.

Por tratar-se de pesquisa exclusivamente bibliográfica, sem participação direta de seres humanos ou produção de dados mediante intervenção com participantes, não foram realizados procedimentos empíricos de coleta de dados.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: FUNDAMENTOS PARA A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Historicamente, diferentes concepções e métodos orientaram o ensino inicial da leitura e da escrita. Parte das práticas tradicionais atribuiu centralidade ao domínio progressivo de unidades como letras, sílabas e palavras, frequentemente por meio de exercícios de memorização e repetição. As transformações teóricas ocorridas no campo da alfabetização ampliaram essa perspectiva ao evidenciarem que a aprendizagem da escrita envolve tanto a compreensão de seu funcionamento quanto sua inserção em práticas sociais de leitura e produção textual (SOARES, 2004).

Alfabetização e letramento, portanto, podem ser compreendidos como dimensões relacionadas. A alfabetização envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética, enquanto o letramento diz respeito à participação em práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita. Soares (2004) defende sua articulação no processo de ensino, evitando tanto a aprendizagem descontextualizada do sistema quanto a participação em práticas de leitura e escrita sem ensino sistemático de suas propriedades.

Essa perspectiva possui implicações para a organização das situações didáticas. O contato com diferentes gêneros e suportes textuais pode possibilitar que a criança observe funções e usos da escrita em contextos comunicativos diversos. Livros, listas, bilhetes, receitas, poemas, histórias e outros textos podem integrar o cotidiano da alfabetização desde que sua utilização esteja relacionada a objetivos pedagógicos definidos.

As contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) também reforçaram a compreensão da criança como participante ativa na construção de conhecimentos sobre a escrita. As autoras demonstraram que as produções infantis apresentam regularidades e podem revelar hipóteses elaboradas pelas crianças acerca do sistema.

Sob outro referencial teórico, Vygotsky (1998) atribui papel central às interações sociais e à mediação no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No campo educacional, essa contribuição permite compreender o professor como responsável pela organização de situações que possibilitem aos estudantes realizar aprendizagens com apoio e, progressivamente, desenvolver maior autonomia.

Essas perspectivas possuem diferenças epistemológicas que precisam ser reconhecidas. A psicogênese da língua escrita, a perspectiva histórico-cultural e os estudos cognitivos da leitura não constituem uma única teoria da alfabetização. No presente trabalho, suas contribuições são mobilizadas de maneira delimitada: Ferreiro e Teberosky para a compreensão das hipóteses sobre a escrita; Vygotsky para a discussão da mediação e das interações; e pesquisas sobre consciência fonológica para examinar habilidades de reflexão sobre a estrutura sonora da língua.

Essa delimitação procura evitar um ecletismo teórico no qual conceitos originados em diferentes tradições sejam tratados como equivalentes.

A diversidade de conhecimentos apresentados pelas crianças também exige atenção pedagógica. Em lugar de pressupor que uma única atividade produzirá os mesmos efeitos para todos os estudantes, o acompanhamento das produções pode auxiliar o professor a identificar necessidades distintas e organizar intervenções diferenciadas.

O ambiente alfabetizador, nessa perspectiva, não se define apenas pela quantidade de materiais escritos disponíveis. Sua relevância depende das oportunidades efetivas de interação com textos e das intervenções realizadas em torno deles. Assim, a presença de materiais escritos precisa estar associada a situações em que as crianças possam observar, questionar, comparar, ler, produzir e refletir sobre a escrita.

A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E A CONSTRUÇÃO DA HIPÓTESE PRÉ-SILÁBICA

As investigações de Ferreiro e Teberosky produziram contribuições relevantes para a compreensão das ideias elaboradas pelas crianças acerca da escrita. A partir de estudos fundamentados na epistemologia genética, as autoras analisaram produções infantis e identificaram regularidades no modo como as crianças procuram compreender o funcionamento do sistema de representação escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Nessa perspectiva, a aprendizagem não é interpretada apenas como reprodução das informações transmitidas pelo adulto. A criança formula hipóteses, interpreta informações e reorganiza suas concepções diante de novos problemas. Ferreiro (2007) destaca que as informações disponíveis socialmente não são simplesmente recebidas de maneira passiva, pois a criança procura interpretá-las a partir dos conhecimentos de que dispõe.

A hipótese pré-silábica corresponde a um momento em que a criança ainda não estabelece correspondência sistemática entre os segmentos da fala e as unidades gráficas utilizadas para escrever. Suas produções podem apresentar letras, pseudoletas ou diferentes combinações gráficas sem relação fonética estável com a palavra pretendida.

Essas produções não devem ser interpretadas como escrita convencional, mas podem fornecer informações sobre os conhecimentos que a criança já construiu. Em determinados momentos, por exemplo, ela pode estabelecer critérios relativos à quantidade ou variedade de caracteres necessários para que uma sequência possa ser interpretada como escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

O acompanhamento dessas produções permite ao professor formular intervenções direcionadas. Comparar palavras, observar escritas conhecidas, confrontar diferentes formas de registro, analisar nomes e participar de situações de leitura podem gerar problemas que levem a criança a reconsiderar suas hipóteses.

Nesse sentido, a avaliação das produções escritas pode assumir função diagnóstica e formativa. Hoffmann (2014) compreende a avaliação como processo de acompanhamento permanente, perspectiva que possibilita utilizá-la para orientar decisões pedagógicas em vez de restringi-la à classificação dos estudantes.

Entretanto, identificar uma hipótese de escrita não deve resultar na aplicação automática de um conjunto fixo de atividades. A classificação constitui uma informação entre outras necessárias ao planejamento. O professor precisa considerar também os conhecimentos sobre letras, sons, textos, vocabulário e usos sociais da escrita apresentados por cada estudante.

É nesse ponto que as pesquisas sobre consciência fonológica podem oferecer contribuições complementares, especialmente para compreender como atividades de reflexão sobre segmentos da fala podem participar da aprendizagem do princípio alfabético.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA COMO ESTRATÉGIA PARA O AVANÇO DAS HIPÓTESES DE ESCRITA

A consciência fonológica pode ser compreendida como a capacidade de refletir conscientemente sobre unidades sonoras da linguagem oral. Ela abrange diferentes níveis, incluindo percepção e manipulação de palavras, sílabas, rimas e fonemas.

Pesquisas têm identificado relações entre essas habilidades e a aprendizagem da leitura e da escrita. Gonçalves et al. (2013), ao investigarem crianças durante o processo de alfabetização, analisaram habilidades de consciência fonológica em diferentes contextos escolares e reforçaram sua relação com a aquisição da linguagem escrita.

Silva e Godoy (2020), em revisão sistemática de estudos brasileiros de intervenção publicados entre 2008 e 2018, examinaram pesquisas que relacionavam processamento fonológico e aprendizagem da leitura. Os resultados analisados pelas autoras sustentam a relevância da consciência fonológica para a aprendizagem em sistemas alfabéticos, embora os diferentes delineamentos dos estudos recomendem cautela na generalização dos efeitos.

Rodrigues e Maluf (2021), ao revisarem estudos publicados entre 2015 e 2020 sobre componentes associados à aquisição da linguagem escrita, identificaram predominância de pesquisas dedicadas à consciência fonêmica e fonológica. Esse conjunto de evidências fortalece a inclusão da reflexão fonológica no planejamento da alfabetização, sem implicar que essa habilidade explique isoladamente o processo de aprendizagem.

Dessa forma, atividades de consciência fonológica podem proporcionar situações em que a criança compare palavras, identifique semelhanças sonoras, segmente unidades da fala e reflita sobre relações entre sons e escrita.

Entre as possibilidades encontram-se jogos de identificação de palavras que começam ou terminam de maneira semelhante, segmentação oral de palavras, comparação de sílabas, exploração de rimas e atividades progressivas de reflexão fonêmica. A escolha dessas propostas deve considerar o conhecimento apresentado pelas crianças e os objetivos específicos de aprendizagem.

Também é importante diferenciar os níveis de consciência fonológica. Perceber uma rima, segmentar uma palavra em sílabas e identificar fonemas não são tarefas equivalentes e apresentam diferentes graus de complexidade. Consequentemente, não é adequado afirmar genericamente que qualquer atividade sonora produzirá os mesmos efeitos sobre a alfabetização.

A consciência fonológica também não deve ser tratada como substituta das práticas de leitura e escrita. Seu ensino pode ser articulado a textos, poemas, histórias, listas e outros gêneros, permitindo que a reflexão sonora ocorra juntamente com situações significativas de uso da linguagem escrita.

Estudos recentes oferecem suporte para essa articulação. Meta-análises e revisões têm identificado relações entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura, enquanto pesquisas sobre intervenções indicam que atividades explicitamente direcionadas à reflexão fonológica podem produzir resultados relevantes em determinadas condições.

Entretanto, as evidências consultadas não permitem atribuir automaticamente ao desenvolvimento da consciência fonológica efeitos amplos sobre memória auditiva, atenção, concentração, vocabulário, desenvolvimento motor ou outras capacidades cognitivas. Por essa razão, o presente trabalho restringe suas conclusões às relações diretamente investigadas entre consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita.

Da mesma forma, embora intervenções fonológicas sejam utilizadas em pesquisas com crianças que apresentam dificuldades de leitura, não se pode afirmar de forma genérica que qualquer atividade de consciência fonológica constitui estratégia preventiva suficiente contra futuras dificuldades de alfabetização. Os efeitos dependem do tipo de intervenção, população investigada, duração, intensidade e demais características metodológicas.

RIMAS E CANTIGAS DE RODA COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO

Rimas, poemas, parlendas e cantigas apresentam características sonoras que podem ser exploradas pedagogicamente durante a alfabetização. Sua repetição, ritmo e organização linguística oferecem oportunidades para direcionar a atenção das crianças a determinadas propriedades da fala.

O potencial desses recursos, entretanto, precisa ser delimitado. Sua utilização não garante, isoladamente, o desenvolvimento da leitura e da escrita, nem permite atribuir-lhes benefícios generalizados sobre diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.

No âmbito específico da consciência fonológica, as rimas podem favorecer situações de comparação sonora. Ao observar palavras com terminações semelhantes, a criança é convidada a direcionar a atenção para aspectos da estrutura sonora que normalmente utiliza de maneira não consciente na comunicação cotidiana.

Wolff e Bastarrica (2021) investigaram oficinas com poemas rimados realizadas com uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental. A análise das interações evidenciou que as rimas podem funcionar como desencadeadoras de reflexões sobre diferentes aspectos linguísticos quando acompanhadas por intervenções planejadas.

Esse resultado é especialmente importante porque desloca a discussão da ideia de que a simples exposição à rima produziria aprendizagem para a análise da atividade pedagógica organizada em torno dela. O texto rimado constitui um recurso; as perguntas, comparações, intervenções e problemas propostos pelo professor é que transformam sua exploração em uma situação sistemática de reflexão sobre a língua.

Assim, após uma cantiga, poema ou parlenda, o professor pode propor que as crianças identifiquem palavras que apresentam sons semelhantes, comparem suas terminações, procurem outras palavras que rimem ou observem como determinadas palavras aparecem registradas no texto.

A escrita da cantiga conhecida também pode possibilitar comparações entre aquilo que as crianças conseguem antecipar oralmente e a organização gráfica do texto. Nesse contexto, a familiaridade com a linguagem oral pode apoiar a exploração da escrita, desde que o professor estabeleça objetivos claros para a atividade.

É necessário, contudo, evitar atribuir às cantigas efeitos que não tenham sido diretamente investigados pelas fontes utilizadas. Embora atividades musicais e coletivas possam envolver movimento, interação e participação social, o foco deste artigo está em sua utilização para promover reflexão linguística relacionada à alfabetização.

A referência de Farias (2013), por constituir uma produção acadêmica de graduação, pode

permanecer como contribuição complementar para a discussão pedagógica e histórica das cantigas, mas não deve funcionar como principal evidência empírica para sustentar afirmações causais amplas. Por essa razão, sua utilização neste trabalho é secundária em relação a pesquisas publicadas em periódicos científicos.

Desse modo, rimas, poemas, parlendas e cantigas são compreendidos neste estudo como recursos que podem integrar situações de reflexão sobre a linguagem. Sua contribuição depende dos objetivos propostos, da mediação realizada e de sua articulação com outras experiências de leitura e escrita.

PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A diversidade de conhecimentos apresentados pelas crianças exige que o planejamento da alfabetização seja acompanhado continuamente por procedimentos de observação e avaliação.

Hoffmann (2014) propõe uma concepção mediadora de avaliação, na qual acompanhar a aprendizagem permite reorganizar as intervenções pedagógicas. Aplicada à alfabetização, essa perspectiva favorece a utilização das produções escritas como fonte de informações para o planejamento.

Sondagens e registros periódicos podem auxiliar o professor a acompanhar mudanças nas hipóteses e identificar conhecimentos já consolidados ou ainda em construção. Entretanto, a utilidade desses instrumentos depende da análise realizada posteriormente.

A identificação de que determinado estudante apresenta uma escrita classificada como pré-silábica, por exemplo, não define automaticamente qual atividade deverá ser realizada. É necessário observar quais letras reconhece, como interpreta textos, quais critérios utiliza para escrever, se identifica segmentos sonoros e como responde às intervenções propostas.

A partir dessas informações, o professor pode organizar situações diversificadas e acompanhar seus efeitos. Atividades com nomes próprios, comparação de palavras, leitura compartilhada, escrita coletiva, jogos linguísticos e exploração fonológica podem integrar esse planejamento de acordo com os objetivos identificados.

A mediação docente constitui elemento importante nesse processo. A partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), as interações sociais participam da constituição das aprendizagens e o apoio oferecido por sujeitos mais experientes pode favorecer a realização de atividades ainda não desenvolvidas de maneira autônoma.

No entanto, a incorporação dessa perspectiva ao artigo é realizada especificamente para discutir a mediação pedagógica. Ela não é apresentada como continuidade teórica direta da psicogênese ou dos modelos cognitivos de consciência fonológica, uma vez que esses referenciais possuem fundamentos epistemológicos distintos.

Freire (1996), por sua vez, contribui para a reflexão acerca de uma prática pedagógica que não se reduz à transmissão de conhecimentos prontos. Na alfabetização, essa compreensão pode ser relacionada à criação de situações nas quais a criança participe ativamente da leitura, da produção escrita e da reflexão sobre a linguagem.

Planejamento, avaliação e intervenção constituem, portanto, processos articulados. A avaliação fornece informações para o planejamento; as intervenções produzem novas respostas dos estudantes; e essas respostas precisam novamente ser observadas para orientar as decisões posteriores.

Essa organização permite evitar tanto a aplicação indiferenciada de atividades quanto a expectativa de que determinado recurso pedagógico, isoladamente, seja capaz de produzir avanços equivalentes em todas as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar contribuições da consciência fonológica e do letramento para o avanço da escrita de alunos que se encontram na hipótese pré-silábica, discutindo possibilidades de intervenção pedagógica fundamentadas na literatura.

A análise dos referenciais indica que compreender as hipóteses elaboradas pelas crianças pode fornecer informações relevantes para o planejamento da alfabetização. As contribuições de Ferreiro e Teberosky permitem interpretar

determinadas produções infantis como manifestações dos conhecimentos construídos acerca do sistema de escrita, favorecendo uma avaliação voltada à compreensão do processo de aprendizagem.

Os estudos sobre consciência fonológica, por sua vez, apresentam evidências de relações entre habilidades de reflexão sobre segmentos sonoros e aprendizagem da leitura e da escrita. Revisões e pesquisas empíricas analisadas neste estudo oferecem suporte para a inclusão planejada de atividades fonológicas na alfabetização, sem que isso signifique atribuir a essa habilidade responsabilidade exclusiva pelo sucesso da aprendizagem.

Rimas, poemas, parlendas e cantigas podem participar desse processo quando utilizados para promover comparações e reflexões acerca da estrutura sonora da língua. As evidências analisadas recomendam, contudo, evitar a atribuição indiscriminada de múltiplos benefícios a esses recursos. Sua contribuição precisa ser relacionada aos objetivos efetivamente investigados e à qualidade da mediação pedagógica.

Da mesma maneira, não se pode concluir que uma estratégia específica seja suficiente para garantir o avanço de todos os alunos pré-silábicos. A alfabetização envolve conhecimentos diversos e crianças diferentes podem demandar intervenções distintas.

A articulação entre alfabetização e letramento permanece fundamental nessa discussão. A reflexão sobre segmentos sonoros e relações grafema-fonema precisa ocorrer em conjunto com oportunidades de participação em situações de leitura e produção de textos, possibilitando que a criança aprenda simultaneamente propriedades do sistema e funções sociais da escrita.

Também se reconhecem limites no presente estudo. Por se tratar de revisão narrativa, a seleção bibliográfica não apresenta o mesmo grau de sistematização e reprodutibilidade de uma revisão sistemática. Consequentemente, suas conclusões devem ser interpretadas como uma síntese teórica e analítica das contribuições examinadas, e não como demonstração exaustiva da eficácia das estratégias discutidas.

Pesquisas futuras podem aprofundar essa discussão por meio de revisões sistemáticas com protocolos previamente definidos ou investigações empíricas que comparem intervenções direcionadas a crianças em diferentes momentos da aprendizagem da escrita.

Conclui-se, portanto, que a contribuição das estratégias pedagógicas para alunos pré-silábicos depende menos da utilização isolada de determinado recurso e mais da articulação entre diagnóstico dos conhecimentos infantis, objetivos de aprendizagem, ensino intencional, reflexão sobre a estrutura da língua, práticas de letramento e acompanhamento contínuo realizado pelo professor.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- FARIAS, Elaine Gebrim. **As cantigas e brincadeiras de roda como instrumento pedagógico na alfabetização**. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, Thaís dos Santos et al. Habilidades de consciência fonológica em crianças de escolas pública e particular durante o processo de alfabetização. **Audiology – Communication Research**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 78-84, 2013.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- LOPES, Flávia. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 241-243, 2004.
- MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri: Manole, 2019.
- RAMOS, Daniela Karine; PRADO, Luciana Augusta Ribeiro do. Os jogos digitais para o desenvolvimento da consciência fonológica na alfabetização: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 17, p. 433-452, 2020.
- RODRIGUES, Marina Lara; MALUF, Maria Regina. **Componentes essenciais na aquisição da linguagem escrita: revisão da literatura no período 2015 a 2020**. Letrônica, 2021.
- SILVA, Grazielle Franciosi da; GODOY, Dalva Maria Alves. Estudos de intervenção em consciência fonológica e dislexia: revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 25, p. 1-17, 2020.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WOLFF, Clarice Lehnem; BASTARRICA, Tâmis Gorbing. De que modo as rimas em poemas infantis podem estimular crianças em fase de alfabetização em sua consciência fonológica e

linguística? Resultados de uma investigação qualitativa com um grupo de primeiro ano do EF. **Letrônica**, v. 14, n. 2, 2021.



RECONHECIMENTO DE ANGOLA AO GOVERNO DE TRANSIÇÃO DE BURKINA FASO: ANÁLISE SOBRE AS MENSAGENS DO PRESIDENTE JOÃO LOURENÇO AO IBRAHIM TRAORÉ

Daniel Cordeiro¹

RESUMO: O reconhecimento aqui analisado é temática relativa ao Direito Internacional Público, que se pode definir como ato unilateral pelo qual antigo Estado constata a aparição ou surgimento de um Estado ou de outros grupos dentro de um Estado, como é o caso de novos governos e beligerantes que surgem através de situações que violam a ordem constitucional interna dos Estados. Assim, diante do surgimento do Governo liderado por Capitão Ibrahim Traoré no Estado burkinabe, assistiu-se há tempos delegações saídas da República de Angola ao Burkina Faso, enviadas pelo Presidente João Lourenço e recebidas pelo Capitão Traoré. Levou, portanto, a analisar o significado jurídico-internacional, usando assim a técnica bibliográfica e abordagem dedutiva, que permitiu a apresentar respostas que podem servir de guia aos governos.

Palavras-chaves: Reconhecimento. Angola. Governo. Burkina Faso.

INTRODUÇÃO

O reconhecimento é a manifestação unilateral e discricionária de outros Estados ou organizações internacionais no sentido de aceitar a criação do novo sujeito de Direito Internacional, portanto, com direitos e obrigações (Gutier, 2011).

Dentre vários tipos de reconhecimento internacional, é imprescindível abordar o reconhecimento expresso e tácito. O reconhecimento de novo Estado pode ser expresso ou tácito quanto a sua forma, muitas vezes designados de reconhecimento de jure e de Facto. Mas deve sempre indicar claramente a intenção do Estado que o pratica. No primeiro caso, faz-se objeto de alguma declaração explícita numa nota, num tratado, num decreto, etc. No segundo caso, o reconhecimento resulta implicitamente de algum acto que torne aparente o tratamento de novo Estado como membro da comunidade internacional: é o caso, por exemplo, do início de relações diplomáticas ou o da celebração de um tratado com esse Estado (Cordeiro, 2025).

Este artigo delimita-se na contextualização jurídica das Mensagens do Presidente de Angola, ao Governo de Transição de Burkina Faso.

Angola é um Estado democrático de Direito, conforme o artigo 2.º da sua Constituição da República, sagrou-se independente em 11 de Novembro de 1975. Actualmente o Estado é chefiado pelo Presidente João Manuel Gonçalves Lourenço, auxiliado na sua governação por vários Ministros, como o Ministro das Relações Exteriores Tété António. Ao passo que, Burkina Faso é um país localizado no coração da região do Sahel, na África Ocidental. Com uma área de 274.200 km² e população superior a 23 milhões de habitantes, o país tem Ouagadougou como sua capital. A nação está atualmente sob um governo de transição liderado pelo Capitão Ibrahim Traoré, resultado de um Golpe de Estado dirigido por este Capitão em Setembro de 2022.

Depois do mundo ter-se apercebido do ato golpista, Angola começava a manter relações diplomáticas em 2025 através do Ministro enviado

¹ Licenciado pela Universidade Kimpa Vita; Docente Universitário efectivo do Instituto Superior Politécnico Atlântida; Membro da Comissão Política do Partido Liberal - PL Angola. Email: danielcordeirocausidico@gmail.com

pelo Presidente angolano. Mesmo sendo um Estado democrático de direito constitucionalmente falando, isso manifestava traduzia desde já um reconhecimento de governo de Traoré. Por isso, fez-nos problematizar se realmente estas relações constituiriam um reconhecimento tácito ou expresso. Cujo objetivo foi analisar a repercussão deste reconhecimento face a defesa da democracia.

Todos os governos resultantes de Golpes de Estado precisam do reconhecimento internacional dos Estados para assegurar a continuidade das relações diplomáticas. O Governo de Transição de Burkina Faso, para garantir a existência e continuidade das relações diplomáticas com Estado angolano, precisava do reconhecimento de Angola. Angola, como Estado democrático de direito constitucionalmente consagrado (artigo 2.º da CRA), viu-se também condicionado a reconhecer logo de forma expressa o Governo de Traoré por surgir através de via inconstitucional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

RECONHECIMENTO INTERNACIONAL DOS ESTADOS

O problema da formação dos Estados é igualmente do domínio da história, da política e da sociologia, como do direito internacional. Caberá aos tempos futuros aferir a medida em que se vai poder alcançar sistematização do tema, no plano do direito internacional. Mas, não obstante a insistência da doutrina neste particular, não se pode ignorar que a questão do nascimento dos Estados se acha vinculada aos vários tipos de sucessão de Estado, especialmente à sucessão por separação ou pelo desmembramento de Estado. As guerras têm sido tradicionalmente fatores de nascimento de muitos Estados, não só as guerras de independência, mas também como consequência indirecta da conflagração, a exemplo do que ocorreu depois da primeira guerra mundial, quando os Impérios Russo, Austro-Húngaro e Otomano se esfacelaram com o consequente surgimento de numerosos novos Estados, (Cordeiro, 2025)

Na República Socialista Federativa da Iugoslávia (R.S.F), onde se tentara unir países de etnias e religiões diferentes, o desmembramento operou-se à custa de sangrenta guerra interna. Dessas transformações, da década de 1990, resultaram 26

novos Estados-membros da ONU (Casella, Accioly e Silva, 2012).

Neste intuito, é fundamental e imprescindível na esteira do Direito Internacional Público aferir o quesito do reconhecimento, sendo este pressuposto entendido como um ato unilateral, expresso ou tácito, pelo qual, um Estado constata a aparição ou existência de um ou vários Estados novos na ordem internacional, adoptado de soberania, personalidade jurídica internacional e dos demais elementos constitutivos do Estado. Ou seja, o reconhecimento é indispensável para que um novo Estado se relacione com os outros Estados na comunidade Internacional (Lukamba, 2014).

DIFERENTES TIPOS DE RECONHECIMENTO

RECONHECIMENTO EXPRESSO E TÁCITO

O reconhecimento de novos Estados pode ser expresso ou tácito quanto a sua forma (Machado, 2013), muitas vezes designados de reconhecimento de jure e de fato. Mas deve sempre indicar claramente a intenção do Estado que o pratica. No primeiro caso, faz-se objeto de alguma declaração explícita numa nota ou carta, num tratado, num decreto. No segundo caso, o reconhecimento resulta implicitamente de algum ato que torne aparente o tratamento de novo Estado como membro da comunidade internacional: é o caso, por exemplo, do início de relações diplomáticas ou o da celebração de um tratado com esse Estado.

O reconhecimento expresso ou de jure é o mais utilizado pelos Estados e decorre de um ato escrito unilateral ou bilateral que expressa a firme vontade de reconhecer. Aquí o Estado manifesta solenemente uma declaração e toda intenção por sinais gráficos (Cordeiro, 2025).

RECONHECIMENTO CONDICIONAL E INCONDICIONAL

Conhece-se o reconhecimento como um ação discricionária, sem quaisquer compulsões e condicionamentos. A regra geral é que, o reconhecimento é incondicional e a título excepcional passa a ser condicional por razões políticas e económicas, pelo que, torna ressentido. Condições estas como: a democracia, liberdade de expressão, defesa dos direitos humanos, ideologias capitalistas,

socialistas ou comunista. Em outros termos, um Estado pode reconhecer um novo Estado por observar as mesmas ideologias ou linhas políticas. Como anteriormente, os países comunistas e capitalistas dependiam das ideologias para reconhecerem novos Estados, governos inclusive movimentos políticos, insurrectos ou rebeldes. É o caso de Angola, do ponto de vista político e ideológico, o MPLA recebia reconhecimento consequentemente apoio pela União Soviética, República Popular do Congo Brazzaville, Cuba, da Zâmbia e da Organização da União Africana. Por ser um movimento socialista na altura. A FNLA contava com apoios do Zaire (Actual R.D.C), E.U.A e da República Popular da China. E a UNITA era apoiada inicialmente pela República Popular da China e em parte pela África do Sul. Por serem da ideologia capitalista (Cordeiro, 2025).

O reconhecimento de Estados é um ato político e discricionário pelo qual a comunidade internacional acolhe uma nova entidade como sujeito de Direito Internacional. Divide-se em **incondicional** (concedido de forma plena e sem exigências) e **condicional**, dependente do cumprimento de obrigações específicas (Anónimo, 2026).

Nesta panóplia, a questão que se se coloca é: Angola não declarou inicialmente de forma expressa o reconhecimento pelo Governo de Traoré por ver-se condicionado pela defesa da democracia? Se formos pela democracia que caracteriza o Estado Angolano, à luz do artigo 2.º da Constituição da República (CRA), certamente que sim.

Do ponto de vista estrito dos princípios democráticos, o reconhecimento de um governo resultante de um Golpe de Estado apresenta uma contradição ideológica. No entanto, nas relações internacionais, essa prática é frequentemente adoptada por razões de pragmatismo político e de soberania dos Estados (Sloboda, 2017)

RECONHECIMENTO DE GOVERNO

O reconhecimento de governo é um evento em que se admite o novo governo de outro Estado como representante deste nas relações internacionais (Gutier, 2011).

Esta cerimónia aplica-se apenas em ruturas não democráticas (na ordem constitucional do Estado)

como revoluções, golpes de Estado e guerras civis. No entanto, gera choques nas relações internacionais. Este reconhecimento é unilateral, discricionário não-obrigatório. Se o governo não for reconhecido, não poderá praticar ações em nome do Estado. Não terá prerrogativas das autoridades internacionais (Cordeiro, 2025), ou seja, não se chama o tema de reconhecimento a um governo surgido de meios legalmente válidos e que respeite as regras jurídicas internas do Estado.

São finalidades do reconhecimento de governo:

- Conceder aos terceiros meios para declarar qual é o governante, em caso de imbróglio;
- Meio de coacção, em que terceiros pressionam o governo a cumprir obrigações internacionais assumidas pelo governo anterior, em nome do Estado.

É por isso que, o Estado angolano não reconheceu ab initio de forma expressa o Governo golpista de Burkina Faso, para o pressionar a cumprir obrigações internacionais assumidas pelo governo anterior, em nome do Estado.

Um governo que surge através de caminhos ilegais, para ser reconhecido deve (Ibidem, 2025):

1. Ser efectivo quanto ao controle da máquina administrativa do Estado, como no consentimento da sua população;
2. Cumprir com as obrigações internacionais tendo em conta a continuidade do Estado;
3. Constituir o seu governo nos termos das regras internacionais, sem terrorismo ou genocídios, ou outras violações de direitos humanos;
4. Ser democrático ou restabelecer o regime político previsto em seu direito interno;
5. Possibilidade de exercer competências em toda sua delimitação territorial.

RECONHECIMENTO DE ANGOLA AO GOVERNO DE TRANSIÇÃO DE BURKINA FASO

Nesta ordem de ideia, desde que se constituiu em Burkina Faso um Governo de Transição, Angola enviou uma Delegação ao Burkina Faso que levou uma mensagem do Presidente João Manuel Gonçalves Lourenço, recebida pelo Presidente Ibrahim Traoré em Ouagadougou:

«Uma mensagem verbal do Chefe de Estado, João Lourenço, para o Presidente de Transição do Burkina Faso, Ibrahim Traoré, foi transmitida, naquela terça-feira, em Ouagadougou, pelo Ministro das Relações Exteriores, Tété António. GIRANOTÍCIAS. Disponível em:

<https://www.giranoticias.com/politica/2025/06/23923-mensagem-de-joao-lourenco-transmitida-ao-presidente-de-transicao-do-burkina-faso.html>. Acessado em 03/8/2026.

A missiva do Chefe de Estado angolano foi entregue na qualidade de Presidente da União Africana e exprime a solidariedade para com o povo burkinabe, assim como evoca os esforços para a pacificação, reconciliação nacional e estabilidade política no continente africano, de acordo com um comunicado de imprensa do Ministério das Relações Exteriores (MIREX), (GiraNotícias, 2026).

Durante a audiência, Tété António disse ao Presidente de Transição do Burkina Faso que a sua missão a este país da África Ocidental transcreve-se no âmbito da Presidência da União Africana focada na partilha de experiência de Angola no reforço da construção da paz e do desenvolvimento económico de África.

O momento serviu ainda para as duas personalidades debruçarem-se sobre questões inerentes a instabilidade provocada pelos grupos Jihadistas e terroristas e do impacto de insegurança nos países do Sahel. Ibrahim Traoré agradeceu, também, a iniciativa do estadista João Lourenço, que foi também o Presidente da União Africana pelo contacto de auscultação dos problemas que afligem a região de Sahel e em particular do Burkina Faso» (Jornal de Angola, 19 de Março de 2025).

Por conseguinte, o verdadeiro reconhecimento expresso do Estado angolano para aquele governo, deu-se no dia 26 de Junho de 2026, quando o Embaixador Extraordinário e Plenipotenciário da República de Angola ao Burkina Faso, **Oliveira Francisco**, apresentou Cartas Credenciais (<https://rna.ao/rna.ao/2026/06/26/embaixador-angolano-oliveira-encoge-apresenta-cartas-credenciais-ao-presidente-do-borkina-faso/>) ao Presidente burkinabe, Capitão Ibrahim Traoré, iniciando oficialmente as suas funções diplomáticas naquele país (<https://www.facebook.com/>

[tvzimbooficial/videos/embaixador-de-angola-no-burkina-faso-apresenta-cartas-credenciais-a-ibrahim-trao/1012686388280787/](https://www.facebook.com/tvzimbooficial/videos/embaixador-de-angola-no-burkina-faso-apresenta-cartas-credenciais-a-ibrahim-trao/1012686388280787/)).

Entende-se que, Angola observou alguma ordem constitucional naquele governo de transição, que não contrastam aos valores democráticos e princípios do Estado de Direito previstas na sua constituição da República. O contrário, Angola nunca de forma expressa reconheceria o governo de Traoré surgido de golpe de Estado, sendo prática inconstitucional que Angola não prevê, condena e muito menos defende.

VANTAGENS E DESVANTAGENS DO RECONHECIMENTO EXPRESSO DE ANGOLA AO GOVERNO DE TRANSIÇÃO DE BURKINA FASO

Como anteriormente visto, reconhecimento de novos Estados bem como de governos pode ser expresso ou tácito quanto a sua forma (Machado, 2013), muitas vezes designados de reconhecimento de jure e de Fato. Mas deve sempre indicar claramente a intenção do Estado que o pratica. No primeiro caso, faz-se objeto de alguma declaração explícita numa nota, num tratado, num decreto, tal como as Cartas Credenciais apresentadas pelo Embaixador e Plenipotenciário Oliveira Francisco, do início de relações diplomáticas de Angola e Burkina Faso, que versa pela credibilidade da delegação de competências ao Embaixador para falar em nome do Estado, que traduz claramente um reconhecimento expresso ao governo e Estado onde é acreditado.

Angola, ao reconhecer o governo de transição burkinabe de forma expressa, apresentam-se como vantagens:

1. Início e fortalecimento de relações diplomáticas;
2. Aprofundamento das relações bilaterais, cooperação em matérias diversas de natureza económica, jurídica, militar e outras;
3. Contribuir para estabilidade política daquele país.

Com este reconhecimento, se pode apresentar como principal desvantagem:

1. A definitividade e irrevogabilidade deste reconhecimento: este reconhecimento, não vai mais ser revogado pese embora o governo ter surgido de prática inconstitucional.

Já para o Governo de Traoré, pode encontrar como vantagens:

1. Início e fortalecimento de relações diplomáticas;
2. Aprofundamento das relações bilaterais, cooperação em matérias diversas de natureza económica, jurídica, militar e outras;
3. Contribuir para estabilidade política daquele país
4. A definitividade e irrevogabilidade do reconhecimento.

METODOLOGIA

Neste estudo adotou-se uma técnica bibliográfica e de natureza exploratória. Para a sua realização, utilizou-se o método dedutivo, partindo de premissas teóricas gerais sobre reconhecimento internacional dos Estados para analisar o caso específico entre Angola e Burkina Faso. A recolha de dados fundamentou-se numa revisão de literatura, englobando notícias de jornal da TV Zimbo e do Jornal de Angola, com o intuito de confrontar as evidências teóricas com a realidade prática do reconhecimento internacional de governo e das vantagens recíprocas entre os dois Estados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento de um Estado como soberano geralmente advém dos processos de independências, nos quais territórios antes submetidos ao controle externo passam a ter condições de traçar o seu próprio destino (Caparroz, 2012).

O mesmo se pode dizer, ao analisar-se o reconhecimento de governo, fruto de situações inconstitucionais que fazem emergir novos governos em determinados Estados. Para que a sociedade internacional mantenha suas relações, urge a necessidade de reconhecer este ente, cuja ciência do Direito Internacional Público condiciona há alguns pormenores como já apresentados, como: constituir o seu governo nos termos das regras internacionais, sem terrorismo ou genocídios, ou outras violações de direitos humanos, e ser democrático ou restabelecer o regime político previsto em seu direito interno.

Foi com base a essa perspectiva académica e jurídica que se fez a apresentação em contextualizar e encontrar argumentos técnicos-jurídicos que elevam

estes atos realizados pelo Governo da República de Angola chefiado pelo Presidente João Lourenço ao Governo de Transição de Burkina Faso capitaneado por Ibrahim Traoré.

Concluiu-se assim que, pese embora Angola nunca expressou desde o início o reconhecimento ao Governo golpista burkinabe, começava por reconhecê-lo de forma tácita depois de se ter constituído Governo de Transição naquele país. Fruto da defesa dos princípios e valores democráticos de direito que Angola apregoa nos marcos da sua Constituição da República, plasmados à luz do artigo 2.º e al. f) do 236.º da CRA.

Portanto, com o reconhecimento expresse, Angola abriu-se às relações diplomáticas que vão fortalecer a cooperação de vários níveis entre os dois Estados, sou se prefere, entre os dois governos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE ANGOLA DE 2010, alterada pela **Lei n.º 18/21, de 16 de agosto, 2021**.
- CAPARROZ, Roberto. **55 Saberes de Direito Internacional Público**. Editora Saraiva, Brasil, 2021.
- CASELLA, Barba Paulo; Hildebrando Accioly; e G. E do Nascimento e Silva. **Manual de Direito Internacional Público**. 20.ª Edição, Editora Saraiva 2012.
- CORDEIRO, Daniel. **A problemática do Reconhecimento Internacional dos Estados**: Nova Luz ao Reconhecimento Prematuro e Tardio. AMMA-EDITORIA, 2025.
- GUTIER, Murillo Sapia. **Introdução ao Direito Internacional Público**. 2011. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1558818828.pdf. Acessado em 03/8/2026.
- SLOBODA, P. **Direito Internacional**. Instituto de Desenvolvimento e Estudos de Governo (IDEG) - aula 10. Disponível em <https://pt.scribd.com>. Acessado em 06/8/2026.
- LUKAMBA, Paulino. **Direito Internacional Público**. 3.ª Edição, Editora Escolar, Lobito, 2014.
- MACHADO, Jónatas. **Direito Internacional**. 4.ª Edição, Coimbra Editora, 2013.
- ANÓNIMO, **Reconhecimento de Estado**: <https://trilhante.com.br/curso/o-estado-no-direito-internacional-publico/aula/reconhecimento-de-estado-2>. Acessado em 03/8/2026.
- ANÓNIMO, **Reportagem Audiovisual do Jornal da Zimbo** (26/6/2026). Disponível em <https://www.facebook.com/tvzimbooficial/videos/embaxador-de-angola-no-burkina-faso-apresenta-cartas-credenciais-a-ibrahim-trao/1012686388280787/>. Acessado em 01/8/2026.
- GIRANOTÍCIAS. Disponível em: <https://www.giranoticias.com/politica/2025/06/23923-mensagem-de-joao-lourenco-transmitida-ao-presidente-de-transicao-do-burkina-faso.html>. Acessado em 03/8/2026.



PREPARAÇÃO PSICOLÓGICA COMO REFORÇO POSITIVO NA RECUPERAÇÃO DE PACIENTE

Edgar Francisco da Silva Gonçalves¹

RESUMO: Este artigo apresenta uma pesquisa que avaliou os efeitos da preparação psicológica, o estudo teve como objetivo conhecer a importância da preparação psicológica na recuperação de pacientes, descrever as técnicas de preparação psicológica e demonstrar as formas de atuação. Foram recolhidos dados através de abordagem bibliográfica com uma amostra de 10 participantes de áreas diferentes. Os resultados mostraram que os principais desafios enfrentados pelos pacientes em Luanda em relação à preparação psicológica incluem a falta de diálogo, falta de programas de capacitação e desenvolvimento profissional adequado, bem como a ausência de troca de experiências entre os demais profissionais. Os resultados mostraram que há significativa redução na atuação dos técnicos no processo de preparar mentalmente os pacientes para lidar com desafios quanto a saúde, situações de stress, ansiedade. Deve-se olhar para a preparação psicológica de forma praxiológica no acto de atendimento a paciente em questões cirúrgicas, uma vez que o paciente nunca se sente totalmente seguro, pois este procedimento tende ocasionar um intenso desconforto emocional, manifestando sentimento de impotência, medo da morte, da dor, da mutilação, de ficar incapacitado, das mudanças na sua imagem corporal. Conclui-se que a preparação psicológica constitui um processo importantíssimo para o bem-estar e motivação do paciente, bem como a facilidade de cooperação dele diante do processo de intervenção que espera receber.

Palavras-chave: Preparação psicológica, Reforço positivo, Recuperação e Pacientes.

INTRODUÇÃO

O termo “preparação psicológica” inclui uma série de técnicas que visam mudar o que as pessoas pensam, como se sentem ou o que fazem.

A preparação psicológica é o processo de treinamento mental (emocional), que visa ajudar uma pessoa em situação de stress, ansiedade e outras pressões. Esta técnica que visa preparar o indivíduo psicologicamente para uma intervenção, sendo a mente responsável pelo processo de informação, importa estar no seu pleno estado.

Para Silva et al (1990), a hospitalização é um evento que envolve uma grande capacidade de

adaptação do indivíduo às várias mudanças que ocorrem no cotidiano. As dificuldades de adaptação acontecem no momento em que o paciente não é atendido adequadamente em suas necessidades básicas, agravando com isso as sensações de isolamento e angústia pré-existentes. Essas dificuldades são suficientes para produzirem uma crise acidental que dependendo da intensidade, pode desorganizar temporariamente a personalidade do paciente.

A forma como as pessoas pensam e se sentem antes de uma operação pode afetar como elas se sentem e o que fazem após a cirurgia. Por exemplo, as pesquisas mostram que as pessoas que se sentem mais ansiosas antes da operação sentem mais dor depois.

¹ Licenciado em Psicologia do Ensino pela Escola Superior Pedagógica do Bengo; Pós-graduado em Agregação Pedagógica pelo Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues; Professor do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues, Psicólogo do Instituto Nacional da Criança e Professor de Saúde Mental no Complexo Escolar Privado Heliane.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-6805-9437> E-mail :edgarsilvah2016@gmail.com

REFERENCIAL TEÓRICO

A preparação psicológica é um procedimento técnico baseado na comunicação entre o profissional e o paciente, onde o especialista explica todo processo em que o utente será submetido, para lhe preparar, de modos que nada lhe seja supreendente ou assustador. Esta preparação é de grande relevância para ambos, pois o diálogo constitui a melhor forma de resolução de qualquer problema, uma vez que, existem pacientes que a situação que vivem é mais psicológica do que física e, o medo muitas vezes torna um factor negativo para o melhor procedimento ao paciente, dificultando o trabalho do técnico, por esta razão, a preparação psicológica constitui um reforço positivo para a vida do paciente.

O trabalho do psicólogo pode acontecer nos diferentes espaços do hospital, neste caso nas Unidades de Internação (UI) ou enfermarias. Nesse espaço, os atendimentos podem ser realizados à beira leito ou nas áreas de convivência comum dos pacientes, dependendo das restrições de mobilidade ou dos objetivos do atendimento psicológico (BORGES, 2009)

• Técnicas de preparação psicológica

1- **Informação sobre os procedimentos** (informações sobre o que, quando e como tudo vai acontecer); nem sempre os profissionais de saúde estão habilitados a fornecer informações que representam suporte psicológico adequado ao paciente, (GILMARTIN, 2014).

2- **Informação sensorial** (o que a pessoa vai sentir, incluindo sensações como gosto e cheiro); (GILMARTIN, 2014).

3- **Instrução comportamental** (dizer aos pacientes o que eles precisam fazer); em poucas palavras, o modelo cognitivo propõe que o pensamento disfuncional (que influencia o humor e o pensamento do paciente, (BECK, 2014).

4- **Intervenção cognitiva** (técnicas que visam mudar como as pessoas pensam); busca modificar as avaliações que o indivíduo faz da situação, (LAZARU S; FOLKMAN, 1984).

5- **Técnicas de relaxamento; hipnose e intervenções focadas na emoção** (técnicas que buscam ajudar as pessoas a gerir seus sentimentos), explicar o procedimento de relaxar, pois o corpo calmo facilita um pensamento mais racional (MEICHENBAUM, 1985).

Porém, fica claro que as técnicas de intervenção constituem uma ponte para melhor intervenção ao paciente, pois que, cada informação ao paciente tem como foco contribuir na saúde mental do paciente, desde as questões informativas, comportamental, cognitiva e os procedimentos de relaxamento.

Nas questões de relaxamento principalmente, fica claro que é importante aplicar o procedimento de relaxar, pois o corpo calmo facilita para construção de pensamentos mais racional.

Fonte: Elaboração própria (2024)

A intervenção do técnico de saúde através de um diálogo amigável com o paciente, pode ser de grande ajuda para o seu bem-estar psicológico, lhe dará força e recuperação, mesmo sem antes lhe ser administrado qualquer fármaco,(Elaboração própria, 2024).

É do conhecimento de muitos que os profissionais fazem juramento a luz de Hipócrates (1948), este juramento é recitado em uníssono por formando do curso de medicina e tem por objectivo ser a expressão pública de novos profissionais.

Mas, infelizmente alguns especialistas da saúde, pensam que só um psicólogo ou psiquiatra é capaz de atuar assim. Vale mencionar que, qualquer profissional deve olhar para a interdisciplinaridade das ciência, com esta visão, acredito que haveria sucesso na assistência prestada aos pacientes.

Será que haverá algum dia aquele amor, afecto e segurança será dado por todos profissionais da saúde e não por alguns?

Na visão de Watson (1913), todo indivíduo sente-se bem quando é bem tratado, ou seja, um indivíduo exposto a um tratamento respeitoso e acolhedor tende a apresentar respostas emocionais mais positivas e a sentir-se bem.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi elaborado a partir da revisão na literatura de artigos relacionados ao tema. Realizou-se um levantamento de dados bibliográficos a partir estudantes de diversas áreas de formação como Psicologia, Humanidade, Farmácia, Técnicos de Diagnósticos Laboratoriais e Assistentes sociais. Apesar da relevância do tema, ainda são poucas as

pesquisas direcionadas a temática. As referências utilizadas no desenvolvimento foram selecionadas com base nos títulos dos artigos. Kauark et al (2010), a metodologia é a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa. É a explicação do tipo de pesquisa, do instrumento utilizado (questionário ou entrevista), do tempo previsto, da equipe de pesquisadores e da divisão do trabalho, das formas de tabulação e tratamento dos dados, enfim, de tudo aquilo que se utilizou no trabalho de pesquisa.

Um olhar sobre os procedimentos metodológicos utilizados por diversos autores, permitiu ganhar uma visão mais acentuada sobre este, pois que o assunto abordado já se discutiu a partir de material já publicado, constituído principalmente por livros, revistas, publicações em periódicos, artigos científicos, porém, as metodologias podem ser variadas tendo em conta o contexto ou os objetivos que se pretendem alcançar na pesquisa.

Quadro 1: Dados dos participantes na pesquisa

Formação	Idades	Gênero		Nível acadêmico			Tempo de serviço
		M	F	T.M	Lic	MSc	
Psicologia	21 aos 44	2	2	----	2	2	+ de 5 anos
Farmácia	20 anos	--	1	1	----	----	2 anos
Humanidades	26	1	--	----	1	----	2 anos
Analistas	20 aos 24	1	2	3	----	----	3 anos
Assistente Social	27	1	----	----	1	----	1 ano

Fonte: Elaboração própria (2024)

Como se vê no quadro acima, foi selecionado profissionais de áreas diferentes que conhecem a realidade do país quanto ao tema.

Em relação ao nível acadêmico há uma elevada diversidade, das quais cada um com uma visão diferente.

Quanto ao tempo de serviço, é de grande importância para contribuição de qualquer temática; a área com maior destaque é a psicologia. Percebe-se que a mesma pesquisa origina-se da mesma ciência. Essa troca de experiência apresentada, pode ser valiosa para resolução do problema em causa, (Elaboração própria, 2024).

A pesquisa serviu como um dos temas de comunicação da primeira Jornada Científica realizada pelo Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues, onde na qual foi clarificado sobre a visão que se deve ter com relação a qualquer intervenção médica que tenhamos de passar, a participação massiva

foram dos estudantes do curso de Psicologia do mesmo Instituto que contribuíram bastante com os seus pareceres em torno da temática, (2024).

A apresentação desta temática nas jornadas científicas contribuiu bastante aos estudantes de Psicologia sobre o efeito que a preparação psicológica tem, bem como o impacto da formação que seguem tem importância na sociedade, nas questões de intervenção da vida das pessoas.

Levou-se em consideração as diferentes áreas de formação, todos estavam interessados na realização da pesquisa, por se tratar de ciência a mesma foi baseada nas seguintes questões:

- 1 - O que entendes por preparação psicológica?
- 2- Em que circunstância é necessário que haja uma preparação psicológica?
- 3- Qual deve ser a posição do técnico de saúde ao lidar com um paciente para uma boa intervenção no que tange ao diálogo?

• Procedimentos

A pesquisa foi realizada em duas etapas:

1ª Etapa: Apresentação da temática em palestras nas Instituições Escolares de Angola (Complexo Escolar Privado Jomachi e Complexo Escolar Privado Masslfrei) e na Mediateca Zé Dú.

2ª Etapa: Apresentação da temática na primeira Jornada Científica realizada pelo Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues aos estudantes do 2º ano de Psicologia do ano académico 2023-2024 e estudantes de outras áreas de formação.

1. O QUE É A PREPARAÇÃO PSICOLÓGICA?

É de vital importância que se trabalhe com o sujeito e com seus familiares no período que antecede a cirurgia, desde o diagnóstico até o pós-operatório, pois é a partir dessas relações que surgem os processos psíquicos. A maioria dos sujeitos se deparam com circunstâncias geradas pela ansiedade, por não saber lidar internamente com a situação, pelo medo do procedimento, da anestesia, possíveis efeitos colaterais, alteração da qualidade de vida após a intervenção cirúrgica e principalmente o medo da morte (MARACONI, 2015).

Para A1:

A preparação psicológica é o processo de treinamento mental e emocional que visa

ajudar uma pessoa a desenvolver habilidades psicológicas para lidar com situações desafiadoras, stress, pressão e adversidades.

A preparação psicológica refere-se ao processo de se preparar mentalmente para lidar com desafios, situações stressantes ou eventos importantes. Isso pode envolver técnicas de relaxamento, visualização positiva, controle da ansiedade e fortalecimento da resiliência emocional, (DOCA, 2007).

Este procedimento torna-se um elemento facilitador na recuperação do paciente, este que não se imagina a sair da situação que se encontra, que é carregado de pensamentos e ansiedade, porém, a actuação profissionalizada torna-se satisfatória e ajuda para questão da saúde do mesmo.

A2: A preparação psicológica compreendo como sendo uma técnica psico-profissional que visa estimular, preparar o indivíduo psicologicamente para a recepção de um determinado assunto ou desafio. Porém, sendo a mente o principal elemento de aquisição e processamento de informação, importa estar no seu melhor estágio (complexidade) para que a informação passada seja recebida, interpretada, reproduzida no verdadeiro sentido.

Esta resposta constitui-se como ponto alto, por mostrar claramente a percepção da preparação psicológica num olhar a luz da ciência que nos guia “Psicologia”, por fazer referência a mente, entendemos com maior significado que a intervenção a ser feita é com o objectivo de olhar para a mente, sendo ela o elemento que carrega os pensamentos, fica claro que, cuidar dela constitui também cuidar da vida.

A3: Percebo como preparação psicológica o processo que consiste na preparação mental do indivíduo para lidar com as diversas situações da vida que encontra ou encontrará em diversos momentos. A preparação psicológica tem como objetivo dar a estrutura mental do indivíduo, o suporte para que este tenha capacidade e força mental para enfrentar situações em que se precisará equilíbrio mental na a superação de qualquer crise.

2- EM QUE CIRCUNSTÂNCIA É NECESSÁRIO QUE HAJA UMA PREPARAÇÃO PSICOLÓGICA?

A preparação psicológica pode ser necessária em uma variedade de circunstâncias, como antes de

competições esportivas, exames académicos, entrevistas de emprego, procedimentos médicos ou cirúrgicos, mudanças significativas na vida, como divórcio ou perda de emprego; entre outras situações stressantes ou desafiadoras. Vale lembrar que sempre que uma pessoa enfrenta evento que exige um certo nível de desempenho ou enfrenta um grande impacto emocional, a preparação psicológica pode ser benéfica.

A4: É do nosso conhecimento que alguns medicamentos têm efeitos adversos que podem dificultar a recuperação dos pacientes, bem como a aceitação dos mesmos quanto a terapia que lhes será submetida. Tendo em conta estes e outros factores, a preparação psicológica por parte do técnico de farmácia é fundamental, orientando os pacientes e seus familiares sobre o uso de uma determinada medicação.

A5: Na contemporaneidade, os problemas de fórum psicológico têm abalado o mundo em geral e, de forma específica Angola. Todavia, entendemos que a intervenção do psicólogo é fundamental para que o paciente esteja preparado para uma consulta ou desafio a fim de aliviar as reações emocionais vividas pelo indivíduo.

Entendemos que estes problemas não podem ser levados de ânimo leve, pois que lidar com a dor nunca é fácil para ninguém, daí vem o papel que este profissional desempenha na vida dos utentes, proporcionando técnicas e procedimentos aprovados para dar uma resposta tranquilizante ao paciente que imagina no desafio que vai passar.

3- QUAL DEVE SER A POSIÇÃO DO TÉCNICO DE SAÚDE AO LIDAR COM UM PACIENTE PARA UMA BOA INTERVENÇÃO NO QUE TANGE AO DIÁLOGO?

Para A4: O técnico em saúde deve adoptar uma postura empática, acolhedora e respeitosa ao lidar com um paciente para garantir um bom diálogo.

Já **A5:** Salienta que, é crucial que o técnico demonstre genuíno interesse no bem-estar do paciente, ouvindo atentamente suas preocupações, respondendo de forma clara e honesta as suas perguntas, fornecendo informações relevantes de maneira compreensível.

Além disso, é importante que o técnico esteja aberto a construir um relacionamento de confiança com o paciente, respeitando sua autonomia, promovendo a

comunicação aberta e contribuindo para um ambiente propício para uma intervenção bem-sucedida.

Segundo Madeiros e Peniche (2006), uma avaliação psicológica do paciente a ser submetido a cirurgia pode construir uma oportunidade para a expressão de sentimentos e pensamentos que auxiliarão os profissionais de saúde a atender as especificidades do indivíduo, aumentando a probabilidade do desenvolvimento do procedimento cirúrgico, maior colaboração com equipe médica, facilitação do processo de comunicação, redução de níveis de stress e ansiedade e, consequentemente, otimização do tempo de recuperação.

Porém, fica claro que a escuta ativa é de grande relevância para este processo, porque é por meio deste diálogo que tomamos conhecimento do que preocupa o paciente e quais as formas mais adequadas de intervenção para melhor dar resposta na sua situação, quando o técnico toma a iniciativa de perceber o que passa na vida do utente, constitui um reforço positivo ao paciente e torna visível o real interesse de merecer ajuda.

Os estudos analisados norteiam e reforçam a importância de uma assistência ativa e uma visão holística por parte do profissional de psicologia no âmbito hospitalar, em meio as novas perspectivas e compreensão diante de um contexto muitas vezes complexo e bastante subjectivo, tanto por parte dos pacientes quanto dos profissionais.

A necessidade de hospitalização e intervenção cirúrgica pode desenvolver ou potencializar quadros como angústia, medo, insegurança e tristeza, rompendo o equilíbrio físico psicológico do paciente, causando transtornos como ansiedade e depressão. O ambiente hospitalar altera toda a vida do sujeito, afastando-o dos familiares e do trabalho, e o aproximando da esfera da doença e da morte, bem como das incertezas em relação ao procedimento cirúrgico ao qual será submetido (MALUF, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados pesquisados e apresentados, podemos concluir que a preparação psicológica pode ser benéfica para os desfechos do pós-operatório, recuperação comportamental, sentimentos negativos e duração da internação.

O psicólogo deve actuar com o objectivo de minimizar a angústia e ansiedade do paciente, favorecendo a expressão dos sentimentos e auxiliando na compreensão da situação vivenciada, proporcionando também, um clima de confiança entre o paciente e a equipe de saúde.

Segundo Medeiros e Peniche (apud COSTA JÚNIOR et al., 2012), uma avaliação psicológica do paciente a ser submetido a cirurgia pode constituir uma oportunidade para a expressão de sentimentos e pensamentos que auxiliarão os profissionais de saúde a atender as especificidades do indivíduo, aumentando a probabilidade do desenvolvimento de estratégias mais eficientes de enfrentamento do procedimento cirúrgico, maior colaboração com a equipe médica, facilitação do processo de comunicação, redução dos níveis de stress e ansiedade e, consequentemente, otimização do tempo de recuperação cirúrgica e alta hospitalar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECK, Judith S. **Terapia cognitivo-comportamental: teoria e prática** [recurso eletrônico] / Judith S. Beck; tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Paulo Knapp, Elisabeth Meyer. – 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BORGES, E.S. **Psicologia clínica hospitalar: trauma e emergência**. São Paulo: Vetor, 2009.
- COSTA JÚNIOR, A. L.; DOCA, F. N. P.; ARAÚJO, I.; MARTINS, L.; MUNDIN, L.; PENATTI, T.; SIDRIM, A. C. **Preparação psicológica de pacientes submetidos a procedimentos cirúrgicos**. Estudos de Psicologia. 2012.
- DOCA, F. N. e Costa Jr. **Preparação para internação hospitalar**. Universidade de Brasília. Disponível em www.Scielo.br/paidéia, 2007.
- KAUARK, Fabiana. **Metodologia da pesquisa: guia prático** / Fabiana Kauark, Fernanda Castro Manhães e Carlos Henrique Medeiros. Itabuna: Via Litterarum, 2010.
- LAZARUS, Richard S; Folkman, Susan. **Stress, Appraisal and coping**. New York, Springer, 1984.
- LAKATOS, E. & MARCONI, M. **Metodologia Científica**. Edições Atlas; São Paulo; 2015.
- MADEIROS, V. C. & Peniche, A. C. G. A influência da ansiedade nas estratégias de enfrentamento utilizadas no período pré-operatório. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 2006.
- MALUF, E. M. C.; RICHLIN, C. H.; BARREIRA, M. A. Prevalência de ansiedade e depressão no pré-operatório de cirurgias eletivas em um hospital universitário em Curitiba. **Rev. Med. UFPR**, 2015.
- MEICHENBAUM, Donal. **Stress inoculation training**. New York: Pergamon Press, 1985.
- SILVA, Maria Júlia Paes da; **Impacto psicológico da hospitalização, stress, ansiedade e papel do psicólogo**. Editora Epu, 1990.
- WATSON, Jonh B. **Psychology as a behaviorist views it**. Psychology record, v.20, 1913.



ESPAÇOS EXTERNOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCOS NORMATIVOS, QUALIDADE E CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS

Elaine Santos do Nascimento¹

RESUMO: Os espaços externos constituem uma dimensão relevante da Educação Infantil, relacionada aos direitos de brincar, conviver, participar, explorar e vivenciar experiências corporais e de contato com diferentes ambientes. Este artigo tem como objetivo analisar como os espaços externos são abordados em marcos legais, normativos e documentos orientadores da Educação Infantil brasileira, articulando essa análise às contribuições de estudos acadêmicos que investigaram sua organização e utilização em contextos institucionais específicos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida mediante análise da legislação educacional, de documentos normativos e orientadores e de produções acadêmicas relacionadas à infância, aos espaços educativos, à natureza e à qualidade da Educação Infantil. O corpus documental contempla a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular, documentos de infraestrutura e qualidade, as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil e a atualização dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil disponibilizada em 2026. A literatura examinada aponta, em contextos específicos, questões relacionadas à disponibilidade, à organização, à qualidade e às formas de utilização dos espaços externos, sem que esses achados possam ser generalizados para o conjunto das instituições brasileiras. Conclui-se que a análise da qualidade dos espaços externos requer considerar, de maneira articulada, sua existência física, suas condições materiais, a presença de elementos naturais, sua acessibilidade e a frequência e intencionalidade de seu uso pedagógico.

Palavras-chave: Educação Infantil; Espaços externos; Políticas educacionais; Qualidade; Direito à infância.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e integra o conjunto de direitos educacionais assegurados às crianças brasileiras. A efetivação desse direito não se limita à oferta de vagas, envolvendo também condições institucionais, pedagógicas e materiais adequadas às especificidades das crianças de zero a cinco anos.

Nesse contexto, a organização dos ambientes educativos adquire relevância, uma vez que os espaços

nos quais as crianças convivem, brincam, exploram e estabelecem relações participam das experiências construídas cotidianamente nas instituições. Os espaços externos, portanto, não devem ser compreendidos apenas como áreas destinadas ao recreio ou como complementos da sala de referência, mas como ambientes que podem integrar a proposta pedagógica da Educação Infantil.

É necessário, entretanto, diferenciar os distintos documentos que compõem a trajetória das políticas educacionais brasileiras. A Constituição

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré. Graduação em Educação Especial pelo Centro Universitário Cidade Verde, UNICV. Professora de Educação Infantil, PEI. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/1996 integram o campo da legislação educacional; resoluções do Conselho Nacional de Educação, como a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), e a Resolução CNE/CEB nº 1/2024, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, apresentam caráter normativo. Outros documentos, por sua vez, possuem função curricular, orientadora ou de apoio à avaliação da qualidade.

Nessa última categoria situa-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998. Embora constitua um documento historicamente importante para compreender determinadas concepções pedagógicas que marcaram a Educação Infantil brasileira no final da década de 1990, o RCNEI não deve ser tomado como legislação nem como principal referência normativa contemporânea.

Posteriormente, as DCNEI consolidaram princípios e diretrizes para a organização das propostas pedagógicas da Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, reafirmou as interações e a brincadeira e sistematizou seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — que podem ser vivenciados em diferentes tempos, espaços e situações educativas.

Mais recentemente, as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil ampliaram a atualidade da discussão sobre condições de oferta e qualidade, enquanto a atualização dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, disponibilizada pelo Ministério da Educação em 2026, oferece referências contemporâneas para processos de reflexão e avaliação institucional.

Diante desse conjunto documental, torna-se pertinente analisar não somente a existência física dos espaços externos, mas diferentes dimensões relacionadas a eles. Uma instituição pode possuir área externa e, ainda assim, apresentar limitações quanto à qualidade, diversidade ou acessibilidade desse ambiente; da mesma maneira, um espaço fisicamente adequado pode ser pouco integrado às experiências cotidianas das crianças. Portanto, existência, qualidade e uso constituem dimensões distintas e complementares de análise.

Também é necessário diferenciar espaços externos de espaços naturais. Pátios cimentados, quadras, corredores descobertos e parques podem ser classificados como áreas externas, mas isso não significa necessariamente que proporcionem contato significativo com árvores, terra, água, vegetação, animais ou outros elementos naturais.

Nesse artigo, a expressão direito à infância é compreendida como a garantia de condições para que a criança vivencie plenamente sua condição de sujeito de direitos, incluindo oportunidades de brincar, conviver, participar, explorar, movimentar-se, expressar-se e estabelecer relações com outras crianças, adultos, espaços e elementos do ambiente. Trata-se, portanto, de uma categoria relacionada à garantia de experiências compatíveis com as especificidades da infância e não apenas ao acesso formal à instituição educativa.

A discussão acadêmica sobre espaços externos e natureza apresenta contribuições relevantes para compreender essas questões. Trabalhos de Tiriba, Menezes, Fernandes e Monteiro e Rodrigues, associados a pesquisas publicadas mais recentemente, permitem examinar tanto as potencialidades pedagógicas desses ambientes quanto situações concretas identificadas em instituições e redes específicas.

É importante ressaltar que estudos realizados em instituições, municípios ou redes determinadas não autorizam generalizações sobre toda a Educação Infantil brasileira. Entretanto, seus resultados constituem evidências relevantes para identificar questões recorrentes, formular perguntas e analisar criticamente as condições de organização e utilização dos espaços externos.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a presença e o significado dos espaços externos nos marcos legais, normativos e orientadores da Educação Infantil brasileira, articulando essa análise aos achados de pesquisas acadêmicas realizadas em contextos específicos sobre a organização e o uso desses ambientes.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. Considerando que não foram realizadas observações em instituições, entrevistas com profissionais ou

crianças, levantamento de infraestrutura ou coleta direta de dados em redes de ensino, o trabalho não pretende caracterizar empiricamente a realidade nacional da Educação Infantil.

A pesquisa documental concentrou-se em documentos relacionados aos direitos das crianças, ao currículo, à infraestrutura e à qualidade da Educação Infantil. Foram considerados documentos de diferentes naturezas e períodos históricos, distinguindo-se: a) legislação educacional, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; b) documentos normativos de caráter mandatório, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil; e c) documentos curriculares, técnicos e orientadores, entre os quais o RCNEI, a BNCC, os documentos referentes à infraestrutura e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.

A inclusão do RCNEI ocorreu por sua relevância histórica para a trajetória curricular da Educação Infantil brasileira, e não por ser compreendido como legislação vigente ou como documento normativo equivalente às resoluções do Conselho Nacional de Educação.

Na dimensão bibliográfica, foram priorizadas produções relacionadas aos seguintes eixos: espaços externos na Educação Infantil; organização dos ambientes educativos; relação entre infância e natureza; brincar e movimento; infraestrutura e qualidade; e desemparedamento da infância. O corpus incorporou trabalhos clássicos já presentes na versão inicial do estudo, como Menezes, Tiriba, Fernandes e Monteiro e Rodrigues, além de produções publicadas a partir de 2020 que investigam contextos institucionais específicos.

Para conferir maior transparência ao percurso bibliográfico, a seleção considerou produções localizadas por meio de combinações de descritores como “Educação Infantil”, “espaços externos”, “pátio escolar”, “natureza”, “brincar”, “desemparedamento” e “qualidade da Educação Infantil”. Foram priorizados trabalhos com relação direta com a temática e, particularmente para a discussão das práticas institucionais, estudos que apresentassem dados provenientes de contextos educacionais delimitados.

Foram excluídos materiais sem relação direta com a Educação Infantil ou que abordavam espaços escolares sem oferecer elementos pertinentes aos objetivos desta pesquisa. Por se tratar de revisão narrativa, não foi adotado protocolo de revisão sistemática. Desse modo, a seleção bibliográfica busca oferecer sustentação teórica e evidências contextuais para a discussão, sem pretensão de esgotar a produção acadêmica existente.

A análise foi organizada em quatro eixos: 1) trajetória normativa e documental dos espaços na Educação Infantil; 2) infraestrutura e qualidade; 3) existência, qualidade e utilização dos espaços externos; e 4) espaços externos, natureza e direito à infância.

Os achados das pesquisas empíricas examinadas são apresentados respeitando seus contextos de produção. Portanto, situações identificadas em uma determinada instituição, município ou rede não são interpretadas como representativas de todas as instituições brasileiras.

ESPAÇOS EXTERNOS NOS MARCOS NORMATIVOS E ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão dos espaços externos na Educação Infantil passou por transformações acompanhadas por mudanças na própria concepção de criança e de currículo.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito e forneceu fundamentos para a posterior consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. A LDB, por sua vez, inseriu a Educação Infantil na organização educacional brasileira, contribuindo para superar uma compreensão exclusivamente assistencial do atendimento às crianças pequenas.

No final da década de 1990, o RCNEI apresentou orientações pedagógicas relacionadas à organização dos ambientes e às experiências das crianças. Historicamente, o documento contribuiu para a discussão sobre espaços, interações e contato com diferentes elementos do ambiente. Sua utilização no presente estudo, entretanto, deve ser compreendida em perspectiva histórica, considerando os documentos normativos e curriculares produzidos posteriormente.

Um marco fundamental dessa trajetória é a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. As DCNEI compreendem a criança como sujeito histórico e de direitos e estabelecem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Essa concepção amplia a discussão sobre os espaços educativos, uma vez que diferentes ambientes podem favorecer relações, movimentos, explorações, brincadeiras e experiências com o mundo físico, social e natural.

A BNCC reafirma as interações e a brincadeira e organiza a Educação Infantil a partir dos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Entre seus campos de experiências encontram-se “Corpo, gestos e movimentos” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, diretamente relacionados às possibilidades de exploração corporal, espacial e ambiental.

Esse percurso demonstra que a discussão contemporânea sobre os espaços externos não pode se apoiar prioritariamente no RCNEI de 1998. O documento permanece relevante para uma análise histórica, mas deve ser situado em diálogo com as DCNEI, a BNCC e os marcos mais recentes de qualidade.

Em 2024, a Resolução CNE/CEB nº 1 instituiu as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, fortalecendo a necessidade de considerar as condições concretas de oferta educacional e a garantia de qualidade com equidade.

Assim, a discussão dos espaços externos deve integrar uma compreensão mais ampla de qualidade, articulando infraestrutura, proposta pedagógica, currículo, experiências das crianças e condições institucionais.

INFRAESTRUTURA E QUALIDADE DOS ESPAÇOS EXTERNOS

A existência de um espaço externo constitui apenas uma das dimensões envolvidas na análise da qualidade dos ambientes de Educação Infantil.

Documentos técnicos de infraestrutura já destacavam a necessidade de planejamento das áreas destinadas às experiências externas das crianças,

incluindo diversidade de superfícies, zonas de sombra e sol, equipamentos e possibilidades de contato com elementos naturais.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil também oferecem instrumentos para reflexão coletiva sobre os ambientes educativos. A versão atualizada disponibilizada em 2026 reforça a importância de analisar a qualidade de maneira multidimensional e contextualizada.

Nesse sentido, torna-se necessário distinguir pelo menos três aspectos: existência, qualidade e uso.

A existência refere-se à disponibilidade física de áreas externas. A qualidade envolve dimensões como tamanho, conservação, segurança, acessibilidade, diversidade de materiais, possibilidades de movimento e presença de elementos naturais. Já o uso diz respeito à frequência, ao tempo disponibilizado às crianças, às possibilidades de escolha, à intencionalidade pedagógica e à integração desses ambientes ao cotidiano institucional.

Essa diferenciação evita que a simples presença de um pátio ou parque seja tomada como evidência suficiente da garantia de experiências significativas.

Fernandes, ao investigar crianças no pátio escolar, contribui para compreender que as características ambientais influenciam as possibilidades de comportamento, interação e movimento. Contudo, por se tratar de pesquisa desenvolvida em contexto específico, seus resultados devem ser interpretados dentro dos limites estabelecidos pelo próprio estudo.

Da mesma forma, pesquisas recentes permitem ampliar a discussão sem transformar resultados localizados em afirmações sobre a totalidade da Educação Infantil brasileira. Estudos realizados em redes e instituições específicas têm identificado, por exemplo, diferenças na frequência de utilização das áreas externas, na presença de elementos naturais e na incorporação desses ambientes às propostas pedagógicas.

Portanto, em vez de afirmar que “muitas instituições brasileiras apresentam precariedade”, é metodologicamente mais adequado reconhecer que

pesquisas desenvolvidas em contextos específicos identificaram limitações relacionadas à infraestrutura, à organização ou ao uso dos espaços externos.

ENTRE AS ORIENTAÇÕES NORMATIVAS E OS ACHADOS DE PESQUISAS EM CONTEXTOS ESPECÍFICOS

A literatura acadêmica permite problematizar como os espaços externos vêm sendo organizados e utilizados em determinados contextos educacionais, mas exige cautela quanto à extensão de suas conclusões.

Tiriba problematiza processos de “emparedamento” das crianças, defendendo maior aproximação entre infância e natureza. Sua contribuição permite questionar organizações institucionais excessivamente centradas nos espaços internos e refletir sobre as possibilidades educativas existentes para além da sala de referência.

Menezes, ao discutir a organização dos espaços de ensinar e aprender nas instituições de Educação Infantil, destaca que a configuração do ambiente participa das experiências educativas, podendo favorecer autonomia, interação e exploração.

Monteiro e Rodrigues também contribuem para a compreensão dos espaços externos como ambientes nos quais as crianças podem estabelecer diferentes relações com parceiros, materiais, movimentos e brincadeiras.

Produções posteriores ampliaram essas discussões. Pesquisas realizadas a partir de 2020 apresentam evidências provenientes de contextos específicos e permitem observar que a questão não se limita à existência ou inexistência de áreas externas.

Silva e Santos (2020), ao discutirem pesquisas desenvolvidas em Fortaleza e Belo Horizonte, identificaram questões relacionadas ao uso das áreas externas, ao brincar e à regulação das ações infantis nos contextos investigados.

Valerio e Silva (2021), em pesquisa desenvolvida em uma creche municipal, discutiram a construção de experiências de desemparedamento e a relação das crianças com a natureza.

Kovalczuk e Rossi (2022), ao analisarem transformações de espaços externos em instituições de

Educação Infantil de Joinville, evidenciaram possibilidades de reorganização desses ambientes e de ampliação da relação entre crianças e natureza.

Toledo, Castro e Ricci, ao colocarem em diálogo pesquisas realizadas em creches e pré-escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, identificaram, nos contextos examinados, questões como frequência reduzida às áreas externas, poucas possibilidades de contato com elementos naturais e fragilidades na incorporação desses espaços às propostas pedagógicas.

Esses estudos não demonstram que todas ou mesmo a maioria das instituições brasileiras apresentem as mesmas características. Demonstram, porém, que há pesquisas empíricas documentando desafios relacionados aos espaços externos em diferentes contextos educacionais, justificando a continuidade das investigações sobre o tema.

Estudos mais recentes também evidenciam as potencialidades desses ambientes. Pesquisas com crianças em contextos específicos têm indicado que os pátios e demais áreas externas podem constituir espaços de brincadeira, interação, exploração e produção de significados quando integrados às experiências cotidianas.

Consequentemente, não é cientificamente adequado estabelecer, a partir do corpus desta revisão, uma “distância significativa entre a legislação e a realidade brasileira”. O que a literatura examinada permite afirmar é que determinadas pesquisas identificam tensões entre orientações educacionais e condições ou práticas observadas nos contextos por elas investigados.

Essa formulação preserva a contribuição crítica dos estudos sem extrapolar seus limites metodológicos.

ESPAÇOS EXTERNOS, NATUREZA E DIREITO À INFÂNCIA

A defesa dos espaços externos precisa igualmente evitar a associação automática entre estar fora da sala e estar em contato com a natureza.

Uma área externa predominantemente cimentada pode oferecer possibilidades de movimento, convivência e brincadeira, mas não necessariamente possibilita experiências frequentes com terra,

vegetação, água, árvores, animais e outros elementos naturais.

Por outro lado, a presença desses elementos não garante, isoladamente, qualidade pedagógica. É preciso considerar como os espaços são disponibilizados, quais possibilidades de ação oferecem às crianças, quanto tempo elas podem permanecer neles e qual participação possuem na construção das experiências.

A discussão proposta por Tiriba sobre a relação entre crianças e natureza contribui para superar uma organização educativa excessivamente centrada em ambientes fechados. Nessa perspectiva, “desemparedar” não significa simplesmente transferir atividades previamente estruturadas da sala para o pátio, mas ampliar as possibilidades de exploração, movimento, escolha, convivência e relação com diferentes ambientes.

O parque, conforme discutido por Monteiro e Rodrigues, pode favorecer escolhas relacionadas às brincadeiras, aos parceiros e aos materiais. A importância desse espaço, portanto, está relacionada tanto às suas características físicas quanto às experiências sociais e culturais que nele são construídas.

Essa perspectiva aproxima a discussão espacial dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento presentes na BNCC e dos princípios estabelecidos pelas DCNEI. Brincar, participar, explorar e conviver demandam tempos e ambientes que possibilitem ações diversas das crianças.

Compreender os espaços externos como uma das dimensões do direito à infância significa, portanto, reconhecer que as condições espaciais interferem nas possibilidades de exercício dos direitos das crianças. Isso não autoriza afirmar que determinado tipo de espaço produz automaticamente desenvolvimento ou aprendizagem, mas permite defender que ambientes diversificados, acessíveis e integrados à proposta pedagógica ampliam as possibilidades de experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou a presença dos espaços externos nos marcos legais, normativos e orientadores da Educação Infantil brasileira, articulando essa

discussão às contribuições de pesquisas acadêmicas que investigaram instituições e redes específicas.

A análise documental evidencia uma trajetória de ampliação das referências relacionadas aos direitos das crianças, ao currículo e à qualidade da Educação Infantil. Nesse percurso, o RCNEI possui importância histórica, mas não deve ser tratado como legislação nem ocupar, isoladamente, o lugar de principal referência normativa contemporânea. As DCNEI, a BNCC e as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil constituem referências fundamentais para a discussão atual.

A atualização dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil disponibilizada em 2026 também reforça a necessidade de compreender a qualidade a partir de diferentes dimensões e da reflexão coletiva sobre as condições de atendimento.

Quanto às práticas institucionais, os limites metodológicos desta pesquisa precisam ser explicitados. Por não ter realizado pesquisa de campo nem levantamento nacional de infraestrutura, este estudo não permite afirmar que exista uma determinada condição predominante nas instituições brasileiras.

A literatura examinada aponta que pesquisas desenvolvidas em contextos específicos identificaram limitações relacionadas à disponibilidade, às características e, especialmente, às formas de utilização dos espaços externos. Outros trabalhos, por sua vez, demonstram possibilidades de reorganização desses ambientes e de ampliação das experiências das crianças.

Essas evidências reforçam a necessidade de diferenciar três dimensões: existência, qualidade e uso. Possuir área externa não significa necessariamente dispor de um espaço diversificado e qualificado; da mesma forma, possuir um ambiente adequado não assegura sua integração cotidiana à proposta pedagógica.

Também se mostrou necessário distinguir espaços externos e natureza. Embora relacionados, não são conceitos equivalentes. A qualidade das experiências depende das características do ambiente, da presença e diversidade de elementos naturais, das possibilidades de ação das crianças e das escolhas pedagógicas e institucionais relacionadas ao seu uso.

Dessa maneira, a literatura analisada não autoriza uma generalização sobre uma suposta distância entre “a lei” e “a prática” em toda a Educação Infantil brasileira. Ela permite identificar tensões documentadas em determinados contextos, ao mesmo tempo em que evidencia possibilidades de transformação das práticas e dos ambientes.

Conclui-se que a discussão sobre espaços externos deve integrar a agenda da qualidade e da equidade na Educação Infantil, considerando simultaneamente condições materiais, organização pedagógica, participação das crianças, oportunidades de brincar e explorar e relações com os ambientes naturais. Novas pesquisas empíricas, especialmente aquelas que comparem diferentes redes, regiões e contextos institucionais, poderão oferecer bases mais abrangentes para compreender como essas condições se manifestam na Educação Infantil brasileira.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- FERNANDES, Odara de Sá. **Crianças no pátio escolar: a utilização dos espaços e o comportamento infantil no recreio**. 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
- KOVALCZUK, Simoniely Lilian; ROSSI, Ednéia Regina. Trajetórias e narrativas das transformações dos espaços externos em instituições de Educação Infantil: (re)ligando crianças e natureza no tempo presente. **Ambiente & Educação**, v. 27, n. 1, p. 1–27, 2022.
- MENEZES, Cláudia Celeste Lima Costa. A organização dos espaços de ensinar e aprender nas instituições de Educação Infantil. In: **CAPACITAÇÃO DOCENTE E RESPONSABILIDADE SOCIAL: aportes pluridisciplinares**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 97–116.
- MODLER, Néboraz Lazzarotto; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; RHEINGANTZ, Paulo Afonso. Crianças e pátios escolares: significados, valores e afetividades. **Revista Projetar – Projeto e Percepção do Ambiente**, v. 9, n. 2, 2024.
- MONTEIRO, J.; RODRIGUES, J. Os espaços externos como possibilidade de múltiplas experiências na Educação Infantil. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 264–278, jul./dez. 2015.
- SILVA, Rogério Correia da; SANTOS, Celiane Oliveira dos. Brincadeira, corpo e movimento: relatos de pesquisas sobre o uso das áreas externas na Educação Infantil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, 2020.
- TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e Educação Infantil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- TIRIBA, Léa. Crianças, natureza e Educação Infantil. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 29., 2006. Anais [...]. Caxambu, MG: ANPED, 2006.
- VALERIO, Viviane Graciele de Araujo; SILVA, Marta Regina Paulo da. As interações e o brincar na e com a natureza: construindo uma infância desemparedada na creche. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 10, n. 3, p. 407–423, 2021.



O PSICÓLOGO COMO SOLUCIONADOR DE PROBLEMAS E MITIGADOR DE DANOS:DUAS FUNÇÕES ESSENCIAIS NA PRÁTICA CLÍNICA CONTEMPORÂNEA

Esmael Joaquim Machado¹

RESUMO: A prática psicológica contemporânea requer do profissional a capacidade de actuar em múltiplas frentes, adaptando as suas intervenções às necessidades específicas de cada paciente e contexto. Este artigo propõe uma reflexão teórica sobre duas funções fundamentais do psicólogo: a de solucionador de problemas e a de mitigador de danos. A primeira função, amplamente respaldada por modelos como a terapia cognitivo-comportamental e a terapia de solução de problemas, concentra-se em auxiliar o paciente a compreender e superar dificuldades emocionais, cognitivas e comportamentais por meio de estratégias baseadas em evidências. A segunda função, inspirada nos princípios da redução de danos, torna-se particularmente relevante em situações de sofrimento crónico, traumas profundos ou condições irreversíveis, onde o objectivo não é a eliminação total do problema, mas a diminuição do impacto emocional e a promoção de resiliência. A integração destas duas perspectivas oferece um quadro concetual abrangente para a actuação clínica, reconhecendo a complexidade do sofrimento humano e a necessidade de abordagens flexíveis e centradas no paciente.

Palavras-chave: Solução de problemas. Redução de danos. Intervenção clínica. Resiliência. Prática baseada em evidências.

INTRODUÇÃO

A psicologia, enquanto ciência e profissão, desenvolveu ao longo da sua história diversas abordagens e técnicas para lidar com o sofrimento humano. Tradicionalmente, a prática clínica tem sido associada à ideia de "cura" ou "solução" dos problemas apresentados pelos pacientes. No entanto, a complexidade da experiência humana frequentemente apresenta situações em que a solução completa não é possível, exigindo do profissional uma postura diferenciada.

Este artigo tem como objectivo explorar duas funções complementares do psicólogo: a de solucionador de problemas e a de mitigador de danos. A primeira baseia-se em modelos de intervenção

focados na identificação e resolução activa de dificuldades, enquanto a segunda enfatiza a redução do sofrimento e a promoção de qualidade de vida mesmo na ausência de soluções definitivas. A partir de uma revisão narrativa da literatura, procura-se fundamentar teoricamente estas duas perspectivas e discutir a sua integração na prática clínica contemporânea.

O PSICÓLOGO COMO SOLUCIONADOR DE PROBLEMAS

A noção do psicólogo como solucionador de problemas tem raízes profundas na tradição da terapia comportamental e cognitiva. Como observaram Kanfer e Busemeyer (1982, p. 240), "a aplicação da teoria de solução de problemas e tomada de decisão à terapia comportamental representa um avanço significativo na

¹ Professor Assistente Estagiário no Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues, Departamento de Saúde, Coordenação do Curso de Licenciatura em Psicologia; Director do Gabinete de Garantia da Qualidade. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8678-4557> E-mail: esmaeljoaquimmachado@gmail.com

compreensão do processo terapêutico". Os autores distinguem entre modelos "estáticos" e "dinâmicos" de solução de problemas, sendo o dinâmico mais característico do processo de mudança clínica por incorporar feedback contínuo e ajustes ao longo do tratamento.

Nezu e Nezu (1989) desenvolveram um modelo abrangente de tomada de decisão clínica baseado na abordagem de solução de problemas, descrevendo cinco processos fundamentais que guiam o terapeuta desde o diagnóstico e avaliação até à selecção de intervenções e avaliação de resultados. Este modelo reconhece que a prática clínica envolve julgamentos e decisões complexas em cada estágio da terapia.

A intervenção clínica sob esta perspectiva visa ajudar o paciente a compreender as suas dificuldades emocionais, cognitivas ou comportamentais e a encontrar estratégias para superá-las. Elliott e Lawrence (2025) destacam que o modelo teórico de habilidades de solução de problemas tem orientado intervenções que facilitam a aquisição de capacidades cognitivas e comportamentais promotoras de ajustamento positivo e qualidade de vida.

As ferramentas científicas utilizadas incluem técnicas baseadas em evidências, como a terapia cognitivo-comportamental (TCC). Moorey e colaboradores (2001) investigaram a capacidade de solução de problemas como preditora de resultados terapêuticos em pacientes a receber TCC, encontrando que pontuações mais baixas em medidas de solução de problemas estavam associadas a piores resultados em pacientes deprimidos. Os componentes mais fortemente correlacionados com o resultado global reflectiam as habilidades de activação comportamental e reestruturação cognitiva ensinadas na TCC para depressão.

Esta função também envolve orientação prática, auxiliando o paciente na tomada de decisões mais conscientes e na redução de conflitos internos e externos. Falvey e colaboradores (2005) identificaram diferentes estilos de solução de problemas (diferenciação, integração, afiliação) e estratégias de julgamento clínico (mínimas, complexas, heurísticas) utilizados por profissionais de saúde mental, demonstrando a complexidade cognitiva envolvida na concetualização de casos e planeamento terapêutico.

O PSICÓLOGO COMO MITIGADOR DE DANOS

A função do psicólogo como mitigador de danos emerge do reconhecimento de que nem todos os problemas humanos têm solução completa. Em casos de doenças crónicas, traumas profundos ou situações irreversíveis, o objectivo terapêutico desloca-se da resolução para a mitigação do impacto emocional e social.

O conceito de redução de danos, originalmente desenvolvido como resposta de saúde pública ao uso de substâncias, tem sido progressivamente aplicado à prática psicológica mais ampla.

Marlatt (1999, p. 1200) definiu a filosofia da redução de danos como "pragmatismo compassivo", caracterizado pelo reconhecimento pragmático de que o tratamento deve encontrar o paciente onde ele está, em termos das suas necessidades e objectivos pessoais.

Tatarsky (2003) desenvolveu o modelo de Psicoterapia Integrativa de Redução de Danos, que integra o foco no desenvolvimento de habilidades com a exploração dos múltiplos significados do uso de substâncias e a importância da aliança terapêutica. Este modelo parte do princípio de que qualquer redução nos danos associados ao comportamento problema é valiosa, aceitando pequenos passos incrementais como legítimos.

Na prática clínica, a mitigação de danos envolve a gestão de riscos emocionais, ajudando o paciente a lidar com ansiedade, frustração ou luto, evitando que estes estados se agravem. D'Ambrozio e colaboradores (2022) destacam a congruência entre a redução de danos e os princípios da psicologia humanista, particularmente no que se refere ao foco na agência da pessoa e na facilitação de um envolvimento mais autêntico com o tratamento.

A promoção de resiliência constitui aspecto central desta função. Collins e Clifasefi (2023), no seu modelo de tratamento de redução de danos (HaRT), enfatizam a importância de um mindset e heartset que promovem compreensão mútua, aprendizagem partilhada sobre riscos e comunicação colaborativa. A deferência à tomada de decisão do cliente sobre redução de danos beneficia tanto pacientes como clínicos.

A prevenção de recaídas também integra esta perspectiva. Mesmo quando não é possível eliminar completamente o problema, o psicólogo actua para reduzir a probabilidade de agravamento ou repetição, fortalecendo recursos internos para que a pessoa suporte melhor as adversidades.

INTEGRAÇÃO DAS PERSPECTIVAS

As funções de solucionador de problemas e mitigador de danos não são mutuamente exclusivas, mas complementares. A literatura sobre redução de danos reconhece três estratégias distintas para lidar com comportamentos de risco: desencorajar o envolvimento no comportamento (redução de prevalência), encorajar a redução da frequência ou extensão do comportamento (redução de quantidade) e reduzir as consequências nocivas do comportamento (redução de danos; INSTITUTO DE RECURSOS DE APRENDIZAGEM, 2023).

Na prática clínica, estas estratégias podem ser integradas de acordo com as necessidades e possibilidades de cada paciente. Para alguns, a abordagem de solução de problemas será suficiente e adequada. Para outros, particularmente aqueles que enfrentam condições crônicas ou irreversíveis, a abordagem de mitigação de danos torna-se mais relevante. Em muitos casos, ambas as perspectivas podem ser combinadas ao longo do processo terapêutico.

Esta integração requer do psicólogo flexibilidade conceitual e técnica, além de um compromisso com o cuidado centrado no paciente que reconhece a diversidade de objectivos e possibilidades terapêuticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicologia clínica contemporânea beneficia-se da articulação entre diferentes modelos de actuação que reconhecem a complexidade do sofrimento humano. A função do psicólogo como solucionador de problemas, fundamentada em modelos como a terapia de solução de problemas e a TCC, oferece ferramentas valiosas para ajudar pacientes a superar dificuldades e desenvolver habilidades adaptativas.

Paralelamente, a função do psicólogo como mitigador de danos, inspirada nos princípios da redução de danos e da psicologia humanista, proporciona um quadro conceitual para actuar em

situações onde a solução completa não é possível, focando na redução do sofrimento e na promoção de qualidade de vida.

A integração destas duas perspectivas enriquece o repertório do psicólogo clínico, permitindo intervenções mais flexíveis, realistas e compassivas, verdadeiramente sintonizadas com as necessidades e possibilidades de cada pessoa que procura ajuda profissional.

REFERÊNCIAS

- COLLINS, S. E.; CLIFASEFI, S. L. **Harm reduction treatment for substance use**. Göttingen: Hogrefe Publishing, 2023.
- D'AMBROZIO, G.; COSGROVE, L.; LILLY, S.; MCCARTHY, T. Harm reduction, humanistic psychology, and the CRPD. **Journal of Humanistic Psychology**, v. 0, n. 0, 2022. Publicação antecipada.
- ELLIOTT, T. R.; LAWRENCE, T. I. **The contemporary model of social problem-solving**: Its empirical evolution and issues in application. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2025. Publicação antecipada online.
- FALVEY, J. E.; BRAY, T. E.; HEBERT, D. J. Case conceptualization and treatment planning: Investigation of problem-solving and clinical judgment. **Journal of Mental Health Counseling**, v. 27, n. 4, p. 348-372, 2005.
- INSTITUTO DE RECURSOS DE APRENDIZAGEM. **Toward a psychology of harm reduction**. [S.l.]: ITHINKER Resources, 2023.
- KANFER, F. H.; BUSEMEYER, J. R. The use of problem solving and decision making in behavior therapy. **Clinical Psychology Review**, v. 2, n. 2, p. 239-266, 1982.
- MARLATT, G. A. Toward a psychology of harm reduction. **American Psychologist**, v. 53, n. 11, p. 1199-1208, 1999. (RAND Reprint RP-777)
- MOOREY, S.; HOLTING, C.; HUGHES, P.; KNYNENBERG, P.; MICHAEL, A. Does problem solving ability predict therapy outcome in a clinical setting? **Behavioural and Cognitive Psychotherapy**, v. 29, n. 4, p. 485-495, 2001.
- NEZU, A. M.; NEZU, C. M. (Ed.). **Clinical decision making in behavior therapy**: A problem-solving perspective. Champaign, IL: Research Press, 1989.
- TATARSKY, A. Harm reduction psychotherapy: Extending the reach of traditional substance use treatment. **Journal of Substance Abuse Treatment**, v. 25, n. 4, p. 249-256, 2003.



POLÍTICA EDUCATIVA EM ANGOLA E A GARANTIA DO DIREITO NA EDUCAÇÃO

Faustino Moma Tchipesse¹

RESUMO: virada do milênio foi marcada pela tentativa de forjar consenso na comunidade internacional sobre os problemas globais não solucionados. Esta pode bem ser entendida como a era das cúpulas. As cúpulas globais focam a geração de compromissos políticos e funcionam na base do consenso -tanto no diagnóstico dos erros quanto no projeto para corrigi-los. A unanimidade global crescente sobre a necessidade de todas as crianças concluírem o ensino primário ignora o direito na educação, que corre o risco de se transformar totalmente em um serviço comprado e vendido a um preço. Mas Angola, indica que a chave para a redução da pobreza é a educação primária e a secundária, por isso, subscreve-se na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE) n.º32/20, a gratuidade do ensino até o I.º ciclo do ensino secundário. A pesquisa é de abordagem qualitativa, desenvolvida através de pesquisa bibliográfica exploratória. A pesquisa mostrou que quando se tem um ensino de qualidade os alunos que completam a educação secundária têm uma probabilidade de evitar a pobreza enquanto boa parte das famílias em que os pais têm menos de nove anos de escolaridade vivem na pobreza. Com esta pesquisa, espera-se que o Ministério da Educação assuma na prática o núcleo das suas obrigações governamentais relacionadas ao ensino primário e secundário, respeitando categoricamente os princípios (gratuidade, compulsoriedade, compulsoriedade e de boa qualidade no ensino). O estudo conclui que negar o direito à educação de qualidade, acarreta a exclusão do mercado de trabalho e a adesão ao sector informal. Entretanto, remediar o desequilíbrio existente nas oportunidades de vida sem o reconhecimento pleno do direito à educação de qualidade é impossível.

Palavras-chave: Educação; Lei de Bases do Sistema de Educação; Política Educativa; Responsabilidade; Comprometimento.

INTRODUÇÃO

Desde antiguidade, a educação angolana tinha apenas como função e alcance a manutenção por meio da formação de uma elite, no entanto em 1983 foi lentamente assumindo um novo perfil a da formação em massa, caracterizada pelo fenómeno denominado de explosão escolar.

Neste trabalho, é nossa intenção analisar conteúdo sobre direito na educação nos limites conferidos pela Constituição, dos princípios e das normas jurídicas que o enformam, o direito de permanência (acceptable) e o acesso a este direito; analisar o conteúdo das relações jus pedagógicas entre poder público, alunos e estabelecimentos de ensino (com realce o sector públicos) e, ainda, a tutela

¹ Doutor em Ciências da Educação, com foco em Políticas Educativas. Mestre em Ciências da Educação com foco em pesquisa em Gestão e Administração Educacional pela Universidade de Desarrollo Sustentable-UDS-Assunção/Paraguai. Licenciado em Pedagogia pelo Instituto Superior Dom Bosco (ISDB). Coordenador Adjunto para área de Investigação Científica e Extensão Universitária no Instituto Superior Politécnico do Zango-Polo Luanda Sul. Director do Centro de Estudos e Apoio de Políticas Educativas-CEAPE-ANGOLA. Docente, pesquisador e escritor. WhatsApp: 244 997211135 Email: momatchipesse2018@gmail.com

jurisdicional, o que permitiu ressaltar a responsabilidade civil do Estado e das instituições nas relações do ensino. Busca-se compreender como é que o Estado Angolano responde, sob o ponto de vista dogmático, os desafios do direito na educação e a justiciabilidade das políticas públicas em Angola.

As subscrições das agendas nacionais e internacionais, defende-se que os direitos humanos são obrigações governamentais pois, não se materializam espontaneamente pela interação das forças de mercado nem pela caridade. Assim sendo, o poder mobilizador de chamar um compromisso não cumprido de violação dos direitos humanos deve ser levado com responsabilidade política, social, económica e cultural. Alude-se que a violação do direito na educação é cara e, por ser assim os governos devem providenciar a reparação, compensar as vítimas e assegurar que violações semelhantes não sejam visto com astigmatismo generalizado.

Em Angola, crianças e jovens constituem a maior parte da população (ENE, 2014). Nas análises sociológicas políticas, escreve-se que crianças do ensino primário não podem se constituir em partido político, eleger-se ao Parlamento nem assegurar verbas orçamentárias para garantir a qualidade da sua educação. Só podem votar depois de se tornarem adultas e, assim, dependem de seus pais e professores. Em Angola, poucos pais pagam impostos simplesmente porque ganham pouco. Neste sentido, o seu voto pode não afetar alocações orçamentárias onde há pouco a ser distribuído depois de pagar encargos da dívida externa e atender às alocações prioritárias, como as despesas militares. Por outro, os professores têm de lutar por seus direitos e pelo pagamento de seus salários para que possam ensinar. As crianças precisam do direito universal à educação de qualidade, e a sua realização exige que as obrigações governamentais correspondentes sejam igualmente universais -tanto as individuais quanto as coletivas.

OS DESAFIOS DO DIREITO NA EDUCAÇÃO E A JUSTICIABILIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM ANGOLA

O Executivo e o Legislativo são os órgãos mais capacitados para prover, distribuir e efetivar políticas educativas. Os teóricos defendem que o poder Judiciário, nesta esfera deveria ser refratário a

essas políticas. Todavia, não é o que ocorre desde o ano 2010, em que se verifica um crescimento expressivo de decisões judiciais sobre o direito na educação. Segundo, Viecelli,

para se aferir se essas decisões são efetivas, é preciso saber, não somente se no caso concreto concedeu-se o bem jurídico conforme a Constituição; mas também constatar quem chega até o Judiciário e a quais pessoas essas decisões se estendem. Há instituições de ensino por todo o vasto território [...], entretanto, como se mostrará, os conflitos educacionais de apenas algumas regiões é que dominam as cortes com jurisdição nacional. (2012, pp.211-243)

Sendo assim, é confortável ao Executivo e às instituições de ensino violar direitos educacionais quando o acesso à justiça é custoso e a resposta é demorada e inadequada. Esta situação apenas beneficia os free-riders (aqueles que possuem recursos para litigar) e agrava-se caso as decisões judiciais não sejam acompanhadas por políticas educacionais que generalizem as decisões a todos os cidadãos que se encontrem na mesma condição.

Partindo desta perspectiva, a efetividade do direito material configura, assim, reflexo da efetividade do próprio processo judicial. Acesso e qualidade, por exemplo, «são atributos que caracterizam tanto o provimento jurisdicional, quanto o direito à educação» (VIECELLI, 2012). A partir das atribuições é possível perceber que as decisões judiciais que se voltam apenas para o acesso à educação acabam, no entanto, por prejudicar a qualidade do ensino, quando não se tem em conta quer as políticas públicas existentes, quer a natureza plurilateral desse direito social.

Dai que se torna fundamental, o Estado compreender a importância do direito na educação, visto que os direitos humanos nascem quando devem e podem nascer.(VIECELLI, op cit.). Substente-se que o direito na educação não nascem todos de uma vez e nem de uma vez por todas, porque constituem invenção humana em constante processo de construção e reconstrução. Nas agendas internacionais, o direito na educação se afirmou historicamente como um direito humano de múltiplas faces - social, económica e cultural. Sendo que, o direito à educação constitui-se em obrigações contra o Estado voltadas para garantia dos direitos humanos, que foram sintetizadas por TOMASEVSKI (2001), em um iv-A scheme, sob o

enfoque do direito à educação enquanto available, accessible, acceptable and adaptable.

De acordo com VICIELLI, a noção de availability encerra duas obrigações: que o Estado permita o estabelecimento de instituições educacionais por atores não estatais, e que o próprio Estado estabeleça e efetive o direito à educação pela combinação desses ou outros meios que assegurem sua disponibilidade (available) (VICIELLI, Id.,pp.2022).

A luz das subscrições feitas da Constituição da República de Angola, (CRA), o governo é obrigado não somente a assegurar o acesso (accessible) à educação gratuita a todas as crianças na idade compulsória, mas também, em todos os níveis de ensino, eliminar barreiras legais, administrativas, financeiras, discriminatórias e outros, (CRA, 2010 art.21;LBSEE n.º32/20 art.11). O ensino deve ser oferecido em níveis mínimos aceitáveis (acceptable), quanto à adequação da escolha parental do ensino, aos requisitos da formação profissional de professores pelo governo, à ausência de censura, à linguagem do ensino e aos mínimos padrões de qualidade, segurança, saúde etc, e outras, (VIECELLI, 2012).

Por outra, enfatiza-se o maior interesse da criança no conceito de adaptabilidade (adaptable), pelo respeito às deficiências físicas e mentais, diferenças étnicas e culturais e pela eliminação do trabalho, casamento, “soldadização” infantis etc. Os instrumentos de promoção de justiça sobre direito humano na educação, além da sua compreensão constitucional e infraconstitucional, devem ser complementados por necessárias ações concretas como:

- a) ampla divulgação dos conteúdos do direito e dos procedimentos para fazê-lo valer;
- b) desenvolvimento de processos comunitários para a capacitação de pessoas e grupos organizados que tenham como missão a promoção concreta do direito humano à educação;
- c) desenvolvimento de processos de capacitação para os operadores do direito (advogados, juízes, fiscais, funcionários do sistema de justiça);
- d) avaliação e a ampliação das políticas públicas, de maneira que o direito à educação se integre aos processos sociais empreendidos pelo poder público (HADDAD; GRACIANO, 2006)

A partir dos exposto, facilmente conseguimos entender que as orientações sobre política educativa deve ter um peso para permitir que as ações desenvolvidas tenham um reconhecimento em documentos internacionais e nacionais. Em Angola, dados que constam em documentos públicos, percebe-se que ainda há grande dificuldade quanto à efetivação do direito humano à educação. Dentre os motivos, citam-se:

- (i) dificuldade de se delinear o regime jurídico aplicável aos direitos humanos de natureza social à luz do sistema internacional de proteção dos direitos humanos e do ordenamento jurídico interno;
- (ii) polêmica em torno da sua forma de positivação: seriam princípios mas nem todos os direitos educacionais configuram direitos subjetivos;
- (iii) exigência de elaboração e implementação de políticas públicas, categoria extremamente complexa do ponto de vista jurídico, pelo fato de demandar ações em concurso dos poderes Executivo e Legislativo (VIECELLI, 2012).

A Constituição da República de Angola, no seu art.21.º, descreve os como direito fundamental, (i) o direito à educação é essencial para assegurar a igualdade de oportunidades substancial, conferindo a todos os cidadãos condições materiais e intelectuais de existência; (ii) o que implica, em âmbito macro, o desenvolvimento nacional.

De acordo com a CRA, o direito à educação é instrumento de acesso a outros direitos fundamentais, uma vez que possibilita a qualificação para o exercício de trabalho digno, a emancipação da pobreza e marginalização e a preparação da pessoa para o exercício da cidadania em um Estado Democrático (CRA,2010). De acordo com o Paxe, “uma democracia efectiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”(PAXE, 2017), a educação não pode ser vista, segundo ensina o filósofo alemão Adorno, como modelagem de pessoas, muito menos como mera transmissão de conhecimentos (“coisa morta”), mas sim como produção de consciência verdadeira (VIECELLI, Op. Cit.,). Sendo assim, as questões sobre educação, seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política; ou seja, trata-se de uma democracia com o dever de não apenas

funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas.”

O direito na educação recebeu, no ordenamento fundado pela Constituição da República de Angola em 2010, além da previsão no rol dos direitos sociais do artigo 21º, um tratamento excepcional nas alíneas seguintes, conformando segundo, Ranieri refere-se de um «regime jurídico singular que se caracteriza por intensa determinação de conteúdo e densidade de proteção». Afirma-se no sistema jurídico educacional, que é central a posição da LBSEE n.º32/20, que tem por escopo complementar e integrar a vontade constitucional, porquanto concretiza, adensa juridicamente e capilariza os preceitos constitucionais por meio de escolhas e decisões legislativas.

As disposições da LBSEE, traduzem a dimensão exógena da materialidade da lei e sua complementaridade, visto que dispõe o legislador de “amplo domínio político para ponderar, valorar e comparar os fins dos preceitos constitucionais, proceder a escolhas e tomar decisões”. Todavia, análise profunda das orientações do diploma não se presta a somente ordenar o sistema jurídicoeducacional.

Para Ranieri (1988) apud VIECELLI, (2012), confronta-se o status quo para promover direitos sociais que se direcionam à reforma da sociedade, criando «contextos de relações estruturais de transformação, de reforma e inovação educacional como parte do processo de ‘regulação social’». Tendo em conta, esta perspectiva de reforma socialógica, constata-se que o direito na educação não é ideologicamente oxidado, visto que traduz-se num problema de análise político, social, económico e cultural; sobretudo nas questões que demandam as acções que permitem tomadas de decisões em ambiente da democracia, sistema invocado como princípio que requer tanto um ideal, práticas, desafios e mudanças necessárias (AFONSO, 2024), como a legitimidade nas soluções de problemas de exercício do poder.

A relevância jurídica concede-lhe categorias que permite que mesmo diante de escolhas ideológicas opostas, não podem os programas políticos se furtarem a corresponder ao papel constitucional determinado ao Poder Público: o acesso universal e qualidade da

educação (PAXE, 2017), por «meio de políticas públicas condizentes com a necessidade real da sociedade e com as possibilidades financeiras» (PINO, 1998, p.20).

As políticas públicas são essencialmente relacionadas à função estatal de coordenar as ações públicas e privadas para a realização de direitos dos cidadãos – à saúde, «à habitação, à previdência, à educação – e legitima-se pelo convencimento da sociedade quanto à necessidade de realização desses direitos sociais» (BUCCI, 1996, pp. 135).

A luz das agendas internacionais (AGENDA 2030; AGENDA 2063), a noção de políticas públicas consolida-se pela predominância do governo por políticas (government by policies), em detrimento do governo da lei (government by law). Este fenómeno, de acordo com bucci, encontra fundamento na “fixação de metas temporais para a ação dos governos republicanos. A função de governar – o uso do poder coativo do Estado a serviço da coesão social –, seria, portanto, o fundamento imediato das políticas públicas.”

Entretanto, vale destacar a relação que se estabelece entre, planificação e política pública. A planificação é uma acção determinante para o poder público. As variáveis das Políticas públicas não as aceitam como plano, porque nem sempre é veiculada por meio de lei. As políticas públicas, normalmente são mais ampliadas do que o plano e concatena-se sempre ao processo de escolha dos instrumentos para atingir os objectivos do governo, com a envolvimento directo dos actores privados. E, partindo dessas distinções, Bucci define que “políticas públicas são os programas de ação do governo para a realização de objetivos determinados, num espaço de tempo certo.”(BACCI, 1996, pp.140).

Além do histórico choque de centralização-descentralização nas decisões políticas em Angola, destaca-se o facto de que as políticas públicas de educação buscam, segundo PAXE (2017); BRÁS (2024); NKUANSAMBU (2020) & AFONSO (2024), «um movimento articulado de expansão-focalização». A nossa outra realidade política, traduz que a «tendência não é somente a de ampliação de políticas públicas, mas também focalização do público alvo por acções comumente de cunho compensatório (por

exemplo, Bolsa-Escola e Prouni, voltados para estudantes carentes)» (FAVERO, 2011, p.17).

Segundo Viecielli (2012), o reconhecimento das fissuras da actual forma de concepção de políticas políticas, ensaia outra tendência, apontada pelo Relatório do BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID, 2006), indica que «a formulação de políticas educacionais na América Latina é desproporcionalmente tendenciosa em favor de políticas com ênfase em expansão e acesso, em vez de qualidade e eficiência» (BID, 2007, pp. 224).

Neste sentido, a viabilidade de mudanças na área da educação «necessitam, tanto quanto em qualquer outro sector, senão mais, do auxílio de um sólido processo geral de elaboração de políticas» (BID, 2007), é de se indagar em que perspectiva o poder Judiciário atua para a melhora do sistema educacional não somente quanto ao acesso, mas também quanto à permanência, à qualidade e ao financiamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A triangulação da agenda global é homogeneizante para os desafios de Angola, na medida que, a alteração de metas subscritos nos planos estratégicos, propõe levar em consideração os níveis elevados das incongruências sobre políticas educativas e critérios de garantia do direito na educação. Todavia, torna-se necessário destacar aqueles grupos em situação de vulnerabilidade que, via de regra, por serem minoritários, ficam sem visibilidade na definição das políticas públicas e no acompanhamento de suas condições de acesso à educação e permanência no subsistema de ensino.

A pesquisa, mostrou que a marca da educação inclusiva defendida pelas agências especializadas como: (i) Agenda 2030; (ii) Agenda África 2063; (iii) Declarações de Jomtien, 1990; (iv) Declarações de Salamanca, 1994; (v) PDN, 2023-2027; (vi) Declarações de Dakar, 2000 - todas com interesses na melhoria da qualidade da educação, alinhando de forma geral, uma política pública que se quer ver sustentável e que repense as reformas educativas na sua dimensão parcial ou global, não tem sido compatíveis com os contextos específicos da sua tradução, demandando grandes desafios aos gestores educacionais e escolares, que têm a obrigação de

garantir o acesso à educação a todos, mesmo sem contar com as condições técnicas e profissionais, fato que resulta num débil processo de inclusão que está longe de atender os seus principais objetivos.

Como uma política pública, o Sistema de Educação e Ensino em Angola é regulado pelo Estado, por meio do Ministério da Educação (MED), cujos pressupostos legais são sustentados pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE nº 32/20 de 12 de agosto (LBSEE). Segundo indicam ANTÓNIO, MENDES E LUKOMBO (2023, p. 15) “como um direito fundamental inerente a todo ser humano conforme consagrado mundialmente pela Organização das Nações Unidas (ONU), o acesso à escola nos países menos desenvolvidos é um desafio vigente que ainda exige políticas e acções firmes localizadas”. Embora esteja sustentado pela Constituição da República de Angola e pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino Nacional, as acções concretas de garantia desse direito sob o respaldo da política educacional não resolvem de todo esse problema.

Sendo assim, defende-se que as iniciativas direcionadas as políticas educativas e o direito a educação de qualidade em Angola, deverá antes de tudo resolver os contenciosos da efetivação do princípio da universalidade, já que se entende que este seja a primeira avaria política por equacionar. Em decorrência disso, o acesso e a qualidade da educação em Angola ainda é um dos principais problemas que caracteriza o sistema educação e ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGOLA. Constituição (2010). **Constituição da República de Angola**. Luanda: Imprensa Nacional - E. P. 2011.
- ANGOLA, Luanda. **Lei nº 17/16 de 7 de Outubro de 2016**. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. Luanda.
- DIVOVO, M. **Organização e gestão do currículo em Angola: Teorias, contextos e qualidade educativa**. Angola: ESOBRENÓS, 2025
- PAXE, I. P. V. **Políticas Educacionais em Angola: Desafios do Direito à educação**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014 (Tese de Doutorado em Educação).
- FÁVERO, O. (org). **A Educação nas constituintes brasileiras**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BRÁS, C. A. **Política de formação inicial de professores em nível médio em Angola 2010-2022: contexto, atores e implicações**. Brasil: Universidade do Paraná (Tese de Doutorado).

VIEIRA, L. **Angola: Adimensão ideológica da educação-1975-1992**. Angola: Editora NZILA, 2007

AFONSO, M. **Escolarização e aprendizagem significativa: Práticas, desafios e mudanças necessárias**. Angola: Editora MUENHU, 2024

AFONSO, M. **A prova sempre prova, ms prova o quê?** Realidades negligenciadas. Angola: Editora ESOBRENÓS, 2026

PAXE, I. **Angola 1975-2020: 45 anos de perigrinação no direito à educação**. Angola: MAYAMBA, 2020.

PAXE, I. **Política Educativa em Angola: Um desafio do Direito à educação**. Angola: WERE ANGOLA-WE, 2017

MILANDO, J. **Poderes Abusivos: as avarias de um país em autodestruição assistida**. Lisboa: Livros e Conteúdos, 2021

NAYOMA, Z. J. **Políticas Públicas e suas eficiencia no sector da Educação**. Angola: Editora Sindjekumbi, 2019.

CRUZ, E. C. V; MANUEL, C, M; QUIXINA, Y. **Angola 45 anos: o politico, o social, o económico e o cultural: entre balanços e perspectivas**. Angola: Editora Mayamba, 2020

OCDE. **The future of education and skills, Eduaction**, 2030. Paris: OECD Publishing, 2018.

NGABA, A.V. **Políticas Educativas em Angola (1975 – 2005: Entre o glogal e o local: O sistema educativo mundial**. Angola: SEDIECA, 2012

NGULUVE, A. K. **Educação angolana: políticas de reformas do sistema educacional**. São Paulo: Biscachin editor, 2010.

BRÁS, C. (2019). **Papel da Escola na Formação para a cidadania em Angola**. Luanda: ECO7, 2019, v. 1. 175p

BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento); Harvard University - David Rockefeller Center for Latin America Studies. **A política das políticas públicas: progresso econômico e social na América Latina: relatório 2006**. Rio de Janeiro: Elsevier ; Washington, DC: BID, 2007. BUCCI, Maria Paula Dallari. Políticas Públicas e Direito Administrativo. In **Revista Trimestral de Direito Público**. São Paulo: Malheiros, n. 13, 1996.

VIECELLI, R. C. . “A efetividade do direito à educação e a justiciabilidade das políticas públicas na jurisprudência do STF (1988-2011).” In **Revista de Direito Educacional**, ano 3, vol. 5, jan-jun 2012, pp. 211-243.

RANIERI, N. B. S. . Direito ao Desenvolvimento e Direito à Educação – relações de realização e tutela. Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política do Instituto Brasileiro de Direito Constitucional. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, ano 2, n.6, jan./mar. 1994.

RANIERI, N.B. S. . **O Estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação**. Tese (Livre docência), Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VIECELLI, R. del C. “A efetividade do direito à educação e a justiciabilidade das políticas públicas na jurisprudência do STF (1988-2011).” In **Revista de Direito Educacional**, ano 3, vol. 5, pp. 211-243, 2012.

VIECELLI, Roberto del Conte Educação Superior, Direito e Estado na Lei de Diretrizes e VIECELLI, Roberto del Conte. **Federalismo cooperativo e garantia de padrão de qualidade do ensino: o caso dos estabelecimentos de educação infantil jurisdictionados ao sistema escolar do Estado de São Paulo**. Direito Educacional em Debate. Coord. FERREIRA, Dâmares. volume I. São Paulo: Hoper Editora e Cobra Editora, 2004.

VIECELLI, Roberto del Conte . Os Estados e o Direito a Educação na Constituição de 1988 - Comentários acerca da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. In **Direito à**

Educação: aspectos constitucionais, 1988.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Direito ao Desenvolvimento e Direito à Educação – relações de realização e tutela. In Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política do Instituto Brasileiro de Direito Constitucional. **Revista dos Tribunais**, ano 2, n.6, p. 127, 1994.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Os Estados e o Direito a Educação na Constituição de 1988 - Comentários acerca da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. In **Direito à Educação: aspectos constitucionais**, 1988.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco.. **O Estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação**. Tese (Livre docência), Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009, p. 334.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Educação Superior, Direito e Estado na Lei de Diretrizes e Bases** (Lei n 9.394/96). Edusp, Fapesp, São Paulo, 2000

TOMASEVSKI, Katarina. **Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable**. In Right to education primers nº 3. Gothenburg: Novum Grafiska AB, 2001.

UNESCO. EFA - Global Monitoring Report. Disponível em . <http://www.unesco.org/new>, FAL, 2021

CURY, Carlos Roberto Jamil. A relação Educação – Sociedade – Estado pela mediação jurídico constitucional. In **A Educação nas Constituintes Brasileiras, 1823 – 1988**.

FÁVERO, Osmar (Org.). 2ª ed., Campinas: Autores Associados, 2001.

Vernor Muñoz. Do direito à justiça. In **A educação entre os direitos humanos**. HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs.). Campinas: Autores Associados, p. 44, 2006.

AFONSO, Manuel. **Escolarização e aprendizagem significativa em Angola: Práticas, desafios e mudanças necessárias**. Angola: MUEHU, 2024.

BRÁS, Chocolate. **Política De Formação Inicial De Professores Em Nível Médio Em Angola 2010-2022: Contexto, Atores E Implicações**. Brasil: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, (Tese de Doutorado, não editado), 2024.



A APRENDIZAGEM DO FUTSAL ESCOLAR COM JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Fernando Leite Miranda¹

RESUMO: Este estudo teve como objetivo verificar os métodos de ensino do Futsal Escolar em crianças com Deficiência Intelectual (DI). Para isso, em nossa revisão sistemática, buscamos artigos que abordassem sua aprendizagem com os Jogos Esportivos Coletivos (JEC). Assim, decidimos pesquisar estratégias de ensino para promover o princípio da inclusão nas aulas de educação física, considerando o patrimônio cultural presente em diferentes grupos. Portanto, a diversidade deve ser respeitada, permitindo o maior número possível de crianças em idade escolar nas atividades. Dessa forma, entendemos como estratégia eficiente, utilizar o conteúdo de futsal para atingir esses objetivos, uma vez que é considerado um dos esportes mais praticados no Brasil, principalmente nas escolas. Como resultado, descobrimos que os princípios e programas de ensino dos JEC apresentaram estratégias positivas de fácil adaptação por parte do professor e alunos com DI, possibilitando as intervenções necessárias durante as aulas. Concluindo, acreditamos que um programa contextualizado nos JEC, com um modelo de jogo que atenda às demandas dos alunos, abordando o conteúdo do futsal a partir de atividades inclusivas de ensino, pode contribuir para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor em crianças com e sem deficiência intelectual.

Palavras-chave: Futsal - Deficiência Intelectual – Jogos Esportivos Coletivos

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a dificuldade da inclusão de alunos com deficiência Intelectual (DI) no contexto escolar se tornam cada vez mais relevantes (MANTOAN, 1997, JESUS; CHICON, 2005). Em razão disso, nos últimos anos, a quantidade de programas de intervenção com foco no desenvolvimento das pessoas com DI aumentaram positivamente Amiralian (2003). Para corroborar com esses estudos, optamos por investigar utilização do jogo no processo de ensino-aprendizagem de pessoas com DI, pois acreditamos que essa aprendizagem, pode proporcionar um ensino prazeroso e lúdico do movimento, brincando e desenvolvendo habilidades, percebendo suas limitações, sentimentos e emoções, sendo sujeitos de sua própria mudança, pois jogando,

elas exercitam-se por inteiro, de forma concreta e significativa Chicon (2004).

O futsal é um marca esportiva histórica em nosso país com grande reconhecimento pelos títulos mundiais conquistados e se faz parte do plano de aula do professor de educação física é fundamental a elaboração da construção dos fundamentos e jogos atendendo toda a diversidade presente. Daí a nossa busca de propostas e métodos que possam facilitar esse aprendizado por parte da criança na escola com estratégias lúdicas. Traremos propostas para que através da devida aprendizagem, a criança com DI possa desempenhar de maneira satisfatória, beneficiando seu desenvolvimento cognitivo e motor.

Segundo Brandão (2004) o papel fundamental do profissional de Educação Física, enquanto a

¹ Mestrado em Ciências da Saúde Aplicada ao Esporte e à Atividade Física pela UNIFESP. Especialização em Formação Desportiva. Graduação em Educação Física e Graduação em Gestão de Clubes e Eventos. Pós-graduação em Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência e em Gestão Escolar Integradora com Ênfase em Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção. Licenciatura Plena em Educação Física. Licenciatura em Pedagogia. Professor de Ensino Fundamental I, especialista em Educação Física na Prefeitura Municipal de Guarulhos, PMG. Professor de Ensino Fundamental II e Médio, especialista em Educação Física na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

proposta da prática pedagógica é inserir em suas metodologias a participação da aprendizagem lúdica de forma natural, buscando a capacitação de que o mesmo tenha liberdade e aceitação de se colocar de maneira igual no processo educativo. Por essa razão, pensando nas etapas de aprendizagem, decidimos abordar os Jogos Esportivos Coletivos (JECS) enfatizando prioritariamente jogos com bola para assimilação do jogo de futsal e futebol nas aulas de educação física.

A D.I. é uma das deficiências mais encontrada em crianças e adolescentes, atingindo 1% da população jovem Vasconcelos (2004). Ocasionalmente a redução no desenvolvimento cognitivo (QI), normalmente abaixo do esperado para a idade cronológica da criança, impactando em um desenvolvimento mais lento da fala, no desenvolvimento neuropsicomotor e em outras habilidades.

Pensando no desenvolvimento integral dos alunos, acreditamos ser de vital importância conhecer aspectos fundamentais e característicos das crianças com DI no processo de ensino aprendizagem. Honora & Frizanco (2008), apresentam diferenças em quatro áreas importantes: Área motora (alteração na motricidade fina, coordenação e manipulação). Área cognitiva (capacidade de memorização e resolução de problemas) Área da comunicação (dificuldade em suas relações) e Área sócio educacional. (discrepância entre a idade mental e a idade cronológica). Cientes da necessidade de intervenção baseados nessas características, podemos considerar o futsal como uma importante estratégia para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor.

Portanto, o objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão de literatura acerca dos efeitos da aprendizagem do jogo com crianças com deficiência intelectual na educação física escolar por meio do futsal.

METODOLOGIA

O processo de elaboração da revisão de literatura seguiu os critérios estabelecidos pelo sistema Prisma (Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses), elaborado para guiar estudos de revisão sistemática e revisão por metanálise (Moher et al., 2009; Liberati et al. 2009). Foram analisados estudos publicados originalmente na língua portuguesa e inglesa, tendo como referência as bases de dados na biblioteca eletrônica Scielo e o Google

Acadêmico. Para melhor definição dos termos de busca nas bases selecionadas, foram utilizados os descritores: deficiência intelectual, futsal escolar, jogos coletivos. A revisão sistemática foi feita em bases de dados eletrônicas, com os seguintes critérios de inclusão: artigos de revisão, estudos de caso, teses e dissertações sem restrição ao ano de publicação.

Foram selecionados para a revisão artigos, cujo assunto principal fosse o estudo da aprendizagem do futsal com deficientes intelectuais, além de intervenções voltadas para aprendizagem do jogo de futebol por meio dos Jogos Esportivos Coletivos (JEC's). Foram excluídos: (a) artigos de treinamento de futsal para alto rendimento, (b) artigos nos quais o protocolo não continha como objetivo de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas associado ao futsal e futebol, (c) falta de relação com a variável principal Deficiente Intelectual (DI).

Após a aplicação das estratégias de buscas nas bases de dados relatadas, foram encontrados 14 artigos potencialmente relevantes e 2 artigos adicionais foram selecionados a partir das referências dos 14 trabalhos. Após a retirada das duplicatas, restaram 8 trabalhos que tiveram seus títulos e resumos analisados. Após esse procedimento, sobraram 7 artigos que foram lidos na íntegra, quando foram aplicados os critérios de inclusão/exclusão. Restaram então 5 artigos (Tabela 1) que foram incluídos para a construção da revisão sistemática. Todos os procedimentos foram feitos por um avaliador.

Tabela 1. Artigos incluídos na revisão

Autor	Objetivo	Principais resultados
Lago, E. R. J., & Dantas, L. E. P. B. T. (2013)	Verificar os efeitos de um programa de ensino de Futsal para jovens e adultos com DI, centrado nas perspectivas técnicas de ensino de jogos esportivos e coletivos (JEC), no desempenho das ações de jogo.	9 alunos apresentaram maior número de ao término do programa, assim como aumento no número das ações positivas, enquanto apenas 2 alunos apresentaram frequência das ações de jogo semelhantes antes e após as intervenções.
Magill, (2000)	Defini conceitos e aplicações sobre aprendizagem e controle motor.	Aprendizagem e desenvolvimento das habilidades motoras
Garganta, J. (1996)	Construir um quadro de referências que coloque em relação as diferentes formas de abordar os IDC e as concepções que as sustentam.	O ensino dos IDC importa, sobretudo em desenvolver nos praticantes uma disponibilidade motora e mental que transcenda largamente a simples automatização de gestos e se centre na assimilação de regras de ação e princípios de gestão do espaço de jogo.
Garganta, J.; & Gréhaigue, J. F. (1999)	Evidenciar que a abordagem sistêmica do jogo de Futebol constitui uma importante referência a considerar nos processos de ensino e treino do Futebol, na medida em que oferece a possibilidade de identificar e avaliar ações/seqüência de jogo que, causam desequilíbrios (ofensivos e defensivos) importantes.	O enfoque sistêmico do jogo de Futebol oferece a possibilidade de identificar, avaliar e regular ações/ seqüência de jogo que se afiguram representativas da dinâmica das partidas, pelo que constitui uma referência a considerar na construção e controle dos exercícios dirigidos ao ensino e treino do Futebol.
Graça, A.; Ricardo, V.; Pinto, D. (2007)	Trabalhar as dificuldades particulares dos alunos em relação a algumas ações de jogo (finalizar, impedir a finalização, progredir e impedir a progressão)	Desenvolvimento de formas parciais de jogo (fases do jogo). Jogos formais apenas na parte final.

DISCUSSÃO

Entendemos que para trabalhar com criança o primeiro passo é conhecê-la, a criança é um ser com uma relação de descobrimento com o mundo e com ela

própria, e para isso ela interage através do movimento. Falar de criança e movimento é praticamente falar de assuntos semelhantes. Quando se vê uma criança parada por muito tempo, afastada das atividades físicas, é certo que algo está errado. O papel do professor de educação física é primordial para o se movimentar do aluno. E nada mais se ajusta tão fácil para o desenvolvimento das crianças que o movimento. Porém, é necessário muito estudo e preparação para que não aconteçam cortes ou erros na educação motora da criança. Neste trabalho, o movimento é realizado no futsal escolar por meio da aquisição das habilidades motoras. Tratando-se de paixão popular, e através deste esporte, será possível uma maior motivação na realização do movimento por parte da criança.

ESPORTE ADAPTADO

O Fenômeno esportivo está cada vez mais intenso na sociedade. Sua forma de percepção e ponto de vista é diferente dentro das várias classes sociais e sua cultura é inserida com diferentes significados de acordo com o local e estratégia utilizada pela mídia. Pensando nisso, podemos nos perguntar para qual público o fenômeno esportivo está direcionada e qual o papel do esporte adaptado na transformação da sociedade?

É notória a importância da inserção de pessoas com deficiência no esporte, por meio de adaptação das práticas. O princípio da inclusão exalta a integração dos corpos que se encontram fora dos padrões de normalidade (física, fisiológica, comportamental, social) estipulados justamente pela sociedade, por essa razão necessitam de superação e compreensão para serem aceitos por aqueles pertencentes a esse padrão de normalidade. Segundo Duarte & Santos (2003) O movimento de inclusão é uma forma elaborada que procura, através de ações articuladas, adaptar a pessoa com deficiência à sociedade e vice-versa.

Para Paciorek (2004) O termo Esporte Adaptado parece mais adequado do que "esporte para pessoas com deficiência", pois abrange uma quantidade maior de possibilidades já que pode ser identificado como fenômeno esportivo modificado com intuito de corroborar para prática e necessidades dos envolvidos (ou vinculados às pessoas com deficiência Winnick(2004) Senso possível sua prática com

ambientes integrados, havendo interação entre pessoas com e sem deficiência, ou em locais especiais destinados para pessoas com DI). O desporto escolar faz jus a esse ambiente integrado quando as aulas de educação física respeitam a diversidade e toda manifestação de cultura corporal presentes advindos dos mais diversos grupos sociais, experimentando toda a forma de expressão corporal de maneira inclusiva. Num processo de cooperação mútua com os demais colegas de turma, deficientes ou não. Desse modo, o Futsal pode agir não somente no aspecto motor da criança com DI (deficiente intelectual), mas também em suas dimensões afetivas e cognitivas. Contribuindo na sua formação de cidadão e construção de sua identidade.

JECS (JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS)

Sua origem se dá nas antigas civilizações, séculos antes de Cristo, com alguns jogos semelhantes em diferentes civilizações primitivas. Havia então, numerosos jogos de bola que faziam parte do patrimônio cultural de cada civilização e constituem a fonte dos nossos desportos coletivos: Os Árabes jogavam koura, as tribos da América do Norte praticavam o skinny e os Abexins dedicavam-se ao jogo de malha, antepassado do crosse da Idade Média e do hóquei moderno (...) Quanto à sociedade pré-colombiana dos Incas (século VII a.c.) propunha um jogo, o Pok ta pok, onde as semelhanças com o basquetebol se mostram flagrantes (...) Alguns jogos populares conhecidos, o faust-ball (pai do voleibol) e a Hazena checa (uma das origens do handebol), deixaram todos os traços da sua passagem na história das diferentes sociedades, para serem reencontrados, na sequência de modificações e de retoques parciais, sob novas formas que apresentam os nossos principais desportos coletivos: o futebol, o , o basquetebol e o seu primo germânico o Korfbal holandês, o voleibol, o handebol, o hóquei e o pólo aquático, que utiliza o meio líquido.

Bayer (1994, p. 31 - 32) No Século XX: é determinante e continuam se transformando até hoje.

Hoje os JEC são considerados fenômenos culturais com extrema popularidade espalhado em diversos espaços e públicos. A estratégia de andamento dos jogos é semelhante, utilizando sempre um material

esférico podendo ser lançado com os pés mãos ou com ajuda de algum equipamento; um terreno delimitado onde se desenvolve o jogo; uma meta a alcançar e outra a defender; companheiros de equipe que coperam com a movimentação da bola ou outro implemento; adversários dificultando o avanço de sua equipe, e regras definidas a respeitadas na execução da partida Bayer (1994). Os JEC podem ser entendidos como um confronto entre duas equipes que se dispõem pelo terreno de jogo movimentando-se de maneira particular, alternando situações de ataque e defesa com o objetivo de marcar pontos e vencer Garganta (1998).

MÉTODOS TRADICIONAIS DE ENSINO NOS ESPORTES COLETIVOS

Método Parcial ou Analítico: Esse método deve ser indicado para destrezas e habilidades com certo grau de complexidade ou de dificuldade por parte do executor, como citado por Morehouse e Miller (1978). Método Global: Parte da totalidade do movimento e caracteriza-se pelo aprender jogando; parte dos jogos pré-esportivos (jogos com algumas alterações nas suas regras) para o jogo formal; utiliza, inicialmente, de formas de jogo menos complexas cujas regras vão sendo introduzidas aos poucos (REIS, 1994). Método Misto (Global e Analítico): Neste método há a utilização dos anteriores de maneira conjunta. Para Xavier (1986), esse método consiste na sincronia dos métodos global-parcial-global. Também, para Rochefort (1998), esse método é a síntese do método global e parcial. Método de Confrontação: Dispensa a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem e vai direto ao jogo formal. O lema desse método é “jogar-jogar-jogar”, segundo Dietrich, Durrwachter e Schaller (1984, p.15), que ainda lançam uma crítica ao seu uso “[...] é mais utilizado por uma displicência metodológica do que em consequência de um planejamento bem estruturado”. Método do Conceito Recreativo do Jogo Desportivo: Este método surgiu a partir da obra de Dietrich, Durrwachter e Schaller (1984), e, também, pela obra de Alberti e Rothenberg (1984). Essas duas obras trazem a premissa de que era fundamental resgatar o caráter lúdico existente na prática esportiva, que estava se perdendo por meio de rotinas repetitivas e descontextualizadas do esporte individual

ALTERNATIVAS DE INTERVENÇÃO MOTORA

Segundo Magill (2000) a aprendizagem motora é uma palavra usada para designar uma tarefa com uma finalidade específica a ser atingida, tendo uma meta como objetivo. Por meio deste trabalho é analisado o desenvolvimento motor nas aulas de educação física. Partindo do entendimento que o aluno se encontra no estágio elementar, onde é uma fase aberta aos erros e novas informações. Conforme Gallahue (1989) existe a fase universal, e é nesta fase que a criança se encontra com as habilidades básicas de locomoção, manipulação e estabilização em refinamento progressivo, podendo assim participar de um número maior e mais complexo de atividades motoras, ainda nesta fase se encontra o estágio dos movimentos relacionados ao esporte, onde a criança começa a combinar e aplicar as habilidades motoras fundamentais. Então parte daí o foco do professor para intervir e aplicar o ensinamento do futsal em suas aulas.

Ainda segundo (GALLAHUE; OZMUN, 2003) a estabilidade é fundamental no movimentar-se, e todo movimento necessita de um elemento estabilizador. Estabilidade diz respeito a movimentos em que algum grau de equilíbrio é requerido. A estabilidade envolve a habilidade para manter a relação de uma força no espaço. Pode-se citar como exemplo: andar sobre a trave, empurrar, rolamento, suporte invertido, puxar, entre outros. A locomoção envolve a projeção do corpo no espaço em um plano horizontal, vertical ou diagonal, sendo importante no aprendizado de movimentar-se, efetiva e eficientemente, pelo ambiente. São considerados movimentos locomotores fundamentais: caminhada, corrida, salto vertical, salto horizontal, saltito, etc. Os movimentos fundamentais manipulativos envolvem a aplicação de força aos objetos e/ou recepção de força deles, combinando com frequência movimentos locomotores e/ou estabilizadores. (GALLAHUE; OZMUN, 2003).

TANI et alli.,(2004) cita (MANOEL,1993; MANOEL & CONNOLLY, 1995, 1997; TANI, 1995;TANI et alli., 1992).

“A aprendizagem motora é vista apenas como um processo de estabilização de performance, a aleatoriedade, a variabilidade, o ruído, a desordem, ou seja,

os fatores relacionados com a entropia positivamente elementos que necessitam ser reduzidos ou eliminados por meio de feedback negativo para que a estabilização ocorra. Entretanto, quando a aprendizagem motora é vista como um processo além da estabilização, isto é, como processo adaptativo, esses fatores de desordem necessitam ser reconsiderados”.

Em nosso entendimento, as propostas voltadas para a aquisição de habilidades motoras deve possuir preocupação em relação ao papel das experiências motoras para as crianças. São vários os trabalhos que reportam ganhos qualitativos em habilidades motoras por parte de crianças portadoras de deficiência intelectual, um exemplo é a síndrome de Down, com programas específicos de estimulação (BLOCK, 1991; JOBLING, 1999). O desenvolvimento dessas habilidades motoras estaria relacionado principalmente ao aprimoramento de capacidades motoras. Nesse sentido, quando se almeja criar condições favoráveis para uma criança deficiente intelectual interagir numa partida de futebol, talvez a melhor alternativa não seja enfatizar atividades orientadas, fundamentais para o chute ou um passe por exemplo, uma vez que o indivíduo pode apresentar limitações estruturais que dificultariam o seu desenvolvimento. Em termos práticos, uma alternativa para a solução desse entrave seria proporcionar condições para que o aluno se movimente melhor numa situação de jogo, para que, mesmo quando ele executar uma recepção de maneira inadequada em virtude de seus problemas de tempo e espaço, que ele esteja suficientemente longe de seu adversário, de maneira que possa recuperar a bola e fazendo com que ela retorne a um de seus companheiros de time. Por isso, a adaptação da aula é importante para o seu bom andamento, os jogos esportivos coletivos por sua vez tem a facilidade de trabalhar a prática como um todo, permitindo existir a possibilidade de maior envolvimento do DI com seus colegas concretizando de fato um processo de inclusão nas aulas de futsal escolar.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, JECS E FUTSAL

Durante o planejamento escolar, é necessário que o professor de educação física pense de forma crítica visando o desenvolvimento integral dos alunos e respeitando toda a diversidade cultural presente na escola. Portanto, deve participar ativamente na

construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) com intuito de garantir ao currículo escolar conteúdos pertinentes e necessários a realidade onde a comunidade está inserida. Sendo assim, o Planejamento de suas aulas de Futsal por meio dos JEC estarão embasadas e registradas para o acesso dos pais, direção e corpo docente.

Pensamos a aula de Educação Física como um espaço de todos, ratificando um verdadeiro espaço de inclusão. Por isso, nos identificamos com a proposta de (JOAQUIM & DANTAS, 2013) Ensino de Futsal para Pessoas com Deficiência Intelectual. Os mesmos desenvolveram um programa de ensino por um período de quatro meses, sendo ministradas duas aulas por semana, com 1 hora e 20 minutos de duração e 30 intervenções com três fases de treinamento.

É importante deixarmos registrado que acreditamos em uma aprendizagem que possa criar meios para o aluno experimentar diversas formas de expressão corporal presentes na cultura de movimento. Entendemos que antecedendo o ensino formal de futsal é direito dos alunos experimentarem diversos estilos de jogos coletivos, para isso, o professor deve pesquisar a realidade da comunidade local juntamente com seus alunos por meio do conhecimento prévio dos mesmos, fazendo os questionamentos necessários no processo de construção, como por exemplo:

- Escolham um JEC.
- Que tal transformá-lo num jogo novo?
- Experimentem alterar um ou mais desses pontos: Espaço; Número de participantes;
- Tipo e número de bolas ou outros objetos;
- Tipo, número e posicionamento dos alvos;
- Partes do corpo com as quais é permitido o contato com a bola ou outros objetos; Regras.

Diversos jogos pré-desportivos de invasão podem ser criados: pique bandeira, rouba bandeira, base 4, queimada, pebolim humano, resgate etc. Essa gama de experiências pode permitir ao aluno com DI experiências motoras e cognitivas fundamentais, que com certeza vão facilitar o seu processo de inclusão em um futuro jogo formal de futsal em relação à equipe adversária, meta a ser alcançados, alvos etc... Com certeza as respostas pedagógicas relativas à competência intelectual: serão positivas, uma vez que eles têm o direito de viver desafios e se desenvolverem

como as demais pessoas, em ambientes que não discriminem, mas valorizem as diferenças para a evolução de suas capacidades; podendo decidir e escolher, de acordo com suas necessidades e motivações, desenvolvendo a autonomia e papel social. Mantoan, M. T. E. (1998). Mais uma vez, reforçamos a importância da intervenção docente nesse processo de cooperação com os alunos não deficientes, fazendo com que a estrutura da aula não seja modificada a ponto de uma possível desmotivação. Dessa forma, adaptando as aulas com qualidade e ludicidade no movimento a aprendizagem será positiva em nosso entendimento.

Como se trata de aula prática que demanda esforço físico mesmo que de baixa e média intensidade, um aquecimento com duração de 5 minutos é necessário, seguindo com a explicação da tarefa já considerando o conhecimento prévio dos alunos com estímulo da pesquisa do tema em aulas anteriores (conversa com os pais, internet, amigos). A parte principal com duração de 30 minutos abordando o jogo coletivo escolhido. A parte final, com duração de aproximadamente 10 minutos por meio de roda de conversa e refletindo dificuldades e possíveis soluções. As Atividades iniciais propostas podem trabalhar dificuldades de fundamentos dos alunos, quanto à execução das ações de jogo: controle da bola; domínio, condução, passe. E posicionamento básico na quadra. Embora consideramos importante os fundamentos iniciais, não atribuímos a eles, o processo de aprendizagem integral dos alunos. Como buscamos a inclusão nesse processo, colocamos o jogo de uma forma global de forma lúdica para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Na parte principal e mais importante no processo, podemos trabalhar com as modificações necessárias (regras, configuração das equipes, restrição de espaços) objetivando tarefas de cooperação e oposição. Enfatizamos ainda, a importância da adaptação da fala quando se trata de alunos do ensino fundamental. Para realização das formas básicas do jogo ainda de maneira adaptada o que não significa perder a ludicidade e espontaneidade das crianças perante o grupo, voltamos a abordar o programa de ensino de (JOAQUIM & DANTAS, 2013) Por exemplo: goleiro + 2 X 2 + goleiro ou goleiro + 3 X 3 + goleiro, quando elementos essenciais do jogo formal são preservados, em quantidade de

participantes, pontuação e a conversão do ataque em defesa e vice-versa. Já (GRAÇA; RICARDO; PINTO, 2007) acredita nas formas parciais de jogo, objetivando trabalhar as dificuldades particulares dos alunos em relação a algumas ações de jogo (finalizar, impedir a finalização, progredir e impedir a progressão) ou fases do jogo (com a posse de bola e sem a posse de bola, transições). Por exemplo, jogos 1 X 1 + goleiro; 2 X 1 + goleiro; 3 X 2 + goleiro; goleiro + 4 X 2 + goleiro; goleiro + 4 (2coringas) X 2 + goleiro; goleiro + 2 + apoio X apoio + 2 + goleiro; goleiro + 3 X 3 + goleiro + coringa. Os jogos formais foram realizados apenas na parte final, e os alunos eram orientados e questionados sobre determinadas ações de jogo, recebendo feedback positivo ao realizarem as ações adequadas. É importante ressaltar que o estudo de (JOAQUIM & DANTAS, 2013) foi destinado a um público de 18 a 40 anos. Independente disso é viável o ensino do futsal por meio dessa abordagem para crianças do ensino fundamental (6 a 10 anos). As adaptações serão realizadas para a aprendizagem e assimilação de todos os alunos. A duração da atividade precisa respeitar o nível de aptidão física dos alunos e horário escolar, portanto 50 a 60 minutos de cada aula são suficientes para um desenvolvimento satisfatório das atividades. O plano tático e técnico devem sofrer modificações, pois não são o foco principal quando se trata de educação física escolar e inclusão. A cobrança precisa ser substituída pela intervenção com feedback visual. Para que todos possam visualizar a prática de forma simples e tentar sem receio ou medo de errar. Sabendo que a frustração faz parte do processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora saibamos o quanto trabalhoso é desenvolver aulas que contemplem todos os alunos em suas reais necessidades corporais, achamos eficiente as propostas apresentadas, pois, com as devidas adaptações com certeza poderão desenvolver as capacidades físicas e cognitivas dos alunos com ou sem DI no ensino fundamental. Podemos acompanhar os métodos e fazer uma relação com nossa prática docente e perceber que diante da pesquisa realizada é possível por em prática as estratégias realizadas.

Concluindo, o ensino de Futsal através dos JECS é viável, sobretudo pela ótica de aprendizagem

integral dos alunos naquele conteúdo proposto. Pois, diante de nossa pesquisa é possível afirmar que os alunos vão experimentar diversas sensações, emoções e experiências afetivas e motoras antes mesmo de chegarem a realizar um jogo formal de futsal. Se as aulas forem planejadas no sentido de cooperação mútua, tempo e espaços adaptados atrelados ao maior número possível de jogos coletivos pela prática do todo e não somente por partes, o desenvolvimento irá corroborar para aprendizagem real da assimilação dos jogos em seu tempo e espaço. Dessa forma, o princípio da inclusão fará sentido. Dessa forma, independe de performance e habilidades técnicas, professores e alunos aprenderão juntos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, H., ROTHENBERG, L. **O ensino de jogos esportivos**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1984.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. A clínica do amadurecimento e o atendimento às pessoas com deficiência. **Natureza Humana**, v. 5, n. 1, jan.-jun. 2003 a
- AMIRALIAN, M. L. T. M. A clínica do amadurecimento e o atendimento às pessoas com deficiência. **Natureza Humana**, v. 5, n. 1, jan.-jun. 2003 a.
- BAYER, C. **O Ensino dos Desportos Coletivos**. Editions Vigot, Paris, 1994
- BLOCK, M.E. Motor development in children with Down Syndrome: a review of the literature. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v.8, p.179-209, 1991.
- BRANDÃO, Ariano Klébs. **O futebol feminino no ensino fundamental da rede particular de Maceió**: prática pedagógica e gênero. Monografia de graduação em Educação Física da UFAL, Maceió/AL, 2004.
- CHICON, J. F. **Inclusão na Educação Física escolar: construindo caminhos**. 2005. 432 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2005. . Jogo, mediação pedagógica e inclusão: a prática pedagógica. Vitória/ES: Edufes, 2004.
- DIETRICH, K.; DURRWACHTER, G.; SCHALLER, H. J. **Os grandes jogos**. Metodologia e prática. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1984.
- DUARTE, E.; SANTOS, T. P. Adaptação e inclusão. In: DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. **Atividade física para pessoas com necessidades especiais**. Experiências e intervenções pedagógicas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. p. 93-99.
- GALLAHUE, David L., OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 1.ed. São Paulo: Phorte, 2003. 641p.
- GARGANTA, J.; (1999). **O desenvolvimento da velocidade nos jogos desportivos colectivos**. R. Treino Desportivo 6 (3ª Série): 6-13.
- GARGANTA, J.; GRÉHAIGNE, J, abordagem sistêmica do jogo de futebol: moda ou necessidade? **Movimento** (ESEFID/ UFRGS) 5 (10), 40-50, 1999.
- HONORA M. & FRIZANCO M. L., **Esclarecendo as deficiências**: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.
- Jobling, A. Attainment of motor proficiency in school-aged children with Down Syndrome. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v.16, p.344-61, 1999.
- Liberati A, Altman DG, Tetzlaff J, Mulrow C, Gøtzsche P, Ioannidis JP, et al. The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. **Ann Intern Med**. 2009; 151: W-65-94.
- MAGILL, Richard A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: Edgard Blücher, 2000.
- MANTOAN, M. T. E. et al. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997. 235 p.
- Moher D, Tsertsvadze A. **Systematic reviews**: when is an update an update? *Lancet*. 2006;367:881-3. [PMID: 16546523] 12.
- University of York Centre for Reviews and Dissemination. 2009.
- JESUS, D. M. **Educação inclusiva: Construindo novos caminhos**. 2002. 217 f. Tese (Pós-Doutorado) — Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), São Paulo, Edufes, 2004.
- GRAÇA, A.; RICARDO, V.; PINTO, D. O ensino do basquetebol: aplicar o modelo de competência nos jogos de invasão criando um contexto desportivo autêntico. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R.D.S. (Org.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2007.
- PACIOREK, M. J. Esportes adaptados. In: WINNICK, J. P. **Educação Física e Esportes Adaptados**. Baureri, SP: Manole, 2004. p. 3751.
- ROCHFORT, R. S. **Voleibol: das questões pedagógicas a técnica e tática do jogo**. Pelotas: Ed. Universitária, 1998
- TANI, G.; CONNOLLY, K.J.; MANOEL, E.J. **The dynamics of human acquisition of a graphic skill: hierarchical organization of action programs**. Neuroscience Letters, Amsterdam. (Submitted).
- VASCONCELOS, M. M. Retardo mental. **Jornal de pediatria**, Porto Alegre, v. 80, n.2, p. S71-S82. Abr. 2004.
- WINNICK, J. P. **Educação Física e Esportes Adaptados**. 3. ed. Barueri: Manole, 2004.
- REIS, Heloisa Helena Baldy dos. **O ensino dos jogos esportivizados na escola**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 1994.
- VASCONCELOS, M. M. Retardo mental. **Jornal de pediatria**, Porto Alegre, v. 80, n.2, p. S71-S82. Abr. 2004.
- XAVIER, Telmo Pagana. **Métodos de Ensino em Educação Física**. Barueri: Editora Manole, 1986.



A ALTERIDADE NO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DO SER

Gersiane Alves Pavão¹

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar a temática da alteridade na obra de Clarice Lispector, destacando o papel do Outro na formação da individualidade, da personalidade e da identidade do sujeito. A abordagem teórica fundamenta-se nos estudos sobre alteridade e subjetivação, considerando a relação entre o Eu e o Outro como elemento constitutivo do processo de identificação. Para tanto, realiza-se uma análise interpretativa do conto “Os desastres de Sofia”, publicado na obra *A Legião Estrangeira*, com enfoque nas relações estabelecidas entre as personagens Sofia e o professor. O procedimento analítico considera as características das personagens, seus discursos, comportamentos e as transformações decorrentes da interação entre ambos, observando especialmente os processos de diferenciação, aproximação e identificação. Os resultados interpretativos evidenciam que o encontro entre Sofia e o professor promove um processo recíproco de reconhecimento e transformação, no qual cada personagem passa a perceber no Outro aspectos de si mesmo. A análise demonstra, ainda, que a constituição do sujeito não ocorre de maneira isolada, mas se constrói a partir das relações e experiências compartilhadas com o Outro. Conclui-se que, no conto, a alteridade desempenha papel fundamental no processo de subjetivação, pois o contato entre os personagens rompe idealizações e provoca mudanças na percepção que Sofia possui de si mesma, do outro e do próprio processo de amadurecimento.

Palavras-chave: alteridade; subjetivação; identidade; Clarice Lispector; “Os desastres de Sofia”.

INTRODUÇÃO

“[...] porque eu sou o outro. Porque eu quero ser o outro.” - O Mineirinho

A alteridade pode ser compreendida como a relação estabelecida entre o sujeito e o Outro, reconhecendo este último como alguém que possui identidade, experiências e perspectivas próprias. O conceito pressupõe a existência da diferença e evidencia que o indivíduo não se constitui de maneira isolada, mas a partir das relações que estabelece com aqueles que o cercam. Nesse sentido, o contato com o Outro possibilita ao sujeito reconhecer diferenças, questionar suas próprias concepções e reelaborar sua percepção acerca de si e do mundo.

Sob essa perspectiva, a alteridade está diretamente relacionada à constituição da subjetividade

e da identidade. Ao entrar em contato com o Outro, o sujeito é confrontado com perspectivas e experiências distintas das suas, o que pode provocar deslocamentos e transformações em sua maneira de compreender a realidade. Assim, o Outro não representa apenas aquele que é diferente, mas também participa da construção do próprio Eu, uma vez que a identidade se estabelece e se transforma nas relações de interação, reconhecimento e diferenciação.

No contexto da literatura, a alteridade permite analisar como os encontros entre personagens podem produzir processos de reconhecimento e transformação. Em *Os desastres de Sofia*, de Clarice Lispector, essa perspectiva possibilita compreender a relação entre Sofia e o professor como um encontro com o Outro que interfere na percepção da personagem

¹ Licenciatura Plena e Bacharelado em Letras Português/Francês/Inglês; Licenciatura em Pedagogia e Artes Visuais; Pós-graduada em Psicopedagogia; Professora Ensino Fundamental II e Médio Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP

sobre si mesma, contribuindo para seu processo de amadurecimento e para a construção de sua subjetividade.

O processo de subjetivação pode ser compreendido como o conjunto de experiências e relações por meio das quais o indivíduo se constitui como sujeito, construindo e reconstruindo sua identidade, sua subjetividade e sua maneira de compreender a si mesmo e o mundo. Esse processo não ocorre de forma isolada, mas é atravessado pelas relações sociais, culturais e históricas estabelecidas pelo sujeito ao longo de sua trajetória. Nesse sentido, o contato com o Outro exerce papel significativo na constituição da subjetividade, uma vez que as relações de diferença, reconhecimento e interação podem provocar questionamentos, deslocamentos e transformações na percepção que o indivíduo possui de si mesmo. Dessa forma, a subjetivação caracteriza-se como um processo contínuo e dinâmico de construção do sujeito.

Tais conceitos, na obra de Clarice Lispector, são grandes temas que a enriquecem de reflexão e a fazem ser uma autora tão fascinante e enigmática. Ler Clarice requer um olhar atento às entrelinhas, ao não dito que é dito, aos mistérios que cada palavra encobre. Literalidade não combina com a sua obra, é preciso um olhar sensível e uma mente ágil para que a obra ganhe de fato o significado desejado por Clarice.

Ao observar tal temática no conto “Os desastres de Sofia” do livro *Legião Estrangeira*, percebe-se que alguns outros aspectos servem como seus elementos constituintes do processo de subjetivação do ser. Dessa forma, o objetivo deste ensaio é destacar como a figura do Outro é importante para a identidade do Eu, ou seja, como a figura do professor tem muito de Sofia e vice versa. Para Lispector, não bastava apenas ter o outro, era necessário ser o outro; haver pertencimento entre o sujeito e o diferente de si no processo de identificação desse Eu. Esse momento de constituição do sujeito ocorre sempre no plano da diferenciação entre os personagens e depois da aproximação que leva ambas as partes a se identificarem como um só, como se dá no conto.

A análise aqui apresentada será desenvolvida por meio de uma abordagem crítico-interpretativa do conto “Os desastres de Sofia”, de Clarice Lispector, tomando como eixo os conceitos de alteridade e

processo de subjetivação. O procedimento analítico parte da identificação e interpretação de elementos presentes na narrativa, especialmente aqueles relacionados à caracterização das personagens, aos seus comportamentos, discursos, conflitos e à relação estabelecida entre Sofia e o professor. Esses elementos serão articulados ao referencial teórico, buscando compreender de que maneira o encontro com o Outro interfere na constituição da subjetividade da protagonista. Desse modo, a análise não se restringe à descrição dos acontecimentos narrados, mas procura interpretar os sentidos produzidos pela interação entre as personagens e suas implicações para o processo de reconhecimento, transformação e amadurecimento de Sofia.

DESENVOLVIMENTO

A personagem principal dessa obra é uma menina de 9 a 10 anos que tem como grande prazer infernizar a vida do seu novo professor, segundo ela por amor e para protegê-lo e até salvá-lo. Sofia é dotada de sagacidade e vivacidade, porém, suas atitudes apresentam-se desafiadoras e visam fazer com que o professor sinta ódio por ela, como justificativa de que isso era querer-lhe bem. Do outro lado, há um homem sem grandes atrativos, cansado da vida e reprimido: é o típico personagem clariceano, enclausurado nas correntes automáticas da vida que acabam se tornando um fardo. A representação do peso das responsabilidades da vida adulta e das decepções que o tempo e a experiência (pessoais, profissionais e sociais) estampam no rosto da humanidade. A princípio, a autora frisa as diferenças que os distanciam, que os separam e, embora Sofia tente o conto todo aproximar-se do professor, isso só ocorre no final do texto. Nota-se com isso a sensibilidade da criança em relação ao adulto, uma vez que a menina não tem amarras e não vê barreiras que a separem ou diferencie do professor. Já o adulto assume sempre essa posição de repressão de sentimentos, de falta de impulso e energia de vida, como se fosse moldado para uma função e uma personalidade, não se permitindo ser espontâneo e enérgico. Isso demarca uma visão real e social do amadurecimento, perde-se o riso, ganha-se o sério. Adultos que fogem desse padrão beiram o que a sociedade categoriza como irreverência, inconveniência ou até mesmo infantilidade.

Quando o professor solicita que a turma escreva uma composição sobre a história de um homem que era pobre e enriqueceu após um árduo trabalho, Sofia, para impressionar o seu mestre, escreve o oposto da moral sugerida por ele: em sua história, não é necessário o trabalho difícil para alcançar os tesouros da vida, a felicidade é algo simples que, em sua visão infantil, bastava apenas ser procurada, descoberta nos seus próprios quintais, ainda que disfarçada em meio à sujeira.

Aqui ocorre o processo de aproximação entre ambos os personagens, não apenas por compartilharem um momento em que só há os dois em cena, mas pela ausência de ódio de ambos e pela quebra da “parede” que impedia o homem de ser feliz. Sofia conseguiu fazer com que o Professor, mesmo que por um mínimo minuto, saísse de sua prisão. Esse acontecimento gera na menina o desespero de ter mentido ao Professor, pois ele, assim como a criança, também acreditava em tesouros escondidos. Percebe-se aqui a troca de experiência entre as duas partes: a menina que ensinou ao professor a essência da vida e a simplicidade da felicidade e, por outro lado, o adulto que despertou na menina o amor e compaixão pelo outro; ou nas palavras da personagem, foi o embate entre “um sentimento simples” e um “pensamento complicado”. A partir desse momento, esses personagens são mutuamente marcados e compartilham aprendizagens que não partiram somente de si. A moral da história da criança desperta o professor para o peso da sua própria vida, porque diferente do trabalhador da história, a menina “sacudia dos ombros todos os deveres e dela saía livre e pobre, e com o tesouro na mão”.

Quando o Outro é incorporado ao Eu, ou seja, quando Sofia cumpre sua missão sagrada de fazer o Professor sorrir e despertar nele a vida que até então era pesada sobre suas costas e escondida atrás dos óculos e da sua postura de poder e autoridade, é despertado nela uma reação de desequilíbrio e hesitação. Tal episódio de incorporação se dá quando o olhar do Professor se fixa aos da menina pela primeira vez (visto que ele evitava a olhar, pois seus olhos o perturbavam por serem ao mesmo tempo angélicos e sedutores) e ali quebra-se o obstáculo que os separava em suas diferenças. Isso gera, consequentemente, um pavor que toma conta de Sofia, seca-se a boca, o

coração acelera, enquanto sua mente se concentra apenas em sair o mais rápido possível daquele lugar. A respeito do poder de intimidação do olhar e dessa inquietude gerada na menina, Freud diz:

O estudo dos sonhos, das fantasias e dos mitos nos ensinou que o medo em relação aos olhos, o medo de ficar cego, é frequentemente um substituto para o medo de castração. (FREUD, 1919, p.261)

Ou seja, após esse olhar é despertado na menina um senso de moral, de certo e errado. Embora durante o início do conto a aluna esteja ciente de seu papel e, em determinado momento, até questione o fato de Deus ter escolhido uma menina de 10 anos para ensinar um adulto a viver, Sofia sente seu mundo desmoronar, cresce em si a angústia de perder sua identidade.

“O Inquietante” é um desses domínios. Sem dúvida, relaciona-se ao que é terrível, ao que desperta angústia e horror, e também está claro que o termo não é usado sempre num sentido bem determinado, de modo que geralmente equivale ao angustiante. (FREUD, 1919, p.248)

Nesse trecho, Freud define tal angústia como Inquietante, ou seja, um sentimento capaz de despertar medo e horror, “aquela espécie de coisa assustadora que remonta ao que é há muito conhecido, ao bastante familiar”. Ver no outro algo que te pertence, mas que deveria permanecer onde estava, faz com Sofia se sinta ameaçada e gera nela um efeito emocional extremo, pois o outro se apropria de algo de sua individualidade, algo que a identifica como sujeito. Observa-se como Clarice retrata o amadurecimento e a conscientização da menina de forma angustiante e desconfortante, crescer é encher-se de medos e anseios. Quando essa mudança de atitude ocorre com Sofia, conclui-se que nesse momento, ela também foi afetada e transpassada pelo outro.

Percebe-se que o processo epifânico nesse conto ocorre com um simples sorriso do Professor, algo que Sofia lutava para conseguir e tinha como um desígnio divino. Porém, quando tal fato sai de sua imaginação e ganha forma nos lábios do homem, o Inquietante que “é fácil e frequentemente atingido quando a fronteira entre fantasia e realidade é apagada” surge na menina. A esse respeito, Carlos de Sousa Mendes afirma:

[...] as personagens vivem desconhecendo-se, até que venham enfim a ser despertadas por um pequeno, mas significativo imprevisto. (MENDES, 2006, p.131)

Porém, esse aspecto familiar e individual que pertence e identifica o sujeito quando se encontra no outro causa angústia e participa ativamente do processo de subjetivação do ser, visto que todo indivíduo é uma junção de influências de outros indivíduos e de várias faces de si. Tal multiplicidade do Eu é bem demarcada na obra clariceana e, especificamente nesse conto, através dos espelhos e duplos que englobam suas personagens, mais precisamente a personagem Sofia.

Dividida em duas épocas temporais, o tempo do presente da narrativa em que Sofia com seus 13 anos rememora e o tempo narrado do episódio de seus 10 anos. Além dessa divisão, é possível fazer diversas leituras de espelhos e duplos em Sofia, menina esperta e sagaz que busca com persistência provocar o professor e torná-lo infeliz. Nesse primeiro plano, vê-se a sagacidade da criança e sua vivacidade, como ela mesma diz: as alegrias lhe tomavam muito tempo e por isso não se preocupava em estudar.

Entretanto, como é recorrente na obra de Clarice, há no conto uma atmosfera erótica que marca a linguagem utilizada e em determinados momentos faz dessa provocação muito mais do que uma artimanha infantil para chamar atenção. Nota-se as expressões como atração e pecado, marcas de uma linguagem adulta, de sensualidade e sexualidade, mesmo que, em determinado momento, a criança explique que não tem atração de mulher:

Não o amava como a mulher que eu seria um dia, amava-o como uma criança que tenta desastrosamente proteger um adulto, com a cólera de quem ainda não foi covarde e vê um homem forte de ombros tão curvos. (LISPECTOR, 1999, p.11)

Contudo no trecho seguinte, ilustra-se um embate de sentimentos: Sofia experimenta o amor, mas ao mesmo tempo que esse amor aparece como missão redentora (uma vez que ela precisa proteger o Professor), há também as marcas de sensualidade como “boca seca”, “pecado”, “negros sonhos de amor”, “vergonha”. Além do roer de unhas, reação sempre presente quando a menina encontra prazer em algo, o conto mostra a ansiedade e esperança em um pecado ameaçador. Talvez a menina não tenha consciência do

desejo sexual, mas a autora quer ainda refletir sobre a duplicidade que atinge também os sentimentos mais puros: até o amor é formado por outros amores e quem ama não ama apenas de um jeito.

Eu o espicaçava, e ao conseguir exacerbá-lo sentia na boca, em glória de martírio, a acidez insuportável da begônia quando é esmagada entre os dentes; e roía as unhas, exultante. De manhã, ao atravessar os portões da escola, pura como ia com meu café com leite e a cara lavada, era um choque deparar em carne e osso com o homem que me fizera devanear por um abismal minuto antes de dormir. Em superfície de tempo fora um minuto apenas, mas em profundidade eram velhos séculos de escuríssima doçura. De manhã — como se eu não tivesse contado com a existência real daquele que desencadeara meus negros sonhos de amor — de manhã, diante do homem grande com seu paletó curto, em choque eu era jogada na vergonha, na perplexidade e na assustadora esperança. A esperança era o meu pecado maior. (LISPECTOR, 1999, p.11-12)

A respeito dos duplos que compõem cada sentimento, cada parte do ser é também abordado por Freud em sua teoria das Pulsões. A teoria das pulsões constitui uma das bases da metapsicologia freudiana e procura explicar as forças que movimentam o aparelho psíquico. A pulsão, situada na fronteira entre o somático e o psíquico, caracteriza-se por fonte, pressão, meta e objeto. Ao longo da obra de Freud, sua compreensão sofre transformações: inicialmente organizada na oposição entre pulsões sexuais e pulsões de autoconservação, posteriormente passa a ser estruturada pela dualidade entre pulsões de vida (Eros) e pulsão de morte. Essa segunda formulação permite compreender fenômenos como a compulsão à repetição, a agressividade e determinados comportamentos que não podem ser explicados exclusivamente pela busca do prazer. Dessa maneira, a teoria das pulsões sustenta uma concepção de sujeito marcado pelo conflito, pelo desejo e pela dimensão inconsciente de sua vida psíquica. Ou seja, para o psicanalista, ao estudar a constituição do indivíduo é necessário olhar além de sua estrutura dupla mais primitiva: bem e mal. Embora o modelo maniqueísta seja bom, categoriza tudo em dois grandes planos genéricos. As pulsões, no entanto, seriam tensões que traduziriam os desregramentos, ou seja, tudo aquilo que foge do padrão de bom e mal é um impulso resultante do simples fato de existir. Sendo assim,

dividem-se em pulsões de vida (Eros) como amor, compaixão, auto sacrifício e as pulsões de morte (Tânatos) como a crueldade, o desamparo, a busca de poder etc. Contudo, não é possível tratar esses conceitos como partes separadas, pois para Freud ambos são constituintes do indivíduo e dividem o Eu em diversas partes de si mesmo. Clarice demonstra claramente isso no conto:

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. (LISPECTOR, 1999, p.12)

Talvez devido à transição de criança para pré-adolescência, Sofia não aparece como uma criança pura em todos os momentos: ela tem consciência do poder das palavras e sabe que deve tomar cuidado com elas, tem desejo de que sua infância passe rápido e se torne mulher. Durante todo tempo, há a contraposição dessas duas partes da menina, visto que era impelida por uma voragem que era macia, mas o fazia com desesperada abnegação; deveria seduzi-lo e salvá-lo da vida sem alegrias, automatizada, reprimida no peso dos ombros e para isso, o tentaria. Sofia se comove muito com os ombros curvos de seu professor e com o seu paletó apertado, símbolos que no conto representam a opressão causada pelas correntes da vida, embora o homem procure sempre o autocontrole para não explodir. Seu desejo era livrá-lo da infelicidade, por outras vias que não fosse plantar e colher para enriquecer, como na história que ele narra. Era fazê-lo descobrir que o verdadeiro tesouro, a felicidade, era algo que se bastava descobrir.

Sofia é a ilustração perfeita das pulsões de vida que tentam levar o homem à redenção e à felicidade, mas os meios que usa para conseguir são típicos das pulsões de morte: ela precisa destruir dentro do professor sua armadura, precisa provocá-lo, desestruturá-lo; assim como Clarice faz com seus leitores, causa-lhes a íntima desordem, como definido por Carlos Mendes de Souza:

[...] a todo momento pode chegar “a crise”, o distúrbio que, em Clarice, está intimamente associado ao deflagrar da revelação epifânica. O mundo de ordem é uma armadura que é imposta. (MENDES, 2006, p.133)

Nota-se que o conto contrapõe o tempo todo figuras opostas como Homem e Mulher, Adulto e

Criança, além de Prostituta e Santo. Nesse último exemplo, percebe-se novamente a grande antítese que constitui cada indivíduo. Sofia era uma criança com pressa de tornar-se mulher e isso inclui o plano erótico, que embora esteja subentendido no texto, ela mesmo afirma que “estava sendo a prostituta e ele o santo”. Sobre o plano erótico, destaca-se o trecho seguinte:

[...] minha vida com o professor era invisível. Mas eu sentia que meu papel era ruim e perigoso: impelia-me a voracidade da vida, vida real que tardava, e pior que inábil, eu também tinha gosto em lhe rasgar os bolsos. (LISPECTOR, 1999, p.13)

Após essas revelações, a menina tenta se redimir e mostra a sacralidade que há em seu ato, santifica-o como sendo missão divina, uma vez que como freira seduzia o homem:

Só Deus perdoaria o que eu era porque só Ele sabia do que me fizera e para o quê. Eu me deixava, pois, ser matéria d’Ele. Ser matéria de Deus era a minha única bondade. E a fonte de um nascente misticismo. Não misticismo por Ele, mas pela matéria d’Ele, mas pela vida crua e cheia de prazeres: eu era adoradora. (LISPECTOR, 1999, p.13)

Ao continuar a reflexão sobre os duplos, vê-se que o Professor também é um reflexo de Sofia (mesmo sendo homem, adulto, e estar em posição hierárquica de poder acima da menina). Quando ela vê o professor sair de sua posição e relembrar a essência real da vida e da alegria, algo que embora Sofia viva naturalmente, ela começa a considerar como mentira e ilusão (sinal de que o processo de “deterioração” e “auto sacrifício” presente no conto O menino a bico de pena também alcança a menina durante seu descobrimento e identificação no mundo). O professor ilustra bem a troca de experiência entre as partes, pois uma vez que ele seja o adulto deteriorado que precisa sair da automatização da vida e lembrar que nem tudo do mundo pode ser categorizado em seções e morais de histórias, ele também mostra que há escondida e reprimida em si uma criança que acredita em tesouros. Ver o adulto se fragilizar e se igualar à menina por determinado momento faz com que Sofia hesite em sua identidade e sua crença em si mesma, na segurança que tinha em ser criança e viver genuinamente:

A necessidade de acreditar na minha bondade futura fazia com que eu venerasse os grandes, que eu fizera à minha imagem, mas a uma imagem de mim enfim purificada pela penitência do crescimento, enfim liberta

da alma suja de menina. E tudo isso o professor agora destruí, e destruí meu amor por ele e por mim. Minha salvação seria impossível: aquele homem também era eu (grifo meu). Meu amargo ídolo que caíra ingenuamente nas artimanhas de uma criança confusa e sem candura, e que se deixara docilmente guiar pela minha diabólica inocência. (LISPECTOR, 1999, p.23-24)

CONCLUSÃO

A análise do constructo narrativo, sob a ótica da teoria psicanalítica freudiana, evidencia que o processo de identificação subjetiva e a inserção na alteridade transcendem a mera tentativa de tutela sobre o Outro, exigindo uma dinâmica de mútua afetabilidade que tensiona as instâncias constitutivas do aparelho psíquico. Sob essa perspectiva, desmistifica-se a idealização do amadurecimento por parte da protagonista Sofia. Se outrora o crescimento era concebido pela personagem como uma punição de caráter libertador — na qual a iminência da adultice operava como um aprisionamento na temporalidade —, o confronto com o outro deflagra uma crise na economia pulsional do sujeito. A pressa em se livrar de uma infância estagnada esbarra no advento do inquietante (que Freud chama de *Unheimliche*), aquele estranhamento gerado pelo que deveria permanecer oculto, mas que retorna e rompe a armadura defensiva do sujeito. Conquanto Sofia almejasse a emancipação biológica e social, ainda que desprovida de um horizonte teleológico claro, o desfecho da experiência de composição estética culmina na repressão e subsequente sublimação de suas forças pulsionais, reorganizando as fronteiras entre o Eu e o Id, de acordo com a teoria freudiana, e inserindo-a definitivamente na ordem sociocultural, transfigurando-a em “uma jovem digna cujo nome não pode mais ser berrado pelas calçadas de uma cidade”.

Infere-se, portanto, que a arquitetura deste conto se estrutura a partir da ambivalência constitutiva dos afetos, ecoando as formulações de Freud acerca dos destinos das pulsões, onde o amor e a agressividade coabitam e se convertem mutuamente na busca pela autognose. Por meio dessa tessitura poética, Clarice Lispector reitera sua busca pelo inefável, operando uma literatura que tensiona o princípio do prazer em direção a um imperativo de realidade existencial, distanciando-

se das convenções realistas tradicionais. Em última análise, a atuação da própria autora no sistema literário mimetiza a postura de sua personagem: Lispector subverte os lugares-comuns e as demandas temáticas imediatistas para causar um estranhamento de ordem epifânica. Diante de uma tradição que recuava perante o abismo da experimentação formal, a escritora consolidou uma estética da interioridade que mergulha nas manifestações inconscientes da subjetividade, legitimando a investigação das camadas mais profundas do Eu e das tensões psicossociais contemporâneas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREUD, Sigmund. O inquietante. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas, volume 14**: História de uma neurose infantil (“O homem dos lobos”), além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 328-376.
- FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **FREUD, Sigmund. Obras completas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. v. 6.
- FREUD, Sigmund. As pulsões e seus destinos. In: **FREUD, Sigmund. Obras completas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. v. 12.
- FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. In: **FREUD, Sigmund. Obras completas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. v. 14.
- FREUD, Sigmund. O eu e o id. In: **FREUD, Sigmund. Obras completas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. v. 16.
- LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. In: **LISPECTOR, Clarice. A legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 11-26.
- SOUZA, Carlos Mendes de. A íntima desordem. In: **LISPECTOR, Clarice. Laços de família**. Lisboa: Livros Cotovia, 2006. p. 127-154.



A INDISCIPLINA NA ESCOLA: NOTAS DE UM ESTUDO REALIZADO NA ESCOLA NGUENDELAMBA VIN-105

Guilherme Mateus Moma¹

RESUMO: O presente artigo tem como objectivo analisar a relação existente entre os comportamentos dos alunos e o nível de satisfação dos professores, intervenientes, coordenadores de turno, directores de turma e pessoal de segurança da escola Nguendela, mba VIN-105, em Luanda. A indisciplina na escola constitui um conjunto de comportamentos que desequilibram a relação pedagógica entre o professor e aluno, comprometendo a compreensão e a assimilação dos conteúdos de ensino. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, com recurso à entrevista semidirigida como técnica principal de recolha de dados. Os resultados evidenciam que a indisciplina resulta da confluência de factores internos e externos à escola, destacando-se a insuficiente supervisão familiar, o impacto das redes sociais, a complexidade da adolescência, a desestruturação familiar e as fragilidades na gestão do regulamento interno da instituição escolar.

Palavras-chave: Escola; Comunidade Escolar; Regras de Conduta; Indisciplina Escolar.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa analisar, no quadro da violência na escola, a indisciplina na sala de aula como problema educacional de natureza sociológica e pedagógica.

A indisciplina constitui uma forma expressiva de manifestação de descontrolo comportamental por parte do aluno em relação ao professor, mediador e orientador do processo de ensino e aprendizagem. Segundo a direcção da Escola Nguendelamba, o comportamento indisciplinar caracteriza-se por cortes de cabelo extravagantes, uso de vestuário inadequado, portes de objectos contundentes, posses de material pornográfico, formas de interacção arrogante e desmedida, atrasos e faltas reiteradas às aulas, os quais criam um clima de desordem na interacção pedagógica professor/aluno desviando a atenção do conteúdo programático a ser ministrado.

Neste artigo, apresentam-se, de forma sistematizada, alguns resultados obtidos a partir de uma investigação realizada sobre a indisciplina na referida escola, destacando-se os aspectos teóricos e empíricos que fundamentam a análise do fenómeno.

A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A escola constitui uma das instituições sociais basilares por meio das quais as sociedades humanas produzem e reproduzem um conjunto de conhecimentos de natureza informativa e formativa, com vistas a contribuir para a formação integral dos indivíduos. Tal função é exercida em articulação com outras instâncias socializadoras, como a família, a igreja, os meios de comunicação e as empresas (SINGLY, 2011; FREIRE, 2012).

É no interior dessas instituições que os indivíduos manifestam comportamentos diferenciados,

¹ Mestre em Gestão Universitária pela Universidade Técnica de Angola. Licenciado em Ciências da Educação, opção Sociologia pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda. Chefe do Departamento de Investigação Científica do Instituto Politécnico Deolinda Rodrigues. Orcid ID: 0009-0001-6483-1781 E-mail: guilmoma2014@yahoo.com

orientados por regras, valores e crenças que os norteiam em seu processo de socialização.

De acordo com Pimenta (apud. ENOQUE, 2013, p. 29), “a escola é uma instituição que responde a necessidade social de transmitir cultura, socializar o indivíduo e prepará-lo para desempenhar um papel na sociedade”. Na perspectiva de Enoque (2013), a escola é a segunda instância de socialização, configurando-se como um espaço de perpetuação das práticas culturais dos povos. Neste sentido, incumbe à escola promover a transformação do conhecimento assistemático em sistemático.

Para Guerra (apud. AMARAL, 2010), a escola é um microcosmo no qual se tece uma rede, visível em alguns momentos, invisível em outros, de relações interpessoais que configuram o clima da instituição.

A escola é um lugar de educação e, consequentemente, de formação de atitudes. Assim, considera-se relevante “definir critérios de conduta, pautados em serenidade, verdade, união e respeito humanos” (RANGEL, 2008, pp. 119-146).

COMUNIDADE ESCOLAR

Por Comunidade Escolar compreende-se o conjunto de relações entre os indivíduos que integram o estabelecimento de ensino, incluindo o director, professores, alunos, pessoal de segurança, pais e encarregados de educação, funcionários de apoio, secretários, tesoureiros, coordenadores de turno, directores de turma, coordenadores de disciplina e vigilantes.

Considerando a complexidade das relações no seio da comunidade escolar, torna-se relevante a constituição de grupos de trabalho que possam responder às necessidades mais específicas dos alunos, incluindo a discussão sobre direitos, deveres, ética e orientação de conduta académica e profissional.

Nesse sentido, identificam-se três elementos fundamentais para a compreensão da comunidade escolar, com vistas a minimizar situações anómalas, como a falta de respeito entre alunos e professores, ou entre os próprios alunos:

- a) Orientador Educacional;
- b) Coordenador Pedagógico;
- c) Comissão Disciplinar;

Segundo Almeida (2012) esses três elementos são ressaltados por razões pedagógicas de coerência didáctica e por sua função sociologicamente reguladora de condutas. Conceptualmente, o autor os define da seguinte forma:

Orientador Educacional: profissional responsável por zelar pelas formas de ser, estar e agir dos alunos no ambiente escolar, actuando nas áreas de orientação para os estudos, orientação profissional, psicológica, familiar e de lazer.

Coordenador Pedagógico: profissional encarregado das questões relacionadas às formas de ser, estar, agir e fazer dos docentes na instituição escolar. Sua actuação contempla reuniões de planeamento, elaboração de planos de ensino, discussão e proposição de métodos e técnicas pedagógicas, individualizantes e socializantes.

O coordenador pedagógico deverá trabalhar com professores, pais, alunos, comunidade e sob a supervisão da direcção. Sua função na comunidade escolar é fundamentalmente, articular, formar, orientar e transformar as condutas dos envolvidos, actuando de forma preventiva e não meramente correctiva (ALMEIDA, 2012; ROGERS, 2008; CARITA; FERNANDES, 2012).

Nesse contexto, faz-se necessária a criação de uma comissão disciplinar que direcione sua atenção, de forma pormenorizada, às causas, consequências e possíveis vias de solução dos comportamentos indisciplinados.

Comissão Disciplinar: instância colegiada que combinada, em suas formas de actuação, a articulação com o coordenador pedagógico, devendo constituída por nomeação do Director, com a participação dos coordenadores de curso, do representante da União dos Estudantes de Angola (UNIEA) e de um delegado sindical.

A essa comissão compete:

Sensibilizar a Comunidade Escolar para a prevenção de actos de indisciplina;

- Analisar e julgar os actos de indisciplina verificados;
- Investigar as causas de indisciplina e propor ao director, as sanções cabíveis.

A ESCOLA E AS REGRAS DE CONDUTA

“As investigações feitas sobre as questões de indisciplina na sala de aula têm comprovado algo que os professores

empiricamente conhecem: a existência de regras explícitas de conduta, que constituem um quadro normativo claro e preciso, por servirem de instrumento precioso na regulação da vida social da turma” (CARITA; FERNANDES, 2012, p. 78).

A ausência dessas regras origina situações de ambiguidade nas quais alunos e professores, sem parâmetros definidos, tendem a experimentar os limites do permitido, ao passo que docentes adoptam atitudes dispersas, orientadas pelas circunstâncias e pelas idiosincrasias de cada um (RANGEL, 2008).

Desse modo, é imprescindível que os professores definam e explicitem, desde as primeiras aulas, as regras de conduta vigentes na sala de aula, a fim de evitar que a situação degenera (CARITA; FERNANDES, 2012; ROGERS, 2008).

A analogia depreendida dessa abordagem está fortemente vinculada à implementação e cumprimento do regulamento interno da escola como instrumento de orientação da conduta dos seus membros.

Para que sejam eficazes, as normas disciplinares devem evitar ambiguidades, e as exigências disciplinares não devem variar significativamente de professor para professor (MENEZES, 2010).

Freire (2012) apresenta exemplos de ambiguidade normativa, tais como: permitir a entrada de alunos atrasados em determinados dias e noutros não; tolerar o uso de uniforme incompleto sem qualquer comunicação aos pais e no dia seguinte recusar a entrada do aluno; aceitar o uso de boné com alguns professores; permitir o uso de telemóvel em certas ocasiões e em outras reprimi-lo, mesmo quando os próprios professores o utilizam. Tais inconsistências comprometem a efectividade das normas e contribuem para a banalização da indisciplina.

Libâneo et al. (2012) afirmam que os professores não devem adotar condutas diferentes para controlar a disciplina, para tomar decisões de ordem moral ou desenvolver práticas de cidadania. Carita e Fernandes (2012) ressaltam a necessidade de um procedimento claro na definição das regras de conduta para cada turma em particular, sem prescindir dos ensinamentos da experiência e das orientações gerais em vigor.

De modo geral, as escolas orientam suas relações interpessoais por meio de um regulamento

interno (ROGERS, 2008: 54-61). Esse instrumento é, comumente, elaborado pela direcção escolar na pessoa do coordenador pedagógico, em conformidade com as disposições do Regulamento das Escolas do I e II Ciclos do Ensino Secundário do Ministério da Educação da República de Angola (CARITA; FERNANDES, 2012).

A INDISCIPLINA NA ESCOLA

A indisciplina constitui um problema social que merece atenção permanente por parte da comunidade escolar, envolvendo professores, alunos, coordenadores, directores, pais e encarregados de educação.

Carita e Fernandes (2012, p. 15) caracterizam a indisciplina como “uma situação em que, frequentemente, os professores se sentem desconsiderados, desprezados, questionados enquanto pessoa”. Trata-se de uma vivência que os afecta emocionalmente, muitas vezes de modo mais intenso do que os próprios problemas de aprendizagem com que habitualmente se confrontam (Ibid.). A conduta dos alunos em sala de aula constitui, em certa medida, um factor determinante na avaliação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Menezes (2010, p. 53) concebe a indisciplina como “a transgressão das normas escolares que prejudicam as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento entre as pessoas na escola”. Caeiro e Delgado (2005), por sua vez, definem-na como todo comportamento perpetrado por um ou mais alunos que perturba as actividades planeadas pelo professor o desenvolvimento em sala de aula, incluindo fazer barulho, sair do lugar sem autorização, participar fora da sua vez, agredir verbal ou fisicamente os colegas, proferir palavrões, confrontar o professor ou recusar-se sair da aula quando solicitado.

Além dos factores de risco individuais, familiares, escolar e sociais, Freire (2012) identifica outros elementos que podem ser causas de comportamentos indisciplinados, como as características individuais de cada professor, o estilo de liderança e de exercício da autoridade do docente, os aspectos relacionais entre professor e alunos, a afectividade, a auto-estima do professor e a gestão da própria escola como um todo.

Diante dessa realidade, não se poderá ignorar que a própria escola pode ser responsável por determinadas situações de indisciplina, na medida em que, no interior da comunidade escolar, coexiste uma heterogeneidade de personalidade que, ao longo dos processos de interacção, transmitem – consciente ou inconscientemente – valores, regras de conduta e formas de adaptação divergentes daquelas prescritas pela instituição. Cabe, portanto, à instituição escolar encontrar estratégias adequadas para prevenir e gerir os comportamentos indisciplinados registados no meio escolar” (CAEIRO; DELGADO, 2005).

Estrela (*apud*. CAEIRO; DELGADO, 2005, pp. 16-20) aponta como factores estruturais que predisõem à indisciplina:

O elevado número de alunos por turma; escolas superlotadas, edifícios em más condições e mal apetrechados de material didáctico; existência de professores sem formação profissional adequado e pessoal auxiliar pouco qualificado; níveis elevados de insucesso escolar, elevado número de alunos oriundos de meios socioeconomicamente desfavorecidos. Tudo isso, aliado à falta de um sistema coerente de formação profissional, pode, inquestionavelmente, constituir um prelúdio para comportamentos indisciplinados.

Blaya (2006) descreve outras situações decorrentes do contexto familiar que podem induzir os filhos a comportamentos indisciplinados no ambiente escolar, entre as quais se destacam: a falta de supervisão parental, a ausência de clareza nos papéis familiares, a negligência, a inexistência de regras claras sobre o que é permitido, os estilos parentais excessivamente autoritários ou inconsistentes, e a falta de comunicação entre pais e filhos.

Chegado a este ponto, impõe-se uma reflexão séria e aprofundada sobre o papel dos pais na formação das concepções que seus filhos desenvolvem acerca das regras de conduta, tanto no ambiente doméstico quanto nos demais contextos sociais, incluindo a escola.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa de campo que fundamenta o presente estudo foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, com recurso à entrevista focalizada como técnica principal de investigação.

Optou-se pelo tipo de entrevista focalizada – também denominada semidirigida ou centrada em tema

(COMBESSIE, 2004) –, amplamente utilizada em estudos de natureza sociológica. Esse tipo de instrumento permite que os entrevistados discorram livremente sobre o tema em questão, garantindo simultaneamente espontaneidade e foco temático (GIL, 2010).

As entrevistas foram realizadas nos dias 1 e 2 de Setembro de 2015, às 15h15, durante o horário de intervalo da Escola Nguendelamba, com o intuito de evitar interferências no percurso normal de aulas.

Foram realizadas entrevistas com 6 alunos, 4 professores e 1 segurança. Paralelamente, procedeu-se a uma observação directa participante, com a finalidade de promover a familiarização com os actores e com a dinâmica institucional. Os locais de observação escolhidos foram o pátio da escola e algumas salas de aula. Os informantes-chave foram delegados de turma, um coordenador de turno e o funcionário de segurança. Como instrumentos de apoio, utilizou-se agenda, caderno de campo, caneta e registos memóricos.

Logo, o cenário escolhido para o efeito foi o pátio da escola e algumas salas de aulas. Os nossos informantes-chave foram delegados de turma, coordenador de turno e o segurança. Como instrumentos de apoio, usamos uma agenda e um caderno, uma caneta e a memória mental para registo de dados e informações necessárias que consideramos ser pertinente ao nosso trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma das preocupações centrais ao longo do trabalho de campo foi conhecer as condições de vida dos alunos e a qualidade das suas relações no contexto familiar. Quanto às relações intrafamiliares, apenas 1 aluno considerou a relação como razoável; os demais afirmaram existir uma boa relação entre os membros da família. Um dos entrevistados declarou:

«Eh (...) é uma boa relação, nós nos respeitamos cada um da forma que ele é, e procuramos nos adequar ao comportamento uns dos outros e tentamos fazer algo que o outro não se sinta inferior» (Entrevistado 7).

Dos vários comportamentos indisciplinados verificados na Escola Nguendelamba, a família foi apontada como uma das principais responsáveis, na medida em que acompanha de forma insuficiente as

tarefas escolares dos seus educandos e detém escasso conhecimento sobre os comportamentos destes no ambiente escolar. Os 4 professores e o funcionário segurança foram unânimes nessa avaliação:

«O acompanhamento dos encarregados de educação, no que concerne à própria educação, está ainda distante das expectativas dos objectivos educacionais, porque muitas situações, esses encarregados de educação comparecem apenas em casos extremos; raramente vemos encarregados que vêm saber do comportamento dos seus educandos» (Entrevistado 5).

«Falta acompanhamento dos encarregados, porque a maioria alega não ter tempo. Então, tudo atribuem à escola. E a escola não pode exercer os dois papéis. O processo de ensino só é possível se haver esses dois elementos: encarregados de educação e escola» (Entrevistado 3).

Depreende-se dessas declarações que os encarregados de educação tendem a atribuir à escola e aos professores a quase totalidade da responsabilidade educativa e comportamental, em vez de partilharem tais tarefas de forma cooperativa. A perspectiva dos alunos sobre o acompanhamento dos seus encarregados é, contudo, relativamente optimista: apesar das ocupações alegadas, afirmam que os responsáveis comparecem à escola para verificar o aproveitamento escolar e efectuar o pagamento das propinas.

Quanto à postura institucional, os entrevistados referiram que a escola tem procurado promover a participação dos encarregados de educação por meio de reuniões trimestrais.

«A escola tem feito reuniões trimestrais com os encarregados» (Entrevistado 9).

Com o intuito de identificar as concepções dos alunos, professores e funcionário de segurança sobre a indisciplina, foi possível identificar três categorias interpretativas do fenómeno: dos 11 entrevistados, 5 concebem a indisciplina como o incumprimento das normas ou regulamento interno da escola; 4 a caracterizam como um acto negativo ou inadequado; e 2 a definem como um comportamento anormal de um indivíduo em relação aos demais, à luz do regulamento interno da instituição. Um dos entrevistados expressou-se nos seguintes termos:

«A indisciplina não é mais do que a desobediência de um regulamento, a um pressuposto legal que uma instituição tem para se impor ao aluno. Para mim, desde que se desrespeitem essas normas pré-estabelecidas de uma instituição, de um encarregado ou de uma família, constitui-se como uma indisciplina» (Entrevistado 9).

Em outros termos, a indisciplina é compreendida como um comportamento que transgredir as normas ou regras estabelecidas pela escola, família ou quaisquer outras instituições sociais, as quais, em consequência disso, recorrem às sanções para refrear tais violações.

No que diz respeito às causas da indisciplina na Escola Nguendelamba, os entrevistados identificaram cinco aspectos fundamentais: as más companhias, o impacto da televisão e das redes sociais, a complexidade da adolescência, a desestruturação familiar e a dificuldade no cumprimento do regulamento interno da escola. Alguns depoimentos ilustram essa percepção:

«Outros por influência de colegas, outros pela frustração, outros por hábitos ou por ilusão também» (Entrevistado 1).

«Acho que é uma questão de escolha, por mais que haja motivos, há pessoas têm más companhias, às vezes não têm diálogo, com os pais, os pais não lhes prestam atenção, ou eles próprios não ouvem os pais, e isso influencia – os maus exemplos» (Entrevistado 8).

«Antigamente, quando as redes sociais não estavam tão activas, o comportamento dos alunos era mais razoável, mas agora está pio. Eles primam pelo Facebook, Tiktok, Twitter e outras redes sociais. Mesmo dentro da sala de aula, o professor está aí a falar e o aluno está no Facebook, vendo coisas que nada têm haver com a aula. Quando o professor tenta repreendê-lo, o aluno responde de forma desrespeitosa. Isso é algo que talvez o governo possa enfrentar, ou nós mesmos precisamos nos organizar, realizando mais palestras para melhorar esse fenómeno» (Entrevistado 3).

«É a afirmação da juventude e da adolescência, em que o jovem quer demonstrar certos comportamentos para chamar atenção da sociedade, mostrar que é capaz, que tem uma identidade. Ele chama atenção por meio de actos que ferem a moral ou

as regras de convivência no seu meio. Normalmente são esses factores que podem levar o aluno a cometer indisciplina, além de outros de foro psicológico: problemas pessoais, problemas dos pais, família desestruturada, educação fragilizada no seio familiar ou distúrbios morais» (Entrevistado 5).

No que concerne à gestão dos comportamentos indisciplinados na Escola Nguendelamba, verificou-se que, para 5 entrevistados, essa gestão é percebida como severa; para 3, como liberal ou passiva; para outros 3, como flexível; e 1 entrevistado afirmou adoptar o método das cópias como estratégias de gestão da indisciplina em sala de aula. Os depoimentos a seguir ilustram essas perspectivas:

«Poucos professores dão atenção a isso. Eles deixam tudo para a escola resolver.. Nós ficamos na porta para verificar a entrada e saída dos alunos e inspecionamos se estão adequadamente vestidos. Ficamos também no corredor para notar comportamentos suspeitos, como a possibilidade de um aluno ter chegado sob efeito de álcool ou de drogas. Estamos atentos para que os alunos não persistam nesses comportamentos» (Entrevistado 3).

«Conversando com eles, dando conselhos, procurando saber lidar com cada pessoa para que entrem no caminho certo, e não repitam os comportamentos inadequados» (Entrevistado 8).

«A maneira gerir estes comportamentos é pessoal, porque cada professor tem a sua forma de lidar com um determinado caso de indisciplina. Há professores que chegam ao ponto de buscar outros métodos; eu, por exemplo, utilizo o método das cópias» (Entrevistado 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, procurou-se analisar a indisciplina na Escola Nguendelamba VIN-105 como um fenómeno de natureza sociológica e pedagógica, evidenciando os seus impactos sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre as relações estabelecidas no contexto escolar. Os resultados demonstram que a indisciplina compromete o ambiente educativo, interfere na condução das actividades lectivas e dificulta a construção de um clima favorável ao desenvolvimento das aprendizagens.

Um dos objectivos da investigação consistiu em analisar a relação entre os comportamentos dos alunos e o nível de satisfação dos professores, coordenadores de turno, directores de turma, pessoal de segurança e demais intervenientes da comunidade escolar. Os dados recolhidos permitiram concluir que os comportamentos indisciplinados afectam negativamente o desempenho e a satisfação desses actores, uma vez que aumentam o desgaste emocional, dificultam a gestão da sala de aula, reduzem a eficácia das práticas pedagógicas e exigem um esforço permanente de mediação de conflitos e de manutenção da ordem escolar.

Relativamente às causas da indisciplina, verificou-se que o fenómeno resulta da conjugação de factores internos e externos à instituição escolar. Entre os factores externos destacam-se a insuficiente supervisão familiar, a ausência de autoridade parental, a influência das más companhias, o impacto das redes sociais, a complexidade própria da adolescência e a desestruturação familiar. No plano interno, os resultados evidenciaram fragilidades na gestão do regulamento interno da escola, traduzidas pela insuficiente divulgação das normas disciplinares, pela aplicação uniforme das regras e por diferentes formas de gestão da disciplina adoptadas pelos professores, circunstâncias que contribuem para a ocorrência e manutenção de comportamentos indisciplinados.

Conclui-se, assim, que o enfrentamento da indisciplina exige uma intervenção articulada entre escola, família e comunidade, baseada na aplicação coerente do regulamento interno, na valorização do diálogo, no fortalecimento do acompanhamento parental e na formação contínua dos profissionais da educação para a gestão dos conflitos escolares.

Importa reconhecer que o presente estudo apresenta algumas limitações, por contemplar apenas as perspectivas de alunos, professores e pessoal de segurança. Deste modo, recomenda-se que futuras investigações integrem também os encarregados de educação, os gestores escolares e outros actores da comunidade educativa, permitindo uma compreensão mais abrangente do fenómeno e a formulação de estratégias de intervenção mais consistentes e eficazes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LMEIDA, Laurinda Ramalho de. “Um dia na Vida de Coordenador Pedagógico de Escola Pública” in Vera Maria Placco & Laurinda Ramalho Almeida (Org.). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. pp. 21-45.
- AMARAL, Patrícia. “Respostas à Violência na Escola: Uma Perspectiva Sociológica” in BLAYA, Catherine. **Violência e Maus-Tratos em Meio Escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.
- CAEIRO, José; DELGADO, Pedro. **Indisciplina em Contexto Escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- CARITA, Ana & FERNANDES, Graça. **Indisciplina na Sala de Aula**. Lisboa: Editorial Presença, 2012.
- COMBESSIE, Jean-Claude. **O Método em Sociologia: O que é, como faz?** São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- ENOQUE, Matos. “As Instituições Envolventes no Cumprimento da Missão da Escola” in ENOQUE, Matos. **O Papel da Sociedade no Cumprimento da Missão da Escola**. Luanda: Livros Olohengo, 2013, pp. 29-34.
- FREIRE, Serrano. **Afinal... Por que nossos alunos não aprendem?** O que pais e professores precisam saber sobre como melhorar a aprendizagem e reduzir a indisciplina. Rio de Janeiro: Mahara Editora, 2012.
- GIL, António. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- MENEZES, M. Azancot de. “Indisciplina e Violência na Escola: Causas e Perspectivas de intervenção”, in MENEZES, M. Azancot de. **Reflexões sobre Educação**. Luanda: Mayamba, 2010, pp. 52-57.
- RANGEL, Mary. “Temas integradores da Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional e Comunidade Escolar”, in GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin (Org.): **Supervisão e Orientação Educacional: Perspectivas de Integração na Escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2008, pp. 119-146.
- ROGERS, Bill (2008). **Gestão de Relacionamento e Comportamento em Sala de Aula**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SINGLY, François. **Sociologia da Família Contemporânea**. Lisboa: Edições Texto Gráfica, 2011.



EFICÁCIA REGULATÓRIA DO KWENDA: UMA PERSPECTIVA DA ANÁLISE ECONÔMICA DO DIREITO

Gustavo Bruno Wandaqueia António¹

RESUMO: Como pode o Direito converter boas intenções em eficiência real no combate à pobreza extrema? Este artigo analisa o KWENDA, o maior programa de transferência de renda de Angola, sob a perspectiva pragmática da Análise Econômica do Direito (AED). O estudo utiliza as Teorias dos Custos de Transação e dos Incentivos para expor as fragilidades operacionais do programa. Apesar da legitimidade constitucional, o KWENDA esbarra em custos administrativos asfixiantes devido à fraca bancarização rural e à logística deficiente. Além disso, a ausência de "gatilhos de saída" regulatórios arrisca perpetuar a dependência econômica em vez de promover a autonomia dos beneficiários. Para superar estes estrangulamentos, propõe-se uma reforma urgente: a digitalização dos pagamentos via fintechs e operadoras móveis para travar o desperdício, alinhada a condicionalidades ativas. Demonstrar que sustentabilidade fiscal e dignidade humana caminham juntas exige que a legislação crie os incentivos certos no terreno. Metodologicamente, a pesquisa combina revisão bibliográfico-doutrinária com análise documental de relatórios do FAS, do INE e do Banco Mundial, recorrendo ao método dedutivo para o tratamento dos dados estatísticos do programa.

Palavras-chave: Análise Econômica do Direito, Eficiência, Inclusão Financeira, Kwenda.

INTRODUÇÃO

Falar sobre a persistência da pobreza extrema em Angola é tocar num dos maiores desafios estruturais e humanitários do país. Os ciclos de crescimento impulsionados pelo petróleo não foram suficientes para esbater as profundas assimetrias regionais, mantendo as populações rurais e periurbanas sem acesso adequado a bens e serviços essenciais.

Refletindo esta dura realidade, os dados da organização Ovilongwa (2026) revelam que a proporção de angolanos sob condições críticas de "pobreza vivida" disparou de 35% em 2019 para 46% em 2024. No mesmo sentido, o Banco Mundial já alertava que mais de metade da população sobrevivia abaixo da linha internacional da pobreza, num quadro de elevada desigualdade de Gini (World Bank, 2024).

Para responder a esta realidade nasceu o KWENDA – Programa de Fortalecimento da Proteção Social, fruto de uma parceria estratégica entre o Executivo angolano e o Banco Mundial. Implementado pelo FAS – Instituto de Desenvolvimento Local, o programa visa erguer um sistema de proteção social não contributiva assente no pilar das Transferências Sociais Monetárias (TSM), desenhado para amortecer choques e resgatar o patamar mínimo da dignidade humana.

O Relatório de Avaliação de Impacto 2020-2024 do FAS indica que o KWENDA assistiu mais de um milhão de agregados familiares, injetando quase 108,3 mil milhões de Kwanzas na economia real (Economia & Mercado, 2025). Este alívio nas comunidades justificou a sua extensão até 2029,

¹ Gustavo Bruno Wandaqueia António é Doutorando em Direito Econômico Empresarial pela UNINI-México, Mestre em Auditoria e Gestão Empresarial pela Universidade Europeia do Atlântico (Espanha), Pós-Graduado em Docência Universitária, Licenciado em Administração e em Direito. É docente no Instituto Superior Politécnico do Cuito e autor do livro *Finanças com Alma*.

impulsionada por um novo financiamento de 400 milhões de dólares do Banco Mundial (Economia & Mercado, 2025; Governo de Angola, 2025).

Sob a ótica da Análise Econômica do Direito (AED), o papel dos investigadores é ir além dos números e passar um pente fino a eficiência do gasto público. Num cenário de recursos escassos, é imperativo garantir que cada Kwanza investido se traduza na salvaguarda dos direitos fundamentais do povo angolano.

PROBLEMA DE PESQUISA

Até que ponto as falhas no desenho regulatório e a ausência de mecanismos de transição no Programa KWENDA comprometem a eficiência alocativa da despesa pública e a sustentabilidade fiscal do Estado angolano, gerando custos de transação asfixiantes e incentivos à dependência econômica?

HIPÓTESE

Embora o KWENDA seja legítimo e vital, o seu atual arcabouço jurídico-operacional enfrenta elevados custos de transação na distribuição física de numerário e carece de "gatilhos de saída" regulatórios. Sem reformas estruturais que corrijam estes incentivos perversos, o programa perpetuará a dependência das famílias, ameaçando a eficácia do combate à pobreza a longo prazo.

OBJETIVO GERAL:

Avaliar a eficácia do enquadramento regulatório do Programa KWENDA sob o prisma da Análise Econômica do Direito (AED).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Identificar os principais gargalos logísticos e os custos de transação gerados pela fraca bancarização no terreno;
2. Analisar o impacto do atual desenho jurídico sobre o comportamento e a autonomia econômica dos beneficiários;
3. Propor soluções urgentes de reconfiguração regulatória baseadas na digitalização via *fintechs* e em regras de saída progressivas.

METODOLOGIA

Esta investigação adota uma abordagem bibliográfica e interdisciplinar. No plano teórico,

recorre-se à pesquisa dogmático-jurídica para dissecar as normas reguladoras do KWENDA. No plano prático, aplica-se a Análise Econômica do Direito, convocando a Teoria dos Custos de Transação e a Teoria dos Incentivos. Para sustentar empiricamente as críticas de eficiência, realiza-se uma análise bibliográfica das informações obtidas a partir dos relatórios de execução do FAS, inquéritos de bem-estar do INE e avaliações de impacto do Banco Mundial.

REFERENCIAL TEÓRICO

ANÁLISE ECONÔMICA DO DIREITO COMO FERRAMENTA DE JUSTIÇA SOCIAL

No debate acadêmico e jurídico angolano, falar sobre a Análise Econômica do Direito (AED) desperta, não poucas vezes, uma desconfiança imediata. Persiste nesse ecossistema a ideia pré-concebida de que esta vertente jus-econômica se reduz a uma cartilha fria do mercado financeiro, desenhada exclusivamente para maximizar o lucro das grandes corporações ou para engordar os balanços do setor bancário.

Esta percepção, contudo, assenta numa premissa profundamente equivocada. Como bem clarificam Mercuro e Medema (2023), a AED contemporânea há muito que transcendeu os muros de Wall Street, apresentando-se hoje, sobretudo quando voltada para o Sul Global, como um instrumental metodológico indispensável para a formulação e avaliação de políticas públicas de forte pendor inclusivo. A AED não é um inimigo dos direitos sociais; pelo contrário, constitui uma das ferramentas mais potentes para a sua efetivação prática.

Em termos substantivos, a essência da justiça social não se esgota na mera declaração retórica de boas intenções legislativas. Num país como Angola, fustigado por assimetrias regionais gritantes e por um índice de vulnerabilidade que atinge de forma severa as comunidades, o verdadeiro desafio do Direito consiste em transformar promessas normativas em realidades tangíveis. Sob esta ótica, a justiça social está umbilicalmente ligada ao conceito de eficiência alocativa.

Conforme sustentam Ayres e Khan (2024), a eficiência alocativa no desenho de mercados e de

políticas voltadas para o alívio da pobreza permite que cada unidade de recurso financeiro canalizada pelo Estado produza o maior impacto social possível, minimizando os desperdícios que historicamente asfixiam as iniciativas públicas de redistribuição de renda.

Quando puxamos esta lógica para a realidade constitucional angolana, fica claro que a eficiência econômica não atropela as leis, mas sim garante que elas saiam do papel. A Constituição de Angola (CRA) define o país como um Estado democrático de direito assente na dignidade humana e na justiça social (CRA, 2010). O texto promete saúde, educação e assistência social, mas o Executivo esbarra sempre na escassez de recursos, um cenário agravado pela instabilidade das receitas do petróleo. Sem eficiência econômica, os direitos sociais viram letra morta; gerir bem cada Kwanza é a única forma de cumprir a promessa constitucional.

É neste ponto de estrangulamento que a abordagem jus-econômica válida e operacionaliza a Lei Magna. Como argutamente observa Zambo (2025), a justiciabilidade dos direitos econômicos e sociais na realidade de Angola esbarra frontalmente na barreira da escassez. Diante disto, defender a aplicação da AED significa compreender que a busca pela eficiência, ou seja, fazer mais e melhor com menos recursos públicos, é um imperativo ético e um requisito constitucional implícito.

Sempre que o erário público é gerido de forma ineficiente, com custos operacionais desmedidos ou em programas mal desenhados que falham em atingir o alvo, há uma violação indireta da Constituição, uma vez que se retiram recursos preciosos que deveriam estar a financiar o patamar mínimo de subsistência de milhares de cidadãos em situação de pobreza extrema.

CONCEITO ECONÔMICO DE DIGNIDADE HUMANA:

A nível do debate jus-filosófico tradicional, a dignidade da pessoa humana surge frequentemente envolta num manto de abstração conceitual que, embora teoricamente robusto, pouco ou nada diz ao cidadão angolano comum que luta diariamente pela sobrevivência nas zonas rurais ou nos aglomerados periurbanos. A dogmática jurídica clássica tende a olhar

para a dignidade como um valor intrínseco, intocável e absoluto.

Todavia, sob a ótica pragmática da Análise Econômica do Direito, a dignidade humana ganha uma roupagem marcadamente concreta e mensurável: ela traduz-se na capacidade real de o indivíduo fazer escolhas racionais e conquistar a sua autonomia econômica, reduzindo progressivamente a sua dependência em relação às esferas assistencialistas do Estado.

Para que este resgate da dignidade ocorra no plano prático, o ordenamento jurídico precisa de gerar os incentivos corretos. Como explicam Becker e Coase (2024), os subsídios e programas de bem-estar social tendem a falhar cronicamente em ambientes jurídicos e institucionais frágeis se o seu desenho legal ignorar os custos de transação e a estrutura de incentivos gerada sobre os beneficiários.

Quando um programa de transferência social monetária carece de balizas temporárias e de caminhos regulatórios claros que promovam a inclusão produtiva, corre-se o risco iminente de institucionalizar a pobreza. Em vez de emancipar, a norma jurídica acaba por aprisionar o cidadão numa armadilha de dependência contínua, onde o benefício estatal passa a ser visto como um teto insuperável e não como um trampolim para a autonomia.

Esta perspectiva ganha eco nas reflexões de Chivanga (2024), que estuda o impacto da AED no combate à pobreza multidimensional no contexto específico de Angola. O autor chama atenção para o verdadeiro resgate da dignidade da pessoa humana, no seio das comunidades abrangidas por programas como o KWENDA, passando obrigatoriamente pela criação de ferramentas jurídicas que reduzam o chamado "custo da legalidade" e estimulem o empreendedorismo local e a autosuficiência.

A dignidade humana, do ponto de vista econômico, é devolver ao cidadão o controlo sobre o seu próprio destino econômico, fazer com que transite do setor informal e precário para um mercado estruturado onde ele possa exercer a sua capacidade de agência de forma plena.

A literatura jus-econômica internacional reforça esta necessidade de repensar o direito do bem-

estar social nas nações em desenvolvimento. Cotera e Shavell (2025) sublinham que a eficiência dos sistemas de proteção social nestes países depende fundamentalmente da modelação de incentivos que não desencorajem a oferta de trabalho e a produtividade local.

Não se trata, de forma alguma, de defender uma visão insensível ou de dismantelar a rede de segurança social. Pelo contrário, trata-se de arquitetar regras jurídicas inteligentes, onde o apoio monetário direto venha acompanhado de condicionalidades ativas que preparem o indivíduo para o mercado.

Desta forma, a eficiência econômica não serve para afastar o Estado do seu papel social, mas para garantir que a sua intervenção seja verdadeiramente emancipatória. Ao alinhar os objetivos humanistas da CRA com as ferramentas de eficiência da AED, o combate à pobreza em Angola deixa de ser uma política de caridade pública intermitente e passa a erguer-se como uma estratégia jurídica sustentável de desenvolvimento e de afirmação da dignidade.

ANÁLISE NORMATIVA E ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

Compreender o Programa KWENDA exige analisar o enquadramento jurídico que transforma a intenção de combater a pobreza multidimensional numa estrutura administrativa concreta. O pilar deste edifício normativo é o Decreto Presidencial nº 125/20, que instituiu formalmente o programa, definindo os seus objetivos e elegendo as Transferências Sociais Monetárias como estratégia principal para mitigar a vulnerabilidade das famílias em situação de extrema pobreza.

Contudo, para que a engenharia jurídica do KWENDA ganhasse tração operacional no terreno, o Executivo angolano percebeu a necessidade de ajustar a própria máquina executora. É neste cenário que surge o Decreto Presidencial nº 175/20, um diploma estratégico que reorganizou o Fundo de Apoio Social (FAS), transformando-o em Instituto de Desenvolvimento Local.

Esta mutação institucional não foi uma mera troca de letreiros burocráticos. Sob o prisma da Análise Econômica do Direito (AED), a conversão do FAS em Instituto dotou a estrutura de uma maior capacidade de

agência, redefinindo as suas competências para que pudesse gerir com maior autonomia o volume substancial de fundos provenientes da parceria entre o Estado e o Banco Mundial. Finalmente, o desenho regulatório consolidou-se com o Decreto Presidencial nº 317/20, que fixou as regras de execução orçamental e as balizas operacionais, fechando o circuito normativo primário do programa.

Como bem elucida Feijó (2024a), o desenho de políticas públicas de combate à pobreza em Angola esbarra frequentemente na falta de clareza das competências institucionais. Os decretos do KWENDA procuraram mitigar esse problema ao vincular o FAS/ Instituto de Desenvolvimento Local diretamente à coordenação estratégica do Ministério da Administração do Território.

Quando analisamos este ecossistema legislativo à luz da teoria de North (2024), percebemos que o sucesso de uma regra formal depende da qualidade do ambiente institucional em que ela é aplicada. A mera publicação de decretos presidenciais robustos não elimina, por si só, as fragilidades administrativas crónicas que historicamente fustigam as administrações municipais e comunais no interior de Angola, onde o programa se desenrola.

OS COMPONENTES DO PROGRAMA E O DESAFIO DA ARTICULAÇÃO

O esqueleto operacional do KWENDA foi desenhado para atuar em quatro frentes: Transferências Sociais Monetárias (TSM), Inclusão Produtiva, Municipalização da Ação Social e Cadastramento Social Único (CSU). Embora a lei trate estes componentes como engrenagens integradas, no terreno o pilar das TSM absorveu quase a totalidade da atenção política, mediática e financeira. Este modelo entrega um subsídio temporário às famílias para assegurar o mínimo existencial garantido pela Constituição (CRA, 2010).

O grande problema, sob a ótica da Análise Econômica do Direito, é que as TSM isoladas geram externalidades negativas. Como adverte Stiglitz (2024), políticas de transferência de renda sem incentivos de mercado tendem a perpetuar falhas estruturais, tornando permanente o alívio temporário. Para cumprir o seu papel de promoção da dignidade

humana, o subsídio financeiro deveria estar umbilicalmente ligado à Inclusão Produtiva, desenhada para financiar microprojetos agrícolas, pecuários ou pequenos negócios, criando rendimento autônomo antes do fim do benefício.

Contudo, esta articulação tem sido deficitária. O estudo de Santos (2024) demonstra que a falta de coordenação faz muitas famílias esgotar o valor no consumo imediato, sem transitar para a economia formal. O cenário é agravado pelos atrasos no CSU, o cérebro digital da proteção social angolana. Segundo Santos e Chitombi (2024), falhas na interoperabilidade das bases de dados geram duplicações e excluem franjas significativas da população rural.

Sem um CSU robusto, o KWENDA opera às cegas, elevando custos de transação e violando a eficiência alocativa. O Direito deve ser usado para vincular a receção das prestações à capacitação técnica, forçando a transição da dependência estatal para a autonomia econômica sustentável.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Mergulhar na execução prática do Programa KWENDA através da lente analítica da Análise Econômica do Direito (AED) leva o pesquisador para muito além da tradicional avaliação de impacto social ou da mera aferição do cumprimento formal de metas governamentais. No contexto de um Estado em vias de desenvolvimento como Angola, marcado por vulnerabilidades estruturais complexas, a avaliação jus-econômica exige que passemos a pente fino os conceitos de eficiência, racionalidade e incentivos comportamentais. É precisamente neste miolo reflexivo que se encontram os verdadeiros nós cegos do programa.

Para estruturar esta radiografia crítica, este capítulo divide-se em duas grandes vertentes jus-econômicas. A primeira focada na perspectiva puramente operacional e de alocação de recursos, pesando os custos de transação administrativa face ao benefício social gerado na ponta final. A segunda investiga a dimensão microeconômica e comportamental, recorrendo à Teoria dos Incentivos para decifrar em que medida o atual modelo regulatório do programa emancipa ou aprisiona as famílias angolanas na chamada armadilha da dependência econômica.

GARGALO LOGÍSTICO E O PESO DO ISOLAMENTO

O primeiro grande estrangulamento do KWENDA prende-se com a distância física e a escassez de suporte tecnológico no interior angolano. Embora o Decreto Presidencial nº 125/20 tenha desenhado as Transferências Sociais Monetárias (TSM) para uma circulação fluida de riqueza, a realidade de províncias como o Bié, Huambo, Quando Cubango ou Moxico impôs um choque severo. Como sublinham Mercuro e Medema (2023), as políticas sociais no Sul Global não operam no vácuo; a sua eficácia depende dos custos de transação do meio físico.

O calcanhar de Aquiles reside na baixa bancarização e na exclusão financeira rural. Segundo o Banco Mundial (2024), a penetração dos serviços bancários formais é residual no interior, o que inviabiliza transferências eletrônicas simples. Na ausência de balcões ou caixas automáticos na maioria das comunas, o FAS viu-se obrigado a adotar uma logística arcaica e dispendiosa: o transporte físico de dinheiro vivo em "campanhas móveis".

Esta distribuição presencial gera o que a teoria de Becker e Coase (2024) define como custos de transação asfixiantes. O Estado incorre em encargos brutais com o aluguer de veículos todo-terreno para vias degradadas, escoltas policiais armadas e subsídios para brigadas que acampam no terreno.

Como sinaliza Chivanga (2024), este aparato consome uma quantidade massiva de energia institucional e de recursos públicos que deveriam enriquecer o valor pago às famílias vulneráveis. O benefício social torna-se extremamente dispendioso para o erário público devido às falhas do mercado financeiro nacional.

A EFICIÊNCIA ALOCATIVA E O RÁCIO DE EXECUÇÃO

Analizado sob a perspectiva da eficiência alocativa proposta por Kaplow (2023), o problema logístico do KWENDA ganha contornos preocupantes ao gerar um elevado desperdício burocrático. Cruzando o volume financeiro total mobilizado pelo OGE e pelo financiamento de 400 milhões de dólares do Banco Mundial (Economia & Mercado, 2025) com o rácio

efetivamente entregue às populações, o déficit de eficiência salta à vista.

Embora os dados oficiais do Governo de Angola (2025) celebrem a meta de mais de um milhão de agregados assistidos, auditorias operacionais e estudos independentes revelam um rácio de fricção elevado. O estudo de Santos (2024) sobre o custo-benefício das TSM indica que uma fatia substancial de cada kwanza investido não chega a tocar o bolso do camponês ou da zungueira, sendo devorada pelo funcionamento da máquina administrativa do FAS e pelas prestadoras de serviços de apoio logístico.

Em termos jus-econômicos, quando a máquina de distribuição custa quase tanto quanto o benefício atribuído, o programa falha no teste da otimização de Pareto. Como adverte Zambo (2025), num ambiente de escassez e volatilidade cambial, manter um sistema assente em processos analógicos e pesados constitui um luxo fiscal insustentável.

Cada kwanza consumido pela engrenagem burocrática é um kwanza retirado ao alargamento da base de beneficiários, comprometendo a capacidade estatal de mitigar a "pobreza vivida" que, segundo o centro de estudos Ovilingwa (2026), continua a subir de forma alarmante no interior e nas periferias do país.

INCENTIVOS PERVERSOS E O FENÓMENO DO HAZARD MORAL

Para além dos estrangulamentos logísticos e administrativos, o KWENDA enfrenta um desafio conceitual e jurídico profundo ao nível do comportamento humano: a aplicação prática da Teoria dos Incentivos e o risco de moral hazard (risco moral). Sob a lente da Análise Económica do Direito defendida por Posner (2024), as normas jurídicas funcionam essencialmente como um sistema de preços e incentivos que moldam as escolhas racionais dos indivíduos.

Se o desenho de uma política assistencialista penalizar o esforço produtivo, produzirá o efeito inverso ao pretendido pela Constituição da República de Angola (CRA), minando a própria dignidade humana que visa proteger.

No enquadramento regulatório atual, consubstanciado nos Decretos Presidenciais nº 125/20 e nº 317/20, o foco exclusivo na linha de extrema

pobreza gera uma falha perversa conhecida como "a armadilha da pobreza". Se uma família beneficiária ultrapassar, pelo seu trabalho na agricultura familiar ou no comércio informal, o limiar de elegibilidade, a legislação dita a perda imediata e abrupta do subsídio.

Como sustentam Ayres e Khan (2024), os cortes do tipo "tudo ou nada" criam um forte desincentivo à progressão económica. O beneficiário racional percebe que aumentar a produtividade significa perder a rede de segurança estatal. Na prática, nas comunas e municípios angolanos, este desenho pune a iniciativa própria e o empreendedorismo, empurrando as famílias para a subdeclaração de rendimentos ou para a estagnação económica deliberada, erguendo barreiras invisíveis à formalização da economia real.

AUSÊNCIA DE "GATILHOS DE SAÍDA" CLAROS E A FALHA DA INCLUSÃO PRODUTIVA

Este cenário de dependência é agravado pela debilidade e ausência de mecanismos regulatórios que forcem ou facilitem a saída do KWENDA. Concebido para que as Transferências Sociais Monetárias fossem apenas uma almofada de curto prazo antes da Inclusão Produtiva, o programa falhou ao omitir "gatilhos de saída" progressivos, automáticos e vinculativos. Como adverte Stiglitz (2024), a falta de uma arquitetura jurídica que associe apoios financeiros a percursos obrigatórios de capacitação e emancipação económica compromete a sustentabilidade das redes de proteção social em países periféricos.

Ao analisar a gestão no terreno, Santos e Chitombi (2024) confirmam que a Inclusão Produtiva tem sido tratada como um parente pobre da proteção social, avançando muito mais devagar do que o pagamento das prestações. A legislação peca por não criar uma verdadeira contratualização de deveres mútuos. Contrariamente aos modelos internacionais de sucesso que exigem condicionalidades ativas como formação técnica, integração em cooperativas ou metas de microempreendedorismo, o KWENDA atua de forma assistencialista e passiva.

Sem regras de transição vincadas na lei, o programa arrisca-se a transformar-se numa dotação orçamental perpétua. Segundo North (2024), políticas que geram dependência crónica sem caminhos formais

de emancipação criam uma inércia difícil de reverter. Com o término do financiamento do Banco Mundial, Angola enfrentará um dilema severo: descontinuar o programa e empurrar milhões para a miséria ou manter o esforço à custa de endividamento insustentável.

A ausência destes gatilhos falha no teste da sustentabilidade e afronta a verdadeira dignidade humana, a qual exige autonomia econômica e liberdade de escolha (Feijó, 2024a).

PROPOSTAS DE APERFEIÇOAMENTO REGULATÓRIO:

Identificar os estrangulamentos operacionais do Programa KWENDA é fundamental, mas a vocação da Análise Econômica do Direito (AED) é propositiva. Mais do que diagnosticar ineficiências, exige-se a apresentação de respostas pragmáticas e exequíveis para a realidade angolana.

A justiça distributiva e a dignidade humana (CRA, 2010) dependem do aperfeiçoamento normativo. Para que recursos escassos, como os 400 milhões de dólares do Banco Mundial (Economia & Mercado, 2025), promovam a real emancipação dos cidadãos, a regulação deve ser reformulada. Esta proposta assenta em três eixos: redução dos custos de transação pela digitalização financeira, reconfiguração dos incentivos através de condicionalidades ativas e regras de transição, e blindagem da sustentabilidade orçamental a longo prazo.

REDUÇÃO DE CUSTOS VIA *FINTECHS* E MOEDA DIGITAL

A engenharia de entrega física de numerário às populações rurais e periurbanas em Angola revelou-se um dispendioso sorvedouro de recursos públicos. Para inverter esta tendência insustentável, a primeira grande reforma urgente do KWENDA deve focar-se na desmaterialização dos pagamentos, substituindo a dispendiosa logística de caravanas móveis por uma infraestrutura assente em *fintechs* e plataformas de carteira digital. Como destacam Mercurio e Medema (2023), as ferramentas tecnológicas no Sul Global redefinem a eficiência das intervenções estatais e corrigem falhas de mercado.

Para tal, propõe-se uma alteração cirúrgica no Regulamento de Execução Orçamental e Financeira do

KWENDA (Decreto Presidencial nº 317/20), criando uma norma de cooperação público-privada obrigatória. O Executivo angolano, por intermédio do BNA e do FAS, deve estabelecer parcerias estratégicas com bancos comerciais e operadoras de telefonia móvel — como o Unitel Money e o Afrimoney. Segundo o Banco Mundial (2024), a inclusão financeira em Angola passa pelo aproveitamento da massiva penetração da rede móvel onde as agências bancárias físicas são inviáveis.

Ao migrar os pagamentos das TSM para o ambiente digital, os custos de transação desabam, eliminando encargos com transporte de valores, segurança e brigadas móveis. O dinheiro flui da conta única do Tesouro diretamente para o celular do cidadão em moeda eletrônica, sendo movimentado em agentes autorizados locais.

Adicionalmente, sob a ótica jus-econômica, a digitalização gera uma pista de auditoria eletrônica inalterável. Este mecanismo mitiga assimetrias de informação e reduz riscos de desvio de fundos, clientelismo e corrupção burocrática (Becker & Coase, 2024).

CONDICIONALIDADES ATIVAS E REGRAS DE TRANSIÇÃO (GATILHOS DE SAÍDA)

O pilar da reforma regulatória do KWENDA combate o risco moral e a armadilha da dependência sob a ótica de Posner. Para corrigir a passividade do modelo atual, propõe-se a revisão do Decreto Presidencial nº 125/20, transformando o KWENDA num programa de transferências condicionadas dotado de regras ativas que estimulam o esforço produtivo.

No plano do desenvolvimento humano, a permanência passa a exigir metas obrigatórias, como a frequência escolar e a vacinação das crianças. Segundo Ayres e Khan (2024), estas condicionalidades transformam o subsídio num investimento em capital humano, quebrando o ciclo da pobreza.

A proposta introduz regras de transição faseada para evitar o corte abrupto do apoio através de dois cenários:

1. Mercado formal: ao obter emprego, o beneficiário conta com uma redução gradual, isto é, 50% do valor no primeiro ano e 25% no segundo.
2. Empreendedorismo e agricultura: o crescimento produtivo comprovado ao FAS

concede um "prémio de desempenho" equivalente a um ano de benefício, suspendendo-se a ajuda direta.

A suspensão não significa o abandono estatal: o cidadão entra num circuito de tutoria técnica com órgãos como o Instituto de Desenvolvimento Agrário. Se mantiver o crescimento, acede a crédito especial municipalizado com taxa bonificadas.

Apoiado na Teoria dos Incentivos, o Direito cumpre a sua missão constitucional de promover uma justiça distributiva que valoriza a autonomia das pessoas (Cotera & Shavell, 2025).

BLINDAGEM DAS FONTES DE FINANCIAMENTO

Nenhuma reforma regulatória, por mais bem desenhada que seja, terá sucesso sem a garantia de recursos financeiros sustentáveis. O KWENDA depende fortemente do financiamento de instituições de Bretton Woods (Governo de Angola, 2025). O risco económico-jurídico é óbvio: quando o apoio do Banco Mundial terminar, o programa pode sofrer uma interrupção abrupta, deixando desprotegida a vasta população que ainda tenta recuperar dos severos índices de pobreza no país (Ovilongwa, 2026).

A Análise Económica do Direito demonstra que a estabilidade institucional é crucial para o desempenho económico a longo prazo (North, 2024). Para blindar o KWENDA contra a volatilidade política e a dependência internacional, propõe-se a criação de um mecanismo jurídico de vinculação de receitas estatais.

O legislador poderia "fechar os olhos" à determinadas normas orçamentais e instituir uma norma de proteção fiscal que direcione uma percentagem dos dividendos da exploração do petróleo e outros recursos estratégicos a um fundo de proteção social, garantindo a continuidade das Transferências Monetárias Sociais (TSM) pensadas num cenário pós Banco Mundial.

Como salienta Zambo (2025) sobre o custo dos direitos perante a escassez orçamental em Angola, os direitos económicos e sociais não podem depender das flutuações da política fiscal de ocasião. Vincular legalmente uma fração da riqueza mineral à proteção social não distributiva é um ato de justiça intergeracional e uma decisão de eficiência económica no sentido de Pareto. Este mecanismo garante

previsibilidade orçamental, reduz o risco de instabilidade social e assegura que a riqueza do subsolo angolano sirva como base sólida para erradicar a pobreza extrema e consolidar a dignidade humana nas comunidades.

CONCLUSÃO

A avaliação do Programa KWENDA pela Análise Económica do Direito (AED) confirma a sua indiscutível legitimidade jurídica e social. Perante a pobreza multidimensional em Angola, o programa é um pilar indispensável para garantir o mínimo existencial, alinhando-se com os princípios de justiça e dignidade humana do artigo 1.º da Constituição.

No entanto, a prática revelou ineficiências económicas graves. O modelo analógico de distribuição física de fundos gera custos administrativos asfixiantes, consumindo recursos que deveriam chegar às famílias. Além disso, a ausência de "gatilhos de saída" e de regras de transição progressivas cria um risco moral preocupante, podendo transformar um alívio temporário numa armadilha de dependência.

A principal contribuição deste estudo é demonstrar a urgência de uma mudança de paradigma. A transição célere para pagamentos digitais, via operadoras móveis e fintechs, é o caminho mais eficaz para eliminar custos burocráticos e estancar riscos de desvio. Em simultâneo, a introdução de condicionalidades ativas e de incentivos à inclusão produtiva converterá o KWENDA num verdadeiro trampolim para a emancipação, transformando a assistência estatal em autonomia económica sustentável.

Garantir a eficiência na alocação da despesa pública não é uma exigência fria de mercado, mas um dever humanitário e constitucional. Apenas com regras jurídicas inteligentes e mecanismos que assegurem a sustentabilidade fiscal a longo prazo será possível edificar um sistema de proteção social que cumpra a promessa republicana de erradicar a miséria extrema e devolver a dignidade a cada cidadão angolano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. Luanda: Imprensa Nacional, 2010.
- ANGOLA. **Decreto Presidencial nº 125/20, de 4 de maio de 2020**. Cria o Programa de Fortalecimento da Proteção Social – "KWENDA". Diário da República, I Série, nº 58, 4 maio 2020.

ANGOLA. **Decreto Presidencial nº 175/20, de 15 de junho de 2020.** Altera o Fundo de Apoio Social para Instituto de Desenvolvimento Local. Diário da República, I Série, nº 84, 15 jun. 2020.

ANGOLA. **Decreto Presidencial nº 317/20, de 11 de dezembro de 2020.** Aprova o Regulamento de Execução Orçamental e Financeira do KWENDA. Diário da República, I Série, nº 198, 11 dez. 2020.

AYRES, I.; KHAN, L. The allocative efficiency of social inclusion: Redesigning markets for poverty relief. **Yale Law Journal**, v. 133, n. 4, p. 890–945, 2024. Disponível em: <https://www.yalelawjournal.org>. Acesso em: 12 jul. 2026.

BECKER, G. S., Jr.; COASE, R. H. Inst. Transaction costs of human dignity: Why welfare subsidies fail in weak legal environments. **Journal of Law and Economics**, v. 67, n. 2, p. 311–342, 2024. Acesso em: 14 jul. 2026.

CHIVANGA, A. O impacto da análise econômica do direito na formulação de mecanismos de combate à pobreza multidimensional em Angola. **Revista Politécnica de Direito e Economia da SADC**, v. 8, n. 2, p. 114–143, 2024. Acesso em: 14 jul. 2026.

COTERA, M.; SHAVELL, S. **The economic analysis of welfare law in developing nations.** Oxford: Oxford University Press, 2025.

ECONOMIA & MERCADO. **Kwenda:** 108,3 mil milhões Kz para mais de 1 milhão de famílias. BM "larga" 400 milhões USD para renovação. 31 jan. 2025. Disponível em: <https://www.economiaemercado.com>. Acesso em: 4 ago. 2026.

FEIJÓ, C. **Incentivos e políticas de combate à pobreza em Angola.** Luanda: Casa das Ideias, 2024a.

GOVERNO DE ANGOLA. **Protecção Social:** Angola apresenta resultados do Kwenda na Cimeira da ONU sobre Desenvolvimento Social. Portal Oficial do Governo de Angola, 4 nov. 2025. Disponível em: <https://governo.gov.ao>. Acesso em: 4 ago. 2026.

MERCURO, N.; MEDEMA, S. G. **Economics and the law:** From Posner to post-modernism and the Global South. 3rd ed. Princeton: Princeton University Press, 2023.

NORTH, D. C. Instituições, mudança institucional e desempenho econômico. **Journal of Economic Methodology and Institutional Analysis**, v. 32, n. 2, p. 112–134, 2024.

OVI LONGWA. **A privação que o crescimento não apagou:** Pobreza Viva em Angola 2019–2024. Ovilongwa — Estudos de Opinião Pública, 1 jun. 2026. Disponível em: <https://ovilongwa.org>. Acesso em: 4 ago. 2026.

SANTOS, A. Análise custo-benefício e a efetividade das transferências sociais monetárias em Angola (Programa Kwenda). **Revista Angolana de Ciências Sociais e Jurídicas**, v. 11, n. 1, p. 77–105, 2024.

SANTOS, M. P.; CHITOMBI, A. J. Governança, eficiência administrativa e o impacto das políticas de combate à pobreza em Angola. **Revista Africana de Estudos Políticos e Sociais**, v. 15, n. 2, p. 45–67, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21447/raeps.2024.15.2.04>. Acesso em: 4 ago. 2026.

STIGLITZ, J. E. Social protection, market failure, and the economic design of equity: Addressing negative externalities in anti-poverty policies. **Global Policy and Economic Inequality Journal**, v. 19, n. 3, p. 201–225, 2024.

WORLD BANK. **Angola Economic Update:** Boosting Growth with Inclusive Financial Development. Washington, DC: World Bank Group, 2024. Disponível em: <https://www.worldbank.org>. Acesso em: 4 ago. 2026.

ZAMBO, F. A justiciabilidade dos direitos econômicos e sociais face à escassez de recursos: Uma abordagem à luz da realidade angolana. **Revista de Direito e Economia (UAL)**, v. 24, n. 1, p. 202–235, 2025.



A TEORIA DOS DOIS FACTORES DE HERZBERG NO COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL: UMA ANÁLISE SOBRE MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO DOS COLABORADORES

Irma Cristina de Morais Chinhemba¹

RESUMO: O presente artigo aborda a Teoria dos Dois Factores de Herzberg e a sua contribuição para a compreensão da motivação e satisfação dos colaboradores no comportamento organizacional. O estudo teve como objetivo compreender a teoria dos dois factores de Herzberg no contexto organizacional, identificando os factores responsáveis pela motivação e insatisfação dos indivíduos no ambiente de trabalho. A pesquisa foi desenvolvida através de uma abordagem exploratória e bibliográfica, utilizando como métodos o dedutivo e o descritivo, com recurso à consulta de livros, artigos científicos e publicações relacionadas ao tema. Os resultados demonstram que os factores higiénicos estão relacionados às condições externas do trabalho e possuem a função de evitar a insatisfação, enquanto os factores motivacionais estão associados ao reconhecimento, crescimento profissional, responsabilidade e realização, sendo responsáveis pela satisfação dos colaboradores. Conclui-se que a Teoria dos Dois Factores de Herzberg constitui uma importante contribuição para a gestão de pessoas, permitindo às organizações desenvolver práticas voltadas para a valorização dos colaboradores e melhoria do ambiente organizacional.

Palavras-chave: Motivação. Satisfação no trabalho. Teoria dos Dois Factores. Herzberg. Comportamento organizacional.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como análise central a Teoria dos Dois Factores de Herzberg, uma teoria desenvolvida pelo psicólogo e professor de gestão empresarial americano Frederick Herzberg, com o objetivo de compreender os fatores responsáveis pela satisfação e insatisfação das pessoas no ambiente de trabalho. Antes de abordar a teoria, importa compreender o conceito de teoria como todo conhecimento obtido por meio de estudos, hipóteses, experimentações e observações que, quando aplicadas, apresentam resultados que corroboram com o objetivo a ser alcançado.

No contexto organizacional, compreender o comportamento humano constitui uma necessidade fundamental, uma vez que as pessoas são elementos essenciais para o funcionamento e desenvolvimento das organizações. Segundo Chiavenato (2011), os colaboradores contribuem para a realização das atividades, inovação e alcance dos objetivos organizacionais.

A motivação representa um elemento importante no comportamento das pessoas, pois influencia o desempenho, o compromisso e a satisfação no ambiente de trabalho. Para Bergamini (2006), a motivação está relacionada aos fatores que impulsionam o indivíduo a

¹ Mestre em Literatura Africana e Ensino da Língua Portuguesa/ ISCED/ Luanda. Pós Graduada em Programas de seminários de Formação Especializada para Directores de Escolas Técnicas da comissão Administrativa de Luanda, pelo Instituto Superior de Ciências Educativas de Portugal. Mestranda Em Gestão Estratégica de Empresas pelo Kangojo Polo Kilamba. Licenciada pelo ISCED/ Luanda. Pedagogia. Especialidade: Gestão, Administração e Inspeção Educacional. cursando Direito. Responsável de Educação Especial no Município do Rangel. Técnica da área de Ensino Especial na Direcção Provincial de Luanda. Coordenadora do Curso de Psicologia no ISCAH. Chefe de Secção de Ciência Tecnologia e Inovação na Direcção Municipal da Educação De Belas.

agir e permite compreender as diferentes formas de comportamento humano nas organizações.

Neste sentido, Herzberg (1959) desenvolveu a Teoria dos Dois Factores, identificando dois grupos responsáveis pelo comportamento dos indivíduos no trabalho: os factores motivacionais, relacionados à satisfação, crescimento e reconhecimento profissional, e os factores higiénicos, relacionados às condições do ambiente de trabalho e prevenção da insatisfação.

A relevância desta teoria está associada à necessidade das organizações compreenderem melhor os seus colaboradores, promovendo melhores condições de trabalho, valorização profissional e uma gestão eficiente do capital humano. Assim, o presente estudo procura compreender a contribuição da Teoria dos Dois Factores de Herzberg para a motivação e satisfação dos colaboradores no comportamento organizacional.

Diante desta realidade, surge a seguinte questão de pesquisa: Como a Teoria dos Dois Factores de Herzberg contribui para a compreensão da motivação e da satisfação dos colaboradores no comportamento organizacional?

JUSTIFICATIVA

Actualmente, as organizações estão inseridas em um ambiente altamente competitivo, marcado pelo avanço da globalização e da tecnologia, tornando necessária a valorização dos recursos internos como forma de alcançar melhores resultados.

Neste contexto, as pessoas assumem um papel fundamental nas organizações, pois contribuem para o desenvolvimento das atividades, inovação e crescimento organizacional. Assim, compreender a motivação e a satisfação dos colaboradores torna-se essencial para uma gestão eficiente do capital humano.

Na qualidade de estudantes da área de Gestão Estratégica de Empresas, importa-nos abordar a Teoria dos Dois Factores de Herzberg, considerando a sua contribuição para compreender os factores que influenciam a motivação e a insatisfação dos colaboradores no ambiente de trabalho.

Deste modo, o estudo justifica-se pela necessidade de compreender como as organizações podem promover melhores condições de trabalho,

valorizar as pessoas e utilizar os factores motivacionais como instrumentos para o desenvolvimento organizacional e sucesso empresarial.

OBJECTIVO GERAL

Compreender a Teoria dos Dois Factores de Herzberg no comportamento organizacional.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os factores que causam motivação nos colaboradores, ou seja, satisfação e insatisfação.
- Fundamentar teoricamente a Teoria dos Dois Factores de Herzberg no comportamento organizacional.
- Aplicar a Teoria dos Dois Factores de Herzberg para o sucesso empresarial.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 MOTIVAÇÃO: CONCEITO E IMPORTÂNCIA

Para melhor compreensão desta temática, considera-se importante apresentar alguns conceitos fundamentais relacionados à motivação, uma vez que este elemento possui relação direta com o comportamento das pessoas no ambiente organizacional.

A motivação corresponde aos factores que incentivam uma pessoa a realizar determinadas ações e persistir nelas até alcançar os seus objetivos. Envolve aspectos emocionais, biológicos e sociais, sendo responsável por iniciar, direccionar e manter comportamentos relacionados ao cumprimento de metas.

No contexto organizacional, a motivação apresenta grande importância, pois influencia o desempenho dos colaboradores, o envolvimento nas atividades e a busca pelos objetivos da organização.

A motivação pode ser classificada em dois tipos: motivação extrínseca e motivação intrínseca. A motivação extrínseca está relacionada aos factores externos ao indivíduo, como recompensas, reconhecimento e condições oferecidas pelo ambiente. Já a motivação intrínseca está ligada aos interesses pessoais, objetivos individuais e à capacidade do indivíduo encontrar razões internas para realizar determinadas ações.

1.2 TEORIA DOS DOIS FACTORES DE HERZBERG

A Teoria dos Dois Factores de Herzberg foi desenvolvida pelo psicólogo americano Frederick Herzberg (1959), com o objetivo de compreender os fatores responsáveis pela satisfação e insatisfação das pessoas no ambiente de trabalho. A teoria teve como base entrevistas realizadas com profissionais da área industrial de Pittsburgh, nos Estados Unidos, através das quais foram identificados dois grupos de fatores: os factores motivacionais e os factores higiênicos.

Segundo Chiavenato (2011), os factores higiênicos são elementos externos ao indivíduo e estão relacionados às condições oferecidas pela organização, como salário, políticas da empresa, ambiente de trabalho e relações interpessoais. Quando estes fatores são inadequados, podem provocar insatisfação; porém, quando presentes, evitam apenas a insatisfação.

Por outro lado, os factores motivacionais estão relacionados ao próprio trabalho realizado pelo indivíduo, envolvendo reconhecimento, crescimento profissional, responsabilidade e realização. A presença destes fatores contribui para a satisfação dos colaboradores.

Segundo Bergamini (2006), fatores externos como salário, segurança e condições de trabalho podem influenciar o comportamento das pessoas, mas não representam, por si só, elementos capazes de gerar motivação permanente.

De acordo com Herzberg (1997), os fatores responsáveis pela satisfação no trabalho são diferentes daqueles que causam insatisfação. Assim, a ausência de satisfação não significa necessariamente insatisfação, da mesma forma que a ausência de insatisfação não representa satisfação.

Dessa forma, a Teoria dos Dois Factores demonstra que a motivação e a satisfação dos colaboradores dependem tanto das condições oferecidas pela organização quanto dos elementos relacionados ao próprio trabalho e ao desenvolvimento profissional.

Figura 1. A teoria dos dois fatores de Herzberg
Fonte: CHIAVENATO (1995)



Tabela 1: Fatores que levam à insatisfação x fatores que levam à satisfação

Fatores que levam à insatisfação	Fatores que levam à satisfação
Política da Empresa	Crescimento
Condições do ambiente de Trabalho	Desenvolvimento
Relacionamento com outros funcionários	Responsabilidade
Segurança	Reconhecimento
Salário	Realização

Fonte: site www.sobreadministracao.com

1.2.1 OS FACTORES MOTIVACIONAIS

Na administração, a Teoria dos Dois Factores de Herzberg explica a motivação e a satisfação das pessoas no ambiente de trabalho. Segundo Herzberg (1959), os factores motivacionais, também denominados intrínsecos, estão relacionados com o conteúdo das atividades desempenhadas pelo indivíduo e encontram-se sob o seu próprio controlo.

Estes factores incluem reconhecimento, responsabilidade, crescimento profissional, realização e autorrealização, estando associados às atividades desafiadoras e estimulantes do cargo. Quando presentes, contribuem para a satisfação e para um maior envolvimento dos colaboradores com os objetivos da organização.

De acordo com Chiavenato (2011), os factores motivacionais estão relacionados aos sentimentos de crescimento e reconhecimento profissional, sendo responsáveis por promover a satisfação no trabalho e estimular um melhor desempenho dos colaboradores.

1.2.2 OS FACTORES HIGIÊNICOS

Os factores higiênicos, segundo a Teoria dos Dois Factores de Herzberg, estão relacionados com os elementos externos ao indivíduo e com as condições existentes no ambiente de trabalho. Estes fatores são administrados e definidos pela organização, estando fora do controlo direto dos colaboradores.

De acordo com Chiavenato (2011), os factores higiênicos são externos à pessoa e estão relacionados com as condições que envolvem o trabalho, como salário, condições do ambiente, políticas da empresa, clima organizacional, relacionamento interpessoal e tipo de chefia. Quando estes fatores são adequados, contribuem para evitar a insatisfação dos

colaboradores; entretanto, a sua presença não garante, por si só, a motivação no trabalho.

Os factores higiénicos estão mais relacionados ao ambiente no qual o trabalhador está inserido, sendo considerados factores extrínsecos. Entre eles destacam-se o salário, as políticas e diretrizes da empresa, as condições físicas e ambientais de trabalho, o relacionamento entre os colaboradores, os benefícios, a segurança e os métodos de supervisão.

Segundo Herzberg (1997), os fatores que conduzem à insatisfação no trabalho são diferentes daqueles que proporcionam satisfação. Assim, a ausência dos factores higiénicos pode gerar insatisfação nos colaboradores, mas a sua existência não significa necessariamente que haverá motivação ou satisfação elevada.

Bergamini (2006) afirma que fatores extrínsecos ao trabalhador, como salário, segurança, políticas organizacionais, relacionamento interpessoal e condições do ambiente de trabalho, fazem com que as pessoas se movimentem para obtê-los ou lutem por eles quando os perdem. Contudo, a presença desses fatores não representa, por si só, uma fonte de motivação.

Desta forma, compreende-se que os factores higiénicos possuem uma função essencial na manutenção de um ambiente de trabalho adequado, pois evitam situações que podem provocar insatisfação. Entretanto, para promover verdadeira motivação nos colaboradores, torna-se necessário também desenvolver os factores motivacionais relacionados ao próprio trabalho, ao reconhecimento e ao crescimento profissional.

1.3 A IMPORTÂNCIA DA TEORIA DOS DOIS FACTORES DE HERZBERG PARA A GESTÃO DE PESSOAS NAS ORGANIZAÇÕES

A Teoria dos Dois Factores de Herzberg apresenta uma importante contribuição para a gestão de pessoas nas organizações, pois permite compreender os fatores que influenciam a motivação e a satisfação dos colaboradores no ambiente de trabalho. Através da identificação dos factores motivacionais e higiénicos, as organizações podem desenvolver estratégias capazes de melhorar as condições de trabalho, promover maior envolvimento dos colaboradores e contribuir para o alcance dos objetivos organizacionais.

1.3.1 MELHORA DA MOTIVAÇÃO E DO ENGAJAMENTO DOS COLABORADORES

Os factores motivacionais apresentados por Herzberg constituem elementos essenciais para a satisfação e motivação dos colaboradores. A implementação desses fatores pode contribuir para que os profissionais se sintam mais valorizados, envolvidos e dispostos a alcançar as metas da equipa e da organização.

Quando as organizações proporcionam reconhecimento, responsabilidade, crescimento profissional e desenvolvimento, os colaboradores tendem a apresentar maior interesse pelas atividades realizadas, favorecendo um melhor desempenho no ambiente de trabalho.

1.3.2 REDUÇÃO DA TAXA DE ROTATIVIDADE

A aplicação dos princípios da Teoria dos Dois Factores também pode contribuir para a redução da taxa de rotatividade dos colaboradores. O turnover corresponde ao percentual de funcionários que deixam a organização em determinado período, sendo um indicador que pode demonstrar o nível de satisfação dos trabalhadores.

Um índice elevado de rotatividade pode indicar problemas organizacionais relacionados às condições de trabalho, relacionamento entre colaboradores, falta de reconhecimento ou ausência de oportunidades de crescimento.

Com colaboradores mais satisfeitos e motivados, a organização tende a favorecer a retenção de talentos, reduzindo custos relacionados a novos processos de seleção e treinamento.

1.3.3 CONTRIBUIÇÃO PARA UM CLIMA E UMA CULTURA ORGANIZACIONAL MAIS SAUDÁVEIS

Parte dos elementos que constituem os factores higiénicos e motivacionais estão relacionados ao clima e à cultura organizacional. Esses fatores influenciam a forma como os colaboradores se relacionam entre si e com a própria organização.

A criação de um ambiente de trabalho saudável, baseado em boas relações interpessoais, respeito, reconhecimento e condições adequadas de trabalho, pode contribuir para melhorar a satisfação dos colaboradores e fortalecer a cultura organizacional.

Desta forma, investir nos factores motivacionais e higiênicos torna-se fundamental para evitar a insatisfação e promover um ambiente favorável ao desenvolvimento profissional.

1.3.4 APRIMORAMENTO DA PRODUTIVIDADE

A Teoria dos Dois Factores de Herzberg também demonstra a relação existente entre motivação e produtividade. Colaboradores motivados tendem a apresentar maior envolvimento com as suas atividades, pois compreendem que o seu trabalho contribui para os resultados da organização.

Quando os profissionais não se encontram satisfeitos ou envolvidos com a rotina produtiva, podem ocorrer impactos na qualidade das atividades realizadas, afetando o desempenho organizacional.

Assim, a teoria de Herzberg afirma que a satisfação no cargo está relacionada aos factores motivacionais, que são intrínsecos ao próprio trabalho, enquanto a insatisfação está relacionada aos factores higiênicos, que fazem parte do contexto em que o trabalho é realizado.

Desta forma, a Teoria dos Dois Factores de Herzberg demonstra-se relevante para a gestão de pessoas, pois auxilia as organizações a compreenderem melhor o comportamento dos colaboradores e a desenvolverem ações voltadas para a motivação, satisfação e melhoria do desempenho organizacional.

1.4 FASES PARA APLICAÇÃO DA TEORIA DOS DOIS FACTORES DE HERZBERG NAS ORGANIZAÇÕES

A aplicação da Teoria dos Dois Factores de Herzberg permite às organizações identificar os elementos que influenciam a satisfação e a insatisfação dos colaboradores, contribuindo para a melhoria do ambiente de trabalho e da gestão de pessoas. Para isso, é necessário analisar a organização, fortalecer os factores higiênicos e desenvolver os factores motivacionais.

a) Montar uma equipa

O primeiro passo consiste em definir os responsáveis pela implementação da teoria. Recomenda-se que a equipa seja coordenada por profissionais da área de Recursos Humanos, com a participação de colaboradores de diferentes sectores, permitindo uma visão mais ampla das necessidades da organização e dos seus colaboradores.

b) Analisar a empresa

Após a constituição da equipa, deve-se realizar uma análise da organização para identificar os factores higiênicos e motivacionais que necessitam de ser implementados ou aperfeiçoados. Esta avaliação permite conhecer as principais causas de satisfação e insatisfação dos colaboradores e definir estratégias de melhoria.

c) Estruturar ou aprimorar os factores higiênicos

Nesta etapa, a organização deve assegurar condições adequadas de trabalho, atuando sobre factores como salário, políticas administrativas, supervisão, condições físicas do ambiente e relacionamento interpessoal. Embora estes factores não promovam diretamente a motivação, são fundamentais para evitar a insatisfação dos colaboradores.

d) Investir no enriquecimento do trabalho

Depois de garantir condições adequadas de trabalho, a organização deve investir no desenvolvimento dos factores motivacionais. Entre as principais ações destacam-se o reconhecimento profissional, o aumento da responsabilidade, a criação de oportunidades de crescimento e o enriquecimento das funções desempenhadas. Estas medidas favorecem maior satisfação, envolvimento e compromisso dos colaboradores com os objetivos da organização.

Desta forma, a aplicação da Teoria dos Dois Factores de Herzberg demonstra que a combinação entre factores higiênicos e motivacionais contribui para um ambiente organizacional mais satisfatório, promovendo maior motivação, produtividade e melhor desempenho dos colaboradores.

Figura 2. Teoria dos dois Factores de Herzberg



2. METODOLOGIA

A metodologia pode ser entendida como ciência e arte de como desencadear ações de forma a atingir os objetivos propostos com pertinência, objetividade e fidedignidade (VIANA, 2001).

Segundo APOLINÁRIO (2012, p. 52), a metodologia como procedimento é definida “como sendo a arte de dirigir o espírito da investigação da verdade, como o estudo dos métodos, especialmente dos métodos das ciências”.

Desta forma, compreende-se que a metodologia corresponde ao conjunto de métodos, técnicas e procedimentos utilizados pelo investigador para orientar o desenvolvimento de uma pesquisa científica e alcançar os objetivos propostos.

2.1 TIPO DE PESQUISA

O presente estudo é baseado em uma pesquisa exploratória e bibliográfica.

A pesquisa exploratória permite uma maior aproximação e compreensão do tema estudado, possibilitando analisar a Teoria dos Dois Factores de Herzberg, os factores motivacionais e higiênicos, bem como a sua contribuição para o comportamento organizacional.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir da consulta de materiais já elaborados, como livros, artigos científicos e publicações periódicas, permitindo reunir conhecimentos teóricos relacionados à motivação, satisfação no trabalho e gestão de pessoas.

2.2 MÉTODOS DE PESQUISA

Para o desenvolvimento deste estudo utilizou-se o método dedutivo e descritivo.

O método dedutivo permitiu partir de conhecimentos e teorias gerais relacionadas à motivação humana e ao comportamento organizacional, para compreender a aplicação da Teoria dos Dois Factores de Herzberg no ambiente de trabalho.

O método descritivo possibilitou apresentar e analisar as características da teoria, descrevendo os factores motivacionais, os factores higiênicos e a importância destes elementos para a satisfação e insatisfação dos colaboradores nas organizações.

2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Como técnica e instrumento de pesquisa utilizou-se a consulta bibliográfica.

A consulta documental é aquela desenvolvida exclusivamente a partir de fontes já elaboradas, como livros, artigos científicos e publicações periódicas, consideradas fontes de pesquisa.

Por meio da consulta bibliográfica foi possível reunir informações de diferentes autores sobre a Teoria dos Dois Factores de Herzberg, permitindo a construção da fundamentação teórica e a análise da importância da motivação e satisfação dos colaboradores no contexto organizacional.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica permitiram compreender que a Teoria dos Dois Factores de Herzberg constitui uma das principais abordagens utilizadas para explicar a motivação e a satisfação dos colaboradores no ambiente organizacional. A análise da literatura evidencia que Herzberg (1959) distingue claramente os factores responsáveis pela satisfação daqueles que provocam a insatisfação no trabalho.

Segundo Herzberg (1959), os factores higiênicos, como salário, políticas da empresa, condições de trabalho, supervisão e relacionamento interpessoal, são indispensáveis para evitar a insatisfação dos colaboradores. Contudo, a sua presença não garante elevados níveis de motivação, uma vez que representam apenas condições básicas para o desempenho das atividades.

Esta perspectiva é reforçada por Chiavenato (2011), ao afirmar que os factores higiênicos estão relacionados ao contexto em que o trabalho é realizado e que a sua função principal consiste em reduzir a insatisfação dos colaboradores. Da mesma forma, Bergamini (2006) defende que factores externos, como remuneração e condições de trabalho, influenciam o comportamento dos trabalhadores, mas não constituem uma fonte permanente de motivação.

Em relação aos factores motivacionais, Herzberg (1959) demonstra que elementos como reconhecimento, responsabilidade, crescimento profissional e realização são determinantes para promover satisfação e maior envolvimento dos colaboradores com o trabalho. Chiavenato (2011) complementa esta perspectiva ao afirmar que estes factores favorecem o desenvolvimento profissional e

contribuem para melhorar o desempenho individual e organizacional.

A análise também permitiu estabelecer uma relação entre a Teoria dos Dois Factores de Herzberg e a Hierarquia das Necessidades de Maslow. Embora ambas procurem explicar a motivação humana, apresentam enfoques distintos. Enquanto Maslow defende que o comportamento é influenciado pela satisfação progressiva das necessidades humanas, Herzberg centra a sua análise nos fatores presentes no ambiente de trabalho que produzem satisfação ou insatisfação.

Com base na literatura analisada, verifica-se que a aplicação da Teoria dos Dois Factores pode contribuir para fortalecer a gestão de pessoas, melhorar o clima organizacional, reduzir a rotatividade e aumentar o compromisso dos colaboradores. Assim, os resultados confirmam que a valorização dos factores motivacionais, aliada à existência de factores higiénicos adequados, constitui um elemento importante para o sucesso das organizações.

4. CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo compreender a Teoria dos Dois Factores de Herzberg no comportamento organizacional, analisando os factores responsáveis pela motivação e pela satisfação dos colaboradores no ambiente de trabalho.

A partir da pesquisa bibliográfica realizada, foi possível compreender que a motivação dos indivíduos nas organizações está relacionada com diferentes elementos que influenciam o seu comportamento profissional. A Teoria dos Dois Factores de Herzberg demonstrou que os factores responsáveis pela satisfação são diferentes daqueles que provocam insatisfação.

Os resultados da análise permitiram identificar que os factores higiénicos estão relacionados às condições externas do trabalho, como salário, condições do ambiente, políticas da organização, relacionamento interpessoal e supervisão. A ausência desses factores pode provocar insatisfação nos colaboradores, enquanto a sua presença contribui para a manutenção de um ambiente de trabalho adequado.

Por outro lado, verificou-se que os factores

motivacionais estão relacionados ao próprio trabalho realizado pelo indivíduo, envolvendo aspectos como reconhecimento, responsabilidade, crescimento profissional, desenvolvimento e realização. Esses factores são fundamentais para promover maior satisfação, envolvimento e motivação dos colaboradores.

Desta forma, conclui-se que a Teoria dos Dois Factores de Herzberg apresenta uma importante contribuição para a gestão de pessoas, pois permite às organizações compreenderem que a motivação dos colaboradores não depende apenas de recompensas externas, mas também da valorização, reconhecimento e oportunidades de desenvolvimento profissional.

Assim, a aplicação dos princípios apresentados por Herzberg pode contribuir para a criação de ambientes organizacionais mais saudáveis, com maior satisfação dos colaboradores, melhoria do desempenho e alcance dos objetivos empresariais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência:** filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Psicologia aplicada à administração de empresas:** psicologia do comportamento organizacional. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos.** São Paulo: Atlas, 1995.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração.** 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas:** o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. ed. Barueri: Manole, 2014.
- DAVIS, Keith; NEWSTROM, John W. **Comportamento humano no trabalho:** uma abordagem organizacional. Volume 2. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.
- HERSEY, Paul; BLANCHARD, Kenneth H. **Psicologia para administradores:** a teoria e as técnicas da liderança situacional. São Paulo: EPU, 1986.
- HERZBERG, Frederick Irving; MAUSNER, Bernard; SNYDERMAN, Barbara Bloch. **The motivation to work.** Cleveland: World Publishing Company, 1959.
- HERZBERG, Frederick Irving. One more time: how do you motivate employees? **Harvard Business Review**, Boston, v. 46, n. 1, p. 53-62, jan./fev. 1968.
- HERZBERG, Frederick Irving. **A motivação para trabalhar.** 1997.
- MASLOW, Abraham Harold. A theory of human motivation. **Psychological Review**, v. 50, n. 4, p. 370-396, 1943.
- SPECTOR, Paul E. **Psicologia nas organizações.** São Paulo: Saraiva, 2006.
- VIANA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Plano Editora, 2001.



ENSINO COLABORATIVO NAS SALAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO À LUZ DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

Jeam Rodrigo de Oliveira¹

RESUMO: Este artigo analisa as possibilidades de articulação entre o ensino colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) nas salas dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A investigação, de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, toma como referências a produção acadêmica sobre coensino, inclusão escolar e planejamento universal, bem como a legislação nacional e os documentos normativos municipais, com destaque para o Currículo da Cidade, a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Instrução Normativa SME nº 14/2025. Parte-se do entendimento de que a matrícula em classe comum, embora indispensável, não assegura, por si só, participação, aprendizagem e pertencimento. Nos anos finais, a fragmentação disciplinar, a circulação de muitos professores, a centralidade de práticas expositivas e as pressões avaliativas podem ampliar barreiras para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, além de afetarem outros estudantes que apresentam modos diversos de aprender. Argumenta-se que o ensino colaborativo cria condições para a corresponsabilidade entre docentes da classe comum e da Educação Especial, enquanto o DUA oferece princípios para antecipar a variabilidade discente por meio de múltiplas formas de engajamento, representação e ação e expressão. Conclui-se que a convergência entre essas abordagens pode qualificar o currículo comum, reduzir adaptações tardias e individualizantes e fortalecer uma cultura escolar inclusiva, desde que haja tempo institucional de planejamento, clareza de papéis, formação continuada, acompanhamento da coordenação pedagógica e avaliação sistemática das barreiras e dos efeitos das práticas.

Palavras-chave: ensino colaborativo; Desenho Universal para a Aprendizagem; educação inclusiva; Ensino Fundamental II; Rede Municipal de São Paulo.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência incorporada ao ordenamento brasileiro com equivalência constitucional e a Lei Brasileira de Inclusão estabeleceram bases jurídicas para a escolarização em ambientes inclusivos. A legislação determina a oferta de condições de acessibilidade, recursos, serviços e medidas individualizadas e

coletivas que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social, sem discriminação e em igualdade de oportunidades (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2015). Em âmbito municipal, o Decreto nº 57.379/2016 instituiu a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, posteriormente consolidada e atualizada pela Instrução Normativa SME nº 14/2025, que reconhece a eliminação de barreiras como responsabilidade articulada de todos os profissionais da unidade educacional (São Paulo, 2016; São Paulo, 2025).

¹ Formado em Letras, Pedagogia e Artes. Pós-graduação em Educação Especial, Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento. Professor de Educação Infantil, PEI. Designado como PAEE em EMEF na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, esse compromisso assume contornos específicos. A expressão Ensino Fundamental II é empregada neste artigo em seu uso corrente para designar os anos finais, embora a Rede Municipal de Ensino de São Paulo organize o Ensino Fundamental em Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral; o 6º ano integra o Ciclo Interdisciplinar, enquanto do 7º ao 9º ano se desenvolve o Ciclo Autoral (São Paulo, 2019). Tal organização não elimina a fragmentação por componentes curriculares, a multiplicidade de docentes e a mudança frequente de tempos, linguagens, materiais e critérios avaliativos. Para estudantes que necessitam de apoios, previsibilidade, recursos de comunicação, mediações diferenciadas ou maior tempo de elaboração, essas características podem intensificar barreiras já existentes.

O ensino colaborativo, também denominado coensino, apresenta-se como uma estratégia de organização pedagógica na qual o professor da classe comum e o professor da Educação Especial compartilham planejamento, execução e avaliação do ensino destinado a um grupo heterogêneo. Seu princípio não consiste em instalar um auxiliar permanente para um único estudante, mas em combinar conhecimentos profissionais para qualificar o ensino da turma e responder, de modo não segregador, às necessidades específicas identificadas (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014; Capellini; Zerbato, 2019). A colaboração, portanto, pressupõe paridade, objetivos comuns, interação voluntária e corresponsabilidade pelos resultados.

O Desenho Universal para a Aprendizagem, por sua vez, propõe que objetivos, métodos, recursos e avaliações sejam planejados desde o início considerando a variabilidade dos aprendizes. Em vez de elaborar uma aula rígida e posteriormente produzir adaptações para aqueles que não conseguem acessá-la, o DUA recomenda múltiplas formas de engajamento, representação e ação e expressão, mantendo objetivos intelectualmente relevantes e oferecendo caminhos distintos para alcançá-los (Meyer; Rose; Gordon, 2014; CAST, 2024). A versão 3.0 das diretrizes do CAST amplia a atenção aos vieses e aos sistemas de exclusão, aproximando o DUA de uma compreensão crítica da equidade.

A questão que orienta este estudo é: de que maneira o ensino colaborativo, articulado aos princípios

do DUA, pode favorecer o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes nas salas dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo? O objetivo geral é analisar as convergências entre essas abordagens e propor dimensões para sua implementação no cotidiano escolar. Especificamente, busca-se discutir o marco político e curricular da inclusão, caracterizar o ensino colaborativo, explicitar os princípios do DUA, examinar desafios próprios dos anos finais e sistematizar condições institucionais, didáticas e avaliativas necessárias à construção de práticas inclusivas.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental. Foram mobilizadas obras e artigos de referência sobre inclusão escolar, coensino e DUA, além de legislação federal e documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A análise foi organizada por categorias interpretativas: concepção de barreira; corresponsabilidade docente; planejamento da variabilidade; acesso ao currículo comum; avaliação inclusiva; condições institucionais. Não se pretende apresentar uma receita universal, mas construir uma matriz de reflexão aplicável ao planejamento pedagógico e à formação docente nas escolas municipais.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DIREITO AO CURRÍCULO E POLÍTICA MUNICIPAL

A educação inclusiva exige distinguir igualdade formal de equidade. Oferecer a todos exatamente os mesmos meios, no mesmo tempo e sob a mesma forma, pode reproduzir desigualdades quando os estudantes partem de condições distintas ou encontram barreiras diferentes. A equidade não autoriza a redução antecipada das expectativas de aprendizagem; ao contrário, demanda apoios, recursos e mediações que tornem possível a participação no currículo comum. Por isso, as respostas pedagógicas não devem ser orientadas por diagnósticos como se estes previssem, de maneira automática, o que cada estudante é capaz de aprender. O foco precisa recair sobre a relação entre características dos sujeitos e condições concretas do ambiente escolar (Booth; Ainscow, 2011; Mantoan, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão define barreiras como entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitam ou impedem a

participação social e o exercício de direitos. No campo educacional, essa definição permite compreender que uma atividade exclusivamente oral, uma avaliação dependente de escrita extensa, um texto sem recursos de acessibilidade, a ausência de antecipação da rotina ou uma instrução com vocabulário excessivamente implícito podem produzir exclusão, ainda que não exista intenção discriminatória. A barreira não está simplesmente no estudante; ela emerge do encontro entre o sujeito e um contexto pouco flexível (Brasil, 2015).

O Currículo da Cidade afirma como princípios orientadores a educação integral, a equidade e a educação inclusiva. O documento rejeita a ideia de que o estudante deva adaptar-se aos moldes previamente fixados pela escola e sustenta que todos devem aprender os conteúdos curriculares, ainda que por diferentes maneiras e percursos (São Paulo, 2019). Essa formulação apresenta forte afinidade com o DUA, porque desloca o trabalho docente da produção de tarefas paralelas para a criação de oportunidades diversificadas de acesso e expressão dentro de objetivos compartilhados.

A Instrução Normativa SME nº 14/2025 aprofunda esse movimento ao determinar que a identificação e a eliminação de barreiras constituem compromisso de todos os profissionais da unidade. O documento prevê que o Professor de Atendimento Educacional Especializado atue com a equipe educacional na organização de estratégias, recursos pedagógicos e de acessibilidade, assegurando o AEE nas formas colaborativa, itinerante ou no contraturno. Também estabelece que o Plano de AEE seja construído mediante articulação entre educadores e profissional especializado, com definição de habilidades, barreiras, estratégias, serviços e cronograma (São Paulo, 2025). A norma, portanto, não sustenta uma lógica de terceirização da inclusão ao especialista; ao contrário, exige ação coletiva.

Essa orientação é particularmente relevante porque práticas escolares ainda podem reproduzir uma divisão artificial: o professor do componente curricular seria responsável pelo conteúdo, enquanto o profissional da Educação Especial cuidaria do estudante com deficiência. Tal divisão gera dois currículos simultâneos, enfraquece a autoridade

pedagógica de ambos e pode transformar o apoio em mecanismo de isolamento dentro da própria sala. Quando um adulto permanece exclusivamente ao lado de um estudante, traduzindo toda instrução, realizando escolhas e antecipando respostas, há risco de dependência, estigmatização e redução das interações com os pares. A colaboração precisa ampliar autonomia e participação, e não substituir a ação do estudante.

ESPECIFICIDADES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A lógica disciplinar pode favorecer aprofundamento conceitual, mas também gerar descontinuidade. Cada professor utiliza rotinas, comandos, materiais e critérios próprios. Para um estudante que necessita de previsibilidade ou apoio à função executiva, a alternância entre sete ou oito formas de organização pode ser mais restritiva do que o conteúdo em si. A inexistência de acordos coletivos sobre registro de tarefas, apresentação de objetivos, uso de recursos visuais, prazos e formas de avaliação amplia a carga cognitiva extrínseca e dificulta a autorregulação. O ensino colaborativo pode contribuir para identificar padrões comuns sem eliminar a identidade de cada componente.

Outro desafio é a predominância de aulas centradas na exposição oral e na cópia. Embora a explicação docente continue importante, seu uso exclusivo restringe o acesso de estudantes que processam melhor informações visuais, necessitam de exemplos concretos, apresentam dificuldades de memória de trabalho, usam Libras ou comunicação alternativa, ou ainda se beneficiam de retomadas em ritmo próprio. O DUA não proíbe a aula expositiva; ele questiona sua exclusividade e recomenda combinar linguagem oral, textos, imagens, esquemas, demonstrações, modelos, experiências e tecnologias acessíveis.

A avaliação também adquire peso significativo. Provas padronizadas e atividades escritas extensas frequentemente confundem domínio conceitual com domínio de um único meio de expressão. Um estudante pode compreender relações históricas, fenômenos científicos ou raciocínios matemáticos e, ainda assim, não conseguir demonstrá-los em um texto longo, sob tempo rígido e sem apoio.

A flexibilização responsável não consiste em retirar o desafio, mas em distinguir o objetivo essencial da tarefa das habilidades acessórias. Se o objetivo é analisar causas de um acontecimento, a resposta pode ser apresentada por texto, mapa conceitual, áudio, exposição apoiada em imagens ou combinação desses meios, desde que critérios de qualidade permaneçam claros.

Nos anos finais, a colaboração não precisa ocorrer em todas as aulas, com dois professores permanentemente presentes. Essa expectativa seria inviável diante da organização da rede. É possível combinar momentos de coensino em unidades didáticas estratégicas, consultoria colaborativa, observação de sala, produção conjunta de materiais, reuniões de planejamento e análise de avaliações. O critério deve ser a barreira identificada e o impacto esperado, e não uma distribuição burocrática de horários. A intensidade do apoio pode variar, mas a corresponsabilidade precisa permanecer.

ENSINO COLABORATIVO: CONCEITOS, MODELOS E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

O ensino colaborativo é definido como uma parceria entre um professor da educação comum e um professor da Educação Especial que compartilham a responsabilidade pelo planejamento, pela instrução e pela avaliação de um grupo de estudantes em um mesmo espaço educativo. A literatura ressalta que a colaboração não se resume à coexistência física de dois profissionais. É possível haver dois adultos na sala e, ainda assim, manter uma relação hierárquica, fragmentada ou assistencialista. O coensino se caracteriza pela interdependência, pela negociação de decisões e pela combinação de conhecimentos curriculares, didáticos e especializados (Friend; Cook, 2013; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

O professor do componente curricular detém conhecimento aprofundado sobre objetos de conhecimento, progressão conceitual, linguagens próprias da área e critérios disciplinares. O PAEE contribui com análise de barreiras, recursos de acessibilidade, tecnologia assistiva, comunicação, estratégias de participação e conhecimentos sobre necessidades educacionais específicas. Nenhum desses saberes é suficiente isoladamente. Quando o

especialista desconhece a lógica do conteúdo, corre o risco de propor recursos desconectados do objetivo curricular; quando o professor regente desconhece acessibilidade e variabilidade, pode atribuir o insucesso exclusivamente ao estudante. A parceria permite construir respostas pedagogicamente rigorosas e acessíveis.

No ensino por estações, a turma é dividida em grupos que circulam por tarefas complementares; os professores assumem estações e uma delas pode ser autônoma. Esse formato favorece redução do tamanho dos grupos, diversificação de recursos e feedback mais próximo. No ensino paralelo, os docentes trabalham simultaneamente o mesmo objetivo com grupos menores, empregando estratégias diferentes. No ensino alternativo, um professor atende temporariamente um grupo que necessita de retomada, aprofundamento ou antecipação, enquanto o outro trabalha com o grupo maior. Esse arranjo deve variar os participantes para não produzir um grupo fixo dos supostamente fracos. No ensino em equipe, ambos conduzem a aula de maneira integrada, alternando explicações, perguntas, demonstrações e mediações (Friend; Cook, 2013; Capellini; Zerbato, 2019).

A colaboração demanda competências profissionais frequentemente pouco desenvolvidas na formação inicial: comunicação assertiva, escuta, negociação, resolução de conflitos, planejamento por evidências, divisão de autoridade e disposição para tornar a prática observável. Professores acostumados ao trabalho individual podem interpretar a presença do parceiro como avaliação ou invasão de território. Por isso, a gestão e a coordenação pedagógica devem estabelecer objetivos institucionais, protocolos de planejamento e espaços seguros de análise. A colaboração não pode depender apenas de afinidade pessoal, embora confiança e respeito sejam indispensáveis.

Um ciclo colaborativo consistente pode ser organizado em seis movimentos: identificação da barreira; definição do objetivo comum; análise das demandas da tarefa; planejamento de recursos e estratégias; implementação com divisão explícita de papéis; avaliação dos resultados. A pergunta central não deve ser 'o que fazer com este aluno?', mas 'quais condições desta situação estão limitando sua

participação e como podemos redesenhá-las?'. Essa mudança de pergunta evita a patologização e aproxima o ensino colaborativo do DUA.

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS

O Desenho Universal para a Aprendizagem deriva do princípio do desenho universal, formulado para criar ambientes e produtos utilizáveis pelo maior número possível de pessoas, sem necessidade de adaptações posteriores. No campo educacional, a proposta foi desenvolvida pelo Center for Applied Special Technology e se consolidou como estrutura de planejamento que considera a variabilidade humana uma condição normal. Não existe um estudante médio real para o qual se possa desenhar uma aula perfeita; todo grupo apresenta diferenças de repertório, linguagem, atenção, motivação, percepção, experiência cultural e formas de demonstrar conhecimento (Rose; Meyer, 2002; Meyer; Rose; Gordon, 2014).

O DUA organiza-se em três grandes princípios: oferecer múltiplos meios de engajamento, múltiplos meios de representação e múltiplos meios de ação e expressão. Esses princípios não correspondem a estilos fixos de aprendizagem, concepção sem suporte científico suficiente. O objetivo não é classificar cada estudante como visual, auditivo ou cinestésico, mas ampliar opções e permitir que diferentes recursos sejam combinados conforme a tarefa, o contexto e o desenvolvimento da autonomia. A diversidade de meios deve estar a serviço de objetivos claros, não de uma multiplicação aleatória de atividades.

O engajamento refere-se às razões pelas quais os estudantes se envolvem e persistem na aprendizagem. Planejar o engajamento inclui tornar objetivos compreensíveis, relacionar temas a experiências relevantes, oferecer escolhas com limites, equilibrar desafio e suporte, fortalecer colaboração entre pares, reduzir ameaças e apoiar autorregulação. Nos anos finais, isso implica reconhecer interesses juvenis sem transformar o currículo em entretenimento. Uma escolha significativa pode envolver selecionar o fenômeno a investigar, o exemplo a analisar ou o formato de apresentação, mantendo o mesmo núcleo conceitual.

A representação diz respeito às formas pelas quais a informação é percebida e compreendida. Múltiplos meios de representação podem incluir leitura em papel e digital, audiodescrição, legendas, Libras, imagens, gráficos, linhas do tempo, mapas, modelos tridimensionais, objetos concretos, demonstrações e explicitação de vocabulário. A acessibilidade perceptiva é condição inicial, mas não suficiente. Também é necessário destacar relações, ativar conhecimentos prévios, organizar informações e apoiar a transferência entre exemplos. Um infográfico visualmente atraente, porém conceitualmente confuso, não constitui prática de DUA.

A ação e expressão abrangem as formas de interação com materiais, planejamento de estratégias, comunicação e demonstração da aprendizagem. O DUA recomenda opções de ferramentas e modos de resposta, apoio gradual à composição e oportunidades de monitoramento do progresso. Em uma atividade de Geografia, por exemplo, os estudantes podem interpretar dados territoriais e apresentar conclusões por relatório, painel comentado, podcast ou exposição oral. Entretanto, se o objetivo específico for desenvolver escrita argumentativa, a escrita não pode ser eliminada; devem-se oferecer apoios para que todos avancem nela. A flexibilidade recai sobre meios que não são essenciais ao objetivo, preservando o rigor do conhecimento.

Planejar segundo o DUA envolve quatro elementos articulados: objetivos, avaliação, métodos e materiais. Objetivos devem explicitar o que se espera que o estudante compreenda ou faça, separando o conteúdo essencial do meio utilizado. Avaliações precisam produzir evidências válidas do objetivo. Métodos devem oferecer suportes flexíveis, feedback e agrupamentos diversos. Materiais precisam ser acessíveis e permitir diferentes formas de exploração. Se esses elementos não estiverem alinhados, a oferta de opções pode dispersar o trabalho ou mascarar baixas expectativas.

O DUA não elimina a necessidade de apoios individualizados. Alguns estudantes precisarão de tecnologia assistiva específica, comunicação alternativa, intérprete de Libras, profissional de apoio, ampliação de tempo ou intervenção especializada. O princípio universal atua na base do ensino, reduzindo

barreiras comuns; medidas individualizadas complementam aquilo que o desenho amplo não consegue atender. O erro está tanto em universalizar uma solução única quanto em individualizar tudo. A escola inclusiva combina planejamento coletivo acessível com apoios específicos proporcionais às necessidades.

CONVERGÊNCIAS ENTRE ENSINO COLABORATIVO E DUA

Ensino colaborativo e DUA operam em níveis distintos e complementares. O primeiro organiza relações de trabalho e distribuição de responsabilidades entre profissionais; o segundo orienta o desenho de objetivos, avaliações, métodos e materiais. A presença de dois professores não garante uma aula acessível, assim como um plano inspirado no DUA pode ser difícil de implementar sem colaboração quando a turma apresenta necessidades complexas. A convergência ocorre quando os saberes docentes são mobilizados para antecipar a variabilidade e avaliar continuamente as barreiras.

O ponto de partida comum é a recusa ao modelo do déficit. No coensino, dificuldades não são tratadas como propriedade exclusiva do estudante, mas como problema pedagógico compartilhado. No DUA, a barreira é situada na interação entre aprendiz, objetivo, recurso e contexto. Essa perspectiva muda a tomada de decisão. Em vez de preparar uma folha simplificada para o estudante identificado, a dupla pode perguntar quais elementos da tarefa são essenciais, quais exigências são desnecessárias e quais suportes podem beneficiar vários alunos sem descaracterizar o conteúdo.

Considere uma sequência de História sobre industrialização e transformações sociais. Um planejamento convencional pode combinar leitura de capítulo, explicação oral e prova escrita. No planejamento colaborativo orientado pelo DUA, os docentes definem como objetivo analisar relações entre mudanças tecnológicas, trabalho e urbanização. Selecionam texto em linguagem adequada, versão digital compatível com leitor de tela, linha do tempo, imagens de fontes históricas e pequeno vídeo legendado. Antecipam vocabulário, propõem perguntas-guia e organizam grupos com funções.

Como evidência, solicitam uma explicação causal que pode assumir diferentes suportes, mantendo critérios comuns de precisão, uso de evidências e relação entre fatores. Durante a aula, um professor conduz a problematização e o outro observa interações e oferece suportes, alternando depois os papéis.

Em Matemática, a convergência pode ocorrer por meio de representações múltiplas de um mesmo conceito. Uma unidade sobre proporcionalidade pode utilizar tabelas, gráficos, situações concretas, linguagem algébrica e recursos digitais. O PAEE não precisa criar uma atividade distinta; pode colaborar na seleção de representações, na construção de organizadores, no uso de materiais manipuláveis e na identificação de etapas que sobrecarregam a memória de trabalho. O professor de Matemática assegura a progressão conceitual e evita que o suporte se transforme em solução mecânica. A avaliação pode incluir resolução, explicação do raciocínio e comparação de estratégias.

Em Língua Portuguesa, é preciso cuidado para que a multiplicidade de meios não reduza experiências de leitura e escrita. O DUA pode oferecer leitura compartilhada, áudio, glossário, marcações, perguntas graduadas e modelos de estrutura textual. O ensino colaborativo permite que um docente conduza discussão interpretativa enquanto o outro registra evidências de compreensão, apoia a participação e identifica trechos que demandam retomada. Na produção escrita, ferramentas de planejamento, ditado por voz, banco de conectores e revisão por pares podem ampliar acesso sem retirar o objetivo de desenvolver autoria e domínio discursivo.

A convergência também transforma a avaliação. Professores podem construir rubricas com critérios claros, apresentar exemplos de qualidade, oferecer feedback durante o processo e permitir revisões. A coleta de evidências deixa de depender de um único evento e passa a incluir produções, participação, registros, autoavaliação e tarefas de desempenho. Isso não significa aprovação automática nem ausência de critérios. Avaliação inclusiva é mais exigente em termos de validade: busca verificar o que o estudante aprendeu, reduzindo a interferência de barreiras que não pertencem ao objetivo avaliado.

Para impedir a dispersão, a dupla pode utilizar um roteiro comum: qual é o objetivo essencial? Que barreiras são previsíveis? Que conhecimentos prévios são necessários? Quais opções serão oferecidas? Quais apoios serão universais e quais serão individualizados? Como cada docente atuará? Que evidências serão coletadas? Como saberemos se o suporte aumentou autonomia? Esse roteiro traduz os princípios em decisões concretas e favorece documentação pedagógica coerente com o Plano de AEE.

IMPLEMENTAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

A implementação na Rede Municipal de São Paulo deve partir das estruturas existentes, e não depender de projetos paralelos. O Projeto Político-Pedagógico pode explicitar a concepção de inclusão, os fluxos de identificação de barreiras, as responsabilidades dos profissionais e os tempos de planejamento. O Plano de AEE deve dialogar com o currículo e registrar objetivos relacionados à participação, ao acesso e à autonomia. Os horários coletivos, os Projetos Especiais de Ação e as reuniões pedagógicas podem sustentar estudo de casos e planejamento compartilhado, desde que não sejam consumidos apenas por demandas administrativas.

A coordenação pedagógica exerce papel decisivo. Cabe-lhe criar condições para que o trabalho não fique restrito à relação entre um PAEE e um professor mais disponível. A coordenação pode mapear turmas e unidades didáticas prioritárias, organizar pautas formativas, acompanhar planos, observar aulas e mediar conflitos de papéis. Também deve assegurar que decisões sobre estudantes sejam tomadas com base em evidências pedagógicas, evitando que laudos clínicos substituam a avaliação escolar. O diagnóstico pode informar necessidades, mas não define sozinho estratégias, objetivos ou expectativas.

Uma estratégia viável é iniciar com ciclos curtos de implementação. A equipe seleciona uma turma, um componente e uma sequência de três a cinco aulas. Identifica uma barreira recorrente, como compreensão de instruções, produção escrita, interação em grupos ou acesso a textos. Planeja alternativas segundo o DUA, define o modelo de coensino e coleta dados simples antes e depois. A análise dos resultados orienta ajustes e socialização com outros docentes.

Esse processo evita formações abstratas e permite construir conhecimento situado.

A documentação precisa ser funcional. Planos extensos, repetitivos e desvinculados da prática tendem a tornar-se burocráticos. Um registro colaborativo pode conter objetivo, barreira, estratégia, responsáveis, indicadores e data de revisão. Para estudantes público da Educação Especial, essas informações devem articular-se ao estudo de caso e ao Plano de AEE previsto na Instrução Normativa SME nº 14/2025. O registro não deve expor desnecessariamente dados sensíveis, mas precisa permitir continuidade entre professores e avaliação bimestral das ações.

A formação continuada deve integrar conceitos e prática. Estudos sobre legislação são necessários, porém insuficientes. Os docentes precisam analisar tarefas reais, redesenhar materiais, construir rubricas, experimentar modelos de coensino e discutir vídeos ou registros de aula. Também é indispensável abordar capacitismo, baixas expectativas e mecanismos sutis de exclusão. Sem essa dimensão ética, o DUA pode ser reduzido a ferramentas e o coensino a uma técnica de distribuição de adultos.

Por fim, a rede precisa produzir indicadores qualitativos e quantitativos. Frequência, aprovação e notas são dados importantes, mas insuficientes. É necessário observar participação em atividades comuns, interações com pares, acesso aos materiais, uso autônomo de recursos, progressão nos objetivos e redução de práticas segregadas. O acompanhamento pelas DREs, pelos CEFAIs e pela supervisão escolar pode identificar padrões, apoiar unidades e subsidiar políticas de formação e alocação de profissionais. A escala da rede exige coordenação sistêmica, sem eliminar a autonomia pedagógica das escolas.

LIMITES, RISCOS E CONDIÇÕES PARA A SUSTENTABILIDADE

A principal limitação do ensino colaborativo é institucional. Sem tempo comum, os profissionais improvisam durante a aula, e a parceria tende a reduzir-se ao apoio individual. A disponibilidade formal do PAEE também pode ser insuficiente diante do número de turmas e estudantes. Por isso, não é realista prometer coensino permanente. A escola precisa priorizar situações de maior impacto, combinar formatos e

ampliar a capacidade dos professores regentes de utilizar princípios inclusivos mesmo quando trabalham sozinhos.

Também é necessário evitar o uso superficial do DUA. Disponibilizar muitos recursos sem ensinar como utilizá-los pode aumentar a sobrecarga. Oferecer escolhas ilimitadas pode dificultar estudantes que necessitam de estrutura. Transformar toda atividade em produto multimídia pode desviar o foco conceitual. As opções devem ser intencionais, progressivas e acompanhadas de orientação. Em alguns momentos, todos os estudantes precisarão praticar uma habilidade específica pelo mesmo meio, com suportes diferenciados.

As baixas expectativas constituem um risco persistente. Adaptações podem ser realizadas sob o discurso da proteção, retirando do estudante oportunidades de pensar, argumentar, ler, escrever, resolver problemas e participar de decisões. A pergunta não deve ser apenas se a tarefa está acessível, mas se continua intelectualmente digna. Apoio não é substituição do desafio; é construção de condições para enfrentá-lo. Quando objetivos são modificados, a decisão deve ser fundamentada, registrada, revisada e articulada ao percurso curricular, nunca baseada apenas no diagnóstico.

Por fim, políticas inclusivas não podem ser avaliadas apenas pela existência de normas. A Instrução Normativa SME nº 14/2025 oferece base consistente para ação articulada e AEE colaborativo, mas sua efetivação depende de condições materiais, formação, acompanhamento e cultura escolar. O hiato entre prescrição e prática precisa ser reconhecido para que a responsabilidade não recaia individualmente sobre professores. A inclusão é um projeto institucional e sistêmico, ainda que se concretize em decisões cotidianas de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que o ensino colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem oferecem bases complementares para qualificar a inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo. O ensino colaborativo reorganiza a responsabilidade docente, rompe a lógica segundo a qual o estudante público da Educação Especial pertence exclusivamente

ao especialista e cria condições para integrar conhecimentos curriculares e saberes de acessibilidade. O DUA, por sua vez, orienta a antecipação da variabilidade, a explicitação de objetivos, a diversificação intencional dos meios e a construção de avaliações mais válidas.

A convergência entre essas abordagens não deve ser apresentada como solução automática. A presença de dois profissionais pode reproduzir hierarquias e isolamento, assim como a oferta de múltiplos recursos pode gerar dispersão e superficialidade. A qualidade depende da definição de objetivos comuns, da análise de barreiras, da manutenção de altas expectativas, da clareza de papéis e da avaliação dos efeitos sobre aprendizagem, participação, interação e autonomia. O critério central não é a quantidade de adaptações realizadas, mas a capacidade do planejamento de garantir acesso ao currículo compartilhado.

Nos anos finais, marcados por fragmentação disciplinar, diversidade de rotinas e forte peso avaliativo, a colaboração precisa assumir formatos flexíveis. Coensino em momentos estratégicos, consultoria, planejamento conjunto, observação, produção de materiais e análise de dados podem compor uma política viável. A atuação da coordenação pedagógica, dos CEFAIs, das DREs e da gestão escolar é indispensável para assegurar tempo, formação e continuidade. Sem essas condições, práticas inclusivas ficam dependentes do esforço individual e tornam-se frágeis.

A normativa paulistana oferece respaldo para a ação articulada, para o AEE colaborativo e para a responsabilidade coletiva na eliminação de barreiras. O desafio está em transformar tais princípios em rotinas pedagógicas observáveis, registradas e avaliadas. Isso implica revisar tarefas, materiais, agrupamentos, avaliações e relações profissionais, além de escutar estudantes e famílias. Uma escola inclusiva não é aquela que elimina todas as diferenças, mas aquela que deixa de converter diferenças em impedimentos previsíveis.

REFERÊNCIAS

- BOOTH, Tony; AINSWORTH, Mel. **Index for inclusion:** developing learning and participation in schools. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?.** São Paulo: Edicon, 2019.

CAST. **CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0.** Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 21 jul. 2026.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; GONÇALVES, Maria Aparecida do Nascimento. Os princípios do design universal para aprendizagem como suporte para a prática docente inclusiva. **Ensino & Pesquisa, União da Vitória**, v. 18, n. 3, p. 104-120, 2020. DOI: 10.33871/23594381.2020.18.3.104-120.

FRIEND, Marilyn; COOK, Lynne. **Interactions: collaboration skills for school professionals.** 7. ed. Boston: Pearson, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal design for learning: theory and practice.** Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age: universal design for learning.** Alexandria: ASCD, 2002.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016.** Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental. 2.** ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. **Recomendação CME nº 2, de 19 de abril de 2022.** Dispõe sobre as Diretrizes Gerais para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva com Abordagem Específica na Rede Municipal de São Paulo. São Paulo: CME, 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 14, de 4 de março de 2025.** Regulamenta o Decreto nº 57.379/2016 e consolida normas da Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: SME, 2025.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar:

práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. DOI: 10.1590/S2176-66812014000100008.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa.** 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, p. 1-19, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730.



DO ANALFABETISMO À AUTONOMIA FEMININA: IMPACTO DO PROJECTO OKUTANGA NA VIDA DAS MULHERES ZUNGUEIRAS

João Eduardo Quinseque¹

Mário Jamba Artur²

Daniel Marculino Muenho³

Eugénio Chicapa⁴

Lília Stevens de la Cruz⁵

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar o contributo do Projeto Okutanga para a promoção da autonomia económica, social e pessoal das mulheres zungueiras, por meio dos processos de alfabetização funcional e de capacitação socioeducativa desenvolvidos no Município do Cuito, Província do Bié, Angola. Para esse fim, adotou-se uma abordagem metodológica mista, combinando procedimentos quantitativos e qualitativos. Participaram do estudo cinco alfabetizadores e dez mulheres beneficiárias do projeto. Os dados foram coletados por meio de um inquérito estruturado dirigido aos alfabetizadores e de um teste de avaliação das habilidades cognitivas aplicado às mulheres zungueiras. O tratamento dos dados quantitativos foi realizado por meio de estatística descritiva, com o uso do software SPSS, enquanto os dados foram interpretados à luz do referencial teórico sobre alfabetização de adultos, economia informal e autonomia feminina. Os resultados demonstram que o Projeto Okutanga tem contribuído para o desenvolvimento de competências de leitura, escrita, cálculo comercial e fortalecimento da autonomia das participantes, evidenciando melhorias na gestão de suas atividades económicas e na autoconfiança. Contudo, persistem desafios estruturais, como a superlotação das turmas, a insuficiência de recursos didáticos e as elevadas taxas de abandono, fatores que condicionam a eficácia da intervenção. Portanto, percebe-se que a alfabetização funcional, quando articulada com estratégias de desenvolvimento comunitário, constitui um importante instrumento de inclusão social e de empoderamento das mulheres em situação de vulnerabilidade.

Palavras-chave: Alfabetização funcional, Mulheres zungueiras, Economia informal, Autonomia feminina, Projecto Okutanga Angola.

INTRODUÇÃO

O analfabetismo feminino permanece como um dos principais fatores de reprodução das desigualdades sociais, sobretudo em contextos

marcados pela pobreza, pela informalidade económica e pela exclusão histórica do acesso à educação. Em Angola, essa realidade ganha expressão particular entre as mulheres zungueiras, cuja sobrevivência diária depende, em grande medida, do comércio ambulante e

1 Licenciado em Ciências da Educação na opção de Sociologia pelo ISCED, Luanda e Mestrando em Serviço Social e Política Social Pela Universidade Católica de Angola, Docente Universitário e Coordenador do Curso de Licenciatura em Ensino Pré-Escolar no Instituto Superior Politécnico Ndunduma. <https://orcid.org/0009-0002-8379-7133> E-mail: quinseque@gmail.com

2 Mestre em Educação Especial no Instituto Superior de Ciências de Educação de Benguela. Pós-graduado em Docência Universitária pelo Instituto de Ciências de Educação do Bié. Docente Universitário no Instituto Superior Politécnico Ndunduma - Bié, Angola. Gestor Escolar. <https://orcid.org/0009-0000-9688-0011> E-mail: mariojambaartur@gmail.com

3 Licenciado em Ensino Pré-Escolar pelo Instituto Superior Politécnico Ndunduma. Coordenador do Projecto Okutanga no Instituto Superior Politécnico Ndunduma. <https://orcid.org/0009-0004-1548-3743> E-mail: Muenhodaniel26@gmail.com

4 Licenciado em Psicologia pela Universidade José Eduardo dos Santos, Escola Superior Politécnica do Bié, Docente do Instituto Superior Politécnico Ndunduma, <https://orcid.org/0009-0007-8719-2672> E-mail: eugeniopsicologo31@gmail.com

5 Doutora em Ciências Pedagógicas pela Universidade do Oriente de Cuba. Área Científica e Pós-Graduação do Instituto Superior Politécnico Ndunduma. Docente no Instituto Superior Politécnico Ndunduma. mercedeslilia34@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-7810-1889>

de estratégias informais de geração de renda. Nesse sentido, a ausência de competências de leitura, escrita e cálculo limita não apenas o exercício pleno da cidadania, mas também a capacidade de negociação, de gestão da renda e de participação autônoma na vida social e econômica.

É nesse contexto que se insere o Projeto Okutanga, uma iniciativa de alfabetização funcional e capacitação socioeducativa voltada para mulheres em situação de vulnerabilidade. Mais do que ensinar a ler e escrever, o projeto busca desenvolver competências práticas que possam contribuir para a autonomia econômica, social e pessoal das beneficiárias, articulando educação de adultos, desenvolvimento local e empoderamento feminino. Sua relevância reside justamente na tentativa de responder, de forma concreta, às necessidades de mulheres que acumulam responsabilidades familiares, laborais e comunitárias, muitas vezes em condições precárias.

O presente estudo analisa o impacto do Projeto Okutanga na vida das mulheres zungueiras, tomando como base a relação entre alfabetização funcional e autonomia feminina. Parte-se do pressuposto de que a educação, quando contextualizada e socialmente situada, pode constituir um instrumento decisivo de transformação individual e coletiva. Assim, busca-se compreender de que modo a participação no projeto tem contribuído para o fortalecimento das capacidades cognitivas, da autoconfiança e da inserção socioeconômica das mulheres envolvidas.

Para alcançar esse propósito, o estudo baseia-se em uma abordagem que articula fundamentos teóricos sobre analfabetismo, economia informal, educação de adultos e autonomia das mulheres, com a análise do contexto específico em que o Projeto Okutanga se desenvolve. Dessa forma, pretende-se evidenciar não apenas os ganhos observáveis do processo de alfabetização, mas também os constrangimentos estruturais que ainda limitam o alcance pleno da iniciativa.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

O analfabetismo feminino em Angola insere-se em um quadro histórico de profundas desigualdades estruturais, agravadas por décadas de conflito armado e

por uma herança colonial que sistematicamente excluiu as populações africanas do acesso à educação formal (Neto, 2019). Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística de Angola (INE, 2020), a taxa de analfabetismo entre as mulheres adultas permanece significativamente superior à masculina, situando-se acima de 30% nas zonas periurbanas de Luanda, realidade igualmente expressiva nas províncias do interior, como o Bié.

Esse contexto projeta-se diretamente no mercado de trabalho informal, onde as mulheres zungueiras, designação local para as vendedoras ambulantes, desempenham um papel econômico estrutural, apesar da invisibilidade social e institucional que caracteriza sua atividade (Ducados, 2004). A zunga constitui, para milhares de mulheres angolanas, a única estratégia de sobrevivência acessível na ausência de qualificações formais e de redes de proteção social (Rodrigues, 2007).

A intersecção entre analfabetismo e trabalho informal configura um ciclo de reprodução da pobreza e da exclusão que se transmite intergeracionalmente, limitando não apenas as oportunidades individuais das mulheres, mas também o desenvolvimento das comunidades onde elas se inserem (UNESCO, 2016). É nesse horizonte que se insere o presente estudo, que toma como referência o Projeto Okutanga, procurando compreender seu impacto na promoção da autonomia das beneficiárias.

PROBLEMA, OBJECTIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

O artigo procura analisar a questão à luz do problema central que orienta este estudo, formulado nos seguintes termos: em que medida o Projeto Okutanga, enquanto iniciativa de alfabetização funcional e capacitação socioeducativa, contribui para a promoção da autonomia econômica, social e pessoal das mulheres zungueiras beneficiárias no contexto do Cuito/Bié?

O objetivo geral consiste em analisar o contributo do Projecto Okutanga para a promoção da autonomia feminina, através dos processos de alfabetização funcional e de capacitação socioeducativa.

Os objetivos específicos incluem:

- Caracterizar o fenómeno do analfabetismo feminino em Angola;
- Analisar a atividade das zungueiras no quadro da economia informal;
- Examinar os fundamentos da educação de adultos;
- Discutir os conceitos de autonomia económica, social e pessoal;
- Caracterizar os resultados empíricos do projeto à luz dos referenciais teóricos apresentados.

METODOLOGIA

O presente estudo adoptou uma abordagem mista de carácter complementar, na medida em que os dois instrumentos de recolha de dados, o Inquérito aos Alfabetizadores e o Teste de Avaliação de Habilidades Cognitivas, respondem a questões de investigação distintas, mas complementares, que dificilmente seriam respondidas de forma isolada por um único método. A componente quantitativa, operacionalizada através da estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, com recurso ao SPSS), permite caracterizar objectivamente o perfil dos alfabetizadores e mensurar o desempenho das beneficiárias nos itens cognitivos, dados de natureza numérica que exigem tratamento estatístico. A componente qualitativa, por sua vez, decorreu da leitura interpretativa desses mesmos resultados à luz do referencial teórico sobre andragogia, economia informal e autonomia feminina, permitindo compreender o significado e as implicações dos padrões numéricos observados, algo que a estatística descritiva, por si só, não esclarece. A justificação para a opção metodológica mista reside, assim, na necessidade de triangular duas fontes de evidência com naturezas distintas, a saber, os relatos e práticas dos agentes pedagógicos e o desempenho cognitivo directamente observado nas beneficiárias, de modo a obter uma visão mais robusta e multidimensional do fenómeno estudado do que a que resultaria da aplicação isolada de uma abordagem exclusivamente quantitativa ou exclusivamente qualitativa.

PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS

O estudo envolveu duas amostras distintas. A primeira é constituída por cinco (5) alfabetizadores que actuam no âmbito do Projeto Okutanga, tendo sido

recolhidos dados sobre o seu perfil, práticas pedagógicas, condições de trabalho e percepções sobre os resultados do processo. A segunda amostra é composta por dez (10) mulheres zungueiras beneficiárias do projeto, cujas habilidades cognitivas e numéricas foram avaliadas através de um teste estruturado de seis itens, abrangendo raciocínio lógico-matemático, vocabulário e competências de cálculo comercial aplicado.

Os instrumentos utilizados foram: um inquérito estruturado dirigido aos alfabetizadores, com questões sobre perfil sociodemográfico, formação, metodologias, recursos e resultados percebidos; e um teste de avaliação de habilidades cognitivas dirigido às mulheres zungueiras, composto por seis itens de resposta fechada cobrindo diferentes domínios cognitivos.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os dados foram organizados e tratados por meio de técnicas de estatística descritiva, apresentando-se as frequências absolutas e relativas de cada variável, com o suporte do Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). A análise interpretativa foi realizada mediante o cruzamento com o referencial teórico e com os princípios do Projeto Okutanga. Foram observados os princípios éticos de anonimato e confidencialidade dos participantes em todo o processo de coleta e análise dos dados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Analfabetismo e Exclusão Social Feminina

O analfabetismo não é um fenómeno natural, mas o produto histórico de relações de poder que determinaram o acesso ao conhecimento (Freire, 1987). Para as mulheres angolanas, a privação da educação formal combinou a lógica colonial com estruturas patriarcais locais, produzindo formas sobrepostas de dominação (Mama, 2007).

A UNESCO (2016) define a literacia como a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e calcular, indo muito além da simples decodificação de símbolos. A ausência de literacia reduz as oportunidades de emprego formal, limita a participação cívica e diminui a capacidade de as mulheres se protegerem da violência e da exploração (Kabeer, 2012).

Economia Informal e Trabalho das Mulheres Zungueiras

A economia informal constitui, em Angola, assim como na maior parte dos países africanos subsaarianos, o núcleo central da atividade econômica para a maioria da população (Chen, 2012). Estima-se que mais de 70% da força de trabalho em Luanda esteja inserida no emprego informal, sendo as mulheres o segmento mais representativo no comércio ambulante, realidade também presente no Bié (INE, 2020).

As zungueiras representam uma das faces mais visíveis da economia informal angolana, com condições de trabalho precárias, ausência de proteção social e rendimentos extremamente instáveis (Rodrigues, 2007). A articulação entre trabalho informal e analfabetismo expõe as zungueiras analfabetas a fraudes comerciais e a abusos institucionais (Lopes, 2018).

Educação de Adultos e Alfabetização Funcional

A andragogia, teoria da aprendizagem de adultos sistematizada por Knowles (1980), estabelece que os adultos aprendem melhor quando reconhecem a relevância imediata do conteúdo, quando o processo respeita sua experiência prévia e quando são tratados como sujeitos autônomos.

A alfabetização funcional vai além da leitura, da escrita e do cálculo básicos, incluindo a capacidade de aplicar essas competências na resolução de problemas da vida real (UNESCO, 2016), tornando-se um instrumento prático de transformação do trabalho, da cidadania e da gestão pessoal cotidiana.

A perspectiva freiriana defende que a alfabetização é inseparável da tomada de consciência política e social, sendo um ato de reconhecimento da dignidade e da voz dos aprendentes (Freire, 1967). Em Angola, a educação de adultos tem sido historicamente marginalizada, com recursos insuficientes e elevadas taxas de abandono (Neto, 2019).

Autonomia Económica, Social e Pessoal das Mulheres

O conceito de autonomia feminina abrange dimensões que vão desde a independência material até a capacidade de tomar decisões sobre o próprio corpo e a própria vida (Kabeer, 2012). Para a autora,

distinguem-se três dimensões ao abordar essa questão: os recursos, que incluem o acesso a bens materiais e capital social; as agências, que se referem à capacidade de definir objetivos e agir para alcançá-los; e os resultados, que correspondem ao bem-estar efetivamente alcançado. Essa tripartição permite identificar os pontos de intervenção mais eficazes nos programas de capacitação feminina.

A autonomia pessoal diz respeito à autoconfiança, à autoestima e ao senso de eficácia pessoal; a transformação das representações que as mulheres constroem de si mesmas é indispensável para que utilizem efetivamente os recursos adquiridos (Kabeer, 2012). Freire (1987) expressa essa ideia na noção de “pronunciar o mundo”: nomear a própria realidade é o fundamento de qualquer processo genuíno de emancipação.

O PROJECTO OKUTANGA E O SEU ENQUADRAMENTO SOCIAL

Caracterização do Projecto

O Projeto Okutanga, cujo nome deriva da língua Umbundu e significa “ensinar” ou “transmitir conhecimento”, constitui uma iniciativa de educação não formal e capacitação socioeducativa voltada especificamente para mulheres zungueiras em situação de analfabetismo ou baixa literacia nas regiões do Bié/Cuito. O projeto surgiu a partir da visão do Instituto Superior Politécnico Ndunduma em seu plano de atuação da extensão universitária, ao realizar um diagnóstico comunitário que identificou a ausência de literacia como um dos principais fatores limitantes da autonomia e do desenvolvimento das mulheres inseridas na economia informal.

Em termos institucionais, o Projeto Okutanga é promovido pelo Instituto Superior Politécnico Ndunduma, como já mencionado, contando com o apoio técnico da própria instituição acadêmica, inserindo-se, assim, no processo de educação de adultos voltado às mulheres zungueiras. As atividades são desenvolvidas no próprio Instituto, no horário das 05h30 às 07h00, adaptado ao ritmo de trabalho das zungueiras.

O perfil das beneficiárias é composto por mulheres adultas entre 15 e 60 anos, residentes em bairros periurbanos do Cuito e do Cunje, que exercem a atividade de zunga há vários anos como principal ou

única fonte de renda familiar e que nunca frequentaram a escola ou a abandonaram muito precocemente. Muitas são mães solteiras ou chefes de família, assumindo responsabilidades econômicas e domésticas que competem diretamente com o tempo disponível para as atividades educativas.

Estratégias de Intervenção

Os objetivos do Projeto Okutanga organizam-se em torno de três eixos:

- O eixo educativo: que visa desenvolver competências funcionais de leitura, escrita e cálculo;
- O eixo socioeconômico: que pretende fortalecer as capacidades de gestão das atividades comerciais das zungueiras;
- O eixo psicossocial: que se propõe a contribuir para o aumento da autoestima e do senso de pertencimento comunitário das participantes.

A língua de instrução é, preferencialmente, o português, com o uso do Umbundu, dependendo da composição linguística do grupo, com o objetivo de eliminar as barreiras idiomáticas. O recrutamento das participantes é realizado por meio de redes comunitárias informais, envolvendo líderes comunitários, associações de mulheres e redes de solidariedade entre zungueiras.

RESULTADOS

Perfil Sociodemográfico dos Alfabetizadores

Tabela 1 – Distribuição dos Alfabetizadores por Faixa Etária

Faixa Etária	Freq.	Percent.	% Válida	% Acumulada
20 a 25 anos	1	20,0%	20,0%	20,0%
26 a 30 anos	2	40,0%	40,0%	60,0%
31 a 35 anos	2	40,0%	40,0%	100,0%
Total	5	100,0%	100,0%	—

Fonte: Inquérito aos Alfabetizadores do Projeto Okutanga (2026).

Tabela 2 – Nível Acadêmico dos Alfabetizadores

Nível Acadêmico	Freq.	Percent.	% Válida	% Acumulada
Ensino Médio	3	60,0%	60,0%	60,0%
13.ª Classe	1	20,0%	20,0%	80,0%
3.º Ano (Universidade)	1	20,0%	20,0%	100,0%
Total	5	100,0%	100,0%	—

Fonte: Inquérito aos Alfabetizadores do Projeto Okutanga (2026).

Tabela 3 – Distribuição por Sexo

Sexo	Freq.	Percent.	% Válida	% Acumulada
Masculino	4	80,0%	80,0%	80,0%
Feminino	1	20,0%	20,0%	100,0%
Total	5	100,0%	100,0%	—

Fonte: Inquérito aos Alfabetizadores do Projeto Okutanga (2026).

Tabela 4 – Comunidade onde o Alfabetizador Actua

Comunidade onde Actua	Freq.	Percent.	% Válida	% Acumulada
ABC	2	40,0%	50,0%	50,0%
Cuito/Bié	1	20,0%	25,0%	75,0%
Okutanga	1	20,0%	25,0%	100,0%
Total (válidos)	4	80,0%	100,0%	—
Ausente	1	20,0%	—	—

Fonte: Inquérito aos Alfabetizadores do Projecto Okutanga (2026).

A análise do perfil dos cinco alfabetizadores inquiridos demonstra um grupo jovem, com idades compreendidas entre os 20 e os 35 anos, predominantemente masculino e com formação

académica de nível médio ou superior. As tabelas seguintes sistematizam os dados recolhidos.

Os dados evidenciam que 80% dos alfabetizadores têm entre 26 e 35 anos, o que indica um corpo docente jovem, possivelmente mais receptivo a metodologias participativas e mais próximo, em termos geracionais, das realidades sociais das beneficiárias. No que se refere ao nível académico, 60% possuem o Ensino Médio, 20% a 13.ª Classe e 20% cursam o ensino superior (3.º ano). Embora essa formação académica de base seja condição necessária para o exercício da função, ela não é, por si só, suficiente para garantir competências pedagógicas especializadas na educação de adultos, o que remete à importância crucial da formação específica em andragogia e em educação popular.

A predominância masculina (80%) no corpo de alfabetizadores é um dado relevante e potencialmente paradoxal em um projeto voltado ao empoderamento de mulheres. A pesquisa sobre programas de capacitação feminina na África tem demonstrado que a presença de alfabetizadoras pode contribuir para reduzir as barreiras psicológicas e culturais à participação, aumentar a identificação das aprendentes com o processo e criar espaços de compartilhamento mais abertos às questões de gênero (Mama, 2007). A diversificação do quadro de alfabetizadores em termos de gênero constitui, portanto, uma recomendação pertinente para futuras fases do projeto.

A distribuição dos alfabetizadores por comunidade, com 50% na comunidade ABC, 25% no Cuito/Bié e 25% na comunidade Okutanga, reflete a concentração do projeto em determinadas áreas geográficas, o que pode implicar uma cobertura desigual das necessidades existentes nas zonas periurbanas do Bié.

Condições Pedagógicas e Práticas de Ensino

Tabela 5 – Condições Pedagógicas e Práticas dos Alfabetizadores

Variável	Resposta 1	Resposta 2	Interpretação
Recebeu formação como alfabetizador	Sim: 4 (80%)	Não: 1 (20%)	Majoria com formação prévia alfabetizador
Formação recebida suficiente	Sim: 3 (60%)	Não: 2 (40%)	Défice de preparação em 40%
Utiliza materiais didáticos	Sim: 5 (100%)	—	Uso universal de materiais
Realiza aulas diariamente	Sim: 3 (60%)	3x/semana: (40%)	2 Frequência variável
Turmas com mais de 40 alunos	Sim: 3 (60%)	Ausente: 2	Superlotação predominante
Local de ensino adequado	Sim: 2 (40%)	Não: 3 (60%)	Majoria em condições precárias
Possui recursos suficientes	Sim: 2 (40%)	Não: 3 (60%)	Recursos insuficientes
Recebe remuneração/incentivo	Sim: 5 (100%)	—	Todos remunerados

Fonte: Inquérito aos Alfabetizadores do Projecto Okutanga (2026)..

A análise das condições pedagógicas em que operam os alfabetizadores revela uma tensão significativa entre o compromisso dos agentes educativos e as limitações estruturais do contexto de intervenção. A Tabela 5 sintetiza os principais indicadores.

O fato de 80% dos alfabetizadores terem recebido formação prévia é um indicador positivo, que distingue o Projeto Okutanga de muitas iniciativas de alfabetização que recorrem a voluntários sem qualquer preparação pedagógica (Abadzi, 2003). Contudo, 40% consideram essa formação insuficiente, o que implica dizer que a formação inicial não contempla adequadamente as especificidades do ensino de adultos em situação de vulnerabilidade, especialmente a gestão de turmas com perfis heterogêneos, a abordagem de conteúdos para adultos sem escolarização e as estratégias de motivação e permanência diante do abandono.

A superlotação das turmas, com 60% dos alfabetizadores relatando turmas com mais de 40 alunos, constitui um dos constrangimentos mais preocupantes identificados. Percebe-se que turmas numerosas comprometem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem na educação de adultos, em que a atenção individualizada, o compartilhamento de experiências e a criação de um clima de confiança são elementos essenciais para o desenvolvimento de competências de literacia funcional (Knowles, 1980; Torres, 2019). Esse dado torna-se ainda mais preocupante quando associado à insuficiência de recursos relatada por 60% dos alfabetizadores e à inadequação do espaço físico de ensino (60%).

De forma positiva, todos os alfabetizadores (100%) relataram utilizar materiais didáticos e receber alguma forma de remuneração ou incentivo. O uso de materiais didáticos é fundamental para estruturar o processo de aprendizagem e adaptar os conteúdos à realidade das zungueiras. A remuneração dos alfabetizadores também constitui um fator crítico para a sustentabilidade do Projeto, uma vez que o voluntariado não remunerado tende a produzir elevados níveis de rotatividade e comprometer a continuidade das intervenções educativas (Amaro, 2009).

No que se refere às metodologias utilizadas, os dados evidenciam uma distribuição entre a “elaboração conjunta” (40%), práticas mais

tradicionais de ditado e cópia (20%) e ausência de resposta (40%). A predominância de abordagens participativas entre os que responderam é coerente com os princípios andragógicos e freirianos que fundamentam o Projeto, mas o elevado percentual de não respostas a essa questão evidencia que os alfabetizadores podem não dispor de um vocabulário metodológico suficientemente desenvolvido para descrever e refletir sobre suas próprias práticas, o que representa uma insuficiência em sua formação pedagógica.

Desistência e Resultados do Processo de Alfabetização

Os dados relativos à desistência e aos resultados de aprendizagem constituem, simultaneamente, um barômetro do impacto do projeto e um indicador das suas principais fragilidades operacionais.

Tabela 6 – Desistência e Resultados de Aprendizagem

Indicador	Resp. A	Resp. B	Análise
Há desistência dos alfabetizandos?	Sim: 4 (80%)	Não: 1 (20%)	Taxa de abandono elevada
Alfabetizandos conseguem ler/escrever após o processo?	Sim: 3 (60%)	Parcial: 2 (40%)	Aprendizagem incompleta em 40%

Fonte: Inquérito aos Alfabetizadores do Projecto Okutanga (2026).

A taxa de abandono é o indicador mais crítico: 80% dos alfabetizadores relataram a existência de desistência entre os alfabetizandos, uma vez que, das 94 alfabetizandas, apenas 10 estão frequentando o segundo ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse resultado, embora preocupante, é consistente com os padrões documentados nos estudos sobre alfabetização de adultos em contextos africanos, nos quais as taxas de abandono tendem a ser elevadas por razões estruturais relacionadas à sobrecarga de trabalho e às responsabilidades domésticas das mulheres, à instabilidade econômica, que torna prioritária a atividade de subsistência em detrimento da formação, aos longos períodos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita por adultos, à desmotivação diante de progressos lentos ou de metodologias pouco contextualizadas, e aos constrangimentos de transporte e segurança para o deslocamento ao local de formação nas primeiras horas da manhã (Abadzi, 2003; Torres, 2019).

A diversidade das dificuldades relatadas pelos alfabetizadores, que incluem a responsabilidade excessiva dos alunos, a falta de material de apoio, os atrasos recorrentes e a baixa assimilação, confirma a

natureza multidimensional do abandono e aponta para a necessidade de estratégias diferenciadas de permanência que atuem simultaneamente sobre fatores motivacionais, logísticos e pedagógicos.

No que se refere aos resultados de aprendizagem, 60% dos alfabetizadores consideram que as alfabetizadas conseguem ler e escrever após o processo, enquanto 40% classificam os resultados como parciais. Essa distribuição, embora distante do ideal, demonstra que o Projeto produz resultados mensuráveis em uma parcela significativa das beneficiárias. A existência de resultados parciais em 40% dos casos não deve ser interpretada, necessariamente, como fracasso, mas como um indicador da complexidade do processo de aquisição da literacia por adultos que nunca frequentaram a escola e do tempo necessário para consolidar essas competências.

Avaliação das Habilidades Cognitivas das Mulheres Zungueiras

O teste de avaliação de habilidades cognitivas aplicado a dez mulheres zungueiras participantes do Projeto Okutanga constitui um dos elementos mais reveladores do estudo, na medida em que permite avaliar directamente as competências adquiridas pelas beneficiárias, cruzando dimensões de raciocínio lógico, vocabulário e competências numéricas aplicadas ao contexto comercial.

Tabela 7 – Resultados do Teste de Avaliação de Habilidades Cognitivas das Mulheres Zungueiras

Item do Teste	% Acerto	% Erro	N	Interpretação
Sequência numérica (2, 4, 8, 16, ...)	87,5%	12,5%	10 (8 válidas)	Padrão de duplicação — maioria incorrecta (resp. 20; correcto: 32)
Sinónimo de 'feliz'	90,0%	10,0%	10	Alto desempenho em vocabulário básico
Cálculo de receita semanal (60kg × 300kz × 7)	77,8%	22,2%	10 (9 válidas)	Maioria respondeu 126.000kz (correcto)
Adição simples: 432 + 567	88,9%	11,1%	10 (9 válidas)	Bom desempenho em operação aritmética básica
Problema concreto: maçãs (3-1=?)	100,0%	—	10	Domínio total do raciocínio concreto simples
Troco: 1000kz – 300kz	100,0%	—	10	Competência de cálculo comercial dominada

Fonte: Teste de Avaliação de Habilidades Cognitivas — Projecto Okutanga (2026).

Os resultados evidenciam um perfil cognitivo com características distintas que merecem uma análise detalhada.

a) Pontos Fortes: Raciocínio Concreto e Cálculo Comercial

Os desempenhos mais elevados registram-se nos itens directamente relacionados a situações concretas do quotidiano comercial das zungueiras. A totalidade das participantes (100%) respondeu correctamente ao problema aritmético simples de

subtração contextualizada (Maria tem 3 maçãs e dá 1; quantas lhe ficam?) e ao exercício de cálculo de troco ($1000kz - 300kz = 700kz$).

Esses resultados confirmam o que a teoria da aprendizagem de adultos tem demonstrado de forma consistente. Os adultos aprendem e retêm melhor os conteúdos quando estes estão directamente ligados à sua experiência prática e aos desafios de sua vida cotidiana (Knowles, 1980). Para as zungueiras, o cálculo de troco não é uma abstração académica, mas uma competência vital que exercitam diariamente em suas transações comerciais.

b) Desempenho Sólido em Vocabulário e Adição Básica

O item de vocabulário (“sinónimo de feliz”) registrou 90% de respostas correctas (“alegre”), indicando um domínio razoável da língua portuguesa no nível do vocabulário cotidiano, o que é essencial para a comunicação com clientes, fornecedores e autoridades. A adição simples ($432 + 567 = 999$) registrou 88,9% de acertos, evidenciando competências aritméticas básicas suficientemente consolidadas para as operações financeiras correntes.

c) Dificuldades em Raciocínio Abstracto e Aplicação de Escala

Os resultados mais reveladores das limitações cognitivas ainda presentes surgem nos itens que requerem raciocínio abstrato ou aplicação de operações em escalas mais complexas. Na sequência numérica (2, 4, 8, 16), 87,5% das respostas válidas indicaram 20, quando a resposta correcta seria 32 (multiplicação por 2). Esse erro sistemático evidencia que as participantes tendem a aplicar a operação mais simples (adição de 4) em detrimento da identificação do padrão de duplicação, o que é consistente com uma etapa de desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático ainda em construção.

O item de cálculo da receita semanal ($60kg \times 300kz \times 7$ dias) registrou 77,8% de respostas indicando 126.000kz. Importa destacar que o resultado correcto da operação é, de fato, 126.000kz ($60 \times 300 = 18.000kz$ por dia $\times 7 = 126.000kz$), razão pela qual a maioria respondeu correctamente. Os 22,2% que responderam 240.000kz cometeram um erro de cálculo, possivelmente por confusão entre as etapas da

operação. Esse resultado é, em seu conjunto, bastante positivo, uma vez que envolve uma operação de três etapas com números de maior magnitude.

Olhar Interpretativo: Convergências e Tensões

A leitura conjunta dos dados provenientes dos dois instrumentos, o inquérito aos alfabetizadores e o teste às zungueiras, permite identificar um conjunto de convergências e tensões que iluminam a complexidade do processo de alfabetização em contexto de vulnerabilidade.

A primeira convergência significativa reside na evidência de que o Projeto Okutanga produz resultados cognitivos mensuráveis, especialmente nos domínios que se articulam diretamente com a prática comercial das zungueiras. O domínio do cálculo de troco e das operações aritméticas básicas é consistente com a afirmação de 60% dos alfabetizadores de que os aprendentes conseguem ler e escrever após o processo, e confirma a pertinência de uma abordagem de alfabetização funcional que parte das necessidades reais das beneficiárias.

A primeira tensão importante emerge entre o potencial do projeto e seus constrangimentos estruturais. A superlotação das turmas (mais de 40 alunos em 60% dos casos), a insuficiência de recursos (60%), a inadequação dos espaços físicos (60%) e a formação pedagógica considerada insuficiente por 40% dos alfabetizadores configuram um contexto de trabalho que dificulta a qualidade pedagógica e contribui para as elevadas taxas de abandono reportadas. Esta tensão entre intenções e condições é característica dos programas de educação de adultos em contextos de escassez de recursos e aponta para a necessidade de um investimento mais substancial na infraestrutura do projeto.

A segunda tensão relevante diz respeito à predominância masculina no corpo de alfabetizadores (80%) de um projeto orientado para mulheres em situação de vulnerabilidade. Embora não existam dados que permitam avaliar o impacto dessa configuração sobre a participação e a retenção das beneficiárias, os estudos demonstram que a paridade de gênero entre formadores e aprendentes pode constituir um fator facilitador da aprendizagem, especialmente em contextos onde as normas de gênero prescrevem limites à interação entre homens e mulheres em espaços públicos (Mama, 2007).

A terceira tensão, de natureza cognitiva, é revelada pela diferença entre o domínio das operações concretas e o raciocínio abstrato. As zungueiras dominam as competências que exercitam diariamente: o cálculo de troco, a adição básica e o vocabulário corrente, mas revelam dificuldades nos padrões lógicos que exigem abstração e transferência de aprendizagens para contextos novos. Essa constatação reforça a importância de uma pedagogia que não se limite à repetição e à memorização, mas que promova ativamente o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático por meio de situações progressivamente mais complexas e diversificadas.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados do presente estudo dialogam de forma produtiva com os referenciais teóricos apresentados na seção de fundamentação. Em primeiro lugar, a evidência de que as zungueiras demonstram melhores desempenhos nos itens contextualmente ancorados confirma a centralidade do princípio andragógico da aprendizagem orientada por problemas reais (Knowles, 1980) e valida a opção metodológica do Projeto Okutanga de partir da experiência comercial das beneficiárias como base do processo pedagógico.

Em segundo lugar, a elevada taxa de abandono reportada pelos alfabetizadores é consistente com os padrões documentados nos estudos africanos sobre alfabetização de adultos (Abadzi, 2003; Torres, 2019) e decorre, em grande medida, das condições estruturais de vida das zungueiras, marcadas pela sobreposição de responsabilidades econômicas e domésticas que competem diretamente com o tempo e a energia disponíveis para a participação em atividades educativas. Essa constatação aponta para a necessidade de intervenções que não se limitem ao espaço pedagógico, mas que abordem também os constrangimentos logísticos e socioeconômicos que impedem a participação regular.

Em terceiro lugar, os resultados do teste cognitivo permitem aplicar operacionalmente o modelo de Kabeer (2012) à situação das beneficiárias. As competências de cálculo comercial e vocabulário representam ganhos ao nível dos recursos cognitivos:

- A capacidade de participar ativamente no projeto e de gerir autonomamente as transações comerciais representa uma expressão de

agência;

- A melhoria das condições de negociação comercial e da autonomia financeira cotidiana representa um resultado tangível.

Esta análise confirma que o projeto atua simultaneamente sobre as três dimensões da autonomia feminina identificadas por Kabeer (2012), ainda que de forma desigual e com resultados parciais.

Portanto, a tensão entre o potencial transformador do projeto e suas limitações estruturais remete ao argumento de Sen (1999) sobre a necessidade de criar condições reais de exercício das liberdades. O desenvolvimento humano não depende apenas das capacidades individuais adquiridas, mas também das condições estruturais que permitem ou inibem o seu exercício. Nesse sentido, a consolidação dos impactos do Projeto Okutanga exige não apenas melhorias pedagógicas internas, mas também transformações nas condições de vida e de trabalho das zungueiras que são externas ao projeto, mas determinantes para a sua eficácia.

RECOMENDAÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS E INICIATIVAS COMUNITÁRIAS

- Reduzir o número de alunos por turma para um máximo de 20 a 25 participantes, de modo a garantir a atenção individualizada e a qualidade pedagógica, no Colégio 4 de Abril, na escola de transição;
- Investir na formação contínua e especializada dos alfabetizadores em andragogia, gestão de turmas heterogêneas e metodologias participativas;
- Promover a paridade de gênero no corpo de alfabetizadores do Colégio 4 de Abril, recrutando e formando mulheres para o exercício dessa função;
- Criar mecanismos de apoio à retenção das beneficiárias, incluindo cuidados às crianças durante as sessões e estratégias de motivação adaptadas às suas realidades;
- Integrar componentes de raciocínio lógico-matemático progressivamente mais complexas, para além do cálculo comercial corrente, de forma a desenvolver capacidades de abstração transferíveis para novas situações;
- Formalizar parcerias com organismos governamentais e internacionais para garantir a sustentabilidade financeira e técnica do projeto.

SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

A investigação futura deverá aprofundar a

avaliação dos impactos do projeto por meio de estudos longitudinais que acompanhem as trajetórias das beneficiárias ao longo do tempo, avaliando a durabilidade dos ganhos cognitivos e as transformações nas condições de vida e de trabalho. Metodologias participativas que garantam que as próprias zungueiras sejam sujeitos ativos da produção de conhecimento sobre a sua realidade constituem igualmente uma prioridade para a investigação futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo demonstrou que o Projeto Okutanga constitui uma iniciativa no campo da educação com resultados mensuráveis e com um potencial transformador significativo para as mulheres zungueiras do Cuito/Bié. A análise conjunta dos dados coletados junto de cinco alfabetizadores e dez beneficiárias evidenciou que o projeto produz ganhos cognitivos tangíveis, especialmente no domínio do cálculo comercial e do vocabulário funcional, que se traduzem em competências diretamente aplicáveis à atividade económica das zungueiras.

Simultaneamente, o estudo identificou constrangimentos estruturais significativos, como a superlotação das turmas na escola de transição (Colégio 4 de Abril), a insuficiência de recursos, a inadequação dos espaços físicos e a formação pedagógica insuficiente dos alfabetizadores, que limitam a qualidade do processo e contribuem para as elevadas taxas de abandono registradas. A predominância masculina no corpo de alfabetizadores constitui igualmente um desafio para a adequação cultural e de gênero do projeto.

A análise das habilidades cognitivas das beneficiárias demonstrou um perfil diferenciado: domínio sólido das competências concretas e comerciais, com dificuldades nos raciocínios abstratos e nos padrões lógicos mais complexos, o que é consistente com uma etapa inicial do desenvolvimento de competências de literacia funcional.

O presente estudo contribui para o aprofundamento do conhecimento sobre a educação de adultos em Angola, particularmente no Cuito/Bié, e sobre o potencial dos projetos comunitários de capacitação feminina como instrumentos de redução das desigualdades de gênero. Ao articular revisão

teórica e evidência empírica, o artigo oferece uma base analítica que pode subsidiar futuras intervenções e decisões políticas no campo da educação não formal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABADZI, H. **Improving adult literacy outcomes**: lessons from cognitive research for developing countries. Washington, DC: World Bank, 2003.
- AMARO, R. R. Desenvolvimento local: conceitos e dimensões. In: HENRIQUES, A. D. (Org.). **Desenvolvimento local**: uma perspectiva crítica. Lisboa: Celta Editora, 2009. p. 23-54.
- CHEN, M. A. **The informal economy**: definitions, theories and policies. Manchester: WIEGO, 2012.
- DUCADOS, H. Mulheres angolanas e o mercado informal: sobrevivência e resistência urbana. **Cadernos de Estudos Africanos**, n. 6-7, p. 83-102, 2004.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **A importância do acto de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA DE ANGOLA. **Resultados definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação de Angola 2014**. Luanda: INE, 2020.
- KABEER, N. **Women's economic empowerment and inclusive growth**: labour markets and enterprise development. Ottawa: International Development Research Centre, 2012. (Discussion Paper, 29).
- KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education**: from pedagogy to andragogy. 2. ed. Cambridge: Cambridge Adult Education, 1980.
- LOPES, C. Educação e género em Angola: entre as políticas e as práticas. **Revista Angolana de Ciências da Educação**, v. 3, n. 1, p. 39-58, 2018.
- MAMA, A. **Feminismo africano e identidade feminina**. Dakar: CODESRIA, 2007.
- NETO, M. **Educação e desenvolvimento em Angola**: desafios e perspectivas. 2. ed. Luanda: Edições Mayamba, 2019.
- RODRIGUES, C. U. Viver em Luanda: uma análise da pobreza e das estratégias de sobrevivência no pós-guerra. **Africana Studia**, n. 10, p. 113-138, 2007.
- SEN, A. **Development as freedom**. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- TORRES, R. M. **Lifelong learning**: moving beyond Education for All. [S.l.]: Rosa-María Torres, 2019.
- UNESCO. **Education for people and planet**: creating sustainable futures for all. Global Education Monitoring Report. Paris: UNESCO, 2016.



RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL: O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ARTICULAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Joice Pereira Marques¹

RESUMO: Este ensaio teórico-documental analisa o papel da Coordenação Pedagógica na articulação entre avaliação, planejamento, formação continuada e práticas pedagógicas voltadas à recomposição das aprendizagens no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP). O estudo toma como eixo documental a Instrução Normativa SME nº 22, de 15 de maio de 2026, que dispõe sobre a organização do Plano de Ação para o alcance das metas de aprendizagem e o Compromisso da Gestão para as Aprendizagens, além da Instrução Normativa SME nº 17, de 24 de março de 2026, do Currículo da Cidade: Ensino Fundamental e de documentos pedagógicos recentes da Secretaria Municipal de Educação, especialmente os materiais de Recomposição das Aprendizagens e as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Projeto de Apoio Pedagógico. O diálogo teórico mobiliza Luckesi, Hoffmann, Libâneo e Nóvoa, sem recorrer a citações diretas não verificadas. A análise evidencia que a recomposição, na RME-SP, é concebida como processo contínuo, intencional e indissociável do planejamento e do trabalho pedagógico cotidiano, articulado a diagnóstico, acompanhamento, replanejamento e avaliação. Sustenta-se que a Coordenação Pedagógica possui função estratégica na mediação dessas dimensões, mas sua atuação não é autossuficiente: depende da corresponsabilidade da equipe gestora, docentes, DRE, Supervisão Escolar e demais instâncias da política educacional, bem como das condições concretas de trabalho. Conclui-se que a coordenação contribui para transformar dados avaliativos em decisões pedagógicas, desde que preserve o currículo, evite a redução da recomposição a treinamento para avaliações e construa processos formativos vinculados aos problemas reais da escola.

Palavras-chave: Recomposição das aprendizagens; Coordenação Pedagógica; Avaliação formativa; Currículo da Cidade; Formação docente.

INTRODUÇÃO

A garantia do direito à aprendizagem exige que a escola acompanhe não apenas os resultados alcançados pelos estudantes, mas também as condições didáticas que produziram esses resultados. Essa perspectiva é particularmente relevante quando se discute recomposição das aprendizagens, expressão que, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

(RME-SP), passou a designar um conjunto de ações articuladas ao currículo, ao planejamento, à avaliação e ao acompanhamento pedagógico. Em vez de compreender a recomposição como simples retomada de conteúdos considerados perdidos, é necessário analisá-la como reorganização intencional das oportunidades de aprendizagem, considerando os diferentes percursos dos estudantes e os objetivos previstos para cada etapa.

¹ Licenciada em Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar e Práticas Pedagógicas. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, SME, PMSP. E-mail: joicemarques@hotmail.com

No contexto municipal, a Instrução Normativa SME nº 22, de 15 de maio de 2026, estabelece uma arquitetura de gestão para o acompanhamento das aprendizagens. A norma organiza o Plano de Ação para o alcance das metas de aprendizagem e o Compromisso da Gestão para as Aprendizagens no Ensino Fundamental, tendo como base resultados de avaliações internas e externas. Entre suas premissas estão a análise detalhada dos dados, a definição de metas, o acompanhamento pedagógico contínuo, ações de fortalecimento e recomposição, o uso de registros institucionais e a análise reflexiva das condições didáticas. A IN também distribui responsabilidades entre SME, DREs e Unidades Educacionais, afastando uma leitura que atribua à Coordenação Pedagógica, isoladamente, a responsabilidade pelos resultados.

A IN SME nº 17, de 24 de março de 2026, complementa esse quadro ao organizar ações de fortalecimento das aprendizagens em três frentes: Recuperação Contínua, Recuperação Paralela e Recomposição das Aprendizagens. A recomposição é apresentada como processo contínuo, intencional e indissociável do planejamento e do trabalho pedagógico cotidiano, enquanto a recuperação contínua ocorre no horário regular e se orienta por diagnósticos periódicos, planejamento baseado nos resultados, registros de progressão, replanejamento e mapeamento de objetivos não consolidados.

A problemática deste artigo decorre, portanto, de uma questão central: de que modo a Coordenação Pedagógica pode articular avaliação, formação e planejamento para que a recomposição das aprendizagens se concretize como processo curricular e pedagógico, sem se reduzir a ações episódicas de recuperação ou ao treinamento para avaliações externas? O objetivo é analisar, à luz de documentos normativos e pedagógicos da SME-SP e de literatura educacional, as possibilidades e os limites da atuação da Coordenação Pedagógica nesse processo.

A discussão também se justifica pelo atual estágio da política educacional municipal. Documentos publicados pela SME em 2025 e 2026 apresentam a recomposição como parte da organização pedagógica da rede e oferecem subsídios específicos para retomada, sistematização e aprofundamento das aprendizagens. Paralelamente, pesquisas recentes

mostram que a recuperação de aprendizagens após a pandemia é um problema educacional complexo, no qual intervenções, reabertura das escolas, condições contextuais e continuidade das políticas influenciam os resultados. Assim, a análise precisa evitar tanto a promessa de solução rápida quanto a naturalização das dificuldades de aprendizagem.

METODOLOGIA

Por fim, as afirmações sobre desafios da prática escolar foram restringidas ao que é sustentado pelas fontes. O artigo não pretende afirmar que todas as unidades da RME-SP enfrentam as mesmas condições de heterogeneidade, rotatividade, frequência ou disponibilidade de tempo. Esses aspectos são discutidos como dimensões que podem interferir na implementação de políticas educacionais, e não como diagnóstico empírico de toda a rede.

Também foi realizado controle específico das citações diretas. A citação anteriormente atribuída a Nóvoa (2019, p. 198) não foi localizada no artigo original consultado e, por esse motivo, foi eliminada. Nesta versão, o argumento de Nóvoa é apresentado por paráfrase, e sua referência bibliográfica foi corrigida para o artigo publicado em Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019. O mesmo critério de verificabilidade orientou a revisão das demais citações diretas e das referências de Hoffmann e Libâneo.

Esse procedimento evita afirmar que toda estratégia apresentada no artigo constitui orientação oficial da SME-SP. Quando o texto utiliza expressões como “a IN determina”, “a SME orienta” ou “o documento prevê”, a afirmação deve corresponder ao conteúdo de uma fonte oficial identificada. Quando uma estratégia é apresentada como possibilidade de trabalho, ela é tratada como interpretação pedagógica derivada do diálogo entre literatura e documentos, e não como determinação da Secretaria.

A análise foi desenvolvida em quatro movimentos. Primeiro, realizou-se a leitura e o fichamento dos documentos oficiais, identificando concepções de aprendizagem, mecanismos de avaliação, responsabilidades das diferentes instâncias da RME-SP, formas de acompanhamento, ações de recuperação/recomposição e relações com o planejamento escolar. Segundo, as obras teóricas foram

organizadas segundo quatro categorias: avaliação; currículo e planejamento; organização do trabalho pedagógico; e formação docente. Terceiro, foi realizada análise interpretativa, aproximando os documentos oficiais dos referenciais teóricos e identificando convergências, tensões e limites. Quarto, as estratégias pedagógicas foram classificadas conforme sua origem: determinação normativa, orientação/subsídio pedagógico oficial ou possibilidade de decisão pedagógica da unidade escolar.

Os critérios de inclusão foram: (a) pertinência direta ao problema e aos objetivos do artigo; (b) autoria institucional ou acadêmica identificável; (c) publicação em fonte oficial, periódico científico ou obra bibliográfica reconhecida; (d) atualidade dos documentos normativos, especialmente para a legislação da RME-SP; e (e) possibilidade de conferência da referência bibliográfica e, no caso de citações diretas, da redação e localização no documento original. Foram excluídas referências genéricas sem identificação suficiente, documentos sem relação direta com o objeto e afirmações atribuídas à SME-SP quando não acompanhadas de fonte oficial correspondente.

O corpus teórico foi constituído por autores escolhidos em função de sua contribuição direta para as categorias analíticas do artigo. Foram mobilizados Cipriano Carlos Luckesi, para a discussão da avaliação da aprendizagem; Jussara Maria Lerch Hoffmann, para a avaliação mediadora; José Carlos Libâneo, para a organização e gestão do trabalho escolar; e Antônio Nóvoa, para a relação entre formação e profissão docente. Também foram incorporados estudos acadêmicos recentes sobre recuperação e recomposição das aprendizagens no contexto pós-pandemia, com a finalidade de atualizar a discussão e evitar dependência exclusiva de referências clássicas.

O corpus documental principal foi composto por documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo diretamente relacionados ao objeto. Foram selecionados: a Instrução Normativa SME nº 17, de 24 de março de 2026; a Instrução Normativa SME nº 22, de 15 de maio de 2026; o Currículo da Cidade: Ensino Fundamental; as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Projeto de Apoio Pedagógico, 2. ed.,

2026; e publicações da SME/COPED sobre Recomposição das Aprendizagens produzidas em 2025 e 2026. A seleção considerou documentos normativos ou orientadores que tratassem diretamente de currículo, avaliação, recuperação, recomposição, planejamento, formação ou acompanhamento das aprendizagens.

Este artigo caracteriza-se como ensaio teórico-documental, de abordagem qualitativa e natureza interpretativa. A opção por essa modalidade decorre do objetivo de examinar criticamente a relação entre a política municipal de recomposição das aprendizagens e o papel da Coordenação Pedagógica, articulando documentos normativos e pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) a referenciais acadêmicos selecionados. O trabalho não apresenta pesquisa de campo, entrevistas, observações sistemáticas ou levantamento estatístico próprio; por isso, não se atribuem ao estudo resultados empíricos sobre o conjunto das escolas da rede.

RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA RME-SP: CONCEPÇÃO E MARCO NORMATIVO

A IN SME nº 22/2026 não deve ser descrita como uma norma que simplesmente institui a recomposição das aprendizagens. Seu objeto é mais amplo: organizar o Plano de Ação para o alcance das metas de aprendizagem e estabelecer o Compromisso da Gestão para as Aprendizagens no Ensino Fundamental. A recomposição aparece integrada a esse sistema de acompanhamento, ao lado do fortalecimento das aprendizagens, da recuperação contínua e da recuperação paralela. A ementa correta da norma é: “Dispõe sobre a organização do Plano de Ação para o alcance das metas de aprendizagem, e o Compromisso da Gestão para as Aprendizagens no Ensino Fundamental, com base nos resultados das avaliações internas e externas na Rede Municipal de Ensino.”

A norma estabelece que o Plano de Ação integra o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional e tem como estratégia fundamental assegurar a progressão das aprendizagens dos estudantes dos ciclos do Ensino Fundamental. Para sua elaboração, determina análise de dados, definição de metas, panorama diagnóstico, ações pedagógicas, resultados intermediários, responsáveis, formas de acompanhamento e instrumentos de avaliação. Desse

modo, a recomposição não pode ser desvinculada do planejamento institucional nem tratada como atividade paralela ao currículo.

Outro aspecto relevante da IN SME nº 22/2026 é a distribuição explícita de responsabilidades. À SME/COPED cabe orientar pedagogicamente os Planos de Ação, sistematizar e disponibilizar dados e ofertar formação às DREs; à Supervisão Escolar cabe apoiar, acompanhar e contribuir para o replanejamento; à DIPED compete apoiar a Coordenação Pedagógica e a equipe gestora por meio de itinerâncias e ações formativas; e à Unidade Educacional compete elaborar e executar coletivamente o Plano de Ação, acompanhar os resultados, garantir registros e revisitar o plano em espaços institucionais de planejamento e formação. Essa arquitetura normativa é fundamental para delimitar a atuação da Coordenação Pedagógica.

A IN SME nº 17/2026 aprofunda a dimensão pedagógica. O art. 7º organiza o fortalecimento das aprendizagens em Recuperação Contínua, Recuperação Paralela e Recomposição das Aprendizagens. Para a recuperação contínua, a norma determina diagnóstico periódico, planejamento orientado pelos resultados, registros sistemáticos, replanejamento e mapeamento de objetivos não consolidados. Já a recomposição é inserida na organização pedagógica da rede como processo contínuo e articulado ao trabalho cotidiano. Esse enquadramento evita que a recomposição seja entendida como um “período extra” descolado do currículo.

A leitura conjunta das duas instruções normativas permite afirmar que a política municipal articula três planos: o pedagógico, no qual se diagnostica, planeja, intervém e acompanha; o institucional, no qual se registram metas, ações e responsabilidades; e o sistêmico, no qual SME, DREs e Unidades Educacionais compartilham responsabilidades. A Coordenação Pedagógica situa-se no encontro desses planos, mas não os substitui.

O CURRÍCULO DA CIDADE COMO REFERÊNCIA PARA A RECOMPOSIÇÃO

O documento curricular utilizado como referência geral neste artigo é o Currículo da Cidade: Ensino Fundamental, produzido pela Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Pedagógica em

2017. Como o Currículo da Cidade do Ensino Fundamental é organizado por componentes curriculares, a análise não pressupõe um único volume universal de conteúdos: quando a recomposição envolve objetivos específicos, devem ser consultados o volume correspondente ao componente e os materiais curriculares complementares da SME.

O Currículo da Cidade estabelece princípios norteadores relacionados à Educação Inclusiva, à Equidade e à Educação Integral e organiza Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para orientar o trabalho pedagógico. Em uma política de recomposição, sua função é impedir que o diagnóstico de dificuldades se converta em rebaixamento permanente das expectativas. O ponto de partida pode ser diferente entre estudantes, mas isso não implica oferecer um currículo menos potente a quem apresenta dificuldades.

A IN SME nº 22/2026 reforça essa relação ao determinar que as ações pedagógicas do Plano de Ação considerem os Objetivos de Aprendizagem do Currículo da Cidade para cada ano dos ciclos e, para Língua Portuguesa e Matemática, a Matriz de Referência para Avaliação do Rendimento Escolar. A Coordenação Pedagógica, portanto, tem papel relevante na mediação do estudo curricular e na construção de coerência entre diagnóstico, objetivo de aprendizagem, situação didática, instrumento de acompanhamento e replanejamento.

Essa mediação exige cautela. Mapear objetivos não consolidados não significa transformar a aula em sequência de exercícios sobre itens avaliativos. A recomposição deve preservar a progressão curricular e criar situações didáticas que permitam aos estudantes mobilizar conhecimentos em contextos significativos. Os materiais recentes da SME, como os fascículos Recompôr para Avançar e a publicação Semana de Recomposição das Aprendizagens, reforçam a ideia de retomada, sistematização e aprofundamento articulados aos percursos já construídos pelos estudantes.

AValiação formativa e mediadora: do dado à decisão pedagógica

A avaliação constitui um dos eixos estruturantes da recomposição porque fornece informações para a tomada de decisões pedagógicas. Luckesi (2011) critica a redução da avaliação a práticas

de exame e classificação e defende sua função diagnóstica e orientadora do ato pedagógico. Na perspectiva da recomposição, isso significa que o dado avaliativo somente adquire valor pedagógico quando é interpretado e convertido em decisão sobre o que ensinar, como ensinar, para quem, em que momento e com quais evidências de avanço.

Hoffmann (2014), em *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*, compreende a avaliação como acompanhamento e mediação do processo de aprendizagem. Essa concepção é particularmente pertinente à recomposição porque desloca o foco do resultado isolado para a análise das estratégias de aprendizagem e para a intervenção docente. O erro, nessa perspectiva, não deve ser tratado apenas como resultado negativo, mas como informação que pode orientar novas mediações.

A própria IN SME nº 22/2026 amplia essa compreensão ao reconhecer diferentes modalidades de avaliação — diagnóstica, formativa e somativa — e diferentes fontes de dados, incluindo avaliações planejadas pela escola, sondagens, Prova Saberes e Aprendizagens e avaliações externas. A norma também afirma a necessidade de análise reflexiva dos processos de ensino e das condições pedagógicas ofertadas. Assim, a leitura dos dados deve incluir perguntas sobre o ensino, e não somente sobre o desempenho do estudante.

Para a Coordenação Pedagógica, o desafio é instituir uma rotina de análise que não se limite à produção de planilhas. Uma reunião de análise de resultados pode, por exemplo, partir de três perguntas: quais aprendizagens estão consolidadas? Quais estão em processo? Quais condições didáticas precisam ser modificadas para ampliar as oportunidades de aprendizagem? A resposta deve gerar uma ação verificável e um indicador de acompanhamento, criando um ciclo de diagnóstico, intervenção, acompanhamento e replanejamento.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ARTICULAÇÃO, FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

Na RME-SP, a Coordenação Pedagógica não atua isoladamente na política de aprendizagem. A IN SME nº 22/2026 atribui à Unidade Educacional a elaboração coletiva do Plano de Ação e determina que

ele seja revisitado em espaços institucionais como PEA, horas de planejamento, horas-atividade, reuniões de trabalho e reuniões pedagógicas. A coordenação, portanto, pode exercer uma função articuladora nesses tempos, mas dentro de uma estrutura de corresponsabilidade.

A contribuição de Libâneo (2013) ajuda a compreender a coordenação como parte da organização do trabalho pedagógico e da articulação entre objetivos, planejamento, acompanhamento e ação coletiva. A coordenação não substitui o professor na decisão didática cotidiana nem o diretor na gestão da unidade; sua especificidade está em favorecer coerência pedagógica, formação, acompanhamento e diálogo entre diferentes dimensões do trabalho escolar.

No campo da formação docente, Nóvoa (2019) discute a passagem entre formação e profissão e a importância da inserção profissional e dos espaços de desenvolvimento docente. Para este artigo, a contribuição mais pertinente é compreender a escola como espaço de construção profissional, no qual problemas reais do trabalho pedagógico podem constituir objeto de estudo e reflexão. A citação direta anteriormente atribuída a Nóvoa (2019, p. 198) foi retirada desta versão porque sua redação e localização não puderam ser confirmadas no original consultado. Mantém-se apenas a paráfrase do argumento sustentado pelo artigo.

A terminologia também foi corrigida. Em lugar de “HTPC”, expressão que não corresponde à nomenclatura utilizada na IN SME nº 22/2026 para os espaços de trabalho da RME-SP, o texto utiliza PEA, horas de planejamento, horas-atividade, reuniões de trabalho e reuniões pedagógicas, conforme a própria norma. Essa precisão é importante em um artigo destinado a discutir uma política específica de uma rede municipal.

A Coordenação Pedagógica pode organizar processos formativos que partam de evidências concretas: análise de produções estudantis, estudo de objetivos de aprendizagem, planejamento de situações didáticas, análise de devolutivas, observação e discussão de práticas. O objetivo não é prescrever uma metodologia única, mas criar condições para que professores investiguem seus problemas pedagógicos e testem respostas em ciclos curtos de planejamento, ação e avaliação.

ESTRATÉGIAS DE RECOMPOSIÇÃO: O QUE É POSSÍVEL ATRIBUIR À SME E O QUE É DECISÃO DA ESCOLA

A versão anterior do artigo apresentava agrupamentos produtivos, sequências diferenciadas, projetos interdisciplinares, tutoria e jogos como “metodologias recomendadas pelos documentos da SME” sem indicar a fonte específica. Essa formulação foi revista. Na versão atual, somente são atribuídas à SME as estratégias que aparecem explicitamente em documentos normativos ou pedagógicos consultados; outras práticas são apresentadas como possibilidades didáticas que a equipe escolar pode selecionar conforme o diagnóstico e o currículo.

A IN SME nº 17/2026 determina o uso de estratégias diversificadas na recuperação contínua, o replanejamento e a ampliação das oportunidades de aprendizagem. A IN SME nº 22/2026, por sua vez, determina que a Unidade Educacional organize tempo, espaços, recursos e estratégias didáticas necessárias, citando exemplos como Boletins Pedagógicos, kits de experiências e Cadernos da Cidade: Saberes e Aprendizagens. Já as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Projeto de Apoio Pedagógico, 2. ed., 2026, constituem documento oficial atual para orientar o PAP.

Nesse quadro, podem ser organizadas, conforme o diagnóstico: retomadas de conhecimentos prévios; situações didáticas diferenciadas; trabalho em pequenos grupos quando pedagogicamente justificado; uso de materiais curriculares da SME; produção de registros de acompanhamento; intervenções específicas; e replanejamento periódico. A escolha não deve partir de uma lista fixa de “boas práticas”, mas da relação entre objetivo de aprendizagem, evidência diagnóstica, estratégia didática e acompanhamento do resultado.

O Projeto de Apoio Pedagógico merece destaque por ter documento específico atualizado em 2026. As Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Projeto de Apoio Pedagógico apresentam o PAP como ação destinada a estudantes com dificuldades no alcance dos objetivos de aprendizagem dos ciclos, vinculada ao direito de aprender. Portanto, nesta versão, substitui-se a referência genérica ao “PAP de 2019” pela publicação

oficial de 2026, sem apagar a existência de materiais anteriores.

A Coordenação Pedagógica pode contribuir para que essas estratégias sejam articuladas ao currículo e avaliadas quanto à sua efetividade. A questão central não é “qual estratégia está na moda?”, mas “qual mudança na prática aumenta a probabilidade de que este grupo de estudantes avance neste objetivo de aprendizagem?”. Essa formulação reduz o risco de transformar a recomposição em catálogo de atividades.

FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO COLABORATIVO

A formação continuada ganha maior potência quando vinculada às necessidades pedagógicas efetivamente identificadas na unidade. No caso da recomposição, isso implica estudar dados e produções dos estudantes, mas também discutir concepções de aprendizagem, currículo, avaliação e intervenção. A formação não deve ser reduzida à apresentação de procedimentos administrativos para cumprimento do Plano de Ação.

Nóvoa (2019) permite compreender o desenvolvimento profissional como processo relacionado à profissão e às condições concretas de exercício docente. Na escola, a Coordenação Pedagógica pode favorecer comunidades de estudo e colaboração, mas a efetividade desses espaços depende de condições institucionais: tempo protegido, participação dos profissionais, apoio da gestão e articulação com a DRE. A IN SME nº 22/2026 reconhece essa dimensão sistêmica ao distribuir ações formativas entre SME e DREs e estabelecer formações obrigatórias para equipes gestoras.

No cotidiano, um percurso formativo sobre recomposição pode ser estruturado em ciclos: estudo do currículo; análise de evidências; formulação de hipótese pedagógica; planejamento de intervenção; aplicação; análise dos resultados; e replanejamento. Esse formato aproxima formação e prática sem reduzir a formação a treinamento.

O trabalho colaborativo também exige cuidado para que a responsabilização coletiva não se transforme em diluição da responsabilidade. A corresponsabilidade prevista na política não significa que ninguém responda por suas decisões. Ao contrário,

exige clareza sobre papéis, registros, prazos e acompanhamento, preservando a autonomia profissional docente dentro das diretrizes curriculares e institucionais.

ESTUDOS RECENTES E O PROBLEMA DA RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A literatura recente reforça que a recuperação das aprendizagens após a pandemia é um processo de médio e longo prazo. Uma revisão sistemática publicada no *International Journal of Educational Development* em 2025 analisou 57 estudos de 38 países e encontrou evidências de perdas associadas ao fechamento das escolas, mas também de recuperação parcial após a reabertura. O estudo alerta, contudo, que parte das perdas permanece, o que reforça a necessidade de políticas sustentadas e não de intervenções pontuais.

No Brasil, Santos e Cruz discutem estratégias de recomposição em escola pública e destacam a articulação com a formação continuada. Oliveira, Palacios e Bellato, em estudo publicado em *Estudos Avançados*, analisam experiências brasileiras de reagrupamento de estudantes e relacionam a política de recomposição a desafios de implementação, avaliação formativa e desigualdades. Esses trabalhos são úteis porque deslocam a discussão da ideia abstrata de “defasagem” para as condições e escolhas que estruturam as políticas de recuperação.

Na própria RME-SP, documentos de 2025 e 2026 evidenciam a continuidade da política. A publicação *Semana de Recomposição das Aprendizagens: desafios e descobertas* foi produzida pela COPED em 2025; em 2026, a SME publicou a edição do primeiro semestre com orientações para retomada, sistematização e aprofundamento das aprendizagens. A coleção *Recompôr para Avançar* também oferece subsídios pedagógicos específicos.

Há ainda dados recentes da própria SME que podem contextualizar o debate: em agosto de 2026, a Secretaria divulgou resultados do SAEB 2025 indicando aumento da proficiência média da rede em Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais em comparação com 2023. Esses dados são relevantes como evidência de evolução da rede, mas não permitem atribuir causalidade exclusiva à política de

recomposição, pois resultados educacionais são influenciados por múltiplos fatores. Essa distinção é metodologicamente necessária para evitar afirmações excessivas.

LIMITES E DESAFIOS DA ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Uma análise consistente precisa problematizar os limites da atuação da Coordenação Pedagógica. O primeiro é estrutural: o coordenador não controla sozinho tempo, frequência, composição das turmas, rotatividade de profissionais, recursos, políticas de avaliação, condições socioeconômicas ou decisões tomadas em outras instâncias. Portanto, seria inadequado atribuir à coordenação responsabilidade causal pelos resultados de aprendizagem.

O segundo limite é epistemológico. Dados de avaliação não explicam por si mesmos as razões de uma aprendizagem não consolidada. Um resultado baixo pode estar relacionado a conhecimentos prévios, oportunidades de aprendizagem, frequência, compreensão da tarefa, condições linguísticas, aspectos didáticos ou ao próprio instrumento avaliativo. A interpretação exige triangulação de evidências.

O terceiro limite é formativo. Não basta criar reuniões de análise de dados. Se o encontro não produzir estudo curricular, hipótese pedagógica, planejamento e acompanhamento, a cultura de dados pode se tornar burocrática. Da mesma forma, uma formação excessivamente prescritiva pode reduzir a autonomia docente e dificultar a construção de respostas contextualizadas.

O quarto limite é político-institucional. A política de metas pode favorecer foco e acompanhamento, mas também pode induzir à priorização de indicadores mais facilmente mensuráveis em detrimento de aprendizagens complexas. Por isso, a Coordenação Pedagógica precisa ajudar a traduzir indicadores em objetivos curriculares e situações didáticas, mantendo a centralidade do direito à aprendizagem e evitando que a escola trabalhe apenas para elevar resultados de testes.

Por fim, a equidade não deve ser confundida com homogeneização. Tratar estudantes de forma equitativa pode exigir diferentes apoios, tempos e estratégias, mas essas diferenças precisam ser

pedagogicamente justificadas e acompanhadas. A recomposição deve ampliar oportunidades, não cristalizar grupos de estudantes em categorias permanentes de “baixo desempenho”.

IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A partir da análise realizada, podem ser sistematizados cinco eixos de atuação da Coordenação Pedagógica: 1) leitura curricular; 2) análise pedagógica das evidências; 3) formação centrada em problemas reais; 4) acompanhamento e devolutiva; e 5) articulação institucional. Esses eixos não constituem uma prescrição adicional à legislação, mas uma interpretação do papel articulador que emerge da combinação entre as normas da SME-SP e os referenciais teóricos.

No eixo da leitura curricular, cabe favorecer o estudo dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e sua progressão. No eixo da análise das evidências, é necessário articular avaliações internas, externas, registros e produções dos estudantes. No eixo formativo, o foco deve estar na relação entre evidência, hipótese didática e intervenção. No acompanhamento, a coordenação pode apoiar a verificação do que foi planejado e do que efetivamente produziu avanço. Na articulação institucional, deve conectar o trabalho docente ao PPP, ao Plano de Ação e às orientações das instâncias da RME-SP.

Essa perspectiva também permite compreender a recomposição como parte da cultura pedagógica e não como projeto temporário. Quando os mecanismos de diagnóstico, intervenção e replanejamento se tornam rotina, a escola reduz a distância entre avaliar e ensinar. A recomposição deixa de ser uma ação adicional e passa a integrar o próprio trabalho de garantir aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite compreender a recomposição das aprendizagens na RME-SP como política articulada ao currículo, à avaliação, ao planejamento e ao acompanhamento pedagógico. A IN SME nº 22/2026 organiza o Plano de Ação e o Compromisso da Gestão para as Aprendizagens, enquanto a IN SME nº 17/2026 estrutura ações de

fortalecimento das aprendizagens e situa a recomposição como processo contínuo e indissociável do trabalho pedagógico cotidiano.

Nesse arranjo, a Coordenação Pedagógica possui papel relevante, especialmente na mediação do currículo, na análise pedagógica dos dados, na organização de processos formativos e no acompanhamento do replanejamento. Entretanto, não se trata de uma atuação isolada nem de uma função que possa responder sozinha pelos resultados. A própria legislação municipal estabelece compartilhamento de responsabilidades entre SME, DREs e Unidades Educacionais.

A principal contribuição da Coordenação está em construir coerência entre evidência e ação pedagógica. Isso significa impedir que dados sejam apenas registrados, que metas sejam apenas preenchidas e que a recomposição se transforme em repetição de conteúdos ou treinamento para avaliações. O dado precisa ser interpretado; a interpretação precisa produzir hipótese pedagógica; a hipótese precisa orientar uma intervenção; e a intervenção precisa ser acompanhada.

A incorporação de estudos recentes também recomenda prudência. Há evidências de recuperação parcial das aprendizagens após a pandemia e de avanços em determinados contextos, mas não há base para afirmar que uma estratégia isolada produza, por si só, resultados amplos e duradouros. Políticas de recomposição exigem continuidade, condições de trabalho, formação, acompanhamento e capacidade institucional de aprender com os próprios resultados.

Assim, recompor aprendizagens não significa simplesmente recuperar o que não foi aprendido. Significa ampliar oportunidades de acesso ao conhecimento, preservar expectativas curriculares, reconhecer diferentes percursos e organizar intervenções pedagógicas sustentadas por evidências. Nessa tarefa, a Coordenação Pedagógica pode atuar como articuladora e formadora, desde que sua ação seja compreendida dentro de uma rede de responsabilidades e de condições concretas de trabalho.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de; PALACIOS, Carlos; BELLATO, Caíque Cunha. Reagrupamento de estudantes para recompor aprendizagens: experiências brasileiras. **Estudos Avançados**, v. 39, n. 115, 2025. DOI: 10.1590/s0103-4014.202539115.003.

SANTOS, Alexandre José dos; CRUZ, Lilian Moreira. Recomposição das aprendizagens na educação básica: estratégias pós-pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 4, n. 11, 2023. DOI: 10.22481/reed.v4i11.12742.

ACUÑA, Alliesa; DIQUITO, Tomas Jr. A systematic literature review of learning recovery initiatives in the post-pandemic period: outcomes & limitations. **Journal of Social Development and Law**, 2026.

DELA CRUZ, Nina Ashley; ADONA, Ann Jillian; MOLATO-GAYARES, Rhea; PARK, Albert. Learning loss and recovery from the COVID-19 pandemic: a systematic review of evidence. **International Journal of Educational Development**, v. 115, 103271, 2025. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2025.103271.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental**. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 17, de 24 de março de 2026**. Reorganiza o Programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental e dá outras providências. São Paulo: SME, 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 22, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a organização do Plano de Ação para o alcance das metas de aprendizagem, e o Compromisso da Gestão para as Aprendizagens no Ensino Fundamental, com base nos resultados das avaliações internas e externas na Rede Municipal de Ensino. São Paulo: SME, 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações didáticas do Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Projeto de Apoio Pedagógico**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Semana de Recomposição das Aprendizagens: desafios e descobertas**. São Paulo: SME/COPED, 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Semana de Recomposição das Aprendizagens: desafios e descobertas: 1º semestre 2026**. São Paulo: SME/COPED, 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Recompor para avançar: caminhos para a recomposição das aprendizagens: fascículo 1**. São Paulo: SME/COPED, 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Recompor para avançar: caminhos para a recomposição das aprendizagens: fascículo 2**. São Paulo: SME/COPED, 2025.



A GESTÃO ESCOLAR E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE PARTICIPAÇÃO, LIDERANÇA E TRABALHO PEDAGÓGICO

Katia Aparecida de Sousa Lima¹

RESUMO: Este artigo analisa a percepção de docentes sobre a atuação da coordenação pedagógica e sua relação com a gestão escolar, com ênfase na participação, no apoio ao trabalho docente, na liderança e no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Trata-se de estudo descritivo, de abordagem quantitativa, articulado a revisão bibliográfica. A pesquisa de campo foi realizada em abril de 2020, por meio de questionário eletrônico no Google Formulários, com 66 docentes vinculados a escolas públicas e privadas do Estado de São Paulo. A amostra foi não probabilística, por adesão voluntária. Os dados disponíveis permitiram tratamento estatístico descritivo por frequências absolutas e relativas. Entre os participantes, 50 (75,8%) atuavam na rede pública e 16 (24,2%) na rede privada. Os resultados indicam percepções majoritariamente favoráveis quanto à consideração da opinião docente pela coordenação, ao apoio à prática pedagógica, à relevância da liderança e à participação na elaboração do PPP. Esses achados, contudo, não autorizam afirmar que a gestão democrática esteja plenamente institucionalizada, pois expressam percepções de uma amostra de conveniência e não abrangem todas as dimensões do construto. A coleta ocorreu durante a fase inicial da pandemia de Covid-19, circunstância que pode ter afetado as respostas e constitui limitação relevante. Conclui-se que a coordenação pedagógica é percebida pelos respondentes como instância importante de mediação do trabalho coletivo, mas sua contribuição deve ser compreendida no marco do direito à educação, da participação, da formação docente, do PPP e da qualidade social da educação.

Palavras-chave: Gestão escolar; Coordenação pedagógica; Gestão democrática; Participação docente; Projeto Político-Pedagógico.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar constitui uma dimensão político-pedagógica da organização da educação e envolve processos de participação, planejamento, tomada de decisão, acompanhamento do trabalho pedagógico e articulação entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar. Embora a escola possa ser analisada como organização, sua finalidade não se confunde com a de uma empresa: no campo educacional, especialmente no ensino público, a referência central é a educação como direito social, orientada pela aprendizagem, pela cidadania, pela equidade e pela qualidade social.

A Constituição Federal estabelece, entre os princípios do ensino, a gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também a reconhece como princípio e, em sua redação atual, determina que as normas de gestão democrática considerem a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996). Dessa forma, a gestão democrática não pode ser reduzida a um estilo de liderança participativa: ela envolve instâncias, regras, processos

¹ Graduada em Pedagogia, Administração de Empresas e Licenciatura em Letras e Libras. Pós-graduada em Gestão Escolar e Autismo. Professora de Educação Básica na Prefeitura Municipal de Guarulhos. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo, SME, PMSP.

coletivos, transparência, diálogo e efetiva participação nos espaços de decisão.

Estudos recentes reforçam essa compreensão. Souza (2025) propõe compreender a gestão democrática em suas dimensões processual, coletiva e pedagógica, articulada ao diálogo, à alteridade, à participação e à transparência. Ribeiro, Gusmão e Rodrigues (2024), ao investigarem diretores de escolas públicas, identificam diferentes concepções de gestão democrática e mostram que a participação pode assumir sentidos distintos nas práticas escolares. Oliveira e Vieira (2026) também destacam que o debate contemporâneo aproxima gestão democrática e liderança distribuída, sem centralizar a ação em um único indivíduo.

Nesse contexto, o coordenador pedagógico ocupa posição relevante por articular planejamento, acompanhamento das práticas, formação docente e construção coletiva do trabalho pedagógico. Pinto (2011) destaca a coordenação das atividades pedagógicas como núcleo do trabalho escolar, o que exige considerar tanto a prática cotidiana quanto o planejamento e os processos de aprendizagem. Assim, interessa compreender não apenas se o coordenador é percebido como líder, mas de que modo sua atuação é reconhecida pelos docentes em aspectos relacionados ao apoio, à participação e à organização do trabalho pedagógico.

Diante disso, o objetivo deste estudo é analisar as percepções de 66 docentes sobre a atuação da coordenação pedagógica, discutindo os resultados à luz da gestão democrática e do trabalho pedagógico. Busca-se, ainda, delimitar o alcance dos dados, distinguindo percepção docente de realidade institucional e evitando generalizações que não possam ser sustentadas pelo desenho da pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola possui estrutura, normas, recursos, funções e processos de coordenação, razão pela qual pode ser estudada como organização. Entretanto, a transposição direta de categorias empresariais para o campo educacional é insuficiente para explicar sua natureza. A finalidade da escola não é conquistar mercado, reter clientes ou ampliar negócios, mas assegurar condições para o acesso, a permanência, a

aprendizagem, a formação humana e o exercício da cidadania. A própria LDB define a educação como dever da família e do Estado e vincula sua finalidade ao pleno desenvolvimento do educando, ao preparo para a cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Por essa razão, conceitos gerais de administração podem contribuir para compreender planejamento e organização, mas devem ser subordinados às especificidades político-pedagógicas da instituição escolar. Lück (2009) compreende a gestão escolar como processo articulador das dimensões pedagógica, administrativa e relacional, orientado à aprendizagem e à organização das condições educacionais. Essa perspectiva permite tratar a escola como organização sem reduzi-la à lógica empresarial.

A gestão democrática possui fundamento constitucional e legal. O art. 206, inciso VI, da Constituição Federal prevê a gestão democrática do ensino público, na forma da lei (BRASIL, 1988). Na LDB, o art. 14, com redação dada pela Lei nº 14.644/2023, estabelece a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996). A redação atual também explicita a qualidade social da educação entre os princípios orientadores dos Fóruns dos Conselhos Escolares.

Esses dispositivos mostram que a gestão democrática não se esgota na consulta à opinião dos professores. Ela pressupõe mecanismos coletivos, participação de diferentes segmentos, acesso à informação, deliberação, corresponsabilidade e construção do projeto pedagógico. Souza (2025) ressalta seu caráter político-pedagógico, enquanto Oliveira e Vieira (2026) assinalam a importância de abordagens que distribuam a liderança e ampliem a participação. Portanto, itens de questionário sobre liderança ou apoio cotidiano podem indicar aspectos da relação entre coordenação e docentes, mas não medem, isoladamente, a institucionalização da gestão democrática.

O coordenador pedagógico atua na mediação entre o projeto da escola e o trabalho desenvolvido pelos docentes. Entre suas atribuições, destacam-se o acompanhamento do planejamento, a organização de

momentos formativos, a análise de necessidades pedagógicas, o apoio às práticas docentes e a articulação coletiva do PPP. Pinto (2011) situa a coordenação pedagógica no centro da organização do trabalho escolar, enquanto Lück (2009) enfatiza a necessidade de competências profissionais articuladas às finalidades educacionais.

A liderança pode integrar esse trabalho, mas não deve ser tratada como atributo inato nem como sinônimo de gestão democrática. Em uma perspectiva educacional, interessa sobretudo a capacidade de favorecer processos coletivos, apoiar a formação docente, promover diálogo e criar condições para a participação. A literatura recente sobre gestão democrática tem valorizado justamente formas distribuídas e colegiadas de liderança, nas quais as decisões e responsabilidades não se concentram exclusivamente na figura do gestor (OLIVEIRA; VIEIRA, 2026).

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa descritiva, de abordagem quantitativa, articulada a revisão bibliográfica. A etapa de campo utilizou questionário estruturado on-line, elaborado no Google Formulários e disponibilizado durante 20 dias, em abril de 2020. Participaram 66 docentes que atuavam em escolas públicas e privadas do Estado de São Paulo. O manuscrito original informa a participação de três instituições escolares, mas não apresenta identificação, localização municipal nem distribuição dos respondentes por escola; por esse motivo, essas informações não podem ser reconstruídas com segurança.

A amostragem foi não probabilística, por conveniência e adesão voluntária ao formulário. Não houve sorteio dos participantes nem procedimento que assegurasse representatividade estatística das redes de ensino. A caracterização disponível permite informar a rede de atuação e o nível/etapa de ensino. Não foram apresentados no banco documental disponível dados de idade, gênero, formação, tempo de docência, tempo de atuação na escola ou tempo de trabalho com a coordenação pedagógica. Essas ausências limitam a caracterização da amostra e a interpretação dos resultados.

Dos 66 participantes, 50 (75,8%) atuavam na rede pública e 16 (24,2%) na rede privada. Quanto ao nível de atuação, 26 (39,4%) indicaram Educação

Infantil; 7 (10,6%), Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais; 3 (4,5%), Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Finais; 6 (9,1%), Educação Infantil e Ensino Médio; 14 (21,2%), Ensino Fundamental – Anos Iniciais; 3 (4,5%), Ensino Fundamental – Anos Finais; e 7 (10,6%), Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais.

O instrumento continha 11 questões fechadas. As alternativas foram recuperadas a partir dos gráficos do material original e são apresentadas no Quadro 1. Os itens investigaram rede e nível de atuação, percepção sobre participação da coordenação, apoio à prática docente, liderança, experiência profissional, apoio a decisões disciplinares e relação dos docentes com o PPP.

Quadro 1 – Questões e alternativas do instrumento de pesquisa.

Nº	Questão	Alternativas
1	Qual o tipo de escola?	Particular; Pública.
2	Qual o nível de atuação da escola?	Educação Infantil; Educação Infantil ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Educação Infantil ao Ensino Fundamental – Anos Finais; Educação Infantil ao Ensino Médio; Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Ensino Fundamental – Anos Finais; Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais.
3	A Coordenação Pedagógica escolar é democrática?	Não, a gestão não leva em consideração a opinião da equipe docente; Sim, a gestão considera a opinião da equipe docente para o processo decisório; Incerto, a gestão leva ao conhecimento questões pertinentes, mas não considera como relevantes as opiniões.
4	Como é a participação da coordenação pedagógica na prática docente?	Efetiva, auxiliando em todos os aspectos; Distante, auxiliando somente quando solicitada; Muito demandante, mas não consegue acompanhar o que é cobrado.
5	A coordenação tem traços de liderança?	Sim, é um líder nato; Não tem traços de líder; precisa adquirir ferramentas para se desenvolver como líder.
6	A liderança deveria ser uma característica fundamental para o Coordenador?	Sim; Não.
7	A formação e experiência em sala de aula são importantes para a gestão do Coordenador Pedagógico?	Sim; Não.
8	É importante que o Coordenador Pedagógico possua experiência em gestão?	Sim; Não.
9	A gestão apoia as decisões disciplinares?	Sim; Não; Às vezes.
10	O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola é um documento acessível?	Sim; Não.
11	Há contribuição dos docentes na elaboração do PPP?	Sim; Não.

Fonte: elaboração a partir do questionário e dos gráficos do estudo original.

O tratamento dos dados foi exclusivamente descritivo, com cálculo de frequências absolutas (n) e relativas (%). Os percentuais apresentados nos gráficos originais foram convertidos em números absolutos considerando n=66. Não foram aplicados testes inferenciais, pois a amostra é de conveniência e o material disponível não contém a base individual de respostas. Pelo mesmo motivo, não foi possível realizar cruzamentos entre rede pública e privada, nível de ensino

e demais respostas. Assim, o estudo não sustenta comparações estatísticas entre os dois segmentos.

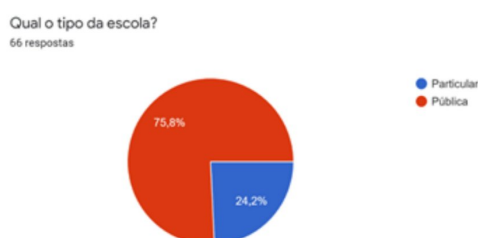
No plano ético, o material original informa que os participantes aceitaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mas não apresenta número de parecer de Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), protocolo de submissão ou justificativa formal de dispensa. A Resolução CNS nº 510/2016 disciplina pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e prevê situações específicas que não são registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP, incluindo pesquisa de opinião pública com participantes não identificados. Como o documento disponível não permite determinar com segurança o enquadramento adotado em 2020, esta informação deve ser confirmada pela autoria antes da submissão do artigo. Na ausência de comprovação, não se deve afirmar aprovação ética inexistente.

A coleta ocorreu em abril de 2020, período excepcional da pandemia de Covid-19. No Estado de São Paulo, as aulas presenciais foram suspensas a partir de 23 de março, e o trabalho escolar passou por reorganização emergencial, com atividades remotas e replanejamento. Portanto, as respostas podem ter sido influenciadas por alterações abruptas nas formas de comunicação, acompanhamento pedagógico, tomada de decisão e organização do trabalho docente. Esse contexto deve ser considerado na leitura dos resultados.

RESULTADOS

Os resultados são apresentados a seguir com os gráficos originais da pesquisa. Para aumentar a transparência e a auditabilidade, cada figura é acompanhada, no texto, por frequências absolutas (n) e relativas (%), considerando o total de 66 respondentes. Os gráficos foram preservados como registro da coleta original; a interpretação foi revista para distinguir percepção docente de realidade institucional.

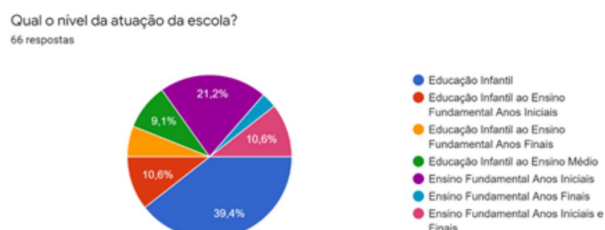
Figura 1 – Tipo de escola dos participantes.



Fonte: Dados da pesquisa. Questionário com 66 docentes do Estado de São Paulo, abril de 2020.

Dos 66 docentes, 50 (75,8%) atuavam na rede pública e 16 (24,2%) na rede privada. A predominância de participantes da rede pública deve ser considerada na interpretação dos resultados e impede tratar os dois segmentos como grupos equivalentes.

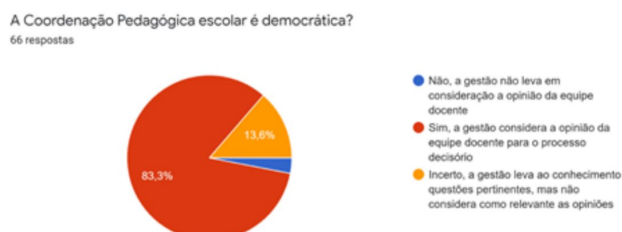
Figura 2 – Nível de atuação da escola.



Fonte: Dados da pesquisa. Questionário com 66 docentes do Estado de São Paulo, abril de 2020.

Quanto ao nível de atuação, 26 docentes (39,4%) indicaram Educação Infantil; 7 (10,6%), Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais; 3 (4,5%), Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Finais; 6 (9,1%), Educação Infantil e Ensino Médio; 14 (21,2%), Ensino Fundamental – Anos Iniciais; 3 (4,5%), Ensino Fundamental – Anos Finais; e 7 (10,6%), Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais.

Figura 3 – Percepção dos docentes sobre a participação da coordenação no processo decisório.

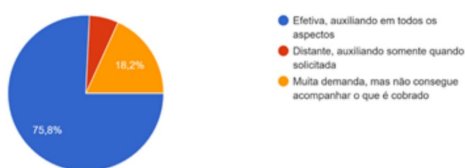


Fonte: Dados da pesquisa. Questionário com 66 docentes do Estado de São Paulo, abril de 2020.

Na questão originalmente intitulada “A Coordenação Pedagógica escolar é democrática?”, 55 docentes (83,3%) assinalaram que a gestão considera a opinião da equipe docente no processo decisório; 9 (13,6%) escolheram a alternativa “incerto”; e 2 (3,0%) indicaram que a opinião docente não é considerada. O item evidencia percepção sobre participação docente, mas não mede isoladamente todas as dimensões da gestão democrática.

Figura 4 – Participação da coordenação pedagógica na prática docente.

Como é a participação da coordenação pedagógica na prática do docente?
66 respostas

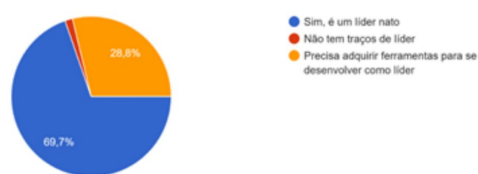


Fonte: Dados da pesquisa. Questionário com 66 docentes do Estado de São Paulo, abril de 2020.

Para 50 participantes (75,8%), a participação da coordenação na prática docente era efetiva; 12 (18,2%) a classificaram como muito demandante, sem acompanhamento correspondente; e 4 (6,1%) como distante, auxiliando apenas quando solicitada. O resultado descreve a percepção de apoio e acompanhamento pedagógico.

Figura 5 – Percepção sobre traços de liderança da coordenação.

A coordenação tem traços de liderança?
66 respostas



Fonte: Dados da pesquisa. Questionário com 66 docentes do Estado de São Paulo, abril de 2020.

Em relação à liderança, 46 respondentes (69,7%) escolheram a alternativa “sim, é um líder nato”; 19 (28,8%) indicaram que o coordenador precisa adquirir ferramentas para desenvolver-se como líder; e 1 (1,5%) não identificou traços de liderança. A expressão “líder nato” é mantida por integrar o instrumento original, mas não é assumida como premissa teórica do artigo.

Figura 6 – Importância atribuída à liderança para a função de coordenador.

A liderança deveria ser uma característica fundamental para o Coordenador?
66 respostas



Fonte: Dados da pesquisa. Questionário com 66 docentes do Estado de São Paulo, abril de 2020.

Sessenta e cinco docentes (98,5%) consideraram a liderança uma característica fundamental para o coordenador pedagógico, enquanto

1 (1,5%) respondeu negativamente. O dado expressa valorização da liderança pelos participantes, sem comprovar, por si só, eficácia da coordenação.

Figura 7 – Importância da formação e da experiência em sala de aula.

A formação e experiência em sala de aula, são importantes para a gestão do Coordenador Pedagógico?
66 respostas



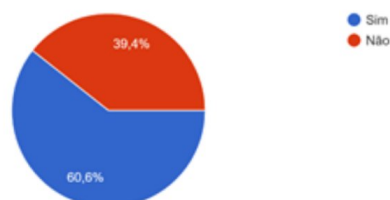
Fonte: Dados da pesquisa. Questionário com 66 docentes do Estado de São Paulo, abril de 2020.

Todos os 66 participantes (100%) consideraram importantes a formação e a experiência em sala de aula para a atuação do coordenador pedagógico. Trata-se de consenso na amostra pesquisada, embora o item não detalhe quais conhecimentos ou experiências seriam considerados mais relevantes.

Figura 8 – Importância da experiência em gestão.

Fonte: Dados da pesquisa. Questionário com 66 docentes do Estado de São Paulo, abril de 2020.

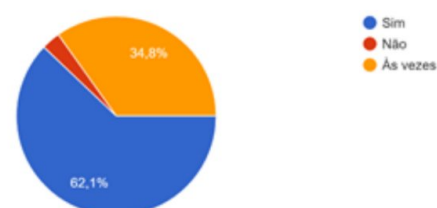
É importante que o Coordenador Pedagógico possua experiência em Gestão?
66 respostas



Quarenta docentes (60,6%) consideraram importante que o coordenador pedagógico possua experiência em gestão, enquanto 26 (39,4%) responderam negativamente. A distribuição revela menor consenso do que o observado na questão sobre experiência docente.

Figura 9 – Percepção sobre apoio da gestão às decisões disciplinares.

A gestão apoia as decisões disciplinares?
66 respostas

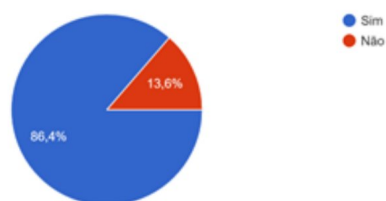


Fonte: Dados da pesquisa. Questionário com 66 docentes do Estado de São Paulo, abril de 2020.

Quanto ao apoio às decisões disciplinares, 41 docentes (62,1%) responderam “sim”, 23 (34,8%) responderam “às vezes” e 2 (3,0%) responderam “não”. Esse item informa a percepção de apoio da gestão e não deve ser interpretado diretamente como medida de autonomia docente ou de gestão democrática.

Figura 10 – Acessibilidade do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é um documento acessível?
66 respostas

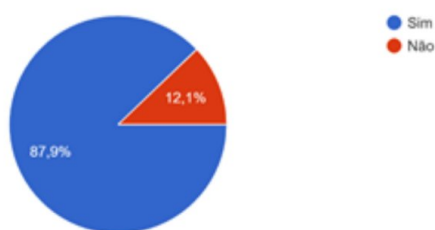


Fonte: Dados da pesquisa. Questionário com 66 docentes do Estado de São Paulo, abril de 2020.

Cinquenta e sete participantes (86,4%) afirmaram que o PPP da escola era acessível, enquanto 9 (13,6%) responderam negativamente. O acesso ao documento constitui elemento relevante, mas não permite avaliar, isoladamente, a qualidade da participação em sua construção e implementação.

Figura 11 – Contribuição dos docentes na elaboração do PPP.

Há contribuição dos docentes na elaboração do PPP?
66 respostas



Fonte: Dados da pesquisa. Questionário com 66 docentes do Estado de São Paulo, abril de 2020.

Cinquenta e oito docentes (87,9%) afirmaram ter contribuído para a elaboração do PPP e 8 (12,1%) responderam que não. Esse resultado se relaciona diretamente à dimensão participativa prevista na legislação educacional, embora o questionário não permita conhecer a intensidade ou a forma dessa participação.

DISCUSSÃO

Os resultados mostram que 55 docentes (83,3%) assinalaram que a coordenação considera a

opinião da equipe docente no processo decisório. O dado indica percepção favorável à participação, mas não permite concluir, por si só, que a escola possua gestão democrática plenamente consolidada. A pergunta mede uma dimensão específica — consideração da opinião docente — e não contempla, por exemplo, participação de estudantes e famílias, funcionamento de conselhos, transparência, formas de deliberação ou distribuição efetiva de poder. A literatura contemporânea enfatiza que gestão democrática é um processo mais amplo, coletivo e político-pedagógico (SOUZA, 2025; OLIVEIRA; VIEIRA, 2026).

Na questão sobre a participação da coordenação na prática docente, 50 respondentes (75,8%) classificaram-na como efetiva e presente em diferentes aspectos, enquanto 12 (18,2%) a perceberam como muito demandante, sem acompanhamento correspondente, e 4 (6,1%) como distante. Esses dados sugerem que a maioria percebe apoio cotidiano da coordenação, embora aproximadamente um quarto da amostra tenha indicado limites nessa atuação. Esse resultado é relevante para discutir acompanhamento pedagógico e formação docente, sem transformá-lo em evidência de eficácia institucional.

Quanto à liderança, 46 participantes (69,7%) escolheram a alternativa segundo a qual a coordenação seria um 'líder nato', 19 (28,8%) indicaram a necessidade de adquirir ferramentas para desenvolver-se como líder e 1 (1,5%) não identificou traços de liderança. Além disso, 65 docentes (98,5%) consideraram a liderança uma característica fundamental para o coordenador. A formulação do item, entretanto, apresenta limitação conceitual ao opor 'líder nato' e desenvolvimento de ferramentas, pois a liderança pode ser compreendida como prática situada, relacional e passível de formação. Assim, o resultado deve ser interpretado como valorização da liderança pelos respondentes, e não como comprovação de que a liderança seja inata.

Todos os participantes (66; 100%) consideraram importante a formação e a experiência em sala de aula para a atuação do coordenador pedagógico, e 40 (60,6%) julgaram importante a experiência prévia em gestão. Os dados revelam a valorização, pelos docentes, de conhecimentos

construídos na prática pedagógica e de competências de organização e mediação. Contudo, o questionário não investigou quais saberes específicos seriam necessários nem permitiu avaliar relações entre experiência profissional e qualidade da coordenação.

Sobre decisões disciplinares, 41 docentes (62,1%) informaram receber apoio da gestão, 23 (34,8%) responderam 'às vezes' e 2 (3,0%) responderam 'não'. Esse item não mede autonomia docente nem gestão democrática de forma direta, como sugeria a versão original do manuscrito. Ele informa apenas a frequência percebida de apoio da gestão diante de decisões disciplinares. A distinção é importante para evitar atribuir ao dado um construto que a pergunta não foi desenhada para mensurar.

Em relação ao PPP, 57 participantes (86,4%) afirmaram que o documento era acessível e 58 (87,9%) disseram ter contribuído para sua elaboração. Esses resultados se aproximam de uma dimensão legalmente relevante da gestão democrática, pois a LDB prevê a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico (BRASIL, 1996). Ainda assim, acesso ao documento e participação declarada não informam a intensidade, a qualidade ou o poder deliberativo dessa participação. A construção democrática do PPP exige processo contínuo, coletivo e articulado à comunidade escolar.

A predominância de docentes da rede pública (75,8%) impede tratar o conjunto de respostas como se público e privado estivessem igualmente representados. Além disso, a ausência da base individual impossibilita verificar se as respostas diferem entre as redes. Consequentemente, afirmações como 'as escolas públicas e particulares apresentam o mesmo padrão de gestão democrática' não são sustentadas pelos dados disponíveis. Uma comparação público versus privado exigiria acesso às respostas individualizadas e cruzamentos por rede, com apresentação de frequências e, se pertinente ao desenho amostral, testes estatísticos adequados.

Também é necessário considerar o momento histórico da coleta. Em abril de 2020, as escolas paulistas viviam a suspensão das atividades presenciais e a reorganização emergencial do trabalho escolar em razão da Covid-19. A coordenação pedagógica, a comunicação entre equipes e as formas de

acompanhamento docente estavam sendo alteradas rapidamente. Assim, as respostas refletem percepções produzidas em um contexto excepcional e não devem ser generalizadas como retrato estável da gestão escolar.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O estudo apresenta limitações que precisam acompanhar a interpretação dos achados: amostra não probabilística e concentrada na rede pública; ausência de informações sociodemográficas e profissionais dos participantes; falta de identificação e caracterização detalhada das escolas; instrumento sem evidências apresentadas de validade ou confiabilidade; questões que captam percepções pontuais e não todos os componentes da gestão democrática; impossibilidade de realizar cruzamentos público versus privado por ausência da base individual; coleta realizada em contexto pandêmico; e situação de submissão/aprovação ética não documentada no material disponível. Essas limitações reduzem o poder de generalização e recomendam que os resultados sejam tratados como descritivos e exploratórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu descrever como 66 docentes percebiam aspectos da atuação da coordenação pedagógica em escolas públicas e privadas do Estado de São Paulo, em abril de 2020. A maioria relatou que sua opinião era considerada pela coordenação, avaliou positivamente o apoio à prática docente, valorizou a liderança e declarou ter acesso ao PPP e participação em sua elaboração.

Esses resultados não comprovam, contudo, a existência de gestão democrática plena nas instituições pesquisadas. Eles expressam percepções docentes sobre dimensões específicas do cotidiano escolar e devem ser interpretados à luz das limitações metodológicas. Gestão democrática envolve processos mais amplos de participação, colegialidade, transparência, diálogo, construção do PPP e presença da comunidade escolar nos espaços de decisão.

A atuação do coordenador pedagógico pode contribuir para esses processos quando se orienta pela mediação do trabalho coletivo, pela formação docente, pelo acompanhamento pedagógico e pela criação de condições para participação.

Nessa perspectiva, o estudante não é compreendido como cliente e a escola não é tratada como negócio: a referência é o direito à educação, a aprendizagem e a qualidade social. Estudos futuros podem ampliar a amostra, detalhar o perfil dos participantes, validar instrumentos específicos para os construtos investigados e comparar redes de ensino com base em dados individualizados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: CNS, 2016.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Novos paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: SEDUC, 2005. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4832>. Acesso em: 13 jul. 2026.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão democrática: contexto, atualização e aproximações teóricas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 56, e11646, 2026. DOI: 10.1590/1980531411646.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de; RODRIGUES, Erica Castilho. Concepções de gestão escolar democrática: estudo fenomenográfico com diretores de escolas públicas. **Educação em Revista**, v. 40, 2024. DOI: 10.1590/0102-469841837.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Nota conjunta sobre o coronavírus**: todas as escolas do Estado de São Paulo terão as atividades gradualmente suspensas a partir do dia 16 de março. São Paulo, 14 mar. 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Revisitando e reconstruindo um conceito de gestão democrática da educação. **Educação em Revista**, v. 41, 2025. DOI: 10.1590/0102-46985112



PRECONCEITO LINGÜÍSTICO E REGIONALISMO: A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA BRASILEIRA

Luciana Cardoso de Souza¹

RESUMO: Este artigo consiste em um resumo expandido elaborado a partir da apostila Produção Textual, de Juliana Gabriela Spadoto de Barros (2022), desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso da Segunda Licenciatura em Letras do Centro Universitário Cidade Verde (UniCV). O estudo tem como objetivo analisar a relação entre preconceito linguístico e regionalismo, destacando a relevância da valorização da diversidade linguística no contexto brasileiro. Fundamentado nos pressupostos da Sociolinguística, especialmente nas contribuições de William Labov e Marcos Bagno, o trabalho discute os processos de estigmatização de determinadas variedades da língua portuguesa em decorrência de fatores históricos, sociais, culturais e regionais. A pesquisa evidencia que a predominância atribuída à norma padrão contribui para a manutenção de práticas discriminatórias que desconsideram a legitimidade das diferentes formas de expressão linguística presentes na sociedade brasileira. Além disso, são analisados documentos educacionais que reconhecem a pluralidade linguística como elemento constitutivo da identidade dos falantes e orientam práticas pedagógicas voltadas ao respeito às diferenças. Conclui-se que todas as variedades linguísticas possuem sistematicidade e eficácia comunicativa, sendo indispensável que a educação promova o reconhecimento da diversidade linguística e o enfrentamento do preconceito linguístico, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, democrática e culturalmente plural.

Palavras-chave: preconceito linguístico; regionalismo; diversidade linguística; sociolinguística; ensino de Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

A língua portuguesa falada no Brasil apresenta grande diversidade de formas de expressão, resultado da extensão territorial do país, das diferenças históricas, culturais e sociais entre as regiões e da influência de diversos povos na formação da sociedade brasileira. Entretanto, essa diversidade nem sempre é reconhecida de maneira positiva. Frequentemente, determinadas variedades linguísticas são consideradas inferiores ou incorretas quando comparadas à chamada norma-padrão, gerando situações de discriminação conhecidas como preconceito linguístico.

O preconceito linguístico está relacionado à crença de que existe apenas uma forma correta de falar português, geralmente associada às variedades utilizadas pelas classes socialmente privilegiadas e pelos grandes centros urbanos das regiões Sul e Sudeste. Essa perspectiva ignora o fato de que todas as variedades linguísticas possuem estruturas próprias, regras de funcionamento e plena capacidade de atender às necessidades comunicativas de seus falantes. Como maranhense que se mudou para São Paulo, pude vivenciar essa realidade de maneira direta. Em diversos momentos, percebi — e ainda percebo — manifestações de preconceito relacionadas ao meu modo de falar, evidenciando tentativas de uniformização linguística.

¹ Mestrado em Desenvolvimento Urbano e Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduada em Jornalismo pela Universidade de São Paulo. Professora de Geografia na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

que desconsideram a riqueza cultural e a diversidade existente entre os nove estados da região Nordeste.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo discutir a relação entre preconceito linguístico e regionalismo, destacando a importância da valorização da diversidade linguística brasileira e refletindo sobre o papel da norma-padrão no contexto social e educacional.

DESENVOLVIMENTO

A língua é um fenômeno social, histórico e cultural em constante transformação. Para a Sociolinguística, as variações linguísticas refletem a diversidade dos grupos que compõem uma sociedade e não representam erros ou desvios da língua. Conforme Labov (1972), diferentes comunidades de fala compartilham normas linguísticas próprias, construídas a partir de seus contextos sociais e culturais. No Brasil, essa diversidade manifesta-se por meio de sotaques, vocabulários e expressões regionais que enriquecem a língua portuguesa e evidenciam sua natureza dinâmica e viva.

Nesse contexto, o regionalismo linguístico constitui uma importante expressão da identidade cultural brasileira. Minha própria trajetória exemplifica essa realidade: embora tenha nascido no Maranhão, vivi a maior parte da minha vida em Pernambuco, estado que marcou profundamente minha forma de falar e de me expressar. Meu sotaque, predominantemente pernambucano, carrega elementos históricos e culturais da região Nordeste, demonstrando como a linguagem também é um aspecto da construção da identidade individual e coletiva.

Entretanto, muitas dessas variedades regionais tornam-se alvo de preconceito linguístico. Segundo Bagno (2007a), esse preconceito surge da falsa crença de que existe apenas uma forma correta de falar português, geralmente associada às variedades de maior prestígio social. O autor argumenta que a língua é viva, heterogênea e sujeita a mudanças permanentes, sendo impossível reduzir a riqueza linguística brasileira a um único modelo considerado ideal. Para Bagno, julgar a capacidade intelectual de uma pessoa por seu sotaque ou variedade linguística significa reproduzir desigualdades sociais e culturais historicamente construídas.

Essa perspectiva também está presente no Currículo da Cidade de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que reconhece a diversidade linguística como parte constitutiva da identidade dos estudantes e defende o respeito às variedades do português brasileiro. O documento orienta que o ensino da língua deve promover a reflexão sobre os usos linguísticos em diferentes contextos, combatendo preconceitos relacionados a sotaques, regionalismos e formas de expressão associadas a determinados grupos sociais. Dessa maneira, o currículo propõe uma educação linguística que valoriza a pluralidade cultural do país, reconhecendo que as diferenças de fala não representam erros, mas manifestações legítimas da riqueza sociocultural brasileira.

A chamada norma-padrão ou variedade culta – se pensa – tem sido ensinada na escola e feito parte de livros didáticos, revistas, textos acadêmicos, entre outros. No entanto, é preciso considerar que entre norma culta e norma-padrão, há diferenças significativas. E isso é fundamental para o ensino (São Paulo, 2019, p. 74).

A valorização da norma-padrão como única forma legítima de uso da língua também está relacionada à concentração histórica dos centros de poder econômico, político e midiático nas regiões Sul e Sudeste. Essa realidade contribuiu para a construção da ideia equivocada de que os falares dessas regiões seriam superiores aos demais. Contudo, a Linguística moderna demonstra que todas as variedades linguísticas possuem regras próprias de funcionamento e são igualmente eficientes para a comunicação. A norma-padrão deve ser compreendida como uma convenção social utilizada em contextos formais, e não como um parâmetro para classificar falantes como mais ou menos capazes.

Dessa forma, a escola desempenha papel fundamental no combate ao preconceito linguístico, promovendo o ensino da norma-padrão sem desvalorizar as variedades regionais. Reconhecer e respeitar a diversidade linguística significa preservar patrimônios culturais, fortalecer identidades e construir uma sociedade mais inclusiva. Os diferentes sotaques e modos de falar existentes no Brasil representam não uma fragilidade da língua, mas uma de suas maiores riquezas.

CONCLUSÃO

A análise do preconceito linguístico e do regionalismo evidencia que a diversidade de falares presentes no Brasil é resultado de processos históricos, culturais e sociais que constituem a identidade do povo brasileiro. Os diferentes sotaques, expressões e formas de uso da língua refletem a pluralidade do país e demonstram que a Língua Portuguesa está em constante transformação, acompanhando as mudanças da sociedade e de seus falantes.

Ao longo deste trabalho, observou-se que a valorização excessiva da norma-padrão, frequentemente associada aos centros urbanos das regiões Sul e Sudeste, contribui para a marginalização de outras variedades linguísticas. Como defendem os estudos sociolinguísticos e autores como Marcos Bagno (2007b), não existem formas superiores ou inferiores de falar, mas diferentes maneiras de utilizar a língua de acordo com os contextos sociais, culturais e regionais.

Além da discussão teórica, a reflexão sobre a própria experiência de vida — marcada pelo nascimento no Maranhão e pela formação linguística construída em Pernambuco — reforça a compreensão de que os sotaques e regionalismos são elementos legítimos de identidade cultural e pertencimento. Dessa forma, combater o preconceito linguístico significa reconhecer a legitimidade das variedades do português brasileiro, promover o respeito às diferenças e compreender que a riqueza da língua está justamente em sua diversidade. A escola e a sociedade têm, portanto, o papel fundamental de valorizar essa pluralidade, contribuindo para a construção de relações mais inclusivas e menos discriminatórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos(a). **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. 48ª e 49ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAGNO, Marcos(b). **Nada na Língua é por Acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LABOV, William. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SPADOTO, Juliana. **Produção Textual**. Maringá: UniCV, 2022.



ENVELHECIMENTO COMO PROBLEMA E COMO OPORTUNIDADE

Luís Venâncio¹

Elizabeth Hama Francisco²

RESUMO: O envelhecimento é um processo universal, heterogêneo e multidimensional, marcado pela interação de fatores biológicos, psicológicos e sociais. Este artigo discute o envelhecimento a partir de contributos da Psicologia do Desenvolvimento, com destaque para as teorias cognitivas de Jean Piaget, da aprendizagem social de Albert Bandura e psicossocial de Erik Erikson. Analisa-se, ainda, o envelhecimento e suas causas, suas principais características e a velhice como problema e como oportunidade. A abordagem evidencia que, embora existam perdas funcionais, cognitivas e sociais associadas ao avançar da idade, também permanecem possibilidades de adaptação, aprendizagem, participação social, autonomia e construção de sabedoria. Conclui-se que a forma como o indivíduo e a sociedade respondem às mudanças do envelhecimento influencia significativamente o bem-estar na velhice, tornando relevantes as redes de apoio, a auto eficácia, a valorização social e as condições para um envelhecimento ativo.

Palavras-chave: Envelhecimento. Velhice. Desenvolvimento psicossocial. Autoeficácia. Sabedoria. Envelhecimento activo.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento humano é um processo universal e inevitável, mas vivido de modo diferente conforme as condições biológicas, psicológicas, sociais e culturais. O aumento da esperança média de vida tornou o envelhecimento uma questão relevante para as famílias, os serviços de saúde, as políticas sociais e a educação. Durante muito tempo, a velhice foi associada sobretudo a perdas: declínio da saúde, redução da autonomia, alterações cognitivas, reforma, viuvez e afastamento de papéis sociais. Essa visão pode reforçar

o ageismo e limitar o reconhecimento das capacidades das pessoas idosas. A Psicologia do Desenvolvimento permite compreender a velhice como parte de um percurso contínuo. Piaget contribui para pensar a adaptação cognitiva; Bandura destaca a aprendizagem social e a autoeficácia; Erikson situa a velhice na crise entre integridade e desespero. Em conjunto, essas perspectivas ajudam a compreender como perdas e potencialidades podem coexistir. Assim, o presente artigo analisa o envelhecimento como fenómeno multidimensional, abordando as teorias do

1 Licenciado em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-LUANDA), na opção de Pedagogia. Mestrando em Ciências da Educação na Especialidade de Administração Educacional pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-LUANDA). Mestrando em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação (Universidade Jean Piaget-Angola). Docente. Mentor e Coordenador Nacional da Plataforma Escola Nova, PE-NOVA; Membro da Comissão Nacional de Jovens Voluntários de Angola. Co-Autor do Livro “A Educação do Século XXI Em Angola (Vol. 1)”. (2024). Parelha Editora e CF-Saber. ISBN: 9789895343058. Co-Autor do Livro “Angola da Emergência Libertária às Exigências actuais “Retrospectiva dos 50 Anos de Independência & perspectivas”” (Vol. 1). (2025). Soletar Editora. ISBN 978-989-9297-03-6. Autor de vários Artigos publicados em Revistas Nacionais e Internacionais. (+244) 936.486.420. E-mail: venancioluisevenanco@gmail.com

2 Licenciada em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-LUANDA), na opção de Psicologia, Mestre em Psicologia Social e Evolutiva pela Universidade de Valência, na vertente de Desenvolvimento Pessoal e Intervenção Social, Doutorada em Psicologia Social e Evolutiva na vertente de Desenvolvimento Pessoal e Intervenção Social pela Universidade de Valência e Docente de Psicologia, Desenvolvimento Curricular e Prática Pedagógica no Departamento de Ciências da Educação, Instituto Superior de Ciências da Educação, (ISCED-LUANDA). Co-Autora do Livro “A Educação do Século XXI Em Angola (Vol. 1)”. (2024). Parelha Editora e CF-Saber. ISBN: 9789895343058. Co-Autora do Livro “Angola da Emergência Libertária às Exigências actuais “Retrospectiva dos 50 Anos de Independência & perspectivas”” (Vol. 1). (2025). Soletar Editora. ISBN 978-989-9297-03-6. Autora de vários Artigos publicados em Revistas Nacionais e Internacionais. E-mail: betyhama@gmail.com

desenvolvimento, as causas e características do envelhecimento e a velhice simultaneamente como desafio e oportunidade. A discussão procura reforçar uma compreensão menos centrada no declínio e mais atenta à autonomia, às relações sociais e à valorização da experiência acumulada.

TEORIAS DO ENVELHECIMENTO

As teorias que tentam explicar o desenvolvimento da personalidade na velhice dividem-se entre as que consideram o desenvolvimento separado em etapas e as que o consideram como processo. Tais teorias se circunscrevem em:

TEORIA COGNITIVA DE JEAN PIAGET

Piaget (1980), considera o desenvolvimento como uma construção que depende do equilíbrio entre o organismo e o meio. Construção essa que acontece mediante vários processos, dentro dos quais se destacam a assimilação e a acomodação, que para o idoso contribui para a sua adaptação, durante o envelhecimento, isto, quando ele se encontra em várias situações. Esses processos permitem que o indivíduo que envelhece continue a incorporar informações que constituirão um conhecimento que venha reforçar o anterior. A teoria cognitiva de Piaget diz-nos que, compreender o desenvolvimento humano equivale a que compreendamos como se dá o processo de constituição do pensamento lógico-formal assim como o matemático. O desenvolvimento que ocorre durante o processo é explicado segundo o pressuposto de que existe uma conjuntura de relações interdependentes entre o sujeito conhecedor e o objecto a conhecer, envolvendo mecanismos complexos e intrincados que englobam aspectos que se entrelaçam e se complementam, tais como: o processo de maturação do organismo, a experiência com objectos, a vivência e, sobretudo, a equilibração do organismo ao meio.

TEORIA DE APRENDIZAGEM SOCIAL DE ALBERT BANDURA

Esta teoria explica o comportamento que representa a mudança das expectativas generalizadas de reforçamento durante o período do desenvolvimento. O processo de envelhecimento tem um lugar de controlo geral que se processa de forma interna onde vemos que, “a pessoa percebe quando o

evento é contingente com suas próprias características relativamente estáveis e permanentes” ou externo onde “a pessoa percebe quando o reforço que segue leva a que os idosos percebam não só quando é um resultado da sorte, da casualidade, já que o destino, o submete ao controlo de outros ou quando resulta imprescindível” (Bandura, 1977).

A teoria da hierarquia das necessidades (Maslow, 1943), afirma que a satisfação das necessidades humanas é importante para a saúde física e mental do indivíduo, pois, elas estão em uma hierarquia que inclui necessidades físicas, sociais e psicológicas. Estas necessidades influenciam o comportamento humano, o que se resume na satisfação do idoso estando enquadrado nas redes de apoio social, e nas interrelações entre o idoso e a sociedade. Segundo Bandura (1977), a teoria da auto-eficácia é aquela teoria que afirma que a crença da pessoa, quanto a sua capacidade de realizar algo importante é uma componente muito importante da motivação e de satisfação com a vida. Essa teoria representa a auto percepção que tem o sujeito acerca da sua capacidade para alcançar um objectivo para si proposto, tal como, para o idoso que é o alcance do bem-estar psicológico.

TEORIA PSICOSSOCIAL DO DESENVOLVIMENTO

A teoria de Erikson habitualmente designada por teoria psicossocial do desenvolvimento cobre a vida inteira e caracteriza-se pela noção básica de que a forma como os indivíduos lidam com as suas experiências sociais acaba por modelar suas vidas. Para Erikson (1987), todas as pessoas, ao longo da sua existência, passam por oito “momentos de crise” diferentes e, em cada um desses momentos, estão simultaneamente abertas à consideração de sentimentos positivos (confiança, intimidade, integridade) e estão vulneráveis à acção de sentimentos negativos (culpa, inferioridade, isolamento). Em cada período de crise, as “leis internas de desenvolvimento” criam efectivas possibilidades de desenvolvimento psicossocial, que acabam por se concretizar (ou não) de acordo com a interacção estabelecida entre a personalidade e toda uma série de instituições sociais, as quais contribuem para preencher ou frustrar as necessidades inerentes a cada um dos momentos críticos do desenvolvimento. Se o envelhecimento ocorre com sentimento de produtividade e valorização

do que foi vivido, sem arrependimentos e lamentações sobre oportunidades perdidas ou erros cometidos haverá integridade e ganhos, de contrário, um sentimento de tempo perdido e a impossibilidade de começar de novo trará tristeza e desesperança.

As teorias formuladas por estudiosos de gerontologia social se debruçaram em investigar o engajamento social dos idosos e os modelos conceituais sobre as alternativas sugeridas de relacionamento entre idosos e sociedade. Algumas teorias postulam que o envelhecer de forma adequada caracteriza-se pelo engajamento em actividades sociais, evitando que a inactividade relacionada aos estereótipos do envelhecimento, da aposentadoria, da perda de contactos sociais se instale na vida dos idosos. A teoria do desengajamento sugere que, com o progressivo aumento da idade, as pessoas tendem a se desenvencilhar da sociedade, dos contactos sociais, dos contextos de decisão e de algumas tarefas sociais que antes eram exigidas (Siqueira, Botelho e Coelho, 2002).

As teorias que abrangem o desenvolvimento adulto pressupõem que há regularidades no ciclo da vida, onde se processam mudanças e que se tratam de adaptações cumulativas a eventos biológicos, psicológicos e sociais (Siqueira et al, 2002). Crescem as evidências de que as relações sociais contribuem para que haja percepção de bem-estar ao longo do ciclo vital.

ENVELHECIMENTO E SUAS CAUSAS.

O envelhecimento é um fenómeno dinâmico, quer dizer um fenómeno de transformações que ocorrem durante o tempo em que a pessoa se desenvolve. Os cientistas sabem há muito que é muito mais fácil estudar um sistema estático que não se modifica em função do tempo do que um evolutivo. Estudar o envelhecimento é estudar as transformações das actividades psicológicas durante a vida do indivíduo (Litwin, 2005). O envelhecimento da população possui diversas causas, as principais são: as altas taxas de natalidade e de imigração durante o início e meados do século XX assim como os progressos da medicina e os estilos de vida mais saudáveis. Cheng (2004), diz que convém não confundir envelhecimento e velhice, já que todo o ser vivo evolui e, portanto, envelhece-se a partir do momento em que se nasce. O conceito chave do envelhecimento psíquico normal é o

de saúde mental e equilíbrio em relação ao meio ambiente. A senescência é um processo natural do envelhecimento o qual compromete progressivamente aspectos físicos e cognitivos, que preconizam a velhice, contribuindo desse modo para um envelhecimento acelerado ou retardado conforme a vivência e uma série de alterações nas funções vitais fazendo com que se perca a capacidade de manter o equilíbrio provocando um declínio das funções. Tendo como característica a diminuição progressiva da reserva funcional. Chasteen (2005), diz que a identidade social de um proeminente grupo social deve-se à teoria de relações que se realiza dentro e entre os vários grupos onde há um alto-conceito baseado na adesão ao grupo em que o equilíbrio se mantém a medida que progride o envelhecimento e a capacidade proeminente de se manterem as relações, mesmo com a progressiva diminuição da reserva funcional.

Rocke e Lachman (2008), dizem que o envelhecimento começa desde a nascença, ou seja, imediatamente após a fecundação do óvulo, porque logo aí se dá a morte de certas células. Mesmo na velhice alguns tecidos podem ainda regenerar-se; é o caso que acontece no processo de cicatrização e não só os órgãos não envelhecem todos ao mesmo tempo. Sendo o envelhecimento um processo comum a todas as idades, a velhice, por seu turno, corresponde a uma idade precisa, já o que é possível a escala celular pode não o ser ao nível do corpo, pois, velhice pode ser um período de desabrochar, assim como pode também ser acompanhada por perturbações psicopatológicas graves entre estas, os estados depressivos e a doença de Alzheimer são os mais frequentes.

Compreender os fenómenos do envelhecimento, remete-nos ao conhecimento e a análise dos vários pontos de vista que se enquadram no plano fisiológico, biológico, psicológico e claro, no social, pois, o acto de envelhecer é um fenómeno natural e universal, que se caracteriza em cada um de nós de diferentes maneiras, já que os desgastes causados pelo estresse, pelo ambiente poluído e pelo estilo de vida desregrado afectam o organismo de maneira a acelerar o seu envelhecimento.

De acordo com Jang, Choi e Kim (2009), aposentar significa missão cumprida, poder usufruir e

dispor livremente da vida, mas o que acontece na maioria das vezes é que ao aposentar o idoso diminui o poder aquisitivo, diminuindo o padrão de vida e ele perde o status social, pois perde o contacto com seu grupo de trabalho, podendo ocorrer situações depressivas e nas camadas mais pobres, quando o idoso consegue aposentar, ele não tem saúde equilibrada para que seja assegurada a sua autonomia e aí instala-se o isolamento social. Liang, Krause e Bennett (2001), completam dizendo que, a perda de contacto do idoso com o seu grupo de trabalho e a falta de outra actividade em casa, traz um grande sentimento de inutilidade, mas Krause e Shaw (2002), destacam que a solidão nesta fase se torna num outro desafio para os idosos, pois, com a aposentadoria perde-se o grupo social de trabalho, e a viuvez acontece geralmente quando os filhos já estão casados, deixando uma imensa sensação de vazio que contribui para o isolamento.

Em qualquer parte do mundo onde viva uma pessoa, o processo de envelhecimento tende a trazer desafios que podem levar a maior parte das pessoas que deseja continuar independente ao envelhecer, a contribuir para o engrandecimento da sua família e da comunidade (Liang et al., 2003). Para Ryan e Deci (2001), a dependência é um problema que mais afecta a qualidade de vida dos idosos, tanto para realizar as actividades de vida diária quanto as actividades instrumentais que podem ser consequência de doenças neurológicas, cardiovasculares, fracturas lesões articulares. Bourke e Geldens (2007), dizem que o estilo de vida é a causa principal do sucesso ou fracasso no processo de envelhecimento, já que o ser humano negligencia algumas áreas que atenuam ou retardam o processo de envelhecimento, tais como a nutrição, a respiração, a actividade física e o sono. Tyler e Schuller (1991) e Bourke e Geldens (2007), fazem referência às atitudes que o idoso toma durante a fase de envelhecimento, já que, contribuem para retardar ou acelerar o processo.

CARACTERÍSTICAS DO ENVELHECIMENTO

O envelhecimento constitui um processo global que atinge os diversos tecidos e funções do mesmo modo e podendo atingir de modo particular certos órgãos e funções, em momentos diferentes

consoante as pessoas e muitas vezes segundo modalidades particulares. O envelhecimento implica, por um lado, a diminuição e deterioração das células “nobres” e, por outro lado, a proliferação do tecido conjuntivo e dos processos de esclerose para se distinguir entre envelhecimento cronológico e biológico, os pesquisadores em geral chamam o envelhecimento biológico (envelhecimento acompanhado de mudanças físicas prejudiciais) de senescência. Segundo o zoólogo Austad senescência é a “deterioração progressiva de praticamente toda função do corpo, com o passar do tempo”.



Fonte: Elaboração própria (2010).

Para Zacks et al. (2005), envelhecimento “é a lenta deterioração das partes de nossos sistemas que nos permitem reagir adequadamente a tensões”, pois, envelhecer implica mudanças no físico quanto no interno, o que causa várias mudanças no modo de agir e de ver a vida, já que, a velhice geralmente está associada com corpo frágil e mente debilitada. Porém, envelhecer e adoecer são duas coisas diferentes. Seeman, Lusignolo, Albert, e Berkman, (2001), dizem que são vários os esforços para que os idosos tenham uma qualidade de vida que os habilite a serem independentes. Geralmente são vários os riscos associados ao declínio das funções do conhecimento em indivíduos diferentes. Aumenta de forma considerável o risco de existirem indivíduos com tal potencial no grupo dos idosos.

Não é de admirar que muitos pesquisadores considerem o envelhecimento “o problema biológico mais complexo que existe”. O conflito entre a maturação e as pressões ambientais é o motor que determina a passagem dum estágio para o seguinte. Para Watson e Humrichouse (2006), o último estágio do idoso gera contradições entre a integridade pessoal e o desespero, entre o desejo de sentir prazer em viver e envelhecer com desigualdade e a ansiedade associada à antecipação da idade avançada, da perda de autonomia e da morte. Os conflitos de interesses

reduzem-se a “confrontações entre responsáveis políticos, administrativos e especialistas das instituições”. Surge, assim, a política social, para a constituição das redes de apoio social para o idoso inserido nas mesmas, com o fim de se preservar e promover a melhoria de vida da pessoa idosa. Soldan, Hilton, Cooper e Stern (2009), dizem que durante a vida o homem tem o seu ciclo vital rodando em torno de dois mundos, o da família e o trabalho.

Ao deixar o segundo só o primeiro pode assegurar o equilíbrio social e pessoal, pois, os papéis sociais dentro da vida familiar adquirem, para além disso, outra importância num contexto de reforma, e promove ou acentua as relações familiares que tendem ao isolamento.

Há uma visão multifacetada que chama atenção para dois tipos de características que fazem referência ao auto-conceito, e a auto-organização, assim como a estrutura. Tais características incluem um conteúdo com uma soma total de informações da pessoa que se associa com o mesmo valor em dimensões como valência positiva ou negativa nos domínios interpessoais de realização.

A VELHICE COMO PROBLEMA E COMO OPORTUNIDADE

Muitos idosos acham sua velhice melancólica, entendendo a melancolia como a consciência do que não se conseguiu nem se pode conseguir, pois, têm uma imagem muito negativa da vida. A velhice converte-se muitas vezes em momentos de reflexão, já que é uma fase da vida em que o idoso se dá conta de que o caminho percorrido não foi o idealizado, porque não se alcançaram as metas preconizadas como também se apercebe que já não há tempo para realizar tudo o que não se realizou na devida altura (Bobbio, 2003). Camps (2003), discorda de Bobbio, pois, segundo ele não se deve viver a velhice recordando o tempo passado senão fazendo planos para o tempo que resta, tanto pode ser um dia como um mês, ou uns quantos anos, com a esperança de poder realizar uns projectos que não poderiam ser feitos durante os anos da juventude. Um dos bens básicos que garante uma sociedade justa consiste na garantia de “condições sociais que elevem a auto-estima” e é necessário que se criem e proporcionem essas condições para que o idoso usufrua delas para o seu bem-estar psicológico e social. Para se

garantir condições sociais que proporcionem um aumento de auto-estima e satisfação com a vida na velhice é preciso sem dúvida que se tomem medidas legislativas e políticas adequadas para a protecção da saúde e que garantam a segurança do idoso.

A problemática da velhice deve ser vista como um assunto a ser resolvido por todos quantos se encontram ao redor do idoso ajudando-o a ultrapassar as dificuldades, e colaborando na criação de redes de apoio ao idoso, que possam elevar o seu nível de vida e satisfazer as suas necessidades de sobrevivência. Reconhece-se também que se procura melhorar a qualidade nos serviços hospitalares em atenção a pessoas idosas e não só, assim como também a conservação da melhoria da sua qualidade de vida. Os direitos das pessoas idosas são reconhecidos internacionalmente e devem sê-lo também no âmbito do cuidado formal como no informal. A velhice deve ser vista não só como um problema senão também como uma oportunidade a nível individual e colectivo, pois, surge assim uma sociedade cada vez mais envelhecida, necessitando sem dúvida da atenção, do auxílio e dos cuidados da sociedade e dos familiares mais próximos (Camps, 2003). A família continua sendo hoje o principal agente cuidador das pessoas idosas que precisam de ajuda. Actualmente dedica-se considerável atenção para se saber quem cuida e a que custo, todavia não se fala de qualidade de vida das pessoas idosas que se encontram sobre os cuidados da família, pois supõem-se que a família satisfaça todas as necessidades e expectativas das pessoas idosas para o alcance do bem-estar psicológico.

Existem duas componentes essenciais que levam a cuidar dos familiares idosos que são: uma forte componente moral e outra a componente afectiva. Pois cuidar do familiar idoso implica afecto e moral, já que se leva a cabo um marco de um conjunto de obrigações e deveres derivados dos laços de parentesco (Marrugat, 2005). Só cumprindo com o dever fundamental que é o de cuidar do nosso familiar na fase de envelhecimento estaremos a contribuir para a sociedade realizando um dever moral e cívico.

Manter a autonomia e independência durante o processo de envelhecimento é uma meta fundamental para o idoso e os governantes. Além disto, o envelhecimento ocorre dentro de um contexto que

envolve outras pessoas – amigos, colegas de trabalho, vizinhos e membros da família. Esta é a razão pela qual interdependência e solidariedade entre gerações são princípios relevantes para um envelhecimento activo (Castellón e Romero, 2004). Ryan e Deci (2001) dizem que a velhice e a longevidade não mais devem ser vistas como um problema, mas sim como uma oportunidade e um desafio para todos os indivíduos em fase de envelhecimento, pela família e pela sociedade.

DISCUSSÃO

A articulação das teorias apresentadas permite superar uma leitura exclusivamente negativa do envelhecimento. Piaget (1980) ajuda a compreender a adaptação às mudanças; Bandura (1977) mostra que crenças de autoeficácia e modelos sociais influenciam a ação; Erikson (1987) evidencia a importância de integrar a própria história para alcançar maior sentido de realização. Essas perspectivas convergem com a ideia de que o envelhecimento é multidimensional. As mudanças biológicas são reais, mas a experiência da velhice é também condicionada pelas relações, pelo ambiente, pelas oportunidades de participação e pela forma como a sociedade representa a pessoa idosa. Quando a sociedade associa velhice à incapacidade, pode favorecer isolamento e dependência. Em contrapartida, ambientes que oferecem apoio, participação e aprendizagem podem fortalecer autonomia e autoestima. O envelhecimento ativo, portanto, não depende apenas da condição individual, mas também das condições sociais que permitem ao idoso continuar a exercer papéis significativos. Para a educação e para a intervenção social, essa compreensão tem implicações importantes. É necessário combater estereótipos etários, valorizar a experiência acumulada e criar oportunidades de participação intergeracional. A educação pode contribuir para formar atitudes de respeito à velhice e para preparar indivíduos e comunidades para o próprio processo de envelhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do envelhecimento à luz das teorias de Piaget, Bandura e Erikson revela que este processo não é uma simples sentença de declínio, mas uma complexa transição marcada por perdas e ganhos. Longe de ser um problema unidimensional, a velhice

se apresenta como um fenômeno multifacetado, onde as limitações biológicas e sociais podem ser ressignificadas por mecanismos cognitivos, sociais e emocionais. Do ponto de vista do problema, a velhice expõe fragilidades concretas. As causas biológicas (senescência celular, oxidação) e as características do envelhecimento (perda de elasticidade, comprometimento motor e sensorial) impõem desafios reais. Piaget, ao descrever a possibilidade de declínio da operação formal e da velocidade de processamento, mostra como o idoso pode sofrer com a perda da adaptação cognitiva ao ambiente novo. Bandura, por sua vez, evidencia o risco do sentimento de baixa autoeficácia: se o idoso acredita que não é mais capaz de aprender ou controlar sua vida, ele internaliza a dependência e o isolamento. Erikson complementa ao alertar que a falha na resolução da crise Integridade versus Desespero pode levar o indivíduo a um fim de vida marcado pelo amargor, pelo arrependimento e pela sensação de que a vida foi desperdiçada. Entretanto, a grande oportunidade do envelhecimento reside exatamente na capacidade de acionar recursos compensatórios. Contrariando o senso comum, a teoria de Piaget não condena o idoso à estagnação: a acomodação continua possível, e a sabedoria (fruto da equilíbrio) permite reorganizar o conhecimento de forma mais prática e reflexiva. Bandura oferece a chave mestra para a oportunidade: a aprendizagem social vicária e a ação agêntica. O idoso que observa pares ativos, que recebe feedback positivo e mantém a crença em sua eficácia (autoeficácia) pode aprender novos comportamentos, usar tecnologias, adotar hábitos saudáveis e seguir contribuindo para a comunidade. Por fim, Erikson coroa essa oportunidade ao mostrar que a velhice é o palco final para alcançar a sabedoria. O idoso que, através da reminiscência produtiva, integra seus conflitos passados, aceita seu ciclo de vida e cuida das futuras gerações (geratividade) transforma a velhice no ápice do desenvolvimento humano, um estado de integridade que aceita a morte sem medo. Portanto, conclui-se que o envelhecimento se torna problema ou oportunidade dependendo do suporte (social e familiar) e da postura ativa do sujeito. As causas biológicas são inevitáveis, mas as características funcionais e psicossociais são maleáveis. Uma sociedade que enxerga apenas o modelo do “declínio”

reforça as profecias autorrealizáveis de Bandura e o desespero de Erikson. Por outro lado, uma sociedade que promove a aprendizagem contínua (Piaget), que oferece modelos de envelhecimento ativo (Bandura) e que valoriza a narrativa de vida do idoso (Erikson) converte uma fase de limitações em uma das mais produtivas e significativas da existência. Envelhecer bem é, sobretudo, aprender a fazer da perda uma oportunidade para a reinvenção.

REFERÊNCIAS

- BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.
- BOBBIO, N. A paz e os direitos do homem. **Revista de Ciências Sociais**, v. 5, n. 2, p. 1-18, 2003.
- BOURKE, L.; GELDENS, P. M. Subjective wellbeing and its meaning for young people in a rural Australian center. **Social Indicators Research**, v. 82, p. 165-187, 2007.
- CAMPS, V. La vejez como problema y como oportunidad. **Revista Multidisciplinar Gerontológica**, v. 13, n. 4, p. 267-270, 2003.
- CASTELLÓN, A. e ROMERO, V. Autopercepción de la calidad de vida. **Revista Multidisciplinar Gerontológica**, v. 14, n. 3, p. 131-137, 2004.
- CHENG, S. T. Age and subjective well-being revisited: a discrepancy perspective. **Psychology and Aging**, v. 19, n. 3, p. 409-415, 2004.
- ERIKSON, E. **Teoria psicossocial do desenvolvimento**. Desenvolvimento e Perspectivas, 1987.
- JANG, S. N.; CHOI, Y. J. e KIM, D. H. Association of socioeconomic status with successful ageing: differences in the components of successful ageing. **Korean Journal of Geriatric Society**, v. 41, p. 207-219, 2009.
- KRAUSE, N. e SHAW, B. A. Welfare participation and social support in late life. **Psychology and Aging**, v. 17, n. 2, p. 260-270, 2002.
- LITWIN, H. Correlates of successful aging: are they universal? **Aging and Human Development**, v. 61, n. 4, p. 313-333, 2005.
- MARRUGAT, M. L. La familia cuidadora y su incidencia en la calidad de vida de las personas dependientes. **Revista Multidisciplinar Gerontológica**, v. 15, n. 5, p. 171-175, 2005.
- MASLOW, A. H. A theory of human motivation. **Psychological Review**, v. 50, p. 370-396, 1943.
- PIAGET, J. **O desenvolvimento humano na teoria de Piaget**. Campinas: UNICAMP, 1980.
- ROCKE, C. e LACHMAN, M. E. Perceived trajectories of life satisfaction across past, present and future: profiles and correlates of subjective change in young, middle-aged, and older adults. **Psychology and Aging**, v. 23, n. 4, p. 833-847, 2008.
- RYAN, R. M. e DECI, E. L. To be happy or to be self-fulfilled: a review of research on hedonic and eudemonic well-being. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 141-166, 2001.
- SEEMAN, T. E.; LUSIGNOLO, T. M.; ALBERT, M. e BERKMAN, L. Social relationships, social support, and patterns of cognitive aging in healthy, high-functioning older adults: MacArthur studies of successful aging. **Health Psychology**, v. 20, n. 4, p. 245-255, 2001.
- SIQUEIRA, R. L.; BOTELHO, M. I. V.; COELHO, F. M. G. A velhice: algumas considerações teóricas e conceituais. **Ciência &**

Saúde Coletiva, v. 7, n. 4, p. 899-906, 2002.

SOLDAN, A.; HILTON, J. H.; COOPER, L. A. e STERN, Y. Priming of familiar and unfamiliar visual objects over delays in young and older adults. **Psychology and Aging**, v. 24, n. 1, p. 93-104, 2009.

TYLER, T. R. e SCHULLER, R. A. Aging and attitude change. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 61, n. 5, p. 689-697, 1991.

WATSON, D. e HUMRICHOUSE, J. Personality development in emerging adulthood: integrating evidence from self-ratings and spouse ratings. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 91, n. 5, p. 959-974, 2006.

ZACKS, R. T.; HALEY, W. E. e BLANCHARD-FIELDS, F. Psychology and aging: the first 20 years. **Psychology and Aging**, v. 21, n. 1, p. 1-6, 2005.



A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E MEDIAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Lusilene da Rocha Alves¹

RESUMO: A leitura literária ocupa lugar relevante nas experiências vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil, não como antecipação do processo de alfabetização, mas como possibilidade de contato com a linguagem, a imaginação, a arte e diferentes formas de interpretar o mundo. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da leitura literária para as experiências e o desenvolvimento das crianças, com atenção à mediação docente e às condições pedagógicas que favorecem o contato significativo com as obras literárias. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura, contemplando produções acadêmicas e documentos normativos relacionados à Educação Infantil, à leitura e à literatura infantil. A discussão evidencia que a experiência literária envolve escuta, participação, imaginação, construção de sentidos e fruição, não se restringindo ao desenvolvimento de habilidades linguísticas ou à preparação para etapas posteriores da escolarização. Destaca-se, ainda, que a mediação do professor, a qualidade do acervo e a organização de tempos e espaços são elementos importantes para garantir experiências literárias diversificadas e culturalmente significativas. Conclui-se que a presença da literatura na Educação Infantil requer práticas que reconheçam a criança como sujeito de direitos, participante e produtora de sentidos, bem como investimento na formação docente para a mediação literária.

Palavras-chave: Educação Infantil; Literatura infantil; Leitura literária; Mediação docente.

INTRODUÇÃO

A presença da literatura na Educação Infantil envolve uma dimensão que ultrapassa o contato inicial das crianças com a linguagem escrita. Ouvir uma história, observar as imagens de um livro, acompanhar a leitura realizada por um adulto, escolher uma obra, comentar uma narrativa ou criar diferentes interpretações são experiências que integram modos de participação das crianças na cultura. Nesse contexto, a leitura literária pode constituir uma experiência de encontro com a linguagem, com a imaginação, com a arte e com diferentes perspectivas sobre as pessoas e o mundo.

Essa compreensão exige distinguir a experiência literária de práticas voltadas especificamente à alfabetização e ao desenvolvimento do sistema de escrita. Embora as crianças possam construir conhecimentos sobre a cultura escrita nas situações em que convivem com livros e outros textos, a literatura não precisa ser justificada pela função de preparar aprendizagens posteriores. Na Educação Infantil, a leitura de uma obra literária possui valor próprio, pois permite à criança experimentar formas de linguagem, produzir sentidos, manifestar emoções, imaginar possibilidades e participar de uma experiência cultural compartilhada.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade União das instituições educacionais do Estado de São Paulo, UNIESP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) orientam uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade e produz cultura nas relações e práticas que vivencia. Nessa perspectiva, as experiências com literatura precisam considerar as crianças como participantes dessas práticas, reconhecendo suas formas próprias de expressão, interpretação e interação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também situa a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação entre as experiências que compõem o trabalho pedagógico na Educação Infantil, reforçando a importância das interações das crianças com diferentes manifestações da linguagem e da cultura (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018).

No contexto da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o Currículo da Cidade: Educação Infantil amplia essa perspectiva ao compreender o currículo como um conjunto de experiências que se constroem nas relações entre crianças, adultos, espaços, tempos, materiais e diferentes manifestações culturais. Dessa forma, a literatura pode integrar o cotidiano das instituições de Educação Infantil não como recurso subordinado a objetivos externos à experiência literária, mas como uma possibilidade de ampliação das experiências culturais das crianças e de participação em práticas de linguagem significativas (SÃO PAULO, 2019).

Entretanto, a presença de livros e momentos de leitura na rotina escolar não garante, por si só, uma experiência literária significativa. A maneira como as obras são selecionadas, apresentadas e compartilhadas, as possibilidades oferecidas para que as crianças expressem suas interpretações e a organização dos espaços e tempos interferem na qualidade dessas experiências. A atuação do professor, portanto, assume relevância particular, sobretudo quando envolve conhecimento das obras, disponibilidade para a escuta das crianças e capacidade de mediar encontros com a literatura sem reduzir o texto literário a uma atividade destinada exclusivamente ao ensino de conteúdos.

Outro aspecto que merece atenção refere-se à própria formação dos profissionais que atuam nessa etapa. A mediação literária demanda repertório de obras, conhecimento sobre literatura infantil e sensibilidade para reconhecer as diferentes maneiras

pelas quais as crianças respondem aos textos. Também requer condições institucionais que favoreçam o acesso a acervos diversificados e a organização de situações em que os livros estejam efetivamente presentes no cotidiano. Assim, discutir leitura literária na Educação Infantil implica considerar não apenas a importância atribuída aos livros, mas as condições concretas em que as experiências com a literatura acontecem.

Diante dessas questões, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da leitura literária para as experiências das crianças na Educação Infantil, com atenção à especificidade da experiência literária, à mediação docente e às condições pedagógicas que favorecem sua presença no cotidiano das instituições. Para tanto, desenvolve-se uma revisão narrativa da literatura, articulando produções acadêmicas e documentos normativos relacionados à Educação Infantil, à leitura, à literatura infantil e à formação docente. A discussão está organizada em eixos que abordam as distinções entre leitura, literatura, letramento e alfabetização; a literatura como experiência estética e cultural; a mediação docente; e os desafios para a efetivação de práticas literárias significativas na Educação Infantil.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvida por meio de uma revisão narrativa da literatura. Essa modalidade de revisão possibilita reunir e discutir diferentes contribuições teóricas e produções acadêmicas relacionadas a determinado tema, permitindo uma análise interpretativa do conhecimento produzido e a articulação entre perspectivas distintas. Embora não apresente o mesmo caráter de exaustividade e reprodutibilidade de uma revisão sistemática, a revisão narrativa requer clareza quanto ao objeto investigado, à seleção das fontes e à organização da análise realizada.

A investigação teve como objeto a leitura literária na Educação Infantil, considerando especialmente três dimensões articuladas: a especificidade da experiência literária vivenciada pelas crianças, a mediação realizada pelos professores e as condições pedagógicas que favorecem a presença da literatura no cotidiano das instituições. O levantamento

bibliográfico contemplou livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à Educação Infantil, à literatura infantil, à leitura literária, à cultura escrita e à formação docente.

Na seleção do material, foram priorizadas produções que apresentassem relação direta com o tema investigado e que contribuíssem para a compreensão das especificidades da literatura na primeira infância. Também foram consideradas obras de referência para a discussão conceitual e produções mais recentes, especialmente aquelas publicadas entre 2020 e 2026, de modo a aproximar o debate de pesquisas contemporâneas. Documentos normativos nacionais e orientações curriculares específicas da Educação Infantil também foram incorporados à análise, entre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade – Educação Infantil.

Após a seleção das fontes, realizou-se leitura analítica do material, buscando identificar conceitos, argumentos, aproximações e diferenças entre os autores e documentos examinados. A análise foi organizada a partir de eixos temáticos definidos em função do objetivo do estudo, evitando a simples apresentação sucessiva das ideias dos autores. Nesse processo, procurou-se distinguir os conceitos de leitura, literatura, letramento e alfabetização, bem como compreender a leitura literária como experiência estética e cultural e discutir o papel da mediação docente na construção dessas experiências.

A opção pela revisão narrativa mostrou-se pertinente ao objetivo do estudo por possibilitar a articulação de diferentes perspectivas sobre a literatura na Educação Infantil, incluindo contribuições teóricas, pesquisas recentes e documentos orientadores da etapa. Dessa forma, a análise não pretende estabelecer relações causais ou generalizar resultados de pesquisas empíricas, mas construir uma interpretação fundamentada acerca das condições e possibilidades da experiência literária no cotidiano da Educação Infantil.

Como limite metodológico, reconhece-se que a revisão narrativa está relacionada ao recorte das fontes selecionadas e à interpretação realizada a partir delas, não tendo a pretensão de esgotar a produção científica existente sobre o tema. Essa característica

reforça a necessidade de novas pesquisas, especialmente estudos empíricos que investiguem práticas concretas de leitura literária, processos de formação docente e diferentes condições institucionais para a garantia do acesso das crianças à literatura.

LEITURA, LITERATURA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A discussão sobre leitura na Educação Infantil exige atenção às diferenças entre leitura, literatura, letramento e alfabetização. Embora esses conceitos possam se relacionar nas experiências cotidianas das crianças, eles não designam o mesmo fenômeno. A ausência dessa distinção pode levar à compreensão de que o contato com livros e textos literários teria como finalidade principal antecipar aprendizagens próprias da alfabetização, reduzindo a complexidade das experiências de linguagem que caracterizam a primeira infância. Nesse sentido, compreender a leitura literária pressupõe reconhecer as especificidades da etapa e as diferentes formas pelas quais bebês e crianças participam da cultura escrita.

A leitura, especialmente quando considerada como prática social, não se restringe à decodificação de palavras. As crianças podem atribuir significados às imagens, antecipar acontecimentos, reconhecer elementos recorrentes de uma narrativa, comentar personagens, formular hipóteses e relacionar o que escutam ou observam às experiências que já possuem. Ferreiro e Teberosky (1999), ao investigarem a construção de conhecimentos sobre a língua escrita, demonstraram que a criança formula hipóteses e constrói interpretações sobre a escrita antes de seu domínio convencional. Essa perspectiva contribui para compreender a criança como sujeito ativo diante da linguagem, e não como simples receptora de conhecimentos transmitidos pelo adulto.

A aproximação com a cultura escrita também pode ser compreendida a partir do conceito de letramento. Para Kleiman (2010), o letramento está relacionado às práticas sociais que envolvem a escrita e aos significados que essas práticas assumem em diferentes contextos. Nessa perspectiva, uma criança que acompanha uma leitura, observa a utilização de um livro, participa de uma conversa sobre uma história ou reconhece diferentes usos sociais da escrita está

inserida em experiências relacionadas à cultura escrita, ainda que não esteja alfabetizada. O conceito, portanto, amplia a compreensão sobre as relações que as crianças estabelecem com a linguagem escrita e impede que essas experiências sejam reduzidas ao domínio do código.

A alfabetização, por sua vez, envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética e conhecimentos específicos relacionados ao funcionamento da escrita. Soares (2016) discute a alfabetização em articulação com o letramento, evidenciando que aprender a ler e escrever envolve tanto a apropriação do sistema quanto sua inserção em práticas sociais. Essa diferenciação é particularmente relevante para a Educação Infantil, pois permite reconhecer que as crianças podem vivenciar práticas de cultura escrita sem que isso implique transformar a etapa em espaço de alfabetização formal.

Essa distinção não significa estabelecer uma separação absoluta entre alfabetização, letramento e leitura. As experiências infantis são complexas e diferentes aprendizagens podem ocorrer simultaneamente. Uma criança que escuta uma história pode observar o título, acompanhar a direção da leitura, reconhecer o nome de um personagem, comentar uma ilustração e perceber que o texto escrito possui uma função. Entretanto, reconhecer essas aprendizagens não significa que o objetivo principal da leitura literária deva ser ensinar o funcionamento da escrita. A literatura possui uma dimensão própria, relacionada à arte, à imaginação e à experiência estética.

É justamente nessa dimensão que se encontra uma diferença fundamental entre uma prática de leitura em sentido amplo e a experiência literária. O texto literário não se reduz ao conteúdo que pode ser extraído dele para ensinar determinado conceito. A narrativa, o poema, o livro de imagens e outras formas literárias oferecem às crianças possibilidades de encontro com diferentes modos de dizer, imaginar e representar experiências humanas. Colomer (2017) destaca a contribuição da literatura para a formação do leitor ao enfatizar a construção de experiências de leitura que possibilitam interpretar, compartilhar e ampliar a relação das crianças com os textos literários.

Essa compreensão vem sendo reforçada por estudos recentes. Faria, Silva e Carvalho (2025), ao

discutirem a mediação literária na Educação Infantil, partem da compreensão da literatura como arte e elemento cultural humanizador e analisam suas possibilidades de relação com a apropriação da cultura escrita. As autoras evidenciam que a mediação literária pode aproximar as crianças da cultura escrita sem que a literatura deixe de ser compreendida em sua dimensão artística e cultural.

A produção recente também evidencia que a criança não ocupa uma posição passiva diante do texto literário. Neves e Bitencourt (2025), ao investigarem a leitura de um livro literário por uma criança na Educação Infantil, discutem aspectos relacionados à imaginação, à autoria e à construção de sentidos. Essa perspectiva desloca a compreensão da leitura literária como simples recepção da narrativa e permite reconhecer as interpretações infantis como parte constitutiva da experiência com a obra.

A própria organização curricular da Educação Infantil contribui para essa compreensão. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil concebem a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade nas relações e práticas cotidianas e produz cultura. O trabalho pedagógico, portanto, deve considerar as formas próprias de participação das crianças e garantir experiências que ampliem suas possibilidades de expressão, interação e conhecimento do mundo (BRASIL, 2009).

No contexto paulistano, o Currículo da Cidade – Educação Infantil também oferece uma referência importante para pensar essas experiências. O documento articula as práticas pedagógicas às interações, às brincadeiras, às linguagens e às experiências culturais de bebês e crianças, compreendendo o currículo como construção que acontece no cotidiano das instituições. Em sua segunda edição, publicada pela Secretaria Municipal de Educação, o documento mantém a perspectiva de uma Educação Infantil comprometida com a participação, a autoria e a ampliação das experiências das crianças (SÃO PAULO, 2022).

A perspectiva adotada pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo atribui, ainda, lugar específico à leitura literária. A Instrução Normativa SME nº 49/2022 estabelece a leitura literária como uma

atividade central nas interações entre docentes, bebês, crianças e estudantes e destaca a importância do contato qualificado com o livro, independentemente de seu formato. Essa orientação evidencia que o acesso à literatura não deve ocorrer de maneira ocasional, mas integrar as experiências educativas planejadas pelas instituições, com mediação adequada e respeito às especificidades dos sujeitos (SÃO PAULO, 2022).

Pesquisas realizadas nos últimos anos ajudam a compreender os desafios presentes nesse processo. Lorenzet, Ramos e Souza (2021), ao investigarem a mediação de uma narrativa visual com crianças de quatro anos, evidenciaram a participação infantil na construção de sentidos diante das imagens e da narrativa. O estudo mostra que a leitura pode ocorrer por diferentes vias e que a criança mobiliza conhecimentos, hipóteses e interpretações durante a experiência mediada.

Em pesquisa mais recente, Perinelli e Segabinazi (2025) analisaram práticas de mediação da leitura literária no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil e destacaram a importância do papel docente na organização dessas experiências. O estudo chama atenção para a necessidade de observar como a mediação efetivamente acontece na creche e na pré-escola, uma vez que a simples presença do texto literário não garante, por si só, uma experiência de leitura significativa.

Goulart e Costa (2025), por sua vez, investigaram práticas de mediação literária realizadas por professoras da pré-escola e reforçaram a importância de compreender como as ações docentes são planejadas e desenvolvidas durante as situações de leitura. A pesquisa evidencia que a mediação não pode ser reduzida à escolha de um livro ou à leitura em voz alta, pois envolve as interações estabelecidas antes, durante e depois do contato com a obra.

Também merece destaque a pesquisa de Perinelli (2024), desenvolvida no âmbito da primeira infância, que identificou a necessidade de investimento na formação dos professores para a mediação literária. O estudo aponta que, embora os profissionais reconheçam a importância da literatura para as crianças, ainda permanecem práticas que utilizam a leitura literária com finalidades predominantemente pedagógicas, aspecto que reforça a necessidade de

ampliar a compreensão sobre a especificidade da literatura infantil.

Essas contribuições permitem questionar uma concepção bastante presente nas práticas educativas: a ideia de que uma história precisa necessariamente resultar em uma atividade, uma produção ou uma aprendizagem previamente definida. A leitura literária pode gerar aprendizagens, mas não precisa ser subordinada a uma finalidade externa à obra. Quando uma narrativa é escolhida apenas porque permite ensinar determinada cor, letra, número, comportamento ou conteúdo, existe o risco de deslocar a literatura de sua condição de manifestação artística para a posição de instrumento pedagógico.

Isso não significa negar a intencionalidade docente. Pelo contrário, a presença da literatura na Educação Infantil exige planejamento, seleção cuidadosa das obras, organização dos espaços e disponibilidade de tempo para que as crianças possam estabelecer relações com os livros. A intencionalidade está em garantir o acesso, criar condições de participação e favorecer encontros significativos com a literatura, e não em determinar antecipadamente o que cada criança deverá aprender a partir de uma narrativa.

A distinção entre leitura, literatura, letramento e alfabetização também modifica a maneira de compreender a formação do leitor. A criança não deve ser concebida apenas como uma futura leitora, pois já participa, no presente, de situações de escuta, interpretação, exploração de livros e produção de sentidos. Estudos recentes sobre leitura literária na Educação Infantil reforçam justamente a necessidade de considerar essas experiências como práticas vividas pelas crianças e não apenas como preparação para etapas posteriores da escolarização.

Dessa forma, reconhecer a presença da cultura escrita na Educação Infantil não implica antecipar a alfabetização. Do mesmo modo, valorizar a literatura não significa utilizá-la para desenvolver habilidades consideradas necessárias ao Ensino Fundamental. O desafio consiste em garantir que bebês e crianças tenham acesso a obras literárias de qualidade e possam participar de experiências em que escutar, imaginar, interpretar, conversar, silenciar, perguntar e criar façam parte de uma relação significativa com a literatura.

A leitura literária, nesse sentido, pode ser compreendida como uma experiência cultural que articula linguagem, arte, interação e produção de sentidos. Sua contribuição para o desenvolvimento das crianças não decorre apenas de habilidades que possam ser mensuradas posteriormente, mas também da possibilidade de ampliar repertórios, provocar perguntas, produzir deslocamentos e oferecer diferentes formas de experimentar a linguagem e o mundo. É nessa perspectiva que a literatura encontra lugar próprio na Educação Infantil, sem perder sua especificidade diante dos objetivos da alfabetização e do letramento.

A LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E CULTURAL NA INFÂNCIA

A presença da literatura na Educação Infantil pode ser compreendida para além de sua utilização como recurso para o desenvolvimento de habilidades linguísticas ou para a introdução de conhecimentos sobre a cultura escrita. Quando a criança entra em contato com uma obra literária, estabelece uma relação com diferentes formas de linguagem, imagens, personagens, acontecimentos, ritmos e modos de representar a experiência humana. Trata-se, portanto, de uma experiência que envolve dimensões estéticas, culturais, afetivas e imaginativas e que não pode ser reduzida aos resultados pedagógicos que eventualmente dela decorram.

A experiência estética pressupõe uma relação sensível com aquilo que é vivido. Na Educação Infantil, essa relação pode manifestar-se quando a criança se envolve com uma narrativa, observa atentamente uma ilustração, reage a determinado acontecimento, demonstra curiosidade diante de uma personagem ou cria novas possibilidades para a história. Silva, Nascimento e Rosa (2024), ao analisarem experiências estéticas com crianças pequenas, evidenciam a presença de encantamentos, poéticas e diferentes formas de expressão no cotidiano da Educação Infantil, reforçando a importância de reconhecer essas experiências como parte da formação das crianças.

A literatura participa dessa dimensão estética porque oferece uma experiência particular com a linguagem. O texto literário não apresenta apenas informações sobre determinado assunto; ele cria imagens, situações, personagens e modos de dizer que

permitem ao leitor estabelecer relações singulares com a obra. Colomer (2017) destaca a importância da literatura na formação do leitor justamente por sua capacidade de proporcionar experiências de interpretação, participação e construção de sentidos. Na infância, essa relação ocorre de maneira diversificada, considerando que a criança pode participar da obra por meio da escuta, das imagens, da fala, do gesto, da brincadeira e de outras linguagens.

A imaginação ocupa lugar importante nesse processo. Ao ouvir ou observar uma narrativa, a criança pode combinar elementos de experiências anteriores, criar situações não apresentadas no texto, modificar acontecimentos e elaborar hipóteses sobre os personagens. Vieira e Madeira-Coelho (2022), ao investigarem processos imaginativos de crianças pequenas envolvidos na criação e recriação de histórias, demonstram que as experiências estéticas com narrativas podem favorecer produções infantis marcadas pela criação e pela reelaboração. A criança, nesse sentido, não apenas reproduz aquilo que ouviu, mas pode transformar a experiência narrativa a partir de suas próprias referências.

A produção de sentidos também pode ocorrer por meio das imagens. Na Educação Infantil, muitas crianças ainda não realizam a leitura convencional do texto escrito, mas isso não significa que sejam incapazes de ler um livro. Elas podem observar personagens, identificar mudanças nas cenas, estabelecer relações entre acontecimentos e construir narrativas a partir dos elementos visuais. Lorenzet, Ramos e Souza (2021), ao discutirem a mediação de uma narrativa visual com crianças, evidenciam a participação infantil na interpretação das imagens e na construção de sentidos durante a experiência de leitura.

Os livros de imagem ampliam ainda mais essas possibilidades porque apresentam narrativas nas quais os elementos visuais assumem papel central. A criança é convidada a observar, interpretar, relacionar cenas e construir uma sequência de acontecimentos, muitas vezes sem depender da palavra escrita. Lombardi e Silva (2025) analisam justamente a mediação da leitura de livros-imagem com crianças pequenas e identificam relações entre essa experiência, a imaginação, a expressão, o brincar e as interações entre as crianças. O estudo reforça a compreensão de

que a leitura de imagens constitui uma experiência complexa e participativa, e não uma atividade meramente preparatória para a leitura verbal.

Essa perspectiva é importante porque evita hierarquizar as diferentes formas de leitura. A criança que observa uma imagem, inventa uma fala para uma personagem ou cria uma narrativa a partir de uma sequência visual está realizando uma atividade interpretativa. A leitura literária, portanto, não depende exclusivamente da capacidade de decodificar palavras, mas envolve diferentes maneiras de produzir significados diante da obra. Neves e Bitencourt (2025), ao investigarem a leitura de livros literários realizada por crianças na Educação Infantil, contribuem para deslocar a atenção do adulto como único produtor de sentidos e evidenciam a participação efetiva das próprias crianças na experiência com os livros.

A relação entre palavra e imagem também merece atenção porque os livros destinados às crianças apresentam diferentes formas de articulação entre essas linguagens. Em algumas obras, as imagens complementam o texto; em outras, ampliam, contradizem ou até mesmo produzem informações que não aparecem nas palavras. A criança pode, portanto, construir sentidos considerando simultaneamente diferentes elementos da obra. Essa possibilidade reforça a necessidade de que os momentos de leitura não sejam organizados exclusivamente em torno da verbalização do texto pelo adulto.

A materialidade do livro constitui outra dimensão da experiência literária. Capa, formato, ilustrações, tamanho, textura, disposição das páginas e organização gráfica fazem parte da relação que a criança estabelece com a obra. O livro pode ser observado, manuseado, escolhido e revisitado antes, durante e depois da leitura. Essa dimensão material não é secundária, pois participa da forma como a criança se aproxima do objeto cultural e constrói familiaridade com diferentes modos de apresentação da literatura.

Nesse sentido, a organização dos espaços também interfere nas possibilidades de experiência. Disponibilizar livros ao alcance das crianças, permitir que elas façam escolhas e garantir momentos em que possam retornar espontaneamente às obras amplia as oportunidades de contato com a literatura. O Currículo da Cidade – Educação Infantil, ao valorizar as

experiências, as linguagens, as interações e a participação infantil, oferece fundamentos para que o acesso aos livros seja compreendido como parte do cotidiano e não apenas como atividade pontual (SÃO PAULO, 2022).

A repetição das histórias constitui outro aspecto característico da experiência literária na infância. Uma criança pode solicitar inúmeras vezes a mesma narrativa, antecipar falas, reconhecer acontecimentos e demonstrar satisfação ao reencontrar determinada passagem. Esse comportamento não deve ser interpretado simplesmente como ausência de novidade. A releitura possibilita novas observações, diferentes formas de antecipação e outras relações com a narrativa. A cada reencontro, a criança pode perceber elementos que anteriormente não havia identificado ou relacionar a história a novas experiências.

As conversas produzidas a partir da leitura também podem ampliar a experiência literária, desde que não sejam transformadas em um interrogatório destinado a verificar uma única interpretação correta. Nascimento e Brandão (2024), ao analisarem o olhar de professoras sobre livros de literatura infantil, destacam a relevância das conversas provocadas pelas obras e das possibilidades de reflexão construídas nas interações entre professoras e crianças. A discussão sobre a história pode, portanto, constituir um espaço para que as crianças compartilhem interpretações, façam perguntas e confrontem diferentes perspectivas.

A conversa, entretanto, não precisa acontecer sempre. O silêncio, a contemplação de uma imagem, o desejo de permanecer diante de determinada página ou a simples escuta também fazem parte da experiência literária. Reconhecer essas possibilidades é importante para evitar uma concepção excessivamente dirigida da leitura. A criança não precisa demonstrar imediatamente aquilo que sentiu ou compreendeu para que a experiência tenha acontecido.

Essa abertura é especialmente importante quando se considera a literatura como manifestação cultural. As obras destinadas às crianças apresentam diferentes culturas, modos de vida, relações familiares, territórios, personagens e perspectivas sobre o mundo. O contato com essa diversidade pode ampliar o repertório cultural infantil e oferecer referências que contribuam para a construção de identidades e para o

reconhecimento da pluralidade humana. Entretanto, a diversidade literária não deve ser reduzida a uma seleção de livros escolhidos apenas para transmitir determinadas mensagens sociais. A qualidade estética e literária da obra permanece fundamental.

Nesse ponto, torna-se necessário questionar a utilização excessivamente instrumental da literatura. Uma narrativa pode favorecer discussões sobre amizade, medo, diferenças, relações familiares ou outros temas, mas não precisa ter como finalidade principal ensinar uma determinada conduta. Quando o professor seleciona uma história exclusivamente porque ela permite trabalhar uma cor, uma letra, um número, uma regra de comportamento ou determinado conteúdo, a obra literária pode perder sua especificidade. Faria, Silva e Carvalho (2025) defendem a compreensão da literatura como arte e elemento cultural humanizador e discutem possibilidades de apropriação da cultura escrita por meio da mediação literária, sem reduzir a literatura à dimensão instrumental.

Essa discussão não significa rejeitar a intencionalidade pedagógica. Pelo contrário, a presença da literatura na Educação Infantil exige decisões conscientes relacionadas à escolha das obras, à organização dos ambientes, ao tempo destinado à leitura e às formas de participação das crianças. A questão está em diferenciar intencionalidade de controle. O professor pode criar condições para uma experiência literária rica sem determinar antecipadamente aquilo que cada criança deverá compreender, sentir ou produzir a partir da obra.

A mediação docente, portanto, não deve ser compreendida apenas como uma técnica para conduzir perguntas e respostas. Ela envolve uma postura de escuta e disponibilidade para reconhecer as interpretações infantis, selecionar obras de qualidade e criar condições para que as crianças possam estabelecer relações próprias com a literatura. Perinelli e Segabinazi (2025), ao investigarem práticas de leitura literária no cotidiano da creche e da pré-escola, destacam a centralidade do professor na mediação dessas experiências e chamam atenção para os modos concretos como a leitura literária acontece nas instituições.

Essa dimensão formativa do professor torna-se ainda mais relevante quando se considera a necessidade de conhecimento específico sobre literatura infantil. Pires (2026), em pesquisa desenvolvida com bebês e crianças bem pequenas, identificou relações entre a

formação estética das professoras, suas escolhas literárias, a organização dos ambientes e os modos de interação estabelecidos durante a leitura. A pesquisa reforça que a mediação literária ultrapassa uma dimensão exclusivamente técnica e está relacionada às experiências culturais e estéticas do próprio professor.

A literatura, desse modo, não depende apenas da existência de um acervo para integrar efetivamente o cotidiano da Educação Infantil. É necessário que existam condições para que as crianças tenham contato frequente com obras de diferentes características, possam escolhê-las, revisitá-las e participar de situações de leitura mediadas por adultos que reconheçam a complexidade dessa experiência. A pesquisa de Perinelli e Segabinazi (2025) reforça justamente que a presença do texto literário não garante, isoladamente, uma experiência significativa, pois a forma como a mediação ocorre interfere nas possibilidades de participação das crianças.

A literatura também pode ser compreendida como um direito cultural das crianças. Essa perspectiva desloca a discussão da ideia de que oferecer livros seria apenas uma estratégia para melhorar o desempenho linguístico. Ter acesso a obras literárias de qualidade significa participar de uma produção cultural construída historicamente e ter a oportunidade de experimentar diferentes formas de linguagem, imaginação e representação. Faria, Silva e Carvalho (2025) relacionam justamente a literatura às experiências éticas e estéticas e à garantia do direito das crianças à cultura literária.

Essa compreensão encontra respaldo nas orientações específicas da Educação Infantil, que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos e participantes ativos da cultura. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, indicando a necessidade de experiências que favoreçam diferentes possibilidades de expressão e produção de sentidos (BRASIL, 2009). A literatura pode integrar esse conjunto de experiências quando é apresentada às crianças como manifestação cultural e artística, e não apenas como recurso didático.

No contexto da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, essa perspectiva também encontra respaldo nas orientações curriculares e normativas que

valorizam a leitura literária e o contato qualificado com os livros. A literatura pode ocupar diferentes momentos do cotidiano, articulando-se às experiências de bebês e crianças sem que sua presença precise estar condicionada à realização posterior de uma atividade. Essa concepção aproxima a prática pedagógica de uma perspectiva em que o livro é reconhecido como objeto cultural e a criança como sujeito capaz de interagir, interpretar e criar.

Assim, a experiência literária na Educação Infantil constitui um encontro entre criança, obra, linguagem, cultura e mediação. Nesse encontro, a criança pode imaginar, interpretar, emocionar-se, brincar, criar, conversar, observar, repetir e produzir sentidos. Algumas dessas experiências podem resultar em aprendizagens relacionadas à linguagem e à cultura escrita, mas seu valor não depende exclusivamente desses resultados. A literatura possui importância própria porque amplia as possibilidades de participação da criança na cultura e oferece experiências estéticas que fazem parte de sua formação no presente.

Compreender a literatura dessa maneira exige, portanto, superar tanto a ideia de que a criança pequena não pode realizar experiências literárias complexas quanto a concepção de que toda leitura precisa produzir um resultado pedagógico imediatamente observável. O desafio da Educação Infantil está em garantir condições para que a literatura aconteça como experiência significativa, respeitando os tempos, as linguagens, as interpretações e as formas de participação das crianças. É nessa perspectiva que a mediação docente assume papel decisivo, pois cabe ao professor criar condições para o encontro com a obra sem retirar da criança o direito de construir seus próprios sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste estudo permitiu compreender que a leitura literária na Educação Infantil constitui uma experiência cultural, estética e formativa que não se limita ao desenvolvimento da linguagem ou à preparação para a alfabetização. A análise realizada evidenciou a necessidade de distinguir leitura, literatura, letramento e alfabetização, reconhecendo que as crianças podem participar de práticas de leitura e de experiências com a

cultura escrita antes do domínio convencional do sistema alfabético, sem que isso implique antecipar objetivos próprios do Ensino Fundamental.

Os estudos analisados também indicaram que a especificidade da literatura está relacionada às possibilidades de imaginação, criação, sensibilidade e produção de sentidos que emergem do encontro entre a criança e a obra. Livros de histórias, poemas, narrativas visuais e livros de imagem possibilitam diferentes formas de participação, nas quais observar, escutar, interpretar, conversar, brincar, repetir e criar constituem maneiras legítimas de vivenciar a literatura. Nesse sentido, a experiência literária possui valor próprio e não precisa ser subordinada à realização de atividades ou à transmissão de conteúdos para ser reconhecida como uma experiência educativa significativa.

Outro aspecto evidenciado refere-se à mediação docente. A qualidade das experiências literárias não depende somente da existência de livros no ambiente escolar, mas também das condições criadas para que as crianças possam acessar, escolher, explorar e revisitar as obras. A atuação do professor envolve conhecimento sobre literatura infantil, seleção criteriosa do acervo, organização dos espaços, disponibilidade de tempo e capacidade de escutar e acolher diferentes interpretações. Assim, a formação docente específica para a mediação literária constitui uma dimensão relevante para a consolidação de práticas que respeitem a participação e a autoria das crianças.

As discussões também permitem afirmar que as orientações das DCNEI, da BNCC e do Currículo da Cidade – Educação Infantil oferecem fundamentos para uma concepção de leitura coerente com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. No contexto da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, as orientações específicas sobre leitura literária reforçam a necessidade de garantir contato qualificado e frequente com os livros, compreendendo a literatura como parte das experiências culturais da infância. Esses referenciais contribuem para afastar uma perspectiva exclusivamente preparatória e para fortalecer práticas que reconheçam a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura.

Cabe destacar, contudo, que este estudo apresenta como limite o fato de constituir uma revisão narrativa, não tendo sido realizada pesquisa de campo capaz de acompanhar diretamente as práticas de leitura literária desenvolvidas em instituições de Educação Infantil. As discussões apresentadas resultam da análise e articulação de produções acadêmicas e documentos selecionados para o estudo e, portanto, não permitem generalizações sobre a realidade de todas as instituições ou redes de ensino. Pesquisas futuras podem ampliar essa discussão por meio da observação de práticas pedagógicas, da escuta de professores e crianças e da análise de diferentes contextos institucionais.

Diante disso, reafirma-se que garantir literatura na Educação Infantil não significa apenas disponibilizar livros ou realizar momentos de leitura, mas criar condições para que bebês e crianças possam estabelecer relações significativas com as obras e participar da cultura literária no presente. A contribuição da literatura para a formação infantil está justamente na possibilidade de ampliar experiências de linguagem, imaginação, sensibilidade, interação e produção de sentidos sem reduzir a obra literária a um instrumento de preparação escolar. Investir na qualidade dos acervos, nos espaços, no tempo destinado à leitura e, sobretudo, na formação dos professores constitui, portanto, um caminho necessário para fortalecer a literatura como experiência estética e cultural no cotidiano da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.
- COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.
- FARIA, Daniella Salviana; SILVA, Fernanda Duarte Araújo; CARVALHO, Laura Mesquita. A mediação literária como possibilidade de apropriação da cultura escrita na Educação Infantil. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 32, p. 1-17, 2025. DOI: 10.14393/ER-v32e2025-16.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; COSTA, Larissa Carvalho. Práticas de mediação literária na educação infantil. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 50, n. 98, p. 15-26, 2025. DOI: 10.17058/signo.v50i98.20241.
- KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos; SILVA, Monisa Maciel Pasqualini da. A mediação de leitura do livro-imagem e suas interseções com criações artísticas e brincantes das crianças. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 28, 2025. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.28.24359.010.
- LORENZET, Fabiana Lazzari; RAMOS, Flávia Brocchetto; SOUZA, Renata Junqueira de. Narrativa visual: mediação de leitura na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2609-2629, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i4.13624.
- NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Livros que ajudam a pensar e a conversar: o olhar de professoras na Educação Infantil. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, e83160, 2024. DOI: 10.12957/periferia.2024.83160.
- NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BITENCOURT, Lais Caroline Andrade. A leitura de livros literários por crianças na Educação Infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 62, p. 19-39, 2025. DOI: 10.5965/1984723826622025019.
- PERINELLI, Joseany Lunguinho Gomes. **Mediação de leitura literária na primeira infância: um olhar sobre a prática docente na Educação Infantil**. 2024. 186 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.
- PERINELLI, Joseany Lunguinho Gomes; SEGABINAZI, Daniela Maria. Leitura literária no cotidiano da primeira infância: prática e mediação docente. **Entretextos**, Londrina, v. 25, n. 6, p. 95-118, 2026. DOI: 10.5433/1519-5392.2025.v25.53701.
- PIRES, Vanesca da Silva. **A literatura como experiência estética: práticas de mediação de leitura na primeiríssima infância**. 2026. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2026.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.
- SILVA, Dilma Antunes; NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do; ROSA, João Luiz Silva da. Experiências estéticas na educação infantil: o registro como instrumento que revela fragmentos do cotidiano. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 26, n. 49, p. 361-379, 2024. DOI: 10.5007/1980-4512.2024.e95879.
- SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.
- VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; MADEIRA-COELHO, Cristina Massot. Experiência estética na educação infantil e processos imaginativos de crianças contadoras de histórias. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1049-1068, 2022. DOI: 10.5007/1980-4512.2022.e84277.



ENTRE O PRESCRITIVO E O NARRATIVO: A NATUREZA HÍBRIDA DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO E OS ESTUDOS DE GÊNERO E DA SEXUALIDADE

Marcelo Cunha¹

RESUMO: Este estudo investiga se o documento disponibilizado para consulta pública, Currículo da Cidade de São Paulo: Ciências Naturais (2026) possibilita uma abordagem de currículo narrativo ou se restringe o ensino ao campo prescritivo, focando no tratamento das temáticas de gênero, sexo e sexualidade. Fundamentada na Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e no aporte teórico de autores como Goodson, Foucault e Louro, esta pesquisa documental e qualitativa mapeou a recorrência e os núcleos de sentido de termos-chave no documento oficial. Os resultados revelam uma estrutura de natureza híbrida: embora o texto resguarde a função regulatória e disciplinar do ordenamento estatal, manifesta porosidade democrática ao incorporar os princípios de equidade e inclusão. Constatou-se a valorização das vivências e a superação do tradicionalismo puramente biologizante no ensino de ciências, promovendo o gênero como categoria analítica essencial para a alteridade. Paralelamente, identificou-se o silenciamento sintomático da expressão "educação sexual", sugerindo prováveis readequações discursivas frente a pressões ultraconservadoras ou sutis tecnologias de biopoder. Conclui-se que o documento abre margem para a horizontalização da comunicação e o desenvolvimento curricular transdisciplinar, desde que o trabalho pedagógico compreenda a escuta empática e fala protagonista dos estudantes, configurando-se como um território de disputas simbólicas e de produção de subjetividades plurais.

Palavras-Chave: Currículo Narrativo, Educação Sexual, Gênero e Diversidade, Políticas Curriculares.

INTRODUÇÃO

A discussão contemporânea sobre currículo tem evidenciado a necessidade de superação de modelos prescritivos e homogêneos de ensino, especialmente em contextos marcados pela diversidade cultural, social e subjetiva. Nesse cenário, o currículo narrativo emerge como uma abordagem que valoriza as experiências, histórias de vida e vozes dos sujeitos envolvidos no processo educativo, reconhecendo-os como protagonistas na construção do conhecimento.

De acordo com Ivor Goodson (2007), a crítica ao currículo tradicional está diretamente relacionada à sua incapacidade de dialogar com um mundo em

constante transformação. Nesse sentido, o autor propõe uma mudança paradigmática que desloca o foco da prescrição para a narrativa, conforme expresso na citação a seguir:

A mudança de currículo que estamos analisando é a passagem de uma aprendizagem primária e de um currículo prescritivo para uma aprendizagem terciária e um currículo narrativo. Tal mudança se acelerará rapidamente, à medida que ocorra a mudança para uma organização econômica flexível. A inércia contextual de um currículo prescritivo, baseado em conteúdo, não resistirá às rápidas transformações da nova ordem do mundo globalizado. (GOODSON, 2007, p. 251).

¹ Mestre em Ensino e História da Ciência pela Universidade Federal do ABC, UFABC. Graduado em Licenciatura Plena em Ciências e Química pela Faculdade de São Bernardo do Campo, FASB, e em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL. Interlocutor dos Programas de Prevenção na Diretoria Regional de Ensino de São Mateus, DRE-SM. Professor de Ensino Fundamental II e Ensino Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

A partir dessa perspectiva, o currículo narrativo pode ser compreendido como uma proposta que rompe com a lógica linear e conteudista, incorporando as narrativas dos estudantes, professores e demais atores escolares como elementos centrais do processo educativo. Tal abordagem permite que o conhecimento seja construído de forma situada, levando em consideração os contextos socioculturais e as experiências individuais dos sujeitos.

No campo da educação sobre o corpo, a identidade e a sexualidade, o currículo narrativo assume papel ainda mais relevante. Isso porque esses temas envolvem dimensões subjetivas, afetivas e sociais que não podem ser adequadamente abordadas por meio de conteúdos rígidos e descontextualizados. Ao abrir espaço para as falas dos estudantes, o currículo narrativo possibilita o reconhecimento das múltiplas identidades, promovendo o respeito à diversidade e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre si e sobre o outro.

Do ponto de vista prático, a operacionalização do currículo narrativo em uma aula sobre sexualidade pode ocorrer por meio de estratégias pedagógicas que priorizem a escuta, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Inicialmente, o professor pode propor uma atividade disparadora, como a leitura de um relato, uma situação-problema ou mesmo a exibição de um material audiovisual que aborde questões relacionadas ao corpo, à identidade ou às relações afetivas. Em seguida, os estudantes são convidados a compartilhar percepções, experiências e dúvidas, em um ambiente pautado pelo respeito e pela ética.

Nesse processo, o docente atua como mediador, organizando as falas e articulando-as com conhecimentos científicos, como aspectos biológicos da sexualidade, prevenção de infecções, direitos reprodutivos e diversidade de identidades de gênero e orientações afetivo-sexuais. A narrativa dos estudantes, portanto, não substitui o conhecimento científico, mas o complementa e o ressignifica, tornando-o mais próximo da realidade vivida.

Outra possibilidade consiste na produção de narrativas pelos próprios alunos, por meio de textos, diários reflexivos, rodas de conversa ou projetos interdisciplinares, nos quais possam expressar suas compreensões e vivências sobre o tema. Essas

produções permitem ao professor identificar concepções prévias, desconstruir estereótipos e promover aprendizagens mais significativas.

Além disso, é fundamental estabelecer combinados de convivência que garantam um espaço seguro, evitando exposições indevidas e respeitando os limites individuais dos estudantes. Dessa forma, o currículo narrativo não se reduz a uma simples troca de relatos, mas se configura como uma prática pedagógica intencional, crítica e ética, comprometida com a formação integral dos sujeitos.

Portanto, o currículo narrativo representa uma importante alternativa às práticas pedagógicas tradicionais, ao promover uma educação mais humanizada, crítica e alinhada às demandas contemporâneas. Ao valorizar as narrativas dos sujeitos, especialmente em temas sensíveis como corpo, identidade e sexualidade, essa abordagem contribui significativamente para a formação integral dos estudantes, fortalecendo sua autonomia e sua capacidade de compreender e intervir na realidade em que estão inseridos.

A discussão sobre o currículo no Ensino Fundamental, especificamente no que tange ao ensino de Ciências Naturais, no que se refere a compreensão das reflexões sobre as questões de Gênero e Sexualidade, tem demandado revisões críticas que superem a mera transmissão de conteúdos biológicos desvinculados da realidade social. Conforme propõem Maia e Carvalho (2024), a emergência do currículo narrativo apresenta-se como uma alternativa robusta aos modelos monológicos e prescritivos que historicamente dominaram as ciências naturais.

O currículo narrativo não deve ser compreendido como uma lista de competências ou tópicos a serem "vencidos", mas como um processo dinâmico de produção de subjetividades. Ao tratar de temas complexos como gênero e sexualidade, essa perspectiva afasta-se do binarismo estrito e da patologização, focando na vida como ela se manifesta nos encontros cotidianos da escola.

O currículo narrativo é muito mais do que uma lista de conteúdos a serem seguidos, cursados, transmitidos, inculcados, treinados. Estas pesquisas [...] demonstram que, além da vontade de mudança, já está em marcha um processo de entender que

currículo, além de ser processo de produção de conhecimento e de subjetividades, é também processo de criação de realidades (MAIA; CARVALHO, 2024, p. 22).

Essa "criação de realidades" implica reconhecer que o conhecimento biológico, mesmo sob a perspectiva de uma "Ciência Dura", ou seja, aquela baseada em provas laboratoriais, não é neutro nem isolado, os saberes estão sempre atravessados e são validados por ideologias e disputas de poder.

Sendo assim, no Ensino Fundamental, onde as identidades estão em pleno florescimento, o currículo narrativo funciona como um posicionamento ético-político de caráter libertador, pois possibilita dar visibilidade às vidas dissidentes das normas sociais.

Louro (2012) acrescenta uma importante provocação a esse debate ao defender que ensinar sobre o corpo e a vida requer uma abordagem comprometida com a pluralidade e a contingência dos sujeitos. Nessa perspectiva, a autora reforça a compreensão de que a diversidade humana somente pode ser apreendida por meio de estudos que reconheçam a instabilidade das identidades como uma característica constitutiva da experiência humana.

Tal instabilidade manifesta-se nas múltiplas narrativas de vida, nas distintas formas de agir e de existir em diferentes contextos, as quais devem ser compreendidas sem a imposição de juízos de valor. Sob esse enfoque, Louro (2012) atribui ao Currículo Narrativo um papel privilegiado na promoção da alteridade, uma vez que este favorece o reconhecimento da singularidade dos sujeitos, o diálogo entre diferentes experiências e a valorização da diversidade como princípio formativo.

Mas deixei de mencionar ainda outro elemento que complica a conexão: se, de um lado, o queer privilegia estratégias desconstrutivas, a educação, por outro, adota a prescrição. Isso é notório, mas talvez eu nunca tenha percebido tão agudamente as dificuldades dessa articulação quanto a partir do momento em que passei a discuti-la com professoras e professores. Imediatamente se colocava uma demanda: como se aplica esse pensamento ou essas ideias na prática cotidiana? O que posso fazer com o queer numa sala de aula? Como é que o queer pode entrar no currículo? (LOURO, 2012, p. 366).

Ao contrário dos currículos conservadores, que buscam ditar normas de comportamento sob o

manto da "verdade científica", a abordagem narrativa ou "conservativa" entende que o mundo é um multiverso de experiências. No ensino das Ciências Naturais, no desenvolvimento da Educação Sexual, isso significa que o conteúdo — seja ele sobre comportamento, sistemas do corpo humano, genética ou evolução — deve estar aberto à troca e ao reconhecimento das incertezas da própria ciência.

Propomos aqui o currículo narrativo compreendido como uma forma plural, contingente, flexível, conectado ao cotidiano e às realidades de atores/atrizes sociais – mais um posicionamento ético-político do que uma receita de como agir na prática docente (MAIA; CARVALHO, 2024, p. 22).

Em suma, a educação sexual sob a ótica do currículo narrativo permite que estudantes e docentes transcendam a visão das chamadas "Ciências Duras", focada exclusivamente em conteúdos biológicos, anatômicos, fisiológicos e bioquímicos. O foco desloca-se do "como agir" para o "como coexistir", transformando a sala de aula em um espaço onde a vida, em suas múltiplas dimensões de gênero e sexualidade, é respeitada em sua complexidade, levando em conta a imensidão das relações sociais.

A proposta de um currículo narrativo em Maia e Carvalho (2024) ecoa a crítica de Foucault ao dispositivo de sexualidade, ao recusar a função meramente normalizadora do ensino de Ciências da Natureza, em especial a Biologia.

Ao substituir o currículo prescritivo por uma abordagem plural e contingente, a prática docente mitiga o seu caráter, normatizador, disciplinador de corpos, promove reflexões sobre o saber quanto instrumento de biopoder — que busca classificar e ordenar os corpos — para se tornar um espaço de "estética da existência". Sobre a forma como o saber científico atua na produção dessas verdades sobre o corpo, Foucault observa:

É que não se trata de saber se, ao sexo, dizemos sim ou não [...], mas de analisar o fato de que se fale dele, de saber quem dele fala, os lugares e os pontos de vista de onde se fala, as instituições que a isso incitam e que armazenam e distribuem o que dele se diz; em suma, o "fato discursivo" global, a "colocação do sexo em discurso" (FOUCAULT, 1999, p. 13).

Nesse sentido, a sala de aula de Ciências no Ensino Fundamental, na perspectiva da Educação

Sexual, transforma-se em um fórum de trocas. O conhecimento científico deixa de ditar verdades absolutas e biologizantes sobre o sujeito para oferecer ferramentas narrativas. Assim, o currículo narrativo permite que o estudante não seja apenas um objeto do discurso biológico, mas o sujeito que além de ouvir as narrativas de outros atores, tem a oportunidade de narrar eventos de sua própria vida e sexualidade diante das incertezas da produção da ciência.

O currículo prescritivo pode ser compreendido como um dispositivo que materializa relações de poder ao delimitar previamente os conhecimentos considerados legítimos, os modos autorizados de enunciação e as identidades reconhecidas como socialmente aceitáveis. Sob essa perspectiva, a escola deixa de constituir-se apenas como espaço de transmissão de saberes para operar como uma instituição disciplinar, responsável pela produção de sujeitos conformados às normas sociais.

Como observa Foucault, **"A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'"** (FOUCAULT, 2014, p. 135). A disciplina, portanto, não apenas organiza os espaços, os tempos e os comportamentos escolares, mas também produz subjetividades compatíveis com determinadas racionalidades políticas e culturais.

Essa compreensão é aprofundada por Tomaz Tadeu da Silva ao deslocar o debate curricular da dimensão meramente técnica para sua dimensão política e cultural. Para o autor, o currículo não representa um conjunto neutro de conteúdos, mas um espaço de disputa simbólica no qual identidades são permanentemente produzidas e legitimadas.

Conforme afirma Silva, **"o currículo é também uma questão de identidade"** (SILVA, 2017, p. 15). Tal afirmação evidencia que toda seleção curricular implica, simultaneamente, a valorização de determinadas formas de ser e conhecer, bem como a exclusão ou marginalização de outras experiências e modos de existência. Nessa direção, o currículo participa ativamente da constituição das subjetividades, produzindo discursos sobre quem pode falar, quais conhecimentos merecem reconhecimento e quais diferenças permanecem invisibilizadas.

Em contraposição a essa lógica prescritiva, Jorge Larrosa propõe compreender a educação a partir

da categoria da experiência. Em seu ensaio *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, o autor afirma que **"a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca"** (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21), distinguindo-a da mera acumulação de informações ou da reprodução de conteúdos escolares.

A experiência, nessa perspectiva, constitui um acontecimento que transforma o sujeito, produzindo sentidos singulares e irreduzíveis às prescrições curriculares. Ao privilegiar a narrativa das vivências, Larrosa desloca o foco da educação da transmissão de conhecimentos para a construção de significados, reconhecendo que o saber emerge do encontro entre conhecimento, existência e interpretação.

É precisamente nesse horizonte que o Currículo Narrativo se apresenta como uma alternativa epistemológica e política ao paradigma prescritivo. Ao reconhecer as narrativas dos estudantes como fonte legítima de conhecimento, rompe-se com a centralidade de um discurso único e cria-se um espaço pedagógico capaz de acolher a pluralidade das experiências humanas.

É prudente considerar que as opções e os silenciamentos presentes no currículo podem constituir desdobramentos de contextos históricos e políticos específicos, cujas circunstâncias incidem sobre a seleção, a organização e a legitimação dos conhecimentos escolarizados. É nesse cenário que o ano de 2013 é tomado, neste estudo, como um possível ponto de inflexão, conforme a perspectiva de Giraldes (2024), constituindo um marco que merece reflexão quanto às suas prováveis influências não apenas sobre as concepções expressas no documento paulistano Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2026), mas também sobre a **Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017)**, documento estruturante dos currículos da Educação Básica em território brasileiro.

Tal perspectiva revela-se particularmente potente nos estudos de gênero e sexualidade, uma vez que possibilita a problematização de normas historicamente naturalizadas e amplia a visibilidade de identidades frequentemente silenciadas pelos currículos tradicionais. Nesse contexto, o conhecimento deixa de ser concebido como um conjunto de verdades previamente estabelecidas para constituir-se como resultado do diálogo entre múltiplas

experiências, favorecendo a construção da alteridade e o reconhecimento ético da diferença como princípio formativo.

Desde as manifestações políticas ocorridas em 2013, que marcaram a história política recente do Brasil, inicialmente motivadas pelo aumento das tarifas do transporte público, rapidamente incorporaram o combate à corrupção e um viés moralistas no campo dos costumes, observa-se no cenário brasileiro o fortalecimento de grupos e movimentos ultraconservadores que passaram a disputar de maneira mais intensa os rumos das políticas educacionais, especialmente no que se refere à Educação Sexual e aos Estudos das Questões de Gênero.

O contexto político brasileiro a partir de 2013 pode ser compreendido como um período de significativa reconfiguração das relações entre sociedade, instituições políticas e formas de participação pública. As manifestações de junho daquele ano expressaram uma multiplicidade de demandas e insatisfações, inicialmente relacionadas às condições de mobilidade urbana e, posteriormente, ampliadas para questões vinculadas à qualidade dos serviços públicos, à representação política, à corrupção e ao funcionamento das instituições. Nesse sentido, junho de 2013 constitui um importante ponto de inflexão para a compreensão das transformações ocorridas no cenário político brasileiro ao longo da década seguinte, embora não possa ser interpretado, de maneira linear ou causal, como origem direta da ascensão da extrema direita.

“A extrema direita não teria o sucesso que alcançou no Brasil sem se apropriar do desprestígio do sistema político que circulava na sociedade, mas nada disso poderia se dar de maneira automática. Foi necessário que o deslocamento da conjuntura histórica nacional produzisse certas condições e oportunidades.” (GIRALDES, 2024 p.3)

O autor evidencia que a ascensão da extrema direita deve ser analisada como resultado de um processo histórico mais amplo, no qual o desgaste da confiança nas instituições e a insatisfação social constituíram condições posteriormente disputadas e ressignificadas por diferentes forças políticas.

Desse modo, o período iniciado em 2013 pode ser compreendido como parte de uma conjuntura de

reordenamento do campo político brasileiro, marcada pela intensificação das disputas discursivas, pelo questionamento das formas tradicionais de representação e pela emergência de novos atores e repertórios de mobilização. A importância de 2013, portanto, não reside em atribuir às manifestações uma orientação política homogênea, mas em reconhecer que aquele ciclo de mobilizações contribuiu para alterar as condições nas quais conflitos políticos posteriores passaram a ser produzidos, interpretados e disputados.

Essa perspectiva é relevante para a análise das políticas educacionais, pois permite compreender que documentos curriculares e disputas em torno de temas como **gênero, sexualidade, direitos humanos e educação sexual** também estão inseridos em contextos históricos nos quais diferentes projetos de sociedade procuram produzir legitimidade e disputar os sentidos atribuídos à educação. Assim, a análise do currículo não deve ser dissociada das transformações políticas e culturais que marcaram o Brasil no período posterior a 2013, mas tampouco deve estabelecer relações causais simplificadoras entre essas dimensões.

Essas investidas têm se materializado em pressões sobre currículos, materiais didáticos, formação docente e práticas pedagógicas, buscando restringir discussões relacionadas às identidades de gênero, às sexualidades e à diversidade humana. Tal movimento não se limita ao campo do debate acadêmico, mas envolve estratégias de mobilização social e política que procuram apresentar essas temáticas como ameaças à família, à moral e à ordem social.

Amana Rocha Mattos (2018) analisa esse fenômeno ao evidenciar que:

“... os esforços que têm sido empregados por grupos e movimentos ultraconservadores para combater, e mesmo criminalizar, iniciativas pedagógicas para o trabalho com questões de gênero e sexualidades nas escolas brasileiras. Em um primeiro momento, identifico como tais posições têm se utilizado do truque da ‘ideologia de gênero’ para, no mesmo movimento, apagar e manipular discussões complexas e heterogêneas dos estudos de gênero e sexualidades e das teorias feministas, estimulando o pânico moral na sociedade em relação a quaisquer discussões sobre a temática promovidas em contextos escolares.” (MATTOS, 2018, p. 583).

A partir dessa perspectiva, percebe-se que a expressão “ideologia de gênero” opera como um dispositivo discursivo destinado a simplificar e deslegitimar campos de conhecimento consolidados, produzindo um ambiente de suspeita em torno de práticas educativas voltadas à reflexão crítica sobre gênero e sexualidade.

O efeito dessa estratégia é a criação de mecanismos de controle sobre o que pode ser ensinado, discutido e problematizado na escola, restringindo a autonomia pedagógica e reduzindo as possibilidades de abordagem plural das experiências humanas.

A análise das transformações curriculares exige considerar que a seleção dos conhecimentos legitimados pela escola não ocorre de maneira neutra, podendo refletir disputas sociais, culturais e políticas presentes em determinado contexto histórico. Nessa perspectiva, Sartori (2018, p. 8) identifica a influência do avanço de posições conservadoras sobre a elaboração da BNCC, particularmente no que se refere às discussões de gênero e sexualidade:

Na BNCC, a educação sexual, a orientação sexual e o gênero foram retirados do currículo, tendo em vista a onda conservadora que vem tomando conta do debate público brasileiro nos últimos anos, colocando o falar de sexualidade em uma posição de polêmica. Com isso, exerce-se um poder coercitivo da vida, enquadrando um modelo tido como único e normalizado. (SARTORI, 2018, p. 8).

A reflexão apresentada pelo autor permite compreender a **BNCC (BRASIL, 2017)** como resultado também de disputas em torno da definição dos conhecimentos que devem ocupar lugar de legitimidade no currículo escolar. Nesse sentido, a ascensão de setores da **ultradireita conservadora** no cenário político brasileiro constitui uma dimensão relevante para a análise das alterações e dos possíveis silenciamentos observados no processo de construção do documento. Mais do que uma simples ausência temática, a retirada ou o deslocamento de determinadas categorias do texto curricular pode ser compreendida como expressão de relações de poder que participam da definição do que pode ser legitimamente discutido no espaço escolar. Assim, a contribuição de Sartori (2018) oferece elementos para investigar em que medida o contexto político e cultural que antecedeu a homologação da BNCC interferiu na configuração de

suas concepções curriculares, especialmente no tratamento conferido às questões de gênero, sexualidade e educação sexual dentro do Currículo da Cidade – Ciências Naturais (São Paulo, 2026)..

Nesse contexto, não só o Currículo Narrativo tende a encontrar obstáculos significativos para sua implementação, mas também todo campo da Educação Sexual e dos Estudos de Gênero, mesmo a abordagem prescritiva pode ser impactada.

A limitação dessas abordagens pode resultar no silenciamento de vozes historicamente marginalizadas e na dificuldade de construir uma escolarização comprometida com a convivência democrática, o reconhecimento das diferenças e o respeito à diversidade.

Assim, a disputa em torno do currículo não diz respeito apenas à seleção de conteúdos, mas principalmente na sua abordagem, e também à própria concepção de educação e de sociedade que se pretende construir.

Enquanto as perspectivas ultraconservadoras buscam restringir o debate e normatizar as formas legítimas de existência, o Currículo Narrativo propõe ampliar os espaços de escuta, diálogo e reconhecimento da alteridade, favorecendo a formação de crianças e adolescentes capazes de conviver com a pluralidade que caracteriza a experiência humana.

Diante das discussões apresentadas acerca das disputas em torno do currículo, da Educação Sexual e dos Estudos das Questões de Gênero, esta pesquisa tem por objetivo investigar de que maneira tais temáticas se encontram contempladas no Currículo da Cidade: Ensino Fundamental – Ciências Naturais (SÃO PAULO, 2026).

Parte-se do pressuposto de que os documentos curriculares oficiais não apenas organizam os conhecimentos escolares, mas também expressam concepções de sujeito, de ciência e de educação que orientam as práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares.

Nesse sentido, a investigação busca responder às seguintes questões: **o Currículo Oficial da Cidade de São Paulo, na área de Ciências Naturais, apresenta diretrizes que orientem o desenvolvimento da Educação Sexual e das**

Questões de Gênero nas escolas da Rede Municipal de Ensino? Em caso afirmativo, tais diretrizes revelam-se mais ou menos favoráveis à instrumentalização do Currículo Narrativo como estratégia pedagógica para o tratamento dessas temáticas?

Ao tomar como objeto de análise a segunda edição do **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental – Ciências Naturais** (SÃO PAULO, 2026), pretende-se identificar em que medida suas orientações curriculares favorecem práticas educativas fundamentadas na escuta, na valorização das narrativas dos estudantes, na problematização das múltiplas experiências humanas e na promoção da alteridade.

Busca-se, assim, compreender se o documento curricular oferece condições para a construção de uma Educação Sexual comprometida com os direitos humanos, com o reconhecimento da diversidade e com a constituição de ambientes escolares democráticos, ou se privilegia abordagens predominantemente prescritivas e normativas, potencialmente limitadoras da adoção do Currículo Narrativo como perspectiva pedagógica.

MATERIAIS E MÉTODOS

O principal objeto de análise desta pesquisa é o documento **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental – Ciências Naturais**, em sua versão digital, segunda edição, publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo como documento para consulta pública (SÃO PAULO, 2026).

Enquanto documento orientador das práticas pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o currículo constitui um importante artefato político-pedagógico, na medida em que sistematiza concepções de educação, ensino, aprendizagem e formação humana que orientam o trabalho docente nas escolas da rede.

O próprio documento explicita que sua elaboração decorreu de um amplo processo participativo, envolvendo diferentes segmentos da comunidade educacional. Conforme registrado em sua apresentação, o Currículo da Cidade é:

"... fruto de um processo de construção coletiva iniciado em 2017, com ampla participação de professoras, professores, gestoras, gestores e especialistas. Foram envolvidos Grupos de Trabalho das 13

Diretorias Regionais, além da contribuição de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental, consultores externos e leitores críticos" (SÃO PAULO, 2026, p. 7).

Essa informação evidencia a intenção da Secretaria Municipal de Educação de construir um documento curricular fundamentado no diálogo entre diferentes sujeitos que compõem a rede, conferindo-lhe legitimidade institucional e caráter colaborativo.

A mesma página do documento apresenta os princípios estruturantes que orientam sua organização e implementação. Segundo o texto oficial, o currículo é:

"orientado pelos princípios da Educação Integral, da Equidade e da Educação Inclusiva, o Currículo da Cidade expressa o compromisso da Rede com uma educação pública de qualidade, capaz de responder às transformações sociais, culturais e tecnológicas da contemporaneidade e de promover aprendizagens significativas para todas e todos" (SÃO PAULO, 2026, p. 7).

Tais princípios indicam o compromisso institucional com uma educação que objetiva garantir o direito à aprendizagem, com a valorização da diversidade e com a promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

O documento Currículo da Cidade, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, apresenta uma organização estrutural que articula princípios pedagógicos, direitos de aprendizagem e orientações curriculares, buscando garantir a formação integral dos estudantes.

Sua estrutura foi concebida para assegurar a coerência entre os pressupostos teóricos do currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades educacionais, estabelecendo referenciais comuns para o planejamento, a implementação e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Conforme descrito no próprio documento, a organização curricular está fundamentada em diferentes elementos que se articulam entre si, orientando o trabalho pedagógico ao longo de todo o Ensino Fundamental. Nesse sentido, o Currículo da Cidade estabelece que:

"O Currículo da Cidade organiza-se a partir dos seguintes elementos: Matriz de Saberes: explicita os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino ao longo do Ensino Fundamental. Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS): trazem

temas inspiradores que conectam os aprendizados dos estudantes à contemporaneidade. Ciclos de Aprendizagem: definem as três fases em que se divide o Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino. Áreas do Conhecimento/Componentes Curriculares: agrupam os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Eixos estruturantes: organizam os objetos de conhecimento. Objetos de conhecimento: indicam o que as professoras e professores precisam ensinar a cada ciclo em cada um dos componentes curriculares. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento: definem o que cada estudante precisa aprender em cada ciclo em cada um dos componentes curriculares" (SÃO PAULO, 2026, p. 58).

A organização apresentada evidencia uma estrutura curricular integrada, na qual cada elemento desempenha uma função específica e complementar. A Matriz de Saberes orienta a garantia dos direitos de aprendizagem; os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável ampliam a conexão entre a escola e os desafios contemporâneos; os Ciclos de Aprendizagem organizam a progressão escolar; enquanto os componentes curriculares, os eixos estruturantes, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem articulam os conteúdos, as competências e as habilidades a serem desenvolvidas ao longo da trajetória escolar.

Observa-se, ainda, que o documento manifesta preocupação com a promoção da igualdade de gênero em sua própria estrutura textual. No item Objetos de conhecimento, ao afirmar que estes "indicam o que as professoras e professores precisam ensinar", o Currículo da Cidade utiliza a flexão feminina antes da masculina, conferindo visibilidade às mulheres no exercício da docência.

Essa opção linguística representa uma escolha alinhada aos princípios de equidade e inclusão defendidos pelo documento, valorizando a representatividade de gênero e rompendo com a tradição de empregar exclusivamente o masculino como forma genérica. Assim, além de orientar o currículo escolar, o texto também incorpora, em sua linguagem, princípios de respeito à diversidade e de promoção da igualdade entre mulheres e homens.

Considerando essas diretrizes, a presente pesquisa parte do pressuposto de que o Currículo da

Cidade constitui uma fonte privilegiada para investigar como a Rede Municipal de Ensino de São Paulo concebe a Educação Sexual e os Estudos das Questões de Gênero no âmbito das Ciências Naturais.

A análise aqui presente busca identificar se os princípios da Educação Integral, da Equidade e da Educação Inclusiva encontram correspondência nas orientações específicas relativas a essas temáticas e em que medida o documento, Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Ciências Naturais. (SÃO PAULO, 2026) favorece ou restringe a adoção do Currículo Narrativo como estratégia pedagógica.

Assim, o documento curricular será compreendido não apenas como um instrumento normativo, mas como um texto político e cultural que expressa concepções de conhecimento, de sujeito e de sociedade, tornando-se um objeto de investigação fundamental para compreender as possibilidades e os limites da Educação Sexual na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

O presente estudo tem como objetivo investigar se a proposta do Currículo da Cidade da Rede Municipal de Ensino de São Paulo apresenta diretrizes que possibilitam uma abordagem narrativa do currículo ou se, ao contrário, restringe as possibilidades de desenvolvimento curricular ao campo do currículo prescritivo.

Parte-se da compreensão de que os documentos curriculares podem assumir diferentes perspectivas teórico-metodológicas, ora enfatizando prescrições, conteúdos e objetivos previamente definidos, ora favorecendo processos de construção curricular que valorizam as experiências, os contextos e as narrativas produzidas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Além disso, a pesquisa busca verificar de que maneira o documento aborda as temáticas relacionadas à sexualidade. Para tanto, serão analisadas as ocorrências dos termos sexualidade, sexo, gênero, orientação sexual, narrativas e vivências, com o propósito de identificar se tais conceitos são tratados predominantemente sob um enfoque biologizante, centrado em aspectos da fisiologia e da anatomia humanas, ou se o documento possibilita uma compreensão mais ampla dessas temáticas,

contemplando suas dimensões sociais, culturais, históricas, éticas e políticas

Por conveniência metodológica e com o propósito de delimitar o corpus de análise, realizou-se uma busca sistemática no documento em formato PDF, utilizando-se a ferramenta de localização de termos disponibilizada pelo próprio arquivo. O procedimento teve como finalidade identificar, de maneira objetiva e preliminar, ocorrências de conceitos diretamente relacionados ao campo da educação sexual e às formas pelas quais essa temática pode se constituir no currículo.

Para a realização da busca, foram selecionados os termos “sexualidade”, “sexo”, “gênero”, “orientação sexual”, “narrativas” e “vivências”. A escolha dessas expressões decorre de sua pertinência conceitual para a investigação das discussões relacionadas à educação sexual, especialmente no que se refere à sua inserção e abordagem no currículo escolar.

A utilização desses descritores possibilitou estabelecer uma aproximação inicial entre as ocorrências textuais identificadas no documento e as diferentes formas de construção curricular, considerando tanto a perspectiva do currículo prescritivo, associada às orientações, normativas e conteúdos formalmente estabelecidos, quanto a perspectiva do currículo narrativo, compreendida a partir das experiências, narrativas, vivências e significações produzidas pelos sujeitos no contexto educativo.

Ressalta-se que a utilização da ferramenta de busca no documento em PDF constitui um procedimento de localização e organização inicial dos dados, não sendo tomada, isoladamente, como critério suficiente para a interpretação dos sentidos atribuídos aos termos. As ocorrências identificadas foram consideradas como pontos de entrada para a leitura analítica e contextualizada do documento, possibilitando examinar de que maneira as categorias relacionadas à sexualidade, ao sexo, ao gênero e à orientação sexual são mobilizadas, bem como suas possíveis articulações com narrativas e vivências no âmbito da educação e do currículo.

Desse modo, o procedimento adotado contribuiu para conferir maior sistematicidade à etapa de levantamento documental, favorecendo a identificação de elementos relevantes para a análise da

presença, da abordagem e das formas de significação da educação sexual nas diferentes dimensões curriculares investigadas.

A investigação fundamenta-se na metodologia da Análise de Conteúdo, por ser um procedimento que permite examinar, de forma sistemática e objetiva, os significados presentes nos documentos, possibilitando a identificação de categorias, recorrências e sentidos produzidos no corpus analisado. Conforme Bardin (2016).

A Análise de Conteúdo constitui um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter indicadores capazes de produzir inferências acerca das condições de produção e de recepção das mensagens. Assim, a pesquisa será desenvolvida a partir da exploração sistemática do texto do Currículo da Cidade, buscando identificar evidências que permitam compreender tanto sua concepção curricular quanto o tratamento conferido às questões relacionadas à sexualidade.

A compreensão das diretrizes que orientam a educação básica exige um instrumental metodológico rigoroso, capaz de desvelar não apenas a superfície dos textos oficiais, mas também as intenções e concepções teórico-metodológicas subjacentes.

No caso do Currículo da Cidade da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o desafio reside em tensionar o documento para identificar se sua estrutura se inclina para um modelo prescritivo — focado em conteúdos rígidos e objetivos pré-definidos — ou se abre margem para uma abordagem narrativa, que valoriza as experiências e os contextos dos sujeitos escolares.

Para além da estrutura macrocurricular, a investigação se debruça sobre a microanálise de eixos temáticos sensíveis, especificamente o tratamento conferido à sexualidade e às relações sociais. A análise do corpus textual busca mapear a recorrência e os contextos de uso dos termos-chave “sexo”, “sexualidade”, “orientação sexual”, “gênero”, “narrativas” e “vivências”.

A inclusão do conceito de gênero justifica-se pela necessidade de avaliar se o documento restringe tais discussões a um viés estritamente biologizante (focado na fisiologia e na anatomia humana) ou se legitima uma perspectiva multidimensional. Sob essa ótica ampla, gênero e sexualidade são compreendidos

como construções sociais, culturais, históricas, éticas e políticas, fundamentais para a promoção da equidade e dos direitos humanos no ambiente escolar.

Para viabilizar essa investigação de forma sistemática e replicável, adota-se a Análise de Conteúdo (AC) como aporte metodológico fundamental. De acordo com a literatura clássica da área, a escolha dessa abordagem se justifica por sua capacidade de organizar a leitura e extrair inferências consistentes de materiais textuais:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

A operacionalização da Análise de Conteúdo no universo do Currículo da Cidade estruturar-se-á em três fases cronológicas essenciais, conforme preconizado por Bardin (2016): a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados (que envolve a inferência e a interpretação).

1. Pré-Análise e Organização do Corpus

A fase inicial consiste na intuição, na escolha do material e na formulação de hipóteses. No contexto desta pesquisa, o documento integral do Currículo da Cidade constitui o universo de análise. Realiza-se a chamada "leitura flutuante", que estabelece os primeiros contatos com o texto sem pressupostos rígidos, permitindo a familiarização com a retórica do documento.

Nesta etapa, fixam-se as regras de exaustividade (esgotar o texto selecionado), homogeneidade (manter os mesmos critérios de escolha) e representatividade. Define-se também o recorte operacional que guiará a busca eletrônica e manual pelas unidades de registro essenciais: os termos-chave "sexo", "sexualidade", "orientação sexual" e "gênero", narrativas" e "vivências".

2. Exploração do Material e Categorização

Esta fase, considerada a mais densa operacionalmente, envolve a codificação do texto por meio de operações de recorte e agregação. É o

momento em que os dados brutos são transformados de forma a permitir uma representação do conteúdo.

A categorização é o processo que reúne um grupo de elementos sob um título genérico, em razão dos caracteres comuns desses elementos. No estudo do currículo paulistano, três grandes categorias analíticas emergem a priori e a posteriori:

- **Perspectiva Curricular:** Classificação dos trechos do documento em unidades que denotem rigidez/prescrição ou flexibilidade/narrativa.
- **Abordagem Conceitual da Sexualidade:** Divisão dos achados entre o enfoque puramente biológico e o enfoque integral (sociocultural e político).
- **Concepção de Gênero:** Mapeamento de como o termo é empregado — se como mero sinônimo de sexo biológico/variável gramatical ou se como categoria analítica de diferenciação social, essencial para discutir igualdade, diversidade e superação de estereótipos na escola.

Ao isolar os fragmentos de texto onde os seis termos de busca aparecem, o pesquisador realiza a classificação em função dos núcleos de sentido presentes no contexto da frase ou do parágrafo.

3. Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação

Com os dados categorizados e quantificados (no que diz respeito às ocorrências), procede-se à fase de interpretação. Os resultados brutos são submetidos a um exame reflexivo profundo, de natureza qualitativa.

A Análise de Conteúdo não se limita a descrever o que está escrito; ela busca compreender as mensagens implícitas e o silenciamento de certos debates. No caso desta investigação, os dados empíricos isolados nas etapas anteriores servirão como base para desvelar a real intencionalidade do Currículo da Cidade.

As inferências geradas trouxeram pistas, se a política educacional do município de São Paulo atua como um mecanismo de controle técnico ou se legitima as discussões sobre gênero e sexualidade como eixos transversais fundamentais para uma educação democrática, emancipatória e atenta à pluralidade dos sujeitos que habitam a escola.

A complexidade que envolve a análise de documentos curriculares oficiais e a identificação de suas nuances ideológicas e pedagógicas exige uma abordagem metodológica que supere a mera contagem

de termos. Por essa razão, esta investigação assume explicitamente a natureza qualitativa, uma escolha deliberada que visa compreender a profundidade dos sentidos e as intencionalidades presentes no discurso oficial do Currículo da Cidade de São Paulo.

No âmbito da Análise de Conteúdo, embora a quantificação das ocorrências dos termos "sexo", "sexualidade", "orientação sexual", "gênero", "narrativas" e "vivências" sirva como um indicador inicial, a tomada de decisão pela análise qualitativa justifica-se pela necessidade de decodificar os contextos éticos, políticos e socioculturais que essas palavras carregam.

A relevância do achado científico, nesse sentido, não se mede pela quantidade, mas pela densidade interpretativa. Sobre a legitimidade e os critérios de validação desse modelo investigativo, Minayo elucida que:

[...] a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir representatividade. No ciclo da pesquisa, o processo da fase exploratória possui a interrogação do objeto, dos pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais, no intuito de sedimentar e consolidar o trabalho de campo (MINAYO, 2009, p. 26).

Essa postura analítica possibilita que o exame do documento não fique restrito a uma estrutura engessada, abrindo espaço para que o pesquisador confronte as teorias curriculares com o texto manifestado na política pública educacional. Ao articular a metodologia da Análise de Conteúdo a esse horizonte qualitativo, consolida-se um desenho investigativo flexível, porém rigoroso, ideal para lidar com a maleabilidade dos discursos sociais sobre a sexualidade e o currículo.

Ademais, por configurar-se essencialmente como uma pesquisa documental de natureza exploratória, o manuseio direto do texto do Currículo da Cidade atua como uma rica fonte primária de dados. Longe de ser um procedimento meramente burocrático, o escrutínio documental qualitativo permite revelar contradições internas, avanços conceituais e eventuais silenciamentos institucionais sobre as temáticas de gênero. Conforme aponta a literatura clássica sobre o tema, a pesquisa baseada em documentos:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2013 p. 106).

Desse modo, a opção pela abordagem qualitativa e documental confere à pesquisa o instrumental necessário tanto para diagnosticar se o documento paulistano atua no campo do currículo prescritivo ou narrativo, quanto para desvelar se as discussões de gênero e sexualidade foram tratadas sob um prisma emancipatório ou sob o reducionismo biologizante, inaugurando novas frentes de reflexão em áreas onde o debate curricular ainda carece de consolidação teórica.

RESULTADOS

A presente seção operacionaliza a Análise de Conteúdo (AC) fundamentada nos preceitos teóricos e cronológicos de Bardin (2016). O corpus documental analisado corresponde à segunda edição do Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Ciências Naturais, publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 2026 para consulta pública.

Por meio de uma abordagem predominantemente qualitativa, os dados numéricos brutos de frequência foram submetidos ao crivo hermenêutico e analítico, organizados em torno das unidades de registro (UR) extraídas das páginas do documento e mapeados a partir de três categorias analíticas delineadas a priori e a posteriori. Nesse percurso metodológico, a utilização da ferramenta de busca no documento em formato PDF constituiu uma etapa inicial de localização e sistematização das ocorrências relacionadas aos termos "sexualidade", "sexo", "gênero", "orientação sexual", "narrativas" e "vivências", selecionados em razão de sua pertinência com o objeto investigado e com as discussões referentes à educação sexual e à sua inserção curricular.

As categorias definidas a priori foram estabelecidas antes do exame aprofundado das

unidades de registro, tendo como referência o problema de pesquisa, o referencial teórico e os pressupostos conceituais que orientaram a investigação. Essa etapa permitiu construir um quadro analítico inicial capaz de organizar as ocorrências identificadas no documento, evitando que a análise se restringisse à frequência isolada dos termos. Assim, os resultados quantitativos obtidos pela ferramenta de busca foram compreendidos como indicadores de recorrência e não como evidências interpretativas em si mesmas.

Em um segundo movimento, procedeu-se à análise das unidades de registro em seu contexto discursivo, considerando não apenas a presença dos termos pesquisados, mas também os sentidos, relações e significados produzidos em torno deles. Esse procedimento possibilitou o desenvolvimento das categorias a posteriori, construídas a partir da recorrência de determinados sentidos, aproximações conceituais, tensões e elementos emergentes no próprio material documental. Dessa maneira, as categorias não foram tomadas como estruturas rígidas previamente impostas ao corpus, mas como construções analíticas passíveis de refinamento e reorganização diante das evidências encontradas.

A articulação entre as categorias a priori e a posteriori permitiu, portanto, estabelecer um movimento dialético entre teoria e empiria. As categorias inicialmente definidas orientaram o olhar sobre o material, enquanto as categorias emergentes possibilitaram ampliar, tensionar ou reconfigurar as interpretações inicialmente previstas. Esse procedimento é particularmente pertinente à análise da educação sexual no currículo, uma vez que os termos sexualidade, sexo, gênero e orientação sexual podem assumir diferentes significados conforme o contexto discursivo em que são empregados, assim como narrativas e vivências podem indicar dimensões que ultrapassam aquilo que está formalmente prescrito.

Nesse sentido, a distinção entre currículo prescritivo e currículo narrativo também funcionou como importante eixo interpretativo. As ocorrências relacionadas às normativas, orientações, conteúdos e prescrições institucionais foram examinadas em sua dimensão formal e documental, enquanto as

referências às narrativas, experiências e vivências foram analisadas considerando sua relação com os sujeitos, os contextos e os processos de significação produzidos no cotidiano educativo. A análise a posteriori, por sua vez, permitiu identificar possíveis aproximações, deslocamentos ou tensões entre essas duas dimensões curriculares.

Assim, o procedimento metodológico não consistiu simplesmente em contabilizar a incidência dos termos pesquisados. A frequência constituiu uma etapa de mapeamento inicial do corpus, enquanto as unidades de registro constituíram o material efetivamente submetido à interpretação hermenêutica. O percurso analítico pode ser sintetizado em quatro movimentos articulados: (1) localização das ocorrências por meio da ferramenta de busca no PDF; (2) registro e sistematização das unidades de registro e respectivas páginas; (3) classificação inicial segundo categorias definidas a priori; e (4) releitura contextualizada do material para identificação, refinamento e constituição de categorias a posteriori.

Desse modo, a estratégia adotada buscou preservar simultaneamente a sistematicidade do levantamento documental e a complexidade interpretativa própria da abordagem qualitativa, permitindo que os dados de frequência servissem como indicadores para orientar a análise, sem reduzir o fenômeno investigado à dimensão quantitativa. A combinação entre categorias a priori e a posteriori possibilitou, portanto, compreender como a educação sexual é discursivamente construída no documento e como suas diferentes dimensões podem ser relacionadas às perspectivas do currículo prescritivo e do currículo narrativo.

1. Inventário Quantitativo dos Termos-Chave

Na fase de exploração do material, procedeu-se ao levantamento da frequência absoluta dos termos de busca no documento digital. A Tabela 1 sistematiza a ocorrência quantitativa de cada unidade linguística pesquisada, introduzindo uma importante distinção qualitativa no que tange ao termo "gênero".

Tabela 1 – Frequência absoluta dos termos-chave no documento curricular

Termo Chave	Frequência Absoluta de uso no documento analisado(f)	Observação Analítica / Contexto de Uso
Gênero	41	Predominância de usos alheios às relações sociais (exemplos: gênero de conhecimento em um viés epistemológico, gêneros de seres vivos no viés biologizante).
Sexualidade	13	Sempre atrelada a aspectos formativos, biológicos e/ou socioculturais.
Orientação Sexual	8	Dividida entre resgates históricos, arcabouços legais e eixos transversais.
Vivências	7	Associada a pressupostos pedagógicos de contextualização.
Sexo	2	Restrito a citações legislativas e determinantes sociais de saúde.
Narrativas	2	Focada na expressão estudantil e na coautoria do conhecimento.

Fonte: Elaborada pelo autor (2026), com base em SÃO PAULO (2026).

2. Categorização e Análise das Unidades de Registro (UR)

Conforme Bardin (2016), a categorização exige a classificação dos elementos constitutivos da mensagem por diferenciação e, seguidamente, por agrupamento analítico. Abaixo, as unidades de registro selecionadas são distribuídas e discutidas dentro de suas respectivas categorias de análise.

Categoria A: Perspectiva Curricular (Rigidez/ Prescrição vs. Flexibilidade/Narrativa)

Esta categoria investiga se o documento atua de maneira centralizadora e inflexível ou se compreende o currículo como um espaço aberto a construções subjetivas e partilhadas.

Tabela 2 – Unidades de Registro que remetem ao Currículo Narrativo

Termo-Chave	Unidades de Registro (UR) Isoladas	Localização	Dimensão Identificada
Narrativas	"O currículo precisa, portanto, acolher e valorizar as múltiplas formas de expressão e os diferentes modos de significar o mundo, reconhecendo vozes, experiências, culturas e produções infantis. Para tanto, é fundamental assegurar à participação por meio intencional de tempos, espaços, materialidades, interações, narrativas e espaços que valorizem a escuta qualificada, o diálogo a coautoria."	pp. 12-13	Flexibilidade / Coautoria: O texto rompe com a rigidez prescritiva ao validar o estudante como sujeito ativo na produção do saber escolar.
Narrativas	"Foram considerados os múltiplos modos de expressão das narrativas e formas de construção do conhecimento por parte dos estudantes..."	p. 54	Flexibilidade: Validação das pluralidades cognitivas e expressivas discentes.
Vivências	"... a Educação Integral, princípio orientador deste Currículo, compreende que essas múltiplas vivências ampliam as possibilidades de aprender e constituir-se como sujeito."	p. 41	Abordagem Narrativa: Conexão direta com o conceito de Educação Integral, onde a vivência do aluno molda o percurso formativo.

Vivências	"Reconhecer a cultura científica e relacioná-la com as concepções, vivências visões de mundo, oriundas de diversas matrizes culturais que antecedem e convivem com a experiência escolar..."	p. 70	Flexibilidade: Descentralização do saber eurocêntrico e valorização dos saberes prévios dos estudantes.
Vivências	"A abordagem interdisciplinar articula as áreas de conhecimento, respeitando suas especificidades, com os contextos, vivências e repertórios dos estudantes, conferindo maior significado às aprendizagens."	p. 42	Interdisciplinaridade: O currículo se abre para as realidades vividas em detrimento da rigidez das grades disciplinares fechadas.

Fonte: Elaborada pelo autor (2026), com base em SÃO PAULO (2026).

Categoria B: Abordagem Conceitual da Sexualidade (Enfoque Biologizante vs. Enfoque Integral)

Mapeia se o componente de Ciências Naturais superou o histórico reducionismo anatômico-fisiológico das ciências médicas para abarcar as dimensões políticas e culturais da sexualidade.

Tabela 3 – Unidades de Registro que remetem a Biologização e ou a Complexidade

Termo-Chave	Unidades de Registro (UR) Isoladas	Localização	Dimensão Identificada
Sexo	"Analisar informações sobre determinantes sociais de saúde (ex: classe, raça, sexo, gênero), relacionando-as com a prevenção de IST, e da gravidez na adolescência"	p. 96	Enfoque Integral: Ao situar o "sexo" junto a determinantes sociais de saúde, o texto reconhece que fenômenos biológicos sofrem forte impacto de marcadores sociais.
Sexualidade	"... é fundamental tratar o conceito plural, reconhecendo que, em um país diverso como o Brasil, as adolescências são atravessadas por marcadores como gênero, raça, sexualidade e territórios que incidem de formas distintas sobre as experiências de cada estudante."	p. 14	Enfoque Integral: A sexualidade é vista sob a ótica da interseccionalidade e da pluralidade, afetando as vivências dos estudantes de modos desiguais.
Sexualidade	"Reconhecer as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural e afetiva) valorizando a diversidade e combatendo preconceitos e violências baseadas em normatividades (gênero, orientação sexual, padrão estético, etc)."	p. 96	Enfoque Integral: Declaração explícita da superação do viés unicamente biológico, pautando eixos afetivos e socioculturais.
Sexualidade	"Sexualidade: respeito à diversidade e combate ao preconceito baseado em normatividade social"	p. 96	Enfoque Político/Social: A temática é mobilizada para a consolidação de posturas éticas e antidiscriminatórias no cotidiano.
Sexualidade	"Sexualidade: aspectos biológicos e culturais da adolescência, respeito à diversidade e superação de estereótipos."	p. 94	Enfoque Integral: Equilíbrio didático explícito entre a herança biológica e a dimensão cultural.
Sexualidade	"Sexualidade: aspectos biológicos e culturais da adolescência, respeito à diversidade e superação de estereótipos."	p. 94	Enfoque Integral: Equilíbrio didático explícito entre a herança biológica e a dimensão cultural.
Sexualidade	"No 7º e 8º ano, busca-se discutir os preconceitos e normas sociais associados à sexualidade humana, com vistas à promoção de ambientes inclusivos e livres de violências e opressões."	p. 79	Enfoque Político: Utilização do espaço curricular científico como ferramenta de enfrentamento a opressões estruturais.

Fonte: Elaborada pelo autor (2026), com base em SÃO PAULO (2026).

Categoria C: Concepção de Gênero (Sinônimo Biológico/Gramatical vs. Categoria Analítica)

Analisa se o termo "gênero" opera de modo transformador ou se surge esvaziado de seu potencial

analítico crítico. Como apontado no inventário, desconsideram-se as menções de ordem taxonômica (biologia) ou linguística (gêneros textuais) para focar estritamente nas relações sociais.

Tabela 4 – Unidades de Registro que remetem ao viés histórico e sociopolítico

Termo-Chave	Unidades de Registro (UR) Isoladas	Localização	Dimensão Identificada
Gênero	"... as infâncias e as adolescências não podem ser concebidas de forma homogênea, pois são atravessadas por construções históricas e culturais, por tempos, lugares e contextos sociais distintos, assim como por marcadores sociais e identitários, como classe, gênero, raça, etnia, deficiência, orientação política, sexual, religiosa, entre outros."	p. 11	Categoria Analítica: Gênero é definido como uma construção histórica e cultural, servindo como marcador identitário que fratura a noção de uma infância universal.
Gênero	"... enfatizando o respeito à diversidade que constitui a sociedade em todos as suas dimensões, seja em relação à orientação sexual, identidade de gênero, relações étnico raciais e culturais, pessoas com deficiência, entre outras."	p. 73	Categoria Analítica: Surge associado à "identidade", reforçando a autodeterminação e o respeito institucional à diversidade de gênero.
Orientação Sexual	"A lei que em seu texto original já fazia referência à orientação sexual, teve sua aplicação estendida a mulheres trans, conforme decisão do Superior Tribunal de Justiça em 2002."	p. 25	Categoria Analítica (Indireta): O excerto aciona a "orientação sexual" para tratar de direitos de mulheres trans, imiscuindo o debate legal na proteção de gênero.
Orientação Sexual	"Portanto, ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual, eram temas propostos transversalmente ao currículo..."	p. 62	Sinônimo de Educação Sexual: O documento faz um resgate histórico (alusivo aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs). O termo comparece sob a acepção datada da década de 1990, operando de modo menos analítico se comparado aos demais trechos modernos. (BRASIL, 1997)

Fonte: Elaborada pelo autor (2026), com base em SÃO PAULO (2026).

3. Tratamento dos Resultados e Inferências Curriculares

A articulação entre os dados numéricos e a interpretação conceitual das Unidades de Registro (UR) autoriza inferências estruturadas sobre o posicionamento político-pedagógico do Currículo da Cidade de São Paulo (2026) no componente de Ciências Naturais:

- **Superação do Tradicionalismo Científico:** Historicamente, o componente curricular de Ciências tendeu ao confinamento dos temas reprodutivos aos sistemas orgânicos. A análise das UR demonstra que o documento paulistano opera uma guinada em direção ao enfoque integral. Expressões como "normatividades", "construções históricas" e "superação de estereótipos" neutralizam o determinismo biológico, inserindo a corporalidade no campo da cultura e dos direitos humanos.

- **Abertura para as Narrativas Reais:** Embora os termos "narrativas" e "vivências" apresentem métricas quantitativas discretas, seu posicionamento topográfico no texto (nas seções de princípios orientadores e metodológicos) revela uma intencionalidade de flexibilidade curricular. O documento prescreve, sim, competências específicas, mas resguarda espaços de coautoria e diálogo presumindo a possibilidade de escuta e de fala, estratégia que pode viabilizar a horizontalização e o desenvolvimento transdisciplinar de temas emergentes das vivências, que validam as trajetórias singulares de crianças e adolescentes.

- **Gênero como Dispositivo de Equidade:** Excluindo-se as homônimas textuais e biológicas que inflaram o indicador bruto, o conceito de gênero assume o estatuto pedagógico de categoria analítica rigorosa. O currículo o enquadra como um marcador estruturante das desigualdades e das identidades plurais, impondo à Rede Municipal de Ensino o compromisso político do combate às violências baseadas na opressão de gênero.

Verifica-se, à luz de Bardin (2016), que as mensagens manifestas no texto analisado projetam um currículo de natureza híbrida: mantém o caráter ordenador inerente aos documentos normativos e estatais, contudo, dota suas diretrizes de porosidade democrática suficiente para ancorar uma abordagem narrativa, pluralista e sintonizada com as dimensões sociopolíticas da sexualidade e do gênero.

DISCUSSÃO

A tessitura do Currículo da Cidade de São Paulo (2026) para o componente de Ciências Naturais revela um tensionamento paradigmático profundo, configurando o que se pode definir como uma estrutura documental de natureza híbrida. Se, por um lado, o documento resguarda sua função precípua de prescrição normativa, regulação e ordenamento estatal do saber — típica de políticas públicas centralizadas —, por outro, ele manifesta uma porosidade democrática ao incorporar eixos dos estudos de gênero, sexo e sexualidade sob uma ótica marcadamente emancipatória. Essa hibridização se expressa na superação do tradicionalismo científico e no reconhecimento da sexualidade em sua complexidade e diversidade formativa, transcendendo o reducionismo anátomo-fisiológico para situar o corpo no cerne dos direitos humanos, da cultura e da justiça social.

Entende-se aqui que a hibridação curricular, aqui levantada, refere-se à constituição de uma matriz curricular na qual diferentes racionalidades — normativa, científica, pedagógica, cultural, social e política — são articuladas no interior de um mesmo documento, produzindo uma configuração que preserva a dimensão prescritiva da política educacional, mas simultaneamente incorpora perspectivas de diversidade, direitos humanos, experiências e reconhecimento dos sujeitos.

Ao legitimar e valorizar as experiências, as narrativas reais e as vivências dos estudantes dentro dos eixos metodológicos e dos princípios orientadores, o texto oficial descentraliza a autoridade do saber puramente técnico. O currículo, desse modo, valida as trajetórias singulares e os marcadores identitários de crianças e adolescentes, transformando a sala de aula em um espaço potencial de coautoria. O conceito de gênero é alçado ao estatuto de categoria analítica crítica, operando como um dispositivo de equidade voltado ao desvelamento das desigualdades estruturais e ao combate às violências institucionais e interpessoais.

Todavia, o exame atento do silêncio textual revela contradições que merecem escrutínio. É sintomático e revelador que a expressão clássica "educação sexual" não emerga no documento analisado. Essa ausência deliberada sinaliza uma dupla possibilidade hermenêutica: se por um lado pode representar que um recuo tático frente a pressões e patrulhamentos ideológicos conservadores que estigmatizaram o termo no debate público, por outro, pode indicar a persistência de mecanismos sutis de controle sobre quais discursos e corpos podem ser formalmente enunciados. O apagamento da nomenclatura histórica e a pulverização dos seus conteúdos sob o manto da transversalidade ou da diversidade podem, paradoxalmente, atenuar a força política e a especificidade do combate às opressões sexuais.

Os apontamentos apresentados por Sartori (2022) acerca do apagamento da expressão e dos conteúdos relacionados à Educação Sexual na BNCC (BRASIL, 2017), articulados à descrição do cenário político brasileiro e à identificação de 2013 como um ponto de inflexão na ascensão do conservadorismo, conforme discutido por Giraldes (2024), podem

reforçar a hipótese de que o silenciamento da expressão clássica "Educação Sexual" no Currículo da Cidade constitua uma escolha de natureza ideológica. Entretanto, tal interpretação não deve ser tomada como conclusiva, uma vez que outros fatores precisam ser considerados na análise, inclusive aqueles relacionados aos processos de elaboração, revisão e organização técnica dos documentos curriculares. Nesse sentido, uma hipótese alternativa consiste em compreender esse silenciamento como resultado de uma escolha predominantemente técnica ou terminológica, vinculada às concepções pedagógicas e à organização interna do documento. Todavia, essa possibilidade suscita uma questão epistemológica e política relevante: em que medida escolhas denominadas técnicas podem, efetivamente, ser consideradas isentas de valores, disputas e vieses políticos? Assim, mais do que estabelecer uma relação causal imediata entre o contexto político e a ausência da expressão "Educação Sexual", torna-se necessário investigar as condições históricas, políticas, epistemológicas e técnicas que participaram da constituição do Currículo da Cidade, mantendo em aberto a tensão entre a hipótese do silenciamento ideológico e a possibilidade de uma opção técnico-curricular.

Essa hibridização que oscila entre a emancipação discursiva e o silenciamento institucional de termos específicos dialoga diretamente com as tecnologias de poder e os mecanismos de adestramento social. A necessidade do Estado de normatizar as vivências humanas, mesmo sob a égide da inclusão, reflete o caráter regulatório das instituições modernas. Ao codificar, fragmentar e selecionar o que entra ou não no texto oficial, o poder soberano continua a exercer sua função reguladora sobre os corpos dos sujeitos escolares. Sobre a minúcia desse controle e a fabricação de corpos submissos por meio das grades institucionais, Foucault assevera:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as "disciplinas". Muitos procedimentos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação (FOUCAULT, 2014, p. 131).

Sob a ótica foucaultiana, o ordenamento curricular, ao mesmo tempo em que abre clareiras para a afirmação das identidades plurais, corre o risco de funcionar como uma reatualização desse controle disciplinar. A ausência da expressão "educação sexual", combinada com a cuidadosa codificação do termo "gênero" em meio a amarras técnicas e prescritivas, pode indicar de um esforço do aparelho de Estado em disciplinar as condutas e neutralizar o potencial disruptivo dos corpos e dos desejos, transformando o debate da diversidade em uma competência a ser gerida, mensurada e normatizada. O documento, portanto, equilibra-se em uma corda bamba: institui avanços inegáveis rumo a uma pedagogia da escuta e da equidade, mas permanece atado às amarras regulatórias que visam a docilização e o monitoramento sutil das subjetividades que habitam o espaço escolar, pelo predomínio da prescrição, o que pode ser entendido como uma característica que tende a dificultar o potencial de falas e de escutas, essenciais para o desenvolvimento interdisciplinar e flexibilizador proposto pelas estratégias narrativas para a discussões de gênero e de sexualidade. .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação minuciosa do Currículo da Cidade de São Paulo (2026) para o componente de Ciências Naturais permite concluir que o documento se estabelece como um território de disputa política e epistemológica latente. Longe de apresentar uma linearidade teórica, sua estrutura expõe o caráter ambivalente das políticas curriculares contemporâneas, divididas entre a necessidade de controle normativo estatal e a premência de abertura às demandas de justiça social, equidade de gênero e pluralidade cultural.

É imperioso destacar que o documento analisado, em sua dimensão estritamente conceitual, não chega a fundamentar de maneira sistemática ou profunda o aporte do Currículo Narrativo, tampouco avança explicitamente em direção às desconstruções propostas pelas teorias críticas de gênero e sexualidade, conforme as matrizes teóricas consolidadas por Goodson (2007) e Louro (2012). Há um silenciamento tático e conceitual que evita a radicalização do debate contra hegemônico. Contudo, a despeito dessa limitação teórica formal, o texto oficial engendra uma porosidade metodológica valiosa: ao salvaguardar as categorias de "vivências" e

"narrativas" nas franjas de suas diretrizes pedagógicas, ele sinaliza e chancela a horizontalização da comunicação no fazer cotidiano da escola.

Essa abertura viabiliza um ensino pautado no compartilhamento de experiências reais, onde o respeito à diversidade e às identidades dos sujeitos da educação encontra forte respaldo prático por meio do exercício e do desenvolvimento da escuta empática. Assim, mesmo sob as amarras do controle disciplinar e da docilização sutil diagnosticada pela crítica foucaultiana, o currículo abre clareiras para que professores e estudantes atuem como coautores do conhecimento.

O fechamento desta análise, portanto, não encerra o debate, mas convoca à continuidade da pesquisa sobre as práticas curriculares cotidianas. Sob o horizonte conceitual do Currículo Narrativo e das teorias críticas vigentes, emergem as seguintes interpelações para futuras investigações:

De que maneira a ausência de uma fundamentação teórica robusta sobre o Currículo Narrativo no texto oficial impacta a autonomia dos docentes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo ao tentarem transformar as "vivências" dos estudantes em conteúdos legítimos de Ciências Naturais?

Em que medida a substituição de termos politizados, como "educação sexual", por eufemismos ou eixos transversais de "diversidade" amortece o potencial crítico das narrativas discentes e docentes no enfrentamento das violências de gênero e das discriminações baseadas na orientação sexual?

Como as práticas pedagógicas reais podem subverter os mecanismos de controle e regulação institucional do documento de 2026, utilizando a escuta empática e a horizontalização discursiva como ferramentas de resistência e emancipação dos corpos subalternizados no espaço escolar?

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016. FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 8.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica . **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/SEB, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIRALDES, Marcus. “A culpa é de junho de 2013? Os caminhos da alienação política e a ascensão da extrema direita no Brasil”. **Psicologia USP**, v. 35, 2024.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, 2007.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LOURO, Guacira. Os estudos queer e a educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. **Contemporânea**, v. 2, n. 2, jul./dez., 2012. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/87/52>. Acesso em 26 ago. 2026

MAIA, Marcos Felipe Gonçalves; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Currículo narrativo em gênero e sexualidade no ensino de Biologia no Brasil. **Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 28, n. 58, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/5683>. Acesso em: 27 mar. 2026.

MATTOS, Amana Rocha. Discursos ultraconservadores e o truque da “ideologia de gênero”: gênero e sexualidades em disputa na educação. **Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 573–586, set./dez. 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300009. Acesso em: 1 abr. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: Ciências Naturais. 2. ed. Documento para consulta pública. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2026. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1kC99zFDIA5opFrOLWHrCak0df0r4FH83/view>. Acesso em: 29 jun. 2026.

SARTORI, Thiago Luiz. Análise da educação brasileira em face ao estudo da sexualidade: marginalização da educação sexual na BNCC. DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, 2022. disponível em : <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/15558> . Acesso em 27 ago. 2026

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO: PRINCÍPIOS, DIREITOS DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Maria Angela Ferreira Oliveira¹

RESUMO: Este artigo analisa a educação inclusiva como um dos princípios estruturantes do Currículo da Cidade, documento curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A partir de revisão da produção documental da Secretaria Municipal de Educação (SME) e da Coordenadoria Pedagógica (COPED), discute-se como a Educação Especial se organiza, na rede paulistana, como modalidade transversal articulada às classes comuns, tendo como eixo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais. O texto examina, ainda, a relação entre os princípios de Equidade e Educação Inclusiva que orientam o currículo, os direitos de aprendizagem assegurados a todos os estudantes — incluindo aqueles com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação — e os desafios postos à prática pedagógica cotidiana nas Unidades Educacionais. Conclui-se que a inclusão, no desenho da política educacional paulistana, não se restringe ao acesso à matrícula, mas implica a garantia de condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes, respeitadas suas diferenças socioeconômicas, culturais, étnico-raciais e geográficas.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Currículo da Cidade; Educação Especial; Equidade; Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

INTRODUÇÃO

A construção de uma escola capaz de acolher a diversidade de seus estudantes é um dos maiores desafios da educação contemporânea. Na Rede Municipal de Ensino (RME) de São Paulo, esse desafio foi assumido como princípio orientador do próprio documento curricular: o Currículo da Cidade, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) por meio de sua Coordenadoria Pedagógica (COPED), tem a Educação Inclusiva como um de seus três eixos estruturantes, ao lado da Equidade e da Educação Integral (SÃO PAULO, 2019).

Este artigo tem como objetivo discutir os fundamentos e as materializações da Educação

Inclusiva no Currículo da Cidade, examinando como a rede paulistana organiza o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, quais direitos de aprendizagem são assegurados a todos os estudantes e que desafios se colocam à efetivação da inclusão no cotidiano escolar. A discussão baseia-se em documentos oficiais da SME/COPED, em normativas municipais e em literatura sobre educação inclusiva e políticas públicas educacionais.

A INCLUSÃO COMO PRINCÍPIO ESTRUTURANTE DO CURRÍCULO DA CIDADE

O Currículo da Cidade foi construído tomando como base os princípios da Equidade, da Educação

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia e Educação Especial e Inclusiva. Pós-graduação em Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia, Direitos Humanos e Neurociências. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

maria.aferreira@sme.prefeitura.sp.gov.br

Inclusiva e da Educação Integral, além da organização da rede em Ciclos de Aprendizagem e de critérios como interdisciplinaridade, relevância e pertinência dos objetos de conhecimento (SÃO PAULO, 2021). Essa opção não é apenas declaratória: ela orienta a forma como os documentos curriculares de cada componente são redigidos, de modo a contemplar, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, orientações específicas para o trabalho com estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação.

Segundo a SME (2021), o Currículo da Cidade busca o fortalecimento das políticas de equidade e de educação inclusiva, associado à garantia das condições necessárias para que sejam assegurados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes das Unidades Educacionais, respeitando-se as realidades socioeconômica, cultural, étnico-racial e geográfica de cada um. Essa formulação situa a inclusão não como uma política paralela, restrita a um conjunto específico de estudantes, mas como uma orientação transversal a todo o desenho curricular da rede.

EDUCAÇÃO ESPECIAL, AEE E SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a inclusão é tratada como princípio segundo o qual todos os estudantes têm direito de aprender, participar e se desenvolver com equidade (SME, 2026). A Educação Especial constitui, nesse desenho, uma modalidade transversal da Educação Básica, responsável por assegurar o direito à aprendizagem de bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades ou superdotação, promovendo acesso, permanência, participação e desenvolvimento pleno nas Unidades Educacionais (SME, 2026).

O principal eixo dessa modalidade é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvido de forma complementar ou suplementar ao ensino nas classes comuns, em articulação constante com os docentes regentes e demais profissionais da Unidade Educacional (SME, 2026). O AEE é ofertado, sobretudo, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), ambientes equipados com materiais

pedagógicos e recursos de acessibilidade voltados à eliminação de barreiras que dificultam a plena participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial (SÃO PAULO, s.d.). A rede conta ainda com Auxiliares de Vida Escolar, responsáveis por apoiar atividades de locomoção, higiene e alimentação dos estudantes que necessitam desse tipo de suporte, e mantém Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), que reconhecem o direito dos estudantes surdos a uma educação bilíngue que respeite sua identidade e cultura.

EQUIDADE, DIVERSIDADE E DIREITOS DE APRENDIZAGEM

O Currículo da Cidade sustenta que o direito à educação implica a garantia das condições e oportunidades necessárias para que todos os estudantes tenham acesso a uma formação indispensável à sua realização pessoal, à vida produtiva e ao pleno exercício da cidadania (SÃO PAULO, 2015). Para dar corpo a esse direito, o documento estabelece uma Matriz de Saberes que orienta o que crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender ao longo de sua trajetória na Educação Básica, articulada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas.

O Currículo da Cidade foi elaborado para todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino, incluindo aqueles que necessitam de Atendimento Educacional Especializado, bem como crianças e adolescentes de diferentes origens étnico-raciais, imigrantes e refugiados de diversos países. Essa amplitude reflete a compreensão de que equidade não significa tratar todos de maneira idêntica, mas oferecer a cada estudante os apoios e recursos necessários para que suas condições de partida — sociais, culturais ou relacionadas a alguma deficiência ou transtorno — não se transformem em barreiras intransponíveis à aprendizagem.

DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A efetivação da Educação Inclusiva no cotidiano escolar exige que educadores desenvolvam estratégias pedagógicas capazes de assegurar que cada estudante experimente reais possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, com oportunidades

de pleno desenvolvimento humano e exercício da cidadania (ESCOLA DO PARLAMENTO, 2019). Isso implica, entre outras medidas, a elaboração de planos de AEE individualizados, a realização de Avaliações Pedagógicas Iniciais que orientem — sem nunca impedir — a matrícula do estudante na classe comum, e a construção de práticas de acolhimento e diálogo com as famílias sobre os apoios e serviços disponíveis.

A acessibilidade é entendida, nesse contexto, como princípio estruturante da inclusão educacional, e não como uma adaptação pontual: ela deve orientar desde a organização física dos espaços escolares até a escolha de materiais didáticos e estratégias de ensino que contemplem diferentes formas de comunicação e aprendizagem, incluindo Libras, materiais em Braille e recursos de tecnologia assistiva. O desafio permanente da rede é garantir que essas condições estejam disponíveis de forma equânime em todas as regiões da cidade, considerando a extensão territorial e a desigualdade socioeconômica entre os distritos paulistanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos que compõem o Currículo da Cidade evidencia que a Educação Inclusiva não é tratada, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, como um apêndice da política curricular, mas como um de seus fundamentos estruturantes, ao lado da Equidade e da Educação Integral. A organização da Educação Especial em articulação com as classes comuns, o investimento em Salas de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado, e a definição de uma Matriz de Saberes comum a todos os estudantes revelam um esforço de tradução desse princípio em estrutura concreta de atendimento. Permanecem, contudo, desafios ligados à formação continuada de professores, à disponibilidade de recursos de acessibilidade em todas as Unidades Educacionais e à superação de desigualdades territoriais — o que reforça a necessidade de monitoramento constante e de investimento continuado nessa dimensão da política educacional paulistana.

REFERÊNCIAS

ESCOLA DO PARLAMENTO. Política Pública de atendimento aos processos de aprendizagem: promoção da educação inclusiva, integral e cidadã. São Paulo: Câmara Municipal de São Paulo, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Especial: Língua Portuguesa para Surdos**. São Paulo: SME/COPED, 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Glossário da Educação Especial**. São Paulo: SME, 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Educação Especial**. Portal SME. São Paulo, 2026. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-especial/>.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência. **Guia de Serviços: Educação**. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, [s.d.].

SÃO PAULO (Município). Prefeitura de São Paulo. Coleção Priorização Curricular é disponibilizada aos educadores. São Paulo: SME, 2021.



PROGRAMA DE GARANTIA DA QUALIDADE ACADÊMICA NO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DO BITA

Maria Canga Álvaro¹

Resumo: Este artigo analisa reflexões em torno das dinâmicas e racionalidades subjacentes ao funcionamento do ensino superior (ES) em Angola, tendo em conta a sua prestação social face às recorrentes observações e indagações a respeito da garantia da qualidade. Parecendo ancorar-se no cumprimento escrupuloso das leis em detrimento da sua responsabilidade social, o ES angolano questiona-se sobre como a garantir a qualidade sem extrapolar as exigências legais. As reflexões procuram gerar a compreensão sobre a formação de um indivíduo pleno adaptado às exigências do mercado de trabalho e cidadão do mundo eticamente pautado. Objetivou-se elaborar um programa de garantia da qualidade académica no Instituto Superior Politécnico do Bitá. O presente trabalho foi elaborado com base na utilização de duas abordagens: Por essa razão a presente dissertação fundamenta-se num estudo de carácter qualitativo, ou seja, numa abordagem mista. Os resultados indicam a prevalência de uma abordagem instrumental do sistema de garantia da qualidade do sistema de ES em Angola, propriamente no ISPOB.

Palavras-chave: Garantia da Qualidade, Ensino Superior, Gestão Universitária e Quantidade .

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa os principais desafios e perspectivas das Instituições de Ensino Superior (IES) em Angola, com ênfase no programa integrado da garantia de qualidade académica. O Instituto Superior Politécnico do Bitá (ISPOB) foi escolhido como caso de estudo, por refletir de forma representativa a realidade do sistema de ensino superior nacional.

As IES em Angola exercem papel decisivo no desenvolvimento social, político e económico. Ao formarem profissionais qualificados, contribuem diretamente para atender às exigências do mercado de trabalho e para impulsionar o progresso do país. A relevância dessas instituições ultrapassa a dimensão académica, estendendo-se à transformação estrutural da sociedade.

O alinhamento com as políticas nacionais e internacionais, com realce aos protocolos assinados a nível das organizações regionais ou continentais como a nível da UNESCO, é de extrema importância para responder aos desafios colocados às IES angolanas.

Nas últimas décadas, o subsistema do ensino superior angolano passou por uma expansão significativa, isto é, por conta do aumento de IES e cursos oferecidos. Porém, esta massificação apresenta-se desproporcional face aos padrões elevados de qualidade na formação académica exigida a nível nacional e internacional.

O equilíbrio entre quantidade e qualidade tornou-se um dos principais desafios enfrentados pelas IES, tudo porque, o crescimento acentuado das mesmas, nem sempre esteve acompanhado por investimentos proporcionais em investigação

¹ Mestre em Gestão Universitária, na especialidade de Gestão dos Processos de Ensino, Investigação Científica e Extensão Universitária pela UTANGA. Licenciada em Engenharia Informática na opção de Gestão de Software pela UTANGA. Docente Universitária; Whatsapp: 946342302 Email: mariacalunga2018@gmail.com

científica, extensão universitária e infraestruturas que respondam aos problemas contemporâneos.

A par destes desafios, importa sublinhar a necessidade de se capacitar os docentes e modernizar os currículos. Por isso, é imperioso que se faça uma análise em torno da problemática quantidade versus qualidade na formação no contexto do ensino superior, particularmente no ISPOB. Partindo desta realidade, levanta-se a seguinte pergunta de partida: **Quais são os principais desafios e perspectivas do ISPOB, com foco no programa integrado da garantia de qualidade académica?**

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

DEFINIÇÃO DOS TERMOS E CONCEITOS

Nesta secção procura-se fazer uma articulação das definições, termos e conceitos fundamentais partindo da problemática levantada, dos objetivos traçados e as hipóteses formuladas. Partindo das concepções a volta da qualidade académica, gestão universitária, pilares da gestão universitária perpassando às políticas e estratégias implementadas pelas IES face a quantidade de formados para a melhoria da garantia da qualidade de ensino.

CONCEPÇÃO DE QUALIDADE ACADÉMICA

Sabe-se que é responsabilidade das IES garantir a qualidade de ensino, essa temática já vêm se abordando a muitos anos atrás e o comprometimento das mesma tem sido obvia, por está razão o nível de responsabilidade das organizações tem sido a redobrar para cada uma delas mostrar a sua eficacia e eficiência ao mercado de trabalho. Abaixa seguiu-se alguns contributos sobre os conceitos da garantia da qualidade e gestão universitária.

Segundo Silva (2016), a qualidade académica é definida como um conjunto de processos complexos que consiste em diagnosticar o estado inicial, criar cenários de futuro, mobilizar recursos, contornar obstáculos, vencer resistências, realizar actividades, monitorizar os processos, avaliar os resultados e responsabilizar os actores, recorrendo aos instrumentos de gestão universitária.

Isto pressupõe dizer que, a qualidade académica nas IES depende de um conjunto de

aspectos entrelaçados, não tão fácil de executá-los, mas também não impossível de concebê-los e de materializá-los. Estes aspectos ou elementos incluem o diagnóstico sobre as várias áreas da IES, a criação de um cronograma sobre as diversas tarefas dos diferentes integrantes ou funcionários da instituição, apresentação de recursos materiais e financeiros, plano estratégico de gestão de riscos, capacidade de superação de resistência a mudança organizacional, acompanhamento dos desdobramentos dos processos atinentes ao ensino superior, culminando em avaliação dos resultados e atribuições de classificações e redefinição de responsabilidades dos agentes que compõem a IES. Nesta linha de pensamento, a definição anterior converge com a perspectiva de Manuel e Mendes (2021) por considerarem que a qualidade académica é uma intenção ou consequência de um conjunto de opções organizacionais e não algo que as organizações detêm por natureza e que se sujeita a manipulações circunstanciais dos actores.

Neste sentido, a UNESCO (2009), sublinha que, a qualidade académica está assente no estabelecimento de um sistema de garantia da qualidade e padrões de avaliação, bem como na promoção da qualidade cultural dentro das IES. Ainda constitui-se como um desafio presente e futuro definir a qualidade académica nas IES, em Angola, isto pelo facto de estar em curso o processo de implementação e avaliação do sistema nacional de garantia da qualidade do ensino superior. Assim, vale referir que o conceito de qualidade académica está indissociável aos processos alvos de auto-avaliação, avaliação externa e acreditação, tais como a qualidade de ensino, gestão académica, gestão administrativa, investigação científica e extensão universitária.

GESTÃO UNIVERSITÁRIA

A gestão universitária pode ser entendido como um conjunto de acções perpetrado por especialistas em administração de instituições de ensino superior por meio de programas e planos que definem o ponto de partida e a meta a alcançar face os objectivos traçados por estes actores.

Na visão de Kimbanda (2021), a gestão universitária configura-se na capacidade e no acto de acompanhar os desígnios, as missões e as ambições

políticas vigentes não somente pela base e matriz organizacional, mas também, na forma como esta se articula com o poder central e o estado.

Esta concepção remete a ideia de que um gestor universitário deve ser engenhoso na arte de administrar os recursos materiais, humanos e financeiros de uma IES, tudo isso em conformidade aos valores, objectivos, visão e missão definidos pela respectiva IES, para além do pacote legislativo que regula o subsistema do ensino superior. Na mesma senda, Silva (2016) define a gestão universitária como um processo mediante o qual se consegue garantir a sua funcionalidade para a produção dos resultados desejados. Ou seja, a gestão das IES é uma actividade focada na projecção e concretização do seu desenvolvimento, segundo a estratégia e as metas definidas no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (Silva, 2016).

Definir gestão universitária é um exercício científico que envolve o reconhecimento das habilidades e competências de um indivíduo no topo da hierarquia e de uma colectiva imediata no cimo da pirâmide de uma IES que procuram a responder aos requisitos exigidos pelo nível estratégico em harmonia com o nível tático, sem descurar o acompanhamento do das actividades realizadas pelo pessoal do nível operacional. Assim, todas as acções desenvolvidas nos diferentes níveis da IES, voltadas a organização, funcionalidade e produção de resultados, deverão estar em conformidade aos instrumentos de gestão interna como o PDI.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS IES EM ANGOLA E A GARANTIA DA QUALIDADE DE ENSINO

A garantia da qualidade nas IES enquanto um conjunto de processos políticos e práticas destinadas a assegurar que o ensino oferecido atenda aos padrões elevados definidos interna e externamente, e que seja continuamente melhorada, constitui elemento indispensável para a reflexão dos desafios e perspectivas das IES em Angola.

De acordo com Mendes (2016), a avaliação no ensino superior tornou-se uma ferramenta essencial, uma vez que possibilita regular o funcionamento do subsistema e introduzir medidas orientadas para a

elevação da qualidade. Nesta mesma perspetiva, o MESCTI (2011) salienta que a busca pela melhoria da gestão e da qualidade no ensino superior angolano, embora não seja recente, adquiriu maior relevância nos últimos anos, tanto no discurso oficial como nas práticas institucionais.

“a batalha pela melhoria da gestão e da qualidade educativa do ensino superior em Angola, embora não seja um aspecto completamente novo, assume nos últimos tempos maior relevância, tanto no plano discursivo como no plano prático. Nesse processo a redefinição de políticas educativas e a (re)definição de linhas orientadoras, ancoradas no estabelecimento de normas e regulamentos que visam a promoção da qualidade e a normalização do funcionamento e do desenvolvimento das IES em Angola ocupam espaço central. Acentua-se a preocupação com a regulação do subsistema e o resgate da credibilidade social das IES, o que traz um elemento novo ao subsistema de ES em Angola: a configuração de um sistema nacional de avaliação institucional” (Ibidem, 2011).

Assim sendo, a compreensão da garantia da qualidade perpassa também pelos conceitos fundamentais espelhados pelo artigo 3º do Decreto Presidencial 203/18, de 30 de agosto, nomeadamente:

- a) «Acreditação» acto de certificação das Instituições de Ensino Superior e dos cursos/programas, decorrente dos resultados positivos da Avaliação Externa promovida pelos serviços competente do Departamento Ministerial responsável pela Gestão do Subsistema de Ensino Superior;
- b) «Auto-Avaliação», processo de auto-análise e auto-conhecimento que se rege por um conjunto de normas, mecanismos e procedimentos promovidos pelas próprias Instituições de Ensino Superior para avaliarem a qualidade do seu desempenho;
- c) «Avaliação Externa», processo de verificação e análise que se rege por um conjunto de normas, mecanismos e procedimentos realizados por entidades externas às Instituições de Ensino Superior para avaliarem a qualidade do seu desempenho;
- d) «Avaliação Institucional», processo de aferição da qualidade do desempenho e dos resultados alcançados pelas Instituições de Ensino Superior, de acordo com o estipulado no Sistema Nacional de Garantia de Qualidade;
- e) «Instituições de Ensino Superior», que são centros vocacionados para a promoção da

formação académica e profissional, da investigação científica e da extensão universitária, com personalidade jurídica própria;

f) «Meta-Avaliação», processo de análise do funcionamento e dos resultados da avaliação realizada às Instituições de Ensino Superior, visando promover a melhoria do processo da avaliação.

A par disso, a garantia da qualidade envolve também a necessidade do desenvolvimento da capacitação contínua, isto é, programa de treinamento e desenvolvimento profissional para professores, visando a actualização de conhecimento e a melhoria das práticas pedagógicas, assim como, a adopção da avaliação do desempenho docente de forma regular. Neste sentido, as IES devem fazer a actualização curricular, por meio da revisão periódica a fim de garantir que sejam actualizados e alinhados com as necessidades do mercado de trabalho e avanços científicos. Igualmente, é indispensável a participação de Stakeholders, ou seja, o envolvimento de empregadores, empresas, organizações prestadoras de serviços, ex-alunos e outros parceiros na revisão e desenvolvimento dos currículos (Mendes, 2016).

Importa ainda referir que, o ambiente de aprendizagem concorre também no processo da garantia da qualidade de ensino, na medida em que a instituição deve possuir uma instalação adequada, como salas de aulas, laboratórios e bibliotecas, equipadas com recursos modernos. Enfim, sem descorar a integração de tecnologias digitais e ferramentas de aprendizagem online para melhorar a experiência educacional (Carvalho, 2012).

Quanto aos desafios, pode-se elencar os seguintes: infraestrutura e recursos, qualificação docentes, qualidade do ensino, acesso e equidade. Em relação as infraestruturas, ainda é verificável uma deficiência em muitas IES em Angola, enfrentando desafios relacionados à infraestrutura inadequada, como a falta de laboratório equipados, biblioteca actualizadas e espaços de ensino apropriados. Tudo isso, associado aos recursos financeiros limitados.

Um outro desafio está ligado à insuficiência dos quadros que compõem a IES, com realce ao corpo docente, isto é, tem faltado programas de formação contínua para docentes, o que pode impactar na

qualidade do ensino. Nesta mesma senda, ainda podemos fazer referência à falta de harmonização curricular, sistemas de avaliação e acreditação, ainda pouco robusto, chegando a comprometer a confiança da qualidade dos programas oferecidos. E, por fim, as IES enfrentam o desafio da inclusão de grupos desfavorecidos, pois que, é importante garantir que todos os segmentos da população tenham acesso à educação superior.

Retomando a abordagem de Mendes (2016), dir-se-ia que,

Um dos eixos que tem marcado a intervenção da tutela, na perspectiva de melhorar a capacidade institucional face aos desafios actuais é a estruturação da orgânica da tutela, incorporando unidades estruturais encarregues da avaliação e acreditação das IES e dos cursos ministrados. Inicialmente foi criado o Gabinete de Avaliação e Acreditação (GAA), que integrou a estrutura da Secretaria de Estado para o Ensino Superior (SEES), cuja evolução deu origem ao Instituto de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (INAAREES). Mais recentemente, a partir de 4 de dezembro de 2012, foi transformado em Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES), enquadrado como órgão tutelado pelo MES.

Apegando-se no pensamento de Tomé (2023, pp 25-36) poderíamos recolocar o mesmo problema que não se pode calar: “como se pode contribuir para o desenvolvimento dos mecanismos de regulação, controlo e fomento de uma cultura de avaliação da qualidade na gestão das IES?”

Já em relação as perspectivas que as IES angolanas têm, de modo particular, deve estar atrelada ao descrito no Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN-2023-2027), particularmente na prioridade 14.1.2: Garantia da qualidade no ensino superior, que enuncia o seguinte:

1. Dotar o Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES) de recursos financeiros e materiais para realização da avaliação externa;
2. Divulgar os instrumentos da avaliação e acreditação;
3. Monitorizar a realização da auto-avaliação das IES e respectivos cursos;
4. Constituir a bolsa de avaliadores;

5. Realizar a avaliação externa e acreditação da qualidade das IES que ministram cursos nas áreas das ciências médicas e da saúde e respectivos cursos;
6. Divulgar os resultados da avaliação externa e acreditação da qualidade das IES e respectivos cursos;
7. Monitorizar a realização do processo de avaliação de desempenho docente;
8. Criar o Observatório de Empregabilidade dos Graduados.

A aprendizagem de qualidade é aquela que, pelos processos e resultados, revela uma apropriação activa de novos saberes competências e condutas, baseada nos princípios do construtivismo. Quer dizer, uma aprendizagem com participação activa dos sujeitos, que os torna autónomos, criativos e persistentes. A concretização deste tipo de aprendizagem da conjugação de uma série de factores e da consideração de que, para aprender, os alunos necessitam de condições apropriadas pelo que a organização institucional ofereça.

Não existe um modo absoluto para definir «qualidade», excepto se a considerarmos como uma característica que corresponde a critérios de satisfação de um grupo de pessoas ou que representa adequação do desempenho da IES às exigências e expectativas sociais. Porém, ao assumir-se a qualidade como dimensão necessária para distinguir umas coisas das outras, e como atributos de seável por todos, isso permite fundamentar escolhas e políticas que afectam a todos, dada a legitimidade democrática dos grupos definidos.

A qualidade só pode ser aferida se dispusermos de padrões de desempenho, por um lado, e de dispositivos adequados de avaliação, por outro, o que nos remete para a definição e operacionalização da avaliação da qualidade. A avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau de qualidade de um processo, serviço ou produto, por referência a indicadores ou padrões, ou seja, de adequação às exigências, expectativas e critérios previamente definidos.

Em função do grau de aproximação aos padrões estabelecidos, as IES podem ser classificadas e agrupadas em categorias de tal forma que, por terem cumprido a maioria dos requisitos, podem entrar no paraíso, pelo que são enaltecidas por isso. Outras, por não terem conseguido alcançar os padrões de qualidade

em determinados domínios, ver-se-ão relegadas para o purgatório, até estarem em condições de entrar. Outros ainda, mais reticentes e com escassez de recursos para suportar o processo de avaliação, deixar-se-ão estar pacientemente à espera que alguém lhes imponha a avaliação, mas, até lá, estarão indefinidamente num limbo.

DESAFIOS E PERSPETIVAS DAS IES E A GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Como qualquer organização a eficácia e eficiência da Universidade passa, indubitavelmente, pelo processo de gestão, o que é designado por gestão universitária, dado a natureza da organização. Assim, os processos envolventes ou característicos a este espaço é que vão determinar o *modus operandi* dos gestores das IES.

Conforme Gomes et al (apud. Juliatti et al, 2022) concebem a gestão como mecanismo elementar das IES para subsidiar as tomadas de decisões que repercutem positiva e negativamente no ambiente institucional, tudo isso associado a constante procura pela eficiência nos serviços que se propõe a oferecer.

Em outras palavras, a gestão universitária vai para além do mero cumprimento de programas ou tarefas emanadas do topo da IES, por ser um actor activo e consciente da instituição. Pois que, actualmente, os agentes da educação, não devem estar apenas limitados ao cargo ou função que lhes são conferida, eles são frequentemente convocados e desafiados a participarem da planificação, organização, execução e controlo de outros processos essenciais da gestão universitária.

A par disso, a gestão universitária deve estar assente nos pressupostos de uma gestão eficiente e eficaz, capaz de poder dar credibilidade naquilo que está vocacionado e para que esta esteja preparada para os desafios do milénio (Cangovi, 2019). Como se sabe, a planificação da gestão universitária é entendida como a capacidade de definir o tipo de produto ou serviço a ser oferecido ao “cliente”, ou se preferirmos, aos discentes e a comunidade, tendo em conta a componente investigativa e de extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise teórica realizada demonstrou que a expansão do ensino superior em Angola, embora

necessária, precisa estar acompanhada de investimentos estruturais e humanos para garantir a qualidade da formação. Sugere-se a criação de mecanismo de avaliação e acompanhamento contínuo, bem o fortalecimento da formação docente e da infraestrutura acadêmica.

A investigação permitiu compreender, de forma clara e objetiva, os principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior em Angola, com ênfase no Instituto Superior Politécnico do Bitá. Os resultados demonstraram que, embora se observe um esforço crescente no aumento da quantidade de formandos, a qualidade da formação ainda carece de consolidação, sobretudo no que diz respeito à atualização curricular, à valorização do corpo docente e às condições infra-estruturais.

Outro sim, para superar os desafios, é necessário um esforço conjunto entre o governo, instituições e sociedade civil, com foco em políticas públicas eficazes, gestão transparente e valorização da pesquisa e inovação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- CANGOVI, H. S. Gestão Universitária: Contribuição do estudante para o processo de avaliação de desempenho docente, aplicação na universidade José Eduardo dos Santos, Huambo-Angola. **MLS Educational Research**, v. 3, p. 65-86, 2019.
- CARVALHO, P. D. Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. **Revista Angolana de Sociologia**, p. 51-68, 2012.
- JULIATTI, B. C. O que é uma gestão universitária eficiente? a construção de critérios objectivos que delimitam o princípio da eficiência em Universidades Federais Brasileiras. **Brasiliian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, p. 49904-49925, Jul. 2022.
- KIMBANDA, F. J. C. **Qualidade no Ensino Superior em Angola**: Contributos para Modelos de Melhoria da Qualidade e Responsabilidade Social. Tese apresentado a Universidade Fernando Pessoa como requisito para obtenção do grau de Doutor. Porto: Universidade Fernando Pessoa. 2021. p. 1-246.
- MANUEL, T.; MENDES, M. D. C. B. Garantia da Qualidade do Ensino Superior em Angola: Do instrumentalismo ao socioconstrutivismo. **Educação, Sociedade e Cultura**, v. 58, p. 51-70, 2021.
- MENDES, M. D. C. B. Sistema de avaliação e de garantia da qualidade do ensino superior em Angola: um dispositivo em construção. **Revista GORGES- Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa**, Ilhéus, v. 3, p. 11-36, 2016.
- MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. **Relatório de Avaliação sobre a Implementação das Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior**. Luanda: [s.n.]. 2011.
- SILVA, E. A. D. **Gestão do Ensino Superior em Angola**: realidades, tendências e desafios rumo a qualidade. Luanda: Mayamba Editora, 2016.

TOMÉ, J. Garantia da qualidade no ensino superior em Angola: Percurso, desafios do presente e do futuro, e o papel das Instituições de Ensino Superior nesse processo. **XXXII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa**. São Tomé: [s.n.]. 2023. p. 25-36.

UNESCO. As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisa para a Mudança e o Desenvolvimento Social. **Conferência Mundial Sobre Ensino Superior 2009**. Paris: UNESCO. 2009. p. 1-11.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

ANGOLA. Decreto Presidencial nº 203/18, de 30 de Agosto – publicado no Diário da República. I Série nº 133 – estabelece o Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições de Ensino Superior.



EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: DA CIDADE EDUCADORA AO PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL

Maria Elena dos Santos Silva¹

RESUMO: Este artigo discute a concepção e a implementação da Educação Integral na Rede Municipal de Ensino (RME) de São Paulo, tomando como referência o Currículo da Cidade e o Programa São Paulo Integral (PSPI). A partir de revisão de documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME), analisa-se como a Educação Integral é compreendida, no contexto paulistano, não apenas como ampliação da jornada escolar, mas como formação que contempla as dimensões intelectual, física, social, emocional, cultural e lúdica dos estudantes. Discute-se a concepção de Cidade Educadora, na qual espaços, tempos e saberes do território são reconhecidos como potencialmente educativos, bem como a organização do PSPI, instituído pela Portaria SME nº 7.464/2015 e reorganizado por sucessivas Instruções Normativas, que amplia a permanência dos estudantes na escola e reorganiza a matriz curricular em torno dos chamados Territórios do Saber. Conclui-se que a Educação Integral, na política educacional de São Paulo, articula tempo escolar ampliado, ressignificação de espaços e diálogo com o território como condições necessárias à formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Educação integral; Currículo da Cidade; Programa São Paulo Integral; Cidade Educadora; Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

INTRODUÇÃO

A ideia de que a escola deve formar o estudante em sua integralidade — e não apenas em sua dimensão cognitiva — orienta, há alguns anos, parte significativa das políticas educacionais brasileiras. Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, essa concepção assumiu forma concreta em dois movimentos complementares: de um lado, a definição da Educação Integral como um dos princípios estruturantes do Currículo da Cidade, ao lado da Equidade e da Educação Inclusiva (SÃO PAULO, 2021); de outro, a criação do Programa São Paulo Integral (PSPI), que amplia a jornada escolar diária e reorganiza a matriz curricular em escolas da rede (SÃO PAULO, 2016).

Este artigo tem como objetivo discutir os fundamentos conceituais da Educação Integral no Currículo da Cidade e sua materialização por meio do Programa São Paulo Integral, examinando a trajetória do programa desde sua instituição, em 2015, até as reorganizações mais recentes, e discutindo em que sentido a ampliação do tempo escolar se articula a uma formação que contempla múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CURRÍCULO DA CIDADE

O Currículo da Cidade define a Educação Integral como direito de cidadania das infâncias e da adolescência, promotora do desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões — intelectual,

¹ Graduada em Pedagogia e Letras. Especialização em Ensino EAD PIGEAD. Professora de Educação Infantil, PEI. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.
elena.maria@sme.prefeitura.sp.gov.br

física, social, emocional, cultural e lúdica (SÃO PAULO, 2022). Essa formulação recusa a ideia de que educar em tempo integral seja apenas uma questão de duração da jornada escolar: trata-se, antes, de uma concepção pedagógica segundo a qual os saberes não podem ser hierarquizados, nem a dicotomia entre corpo e mente sustentada no cotidiano escolar (SÃO PAULO, 2021).

Essa concepção de Educação Integral está em consonância com o Programa de Metas 2017-2020 da Prefeitura Municipal de São Paulo, estruturado em cinco eixos temáticos, entre os quais o de "Desenvolvimento Humano", que reúne a Secretaria Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e a Secretaria Municipal de Cultura em torno de metas voltadas à Educação Integral (SÃO PAULO, 2019). Já na Educação Infantil, o Currículo Integrador da Infância Paulistana estabelece que, ao ingressar no Ensino Fundamental, a criança não deixa de brincar nem se divide em corpo e mente, devendo continuar a ser compreendida em sua integralidade, com oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância (SÃO PAULO, 2015).

A CIDADE EDUCADORA E OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

Um dos conceitos centrais da política de Educação Integral paulistana é o de Cidade Educadora, segundo o qual todos os espaços, tempos e saberes da cidade são considerados potencialmente educativos, possibilitando que o trabalho pedagógico ultrapasse os limites da sala de aula (SÃO PAULO, 2021). Nessa perspectiva, o território deixa de ser apenas o entorno físico da escola e passa a ser compreendido como espaço de pertencimento, no qual o estudante vivencia o lugar em que mora, compreende sua própria história e constrói identidade — condição considerada imprescindível para que a Educação Integral se realize de forma significativa (SÃO PAULO, 2021).

Iniciativas da sociedade civil, como o Currículo da Cidade Educadora desenvolvido pela organização Cidade Escola Aprendiz em parceria com escolas dos territórios do Butantã, de Heliópolis e do Jardim Ângela, ilustram essa articulação entre escola e território: a proposta identifica saberes locais — modos de ser e fazer próprios de cada território —, potenciais

educativos — agentes, espaços e dinâmicas da cidade capazes de gerar aprendizagens — e práticas pedagógicas que conectam esses dois elementos (APRENDIZ, 2018). Embora não seja um documento oficial da SME, essa experiência dialoga diretamente com a concepção de Cidade Educadora que fundamenta a política municipal de Educação Integral.

O PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL: HISTÓRICO E ORGANIZAÇÃO

O Programa São Paulo Integral foi instituído pela Portaria SME nº 7.464, de 3 de dezembro de 2015, e lançado oficialmente em fevereiro de 2016, alcançando inicialmente 110 escolas da rede municipal — 37 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e 73 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) —, com a ampliação da jornada escolar para um mínimo de sete horas diárias e a reorganização da matriz curricular (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2016). O programa alinhou-se, desde sua origem, às diretrizes do programa federal Mais Educação e ao Plano Municipal de Educação, e cresceu nos anos seguintes: em 2017, já eram 81 EMEFs e 40 EMEIs participantes, com atendimento previsto a mais de vinte mil estudantes (CPP, 2016).

Do ponto de vista curricular, o PSPI reorganiza a matriz de modo a distribuir, ao longo da jornada ampliada, as aulas da base nacional comum, a parte diversificada e as experiências pedagógicas organizadas em torno dos chamados Territórios do Saber (CPP, 2016). O programa foi reorientado por sucessivas Instruções Normativas da SME — entre elas a IN nº 26/2022, a IN nº 25/2024 e a IN nº 38/2025 —, que mantiveram como objetivo principal a promoção de experiências pedagógicas voltadas à Educação Integral por meio da expansão do tempo de permanência dos estudantes na escola, da ressignificação dos espaços e do currículo, e da garantia de acesso aos territórios educativos dentro e fora da escola, numa perspectiva de aprendizagens multidimensionais (SÃO PAULO, 2025). A Instrução Normativa nº 25/2024 explicita, ainda, a meta de oferecer Educação Integral em tempo integral em pelo menos metade das escolas públicas da rede, atendendo a uma parcela significativa dos estudantes matriculados (SÃO PAULO, 2024).

EDUCAÇÃO INTEGRAL E DESENVOLVIMENTO MULTIDIMENSIONAL DOS ESTUDANTES

A defesa da Educação Integral na rede paulistana costuma associar a ampliação do tempo escolar a ganhos que extrapolam o desempenho acadêmico. Ao permanecer mais tempo na escola, argumenta-se, o estudante tem a oportunidade de se dedicar aos estudos, socializar, praticar atividades lúdicas e esportivas, alimentar-se adequadamente e sentir-se acolhido — sendo, nesse sentido, cuidado de forma integral (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2016). Essa perspectiva dialoga com a discussão sobre a ruptura, muitas vezes vivida pelas crianças, entre a Educação Infantil — marcada pela centralidade do brincar — e o Ensino Fundamental, tratado por vezes como uma "escola de verdade", mais rígida e com menos espaço lúdico; documentos da própria SME apontam a necessidade de repensar essa transição para que a aprendizagem continue a ocorrer de forma prazerosa também nos anos iniciais do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2022).

A discussão sobre o tempo expandido nas Unidades Educacionais, segundo a SME, não deve se apoiar apenas na organização do trabalho escolar, mas em como se constrói um currículo e um Projeto Político-Pedagógico capazes de ampliar a oferta de experiências aos estudantes, em diálogo com os documentos curriculares vigentes e com os diferentes contextos dos territórios (SÃO PAULO, 2021). Essa formulação reforça que a Educação Integral, tal como concebida pela rede municipal, não se resume à quantidade de horas em que o estudante permanece na escola, mas depende, sobretudo, da qualidade e da intencionalidade pedagógica das experiências oferecidas nesse tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de São Paulo revela um esforço consistente de articulação entre concepção pedagógica e política pública: de um lado, a definição da Educação Integral como princípio estruturante do Currículo da Cidade, fundamentado na ideia de uma formação que não separa corpo e mente, nem hierarquiza saberes; de outro, a construção do Programa São Paulo Integral

como instrumento concreto de ampliação da jornada escolar e de reorganização curricular em torno dos Territórios do Saber. A concepção de Cidade Educadora, que reconhece o potencial pedagógico dos espaços, tempos e saberes do território, oferece um horizonte conceitual que ultrapassa os muros da escola. Passados mais de dez anos da instituição do programa, permanecem como desafios a ampliação da cobertura a mais escolas da rede, a garantia de infraestrutura adequada ao tempo integral e a consolidação de práticas pedagógicas que, de fato, tratem os estudantes em sua integralidade — intelectual, física, social, emocional, cultural e lúdica.

REFERÊNCIAS

- APRENDIZ. Currículo da Cidade Educadora evidencia potencial educativo do território. **Educação e Território**. São Paulo, 2018.
- CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. São Paulo faz lançamento de seu programa de educação integral. 2016.
- CENTRO DO PROFESSORADO PAULISTA (CPP). SME e o programa de escolas em tempo integral. 2016.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria dos Centros Educacionais Integrados e da Educação Integral. **Política São Paulo Educadora: Educação Integral**. São Paulo: SME, 2021.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: **Componente Curricular Geografia / História**. São Paulo: SME/COPED, 2019.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 25, de 29 de agosto de 2024**. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2024.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 38, de 8 de setembro de 2025**. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2025.
- SÃO PAULO (Município). **Portaria SME nº 7.464, de 3 de dezembro de 2015**. Institui o Programa São Paulo Integral. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2015.



A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E AS NECESSIDADES DA CRIANÇA

Maria Madalena Sampaio Silva¹

RESUMO: A rotina constitui uma dimensão importante da organização pedagógica na Educação Infantil, pois estrutura tempos, espaços, interações, brincadeiras, momentos de cuidado e diferentes experiências vivenciadas pelas crianças. Entretanto, sua organização pode assumir perspectivas distintas, aproximando-se tanto de práticas rígidas e centradas nas necessidades institucionais quanto de propostas flexíveis que reconhecem as crianças como sujeitos participantes do cotidiano educativo. Este artigo tem como objetivo analisar a função pedagógica da rotina na Educação Infantil, com ênfase nas relações entre organização do cotidiano, participação infantil, autonomia, acolhimento e respeito aos diferentes ritmos das crianças. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de revisão narrativa de natureza bibliográfica e documental. A discussão articula estudos clássicos e produções contemporâneas sobre rotina, cotidiano, participação e escuta infantil às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Argumenta-se que a rotina não deve ser compreendida como simples sequência fixa de horários, mas como construção pedagógica passível de observação, avaliação e reorganização a partir das experiências das crianças. Conclui-se que a qualidade da rotina não depende exclusivamente de sua previsibilidade, mas da maneira como articula intencionalidade pedagógica, cuidado, interações, brincadeiras, participação e flexibilidade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Rotina pedagógica; Participação infantil; Autonomia; Organização do cotidiano.

INTRODUÇÃO

A organização dos tempos e das experiências constitui uma dimensão fundamental do cotidiano das instituições de Educação Infantil. Alimentação, higiene, descanso, brincadeiras, interações, propostas pedagógicas, momentos de chegada e saída e utilização dos diferentes espaços compõem uma organização cotidiana que não é neutra, pois expressa concepções sobre infância, educação, cuidado e participação.

Nesse sentido, a rotina não pode ser reduzida a uma sequência de horários estabelecida para garantir o funcionamento institucional. Embora a organização

temporal seja necessária à vida coletiva, a forma como os tempos são distribuídos e vivenciados interfere nas oportunidades oferecidas às crianças para brincar, interagir, fazer escolhas, explorar espaços, expressar necessidades e participar das experiências que constituem seu cotidiano.

Barbosa (2006) compreende as rotinas como construções pedagógicas que organizam o cotidiano das instituições de Educação Infantil. Essa perspectiva permite deslocar a análise de uma compreensão estritamente administrativa para uma discussão sobre os significados pedagógicos presentes na organização do tempo.

¹ Licenciada em Pedagogia, atuando e desenvolvendo práticas pedagógicas voltadas à educação, ao cuidado e ao desenvolvimento integral das crianças. Professora de Educação Infantil, PEI e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP. madalenasampaio30@gmail.com

Ao mesmo tempo, estudos como o de Batista (1998) problematizam modelos nos quais os tempos institucionais se sobrepõem aos diferentes ritmos das crianças. Essa tensão permanece relevante: a Educação Infantil necessita de organização, mas a previsibilidade não deve ser confundida com rigidez ou padronização absoluta das experiências.

A discussão contemporânea sobre rotina precisa, entretanto, ser situada nos marcos normativos atualmente orientadores da Educação Infantil brasileira. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, possui importância histórica na trajetória das políticas curriculares da etapa, mas não deve ser utilizado isoladamente como principal documento orientador das práticas contemporâneas.

Nesse processo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, constituem referência normativa fundamental. As Diretrizes reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos e estabelecem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas.

Essa concepção produz implicações diretas para a organização da rotina. Se a criança é compreendida como sujeito de direitos, a distribuição dos tempos e espaços precisa considerar não somente as necessidades administrativas da instituição, mas também as possibilidades de interação, brincadeira, expressão, participação e construção de experiências pelas próprias crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) amplia essa perspectiva ao organizar a Educação Infantil em torno dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, articulados aos campos de experiências (BRASIL, 2018).

Entre esses direitos, a participação possui relação particularmente importante com o objeto deste estudo. Reconhecer o direito de participar significa considerar que as crianças não são apenas destinatárias de planejamentos elaborados pelos adultos. Suas manifestações, perguntas, recusas, escolhas, brincadeiras e interesses constituem elementos que podem subsidiar a observação, o planejamento e a reorganização do cotidiano.

Participação infantil, contudo, não significa transferir às crianças todas as decisões relacionadas ao funcionamento institucional. A responsabilidade pedagógica continua pertencendo aos adultos. O desafio consiste em construir formas de organização nas quais as decisões docentes possam dialogar com aquilo que as crianças comunicam por diferentes linguagens.

A escuta infantil, nesse sentido, ultrapassa a realização de perguntas diretas às crianças. Especialmente quando se consideram bebês e crianças pequenas, escutar envolve observar gestos, movimentos, brincadeiras, expressões corporais, aproximações, afastamentos, interesses, recusas e diferentes formas de comunicação. A documentação e os registros pedagógicos podem auxiliar o professor a interpretar essas manifestações e utilizá-las na reflexão sobre o planejamento.

Essa perspectiva também exige cautela no emprego do conceito de autonomia. No presente estudo, autonomia não será compreendida como independência absoluta ou capacidade da criança de realizar tudo sem auxílio adulto. Trata-se de um processo construído nas relações e nas oportunidades de participação, escolha, iniciativa e realização de ações progressivamente compartilhadas com adultos e outras crianças.

Da mesma forma, afirmações sobre segurança emocional precisam ser analisadas com cuidado. A simples repetição de uma sequência diária não permite afirmar automaticamente que uma criança estará emocionalmente segura. A previsibilidade pode oferecer referências temporais importantes, mas o acolhimento depende igualmente da qualidade das relações, da construção de vínculos, da sensibilidade dos adultos e do respeito às manifestações das crianças.

Por essa razão, o presente artigo evita utilizar “desenvolvimento infantil” como explicação genérica para todos os efeitos atribuídos à rotina. Quando utilizado, o termo refere-se à integralidade das experiências infantis, considerando dimensões corporais, afetivas, sociais, cognitivas e culturais, sem pressupor que determinada organização da rotina produza isoladamente resultados específicos no desenvolvimento.

Outra questão que merece atualização é o próprio processo de ingresso das crianças na instituição. Em lugar de compreender exclusivamente esse período como uma “adaptação”, expressão que pode sugerir que cabe à criança ajustar-se a uma estrutura previamente estabelecida, a discussão contemporânea permite trabalhar também com as ideias de acolhimento e inserção, reconhecendo que crianças, famílias e profissionais participam da construção gradual de vínculos e referências no novo contexto.

Diante dessas considerações, o problema que orienta este estudo é: como a rotina pode ser organizada pedagogicamente na Educação Infantil de modo a articular as necessidades da vida coletiva aos direitos, ritmos, manifestações e possibilidades de participação das crianças?

O objetivo geral consiste em analisar a função pedagógica da rotina na Educação Infantil, considerando sua relação com organização dos tempos, participação, autonomia, acolhimento e direitos das crianças.

Como objetivos específicos, busca-se: compreender diferentes concepções de rotina presentes na literatura educacional; analisar as contribuições das DCNEI e da BNCC para a organização do cotidiano; problematizar os efeitos da padronização excessiva dos tempos institucionais; discutir participação e escuta infantil na construção das experiências cotidianas; e refletir sobre possibilidades de conciliar previsibilidade, flexibilidade e intencionalidade pedagógica.

A contribuição deste artigo consiste, portanto, em reexaminar a discussão sobre rotina à luz dos atuais referenciais da Educação Infantil, deslocando a análise de uma perspectiva predominantemente organizacional para uma abordagem centrada nos direitos, na participação e nas experiências das crianças.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma revisão narrativa de natureza bibliográfica e documental. Essa opção metodológica foi adotada por possibilitar a articulação entre estudos sobre rotina, organização dos tempos, cotidiano, autonomia, participação e escuta infantil e os principais documentos normativos que orientam atualmente a Educação Infantil brasileira.

A revisão narrativa não possui a pretensão de realizar um levantamento exaustivo da produção científica nem de apresentar procedimentos equivalentes aos de uma revisão sistemática. Busca-se construir uma análise interpretativa do objeto, aproximando contribuições clássicas do campo da Educação Infantil de estudos contemporâneos relacionados à participação das crianças e à organização pedagógica do cotidiano.

Para a composição do referencial bibliográfico, foram consideradas produções diretamente relacionadas aos seguintes eixos temáticos: rotina na Educação Infantil; organização dos tempos e espaços; cotidiano em creches e pré-escolas; participação infantil; escuta das crianças; autonomia; acolhimento e inserção; interações; brincadeira; e planejamento pedagógico.

Foram mantidas produções anteriores que apresentam relevância histórica e conceitual para o estudo da rotina, especialmente Barbosa (2006) e Batista (1998). Entretanto, essas referências são articuladas a literatura científica mais recente, evitando que interpretações produzidas em contextos anteriores sejam utilizadas isoladamente para explicar as atuais concepções de Educação Infantil.

Para a atualização da discussão, são priorizadas produções científicas publicadas entre 2020 e 2026, particularmente estudos relacionados à participação e à escuta infantil, à organização dos tempos e espaços e às experiências cotidianas em creches e pré-escolas. Produções anteriores ao período são mantidas quando apresentam contribuição reconhecida para a constituição teórica do objeto.

Como critérios de inclusão, consideraram-se estudos diretamente relacionados à Educação Infantil e a pelo menos um dos eixos definidos para análise. Foram excluídos trabalhos que tratassem de rotina exclusivamente em outras etapas educacionais, materiais sem relação direta com o problema investigado e publicações de caráter exclusivamente prescritivo ou comercial.

No componente documental, foram selecionados documentos oficiais relacionados à organização pedagógica da Educação Infantil. O corpus contempla as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, e a Base Nacional Comum Curricular, em sua versão homologada para a Educação Infantil (BRASIL, 2018).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) é mantido apenas quando necessário para contextualização histórica das políticas curriculares brasileiras, não sendo utilizado como principal referência normativa para interpretar as práticas contemporâneas.

Os materiais foram examinados mediante leitura interpretativa e organizados em quatro eixos de análise: a) rotina e organização pedagógica dos tempos; b) previsibilidade, acolhimento e autonomia; c) flexibilidade e respeito aos diferentes ritmos; e d) participação e escuta das crianças.

A análise busca estabelecer aproximações e tensões entre os estudos selecionados e os documentos normativos, evitando atribuir à rotina efeitos causais que não estejam sustentados pelas fontes examinadas. Assim, afirmações relacionadas à segurança emocional, autonomia, aprendizagem ou desenvolvimento são apresentadas considerando a complexidade das relações e experiências que constituem o cotidiano da Educação Infantil.

Por se tratar de uma revisão narrativa, os resultados correspondem a uma interpretação teórica e documental do objeto e não permitem estabelecer relações causais entre determinado modelo de rotina e resultados específicos no desenvolvimento das crianças.

ROTINA E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A rotina integra a organização do cotidiano das instituições de Educação Infantil e envolve muito mais do que a distribuição de atividades em determinados horários. Por meio dela são organizados tempos, espaços, materiais, momentos de cuidado, brincadeiras, interações, alimentação, descanso e diferentes experiências das quais bebês e crianças participam.

Barbosa (2006) compreende a rotina como uma categoria pedagógica relacionada à organização do trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil. Essa concepção permite superar uma compreensão estritamente administrativa da rotina e

reconhecer que as decisões sobre como o dia é organizado também expressam concepções de criança, infância, educação e cuidado.

Entretanto, a análise da rotina precisa ser situada nas concepções contemporâneas de Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos e estabelecem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas.

A BNCC mantém as interações e a brincadeira como eixos estruturantes e estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A organização curricular é estruturada em cinco campos de experiências, concebidos de modo a acolher situações concretas da vida cotidiana das crianças e articulá-las aos conhecimentos social e culturalmente produzidos.

A partir desses referenciais, a rotina pode ser compreendida como uma dimensão por meio da qual esses direitos se concretizam no cotidiano. O modo como são organizados os momentos de alimentação, descanso, brincadeira, exploração dos espaços, cuidado e propostas pedagógicas pode ampliar ou restringir oportunidades de participação e expressão das crianças.

Isso significa que a qualidade pedagógica da rotina não está relacionada à quantidade de atividades realizadas nem ao cumprimento rigoroso de uma sequência previamente estabelecida. O aspecto central encontra-se nas experiências possibilitadas às crianças e na capacidade do planejamento de articular intencionalidade pedagógica e abertura para aquilo que emerge das relações cotidianas.

Essa perspectiva também permite superar a fragmentação entre momentos considerados “pedagógicos” e aqueles tradicionalmente associados apenas ao cuidado. Alimentação, higiene, descanso, chegada e saída constituem experiências relacionais e educativas e, portanto, precisam ser consideradas no planejamento do cotidiano.

Desse modo, uma rotina pedagogicamente organizada não corresponde a uma programação rígida, mas a uma estrutura de referência que pode ser observada, avaliada e reorganizada pelos profissionais

considerando as características do grupo, as manifestações das crianças e os objetivos da proposta pedagógica.

PREVISIBILIDADE, ACOLHIMENTO E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

A previsibilidade constitui uma dimensão relevante da organização cotidiana, pois possibilita que as crianças construam referências sobre determinados acontecimentos e relações que compõem sua permanência na instituição. Entretanto, previsibilidade e rigidez não são conceitos equivalentes.

Uma rotina pode apresentar referências reconhecíveis — como momentos de chegada, alimentação, brincadeira e saída — sem exigir que todas as experiências ocorram diariamente da mesma maneira ou no mesmo ritmo para todas as crianças.

Essa distinção é especialmente importante nos processos de ingresso na Educação Infantil. O texto original empregava predominantemente a ideia de “adaptação” e relacionava diretamente a rotina à segurança da criança. Uma abordagem mais cuidadosa permite compreender esse período como processo de acolhimento e inserção, no qual crianças, famílias e profissionais constroem progressivamente relações e referências.

A organização do cotidiano pode participar desse processo ao oferecer determinadas referências temporais, mas a construção do acolhimento não decorre apenas da repetição de atividades. Ela envolve a qualidade das relações estabelecidas com os adultos, a possibilidade de expressão das emoções, a comunicação com as famílias e o respeito aos diferentes modos pelos quais cada criança vivencia sua entrada na instituição.

A BNCC reforça a importância das relações ao considerar que, nas interações com pares e adultos, as crianças constroem modos próprios de agir, sentir e pensar. O documento também relaciona essas experiências à construção da autonomia e do autocuidado.

Nesse contexto, autonomia não deve ser confundida com independência absoluta. Ser autônomo na Educação Infantil não significa realizar todas as ações sem auxílio adulto. A autonomia pode ser compreendida como processo construído

progressivamente nas relações, mediante oportunidades de escolha, iniciativa, participação e tomada de pequenas decisões compatíveis com as possibilidades das crianças.

Situações cotidianas podem oferecer oportunidades para esse processo. Escolher entre materiais disponíveis, participar da organização dos espaços, servir-se em determinadas situações de alimentação, cuidar dos próprios pertences com apoio, decidir com quem ou onde brincar e colaborar em decisões do grupo são exemplos de experiências que podem ampliar possibilidades de participação.

O adulto, portanto, não desaparece quando se pretende favorecer a autonomia. Sua atuação permanece fundamental para organizar condições, oferecer apoio, observar necessidades e avaliar quando intervir. O desafio consiste em evitar tanto a condução excessivamente controladora quanto a retirada do suporte necessário às crianças.

FLEXIBILIDADE E OS DIFERENTES TEMPOS DAS CRIANÇAS

Uma das principais tensões relacionadas à rotina encontra-se entre os tempos institucionais e os tempos vividos pelas crianças.

Instituições coletivas precisam organizar horários, profissionais, espaços, alimentação e outras dimensões de seu funcionamento. Entretanto, essas necessidades não devem ser confundidas automaticamente com necessidades pedagógicas das crianças.

Batista (1998), ao investigar o cotidiano da creche, problematizou a presença de uma organização temporal rígida, marcada pela fragmentação das experiências e pela predominância de tempos definidos institucionalmente. Embora o estudo tenha sido realizado em outro contexto histórico, sua contribuição permanece pertinente para problematizar situações em que a organização institucional se sobrepõe sistematicamente às manifestações das crianças.

O próprio texto original utiliza Batista para discutir alimentação, descanso e fragmentação dos tempos. Esses exemplos podem ser mantidos, mas não precisam aparecer acompanhados de tantas citações diretas.

Os momentos de alimentação ajudam a compreender essa tensão. Existe uma necessidade coletiva de organização das refeições, mas as crianças não apresentam necessariamente fome, disposição ou ritmo alimentar idênticos. O desafio pedagógico consiste em buscar formas de organização que conciliem condições institucionais, cuidado e atenção às manifestações individuais.

Questão semelhante aparece no descanso. Determinar que todas as crianças permaneçam deitadas durante o mesmo período, independentemente de demonstrarem necessidade de sono, pode transformar uma ação de cuidado em uma prática de controle do corpo e do tempo.

A flexibilização, contudo, não significa ausência de planejamento. Uma rotina flexível é planejada justamente para comportar diferenças, imprevistos e possibilidades de reorganização.

Essa compreensão dialoga com a BNCC, que concebe os campos de experiências a partir das situações concretas da vida cotidiana das crianças. Assim, acontecimentos não previstos inicialmente também podem adquirir relevância pedagógica quando observados e interpretados pelo professor.

Uma investigação iniciada espontaneamente durante uma brincadeira, uma pergunta que mobiliza o grupo ou a necessidade de permanecer por mais tempo em determinada experiência podem justificar alterações no planejamento. Nesses casos, modificar a sequência previamente definida não representa necessariamente ausência de organização, mas exercício da intencionalidade pedagógica.

Portanto, o desafio consiste em construir uma organização suficientemente estável para oferecer referências ao grupo e suficientemente flexível para não transformar o planejamento em finalidade em si mesmo.

PARTICIPAÇÃO E ESCUTA DAS CRIANÇAS NA CONSTRUÇÃO DA ROTINA

A participação infantil constitui uma das dimensões que mais necessita ser fortalecida na discussão sobre rotina. No texto original, afirma-se que as crianças devem participar da organização dos tempos e atividades, porém essa argumentação praticamente não possui fundamentação específica

sobre participação infantil.

A BNCC oferece um fundamento normativo importante ao estabelecer participar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil. O documento prevê a participação ativa das crianças, juntamente com adultos e outras crianças, tanto em aspectos do planejamento quanto nas atividades da vida cotidiana.

Esse princípio modifica a maneira de compreender a rotina. Se a participação constitui um direito, a criança não pode ocupar exclusivamente a posição de quem recebe instruções sobre onde permanecer, quando brincar, quando guardar os materiais ou como realizar todas as experiências.

Isso não significa, entretanto, que as crianças devam definir sozinhas a rotina institucional. Existe uma diferença entre participação infantil e ausência de mediação adulta. Professores continuam responsáveis pelo planejamento, pela segurança, pela organização das condições e pela intencionalidade pedagógica.

Participar significa criar possibilidades reais para que manifestações, interesses, opiniões e escolhas das crianças tenham consequências no cotidiano.

A participação pode ocorrer de diferentes maneiras e precisa considerar a idade e as formas de comunicação das crianças. A própria BNCC reconhece o direito de expressão de necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, descobertas, opiniões e questionamentos por diferentes linguagens.

Consequentemente, escutar uma criança não significa apenas perguntar o que ela quer.

Bebês e crianças pequenas comunicam-se por gestos, olhares, movimentos corporais, choros, aproximações, recusas, brincadeiras, desenhos, palavras e outras linguagens. A escuta pedagógica exige atenção a essas diferentes manifestações.

Nesse sentido, observação, registro e documentação podem contribuir para que o professor identifique interesses, recorrências e necessidades presentes no grupo. Um espaço que permanece pouco utilizado, uma brincadeira retomada durante vários dias ou uma resistência recorrente diante de determinado momento da rotina podem fornecer elementos para reflexão sobre a organização proposta.

A participação também pode ocorrer em situações concretas: escolha de brincadeiras e materiais; decisões sobre utilização e reorganização de determinados espaços; continuidade de investigações iniciadas pelas próprias crianças; construção de combinados; sugestões para propostas futuras; e participação em algumas decisões relacionadas ao cotidiano do grupo.

A própria BNCC explicita a participação das crianças na escolha de brincadeiras, materiais e ambientes, associando-a à possibilidade de decidir e posicionar-se.

Entretanto, é necessário evitar uma participação meramente simbólica. Perguntar às crianças o que desejam e ignorar sistematicamente suas manifestações não constitui efetiva participação. Da mesma forma, oferecer escolhas quando todas as decisões importantes já foram tomadas pelos adultos pouco altera a estrutura das relações.

A escuta, portanto, adquire sentido pedagógico quando aquilo que é observado ou comunicado pode produzir reflexão sobre o planejamento.

INTERAÇÕES, BRINCADEIRAS E EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS

A atualização do debate sobre rotina exige considerar que, de acordo com as DCNEI e a BNCC, interações e brincadeira ocupam posição estruturante na Educação Infantil. Essa orientação possui consequências para a organização do tempo.

Uma rotina composta predominantemente por atividades dirigidas, realizadas em sequência e interrompidas para atender a horários rígidos, pode reduzir o tempo disponível para brincadeiras prolongadas, investigações e interações entre as crianças.

O brincar necessita de tempo. Algumas experiências começam rapidamente; outras precisam de continuidade para que as crianças construam narrativas, negociem papéis, reorganizem materiais, enfrentem conflitos e transformem suas ideias.

Por isso, a análise pedagógica da rotina também precisa considerar quanto tempo é efetivamente disponibilizado para as experiências das crianças e não somente quantas atividades foram previstas pelo adulto.

Os campos de experiências estabelecidos pela BNCC reforçam uma organização curricular que acolhe situações e experiências concretas da vida cotidiana, articulando-as aos conhecimentos culturais. Essa concepção é incompatível com uma compreensão de rotina baseada apenas em atividades isoladas e fragmentadas.

Alimentação, higiene, brincadeiras, exploração dos espaços e conversas não precisam ser compreendidas como interrupções entre momentos de aprendizagem. Elas integram o próprio cotidiano no qual as crianças estabelecem relações, comunicam-se, experimentam possibilidades e constroem conhecimentos.

Essa compreensão também contribui para superar a antiga divisão entre cuidar e educar. O modo como um adulto auxilia uma criança durante a alimentação, conversa durante a higiene ou acolhe suas manifestações no momento de descanso possui dimensão relacional e educativa.

Assim, uma rotina coerente com as concepções contemporâneas de Educação Infantil precisa preservar tempos suficientemente amplos para interações, brincadeiras e experiências, evitando a fragmentação excessiva do dia em sucessivas tarefas comandadas pelos adultos.

O PAPEL DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE UMA ROTINA FLEXÍVEL E PARTICIPATIVA

Reconhecer a participação infantil não reduz a importância do professor. Ao contrário, exige uma atuação profissional capaz de articular planejamento, observação, escuta, registro, avaliação e reorganização das propostas.

A intencionalidade pedagógica não significa controlar antecipadamente tudo o que acontecerá. Significa compreender por que determinados tempos, espaços, materiais e experiências são organizados e avaliar continuamente os efeitos dessa organização sobre a participação das crianças.

Nesse processo, o planejamento pode ser compreendido como instrumento aberto à revisão. O professor organiza possibilidades iniciais, observa como as crianças se relacionam com elas e utiliza essas informações para planejar novas experiências.

Essa dinâmica permite superar duas posições extremas: de um lado, a rotina rígida, na qual o planejamento precisa ser cumprido independentemente do que acontece com o grupo; de outro, uma compreensão equivocada de flexibilidade como ausência de planejamento e intencionalidade.

A atuação docente também envolve reconhecer os limites institucionais. Número de crianças, quantidade de profissionais, infraestrutura, horários de refeições e compartilhamento dos espaços interferem nas possibilidades de organização cotidiana. Assim, nem toda rigidez presente na rotina decorre exclusivamente de uma decisão individual do professor.

Essa constatação é importante para evitar responsabilizar isoladamente os profissionais por problemas que também possuem dimensão institucional.

Ao mesmo tempo, mesmo diante de determinados limites, a equipe pode analisar quais aspectos são passíveis de reorganização. Pequenas alterações nos tempos de espera, na disposição dos materiais, na possibilidade de escolha, na utilização dos espaços ou na forma de realizar transições entre experiências podem produzir outras possibilidades de participação.

A formação docente também possui importância nesse processo, especialmente para aprofundar conhecimentos sobre infância, participação, observação e documentação pedagógica. Entretanto, não se deve pressupor que formação continuada, isoladamente, resolverá problemas estruturais. Mudanças na rotina dependem da articulação entre conhecimentos profissionais, condições institucionais, planejamento coletivo e concepções pedagógicas.

Desse modo, construir uma rotina flexível e participativa constitui um processo coletivo e permanente de reflexão sobre o cotidiano.

ROTINA COMO OBJETO DE OBSERVAÇÃO E REPLANEJAMENTO

Uma contribuição importante deste estudo consiste em compreender a rotina não somente como aquilo que organiza a prática, mas também como objeto de análise da própria prática pedagógica.

Em vez de perguntar apenas se a rotina foi cumprida, professores e equipes podem questionar: as crianças tiveram tempo suficiente para brincar? Houve

longos períodos de espera? Todas precisaram realizar as mesmas ações simultaneamente? Em quais momentos puderam fazer escolhas? Quais espaços foram mais explorados? Houve possibilidade de continuidade das investigações? Como as crianças reagiram às transições? O momento de descanso contemplou diferentes necessidades?

Essas perguntas deslocam o foco do cumprimento da programação para a qualidade das experiências.

Os registros pedagógicos podem colaborar com esse processo ao possibilitar a retomada de acontecimentos cotidianos que poderiam passar despercebidos. Fotografias produzidas com finalidade pedagógica, registros escritos, falas das crianças, produções e observações do professor podem oferecer elementos para interpretar como os tempos e espaços estão sendo vivenciados.

A participação das crianças também pode integrar essa avaliação. Dependendo de suas possibilidades de comunicação, elas podem expressar quais experiências desejam retomar, quais espaços preferem utilizar, o que as incomoda ou quais investigações gostariam de continuar.

Dessa maneira, a rotina deixa de ser considerada uma estrutura pronta definida no início do ano e passa a ser compreendida como construção continuamente observada e reelaborada.

O equilíbrio entre organização e flexibilidade não possui uma fórmula universal. Diferentes grupos, idades, contextos institucionais e necessidades demandam diferentes formas de organização. O princípio orientador consiste em assegurar que a organização institucional esteja a serviço das experiências e dos direitos das crianças, e não que as crianças sejam permanentemente submetidas à lógica da organização institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite compreender que a rotina constitui uma dimensão pedagógica relevante na Educação Infantil, uma vez que organiza tempos, espaços, interações, brincadeiras, cuidados e diferentes experiências vivenciadas pelas crianças. Entretanto, sua importância não está

simplesmente na existência de uma sequência previsível de acontecimentos, mas na maneira como essa organização se relaciona com os direitos e as possibilidades de participação das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular contribuíram para consolidar uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos e para situar as interações e a brincadeira como elementos estruturantes das práticas pedagógicas. Nesse contexto, organizar a rotina exige considerar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, evitando que as necessidades administrativas das instituições se sobreponham permanentemente às experiências infantis.

A literatura analisada evidencia uma tensão entre os tempos planejados pelos adultos e aqueles construídos pelas próprias crianças no cotidiano. Estudos recentes mostram que brincadeiras, interações e iniciativas infantis podem modificar aquilo que havia sido previamente organizado, revelando que as crianças não ocupam uma posição exclusivamente passiva diante da rotina. Nunes, Camargo e Mello (2022), por exemplo, identificaram transformações protagonizadas pelas crianças em uma rotina escolar e apontaram conflitos entre os espaços-tempos organizados pelos adultos e os interesses manifestados no cotidiano infantil.

Essa constatação não significa defender a ausência de organização. A vida coletiva nas instituições de Educação Infantil requer planejamento, distribuição de tempos, organização dos profissionais, alimentação, cuidado e utilização compartilhada dos espaços. O desafio consiste em construir uma estrutura suficientemente estável para oferecer referências às crianças e, simultaneamente, suficientemente flexível para acolher diferentes ritmos, manifestações, necessidades e acontecimentos imprevistos.

A participação infantil assume papel central nessa perspectiva. Participar não significa transferir integralmente às crianças as decisões que competem aos profissionais, mas criar possibilidades para que suas manifestações sejam consideradas no planejamento e na avaliação do cotidiano. Pesquisas contemporâneas sobre participação e escuta reforçam a necessidade de reconhecer as diferentes linguagens pelas quais as crianças comunicam interesses, opiniões, concordâncias e recusas.

Dessa maneira, a escuta não se limita a perguntar verbalmente às crianças o que desejam. Gestos, brincadeiras, movimentos, expressões corporais, desenhos, falas, aproximações e recusas podem constituir elementos para a interpretação pedagógica. A observação e a documentação permitem ao professor revisitar essas manifestações e utilizá-las na reflexão sobre os tempos, espaços e propostas oferecidos.

A autonomia também precisa ser compreendida de maneira relacional. Na Educação Infantil, ser autônomo não significa prescindir do adulto, mas ampliar progressivamente possibilidades de escolha, iniciativa, participação e realização de ações com diferentes níveis de apoio. Por essa razão, oportunidades cotidianas de decisão podem integrar a construção da autonomia sem eliminar a responsabilidade pedagógica dos profissionais.

Da mesma forma, a previsibilidade da rotina não deve ser apresentada como causa automática de segurança emocional. A existência de referências temporais pode contribuir para que as crianças reconheçam determinados acontecimentos cotidianos, mas acolhimento e bem-estar envolvem também relações, vínculos, condições institucionais, atenção às manifestações infantis e respeito às singularidades.

Essa compreensão permite atualizar também o debate sobre o ingresso das crianças nas instituições. Em vez de considerar esse momento apenas como período de adaptação da criança a uma rotina previamente estabelecida, a perspectiva do acolhimento e da inserção possibilita reconhecer a construção gradual de relações entre crianças, famílias, profissionais e instituição.

Conclui-se que uma rotina pedagogicamente significativa não pode ser avaliada somente pela regularidade com que é cumprida. É necessário observar como as crianças vivem essa organização: quanto tempo possuem para brincar, quais escolhas podem realizar, como participam das experiências, quais momentos produzem espera excessiva, como são respeitados diferentes ritmos e de que maneira suas manifestações repercutem no planejamento.

A contribuição deste estudo encontra-se, portanto, na compreensão da rotina como objeto

permanente de observação e replanejamento pedagógico. Mais do que estabelecer uma sequência fixa de atividades, organizar o cotidiano implica construir condições para que planejamento, participação infantil, interações, brincadeira, cuidado e flexibilidade possam coexistir.

Essa perspectiva também aponta para a necessidade de novas investigações empíricas que observem diretamente como bebês e crianças participam da organização cotidiana das instituições e como professores interpretam suas manifestações. Tais pesquisas podem ampliar a compreensão sobre as relações entre os tempos institucionais e os tempos das crianças, contribuindo para práticas mais coerentes com os princípios contemporâneos da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BATISTA, Rosa. **A rotina no dia a dia da creche:** entre o proposto e o vivido. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- BATISTA, Letícia da Silva; MORAES, Silvia Piedade. A organização dos tempos e espaços na escola: as rotinas na Educação Infantil. **Revista Saúde – UNG-Ser**, v. 13, n. 2 esp., p. 15, 2020.
- 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. Brasília, DF: CNE, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.
- HUHN, Isabel Cristina Gonzaga de Oliveira; VOLTARELLI, Monique Aparecida. As vozes das crianças em um projeto participativo: desafios e contradições na escuta. **DESIDADES – Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude**, n. 38, 2024. DOI: 10.54948/desidades.v1i38.59627.
- LANES, Erone; POSSA, Joce Daiane Borilli. Ambiências interativas como aportes para (re)pensar a organização dos tempos na Educação Infantil. **Educação Unisinos**, v. 27, 2023. DOI: 10.4013/edu.2023.271.14.
- MAFFINI, Fernanda Paraboni; LIMA, Graziela Escandiel de. Escuta das crianças na Educação Infantil: a potência das narrativas docentes. **Educação em Foco**, v. 27, n. 52, p. 1–26, 2024. DOI: 10.36704/eef.v27i52.6756.
- NUNES, Natália de Borba; CAMARGO, Maria Cecília da Silva; MELLO, André da Silva. Transvendo a rotina: espaço-tempo e cotidiano na Educação Infantil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 27, p. 1–13, 2022. DOI: 10.24220/2318-0870v27e2022a5436.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.



DIAGNÓSTICO PRÉ-HOSPITALAR DO ACIDENTE VASCULAR CEREBRAL: PERCEPÇÃO DE ENFERMAGEM SOBRE O USO DA ESCALA DE CINCINNATI

Mário Adelino Miranda Guedes¹

RESUMO: O Acidente Vascular Cerebral (AVC) é uma síndrome clínica caracterizada por sinais e sintomas neurológicos deficitários, de instalação aguda, secundários à perda focal de função cerebral, causada por um distúrbio na circulação cerebral. Objetivou-se avaliar a percepção subjetiva de enfermagem sobre o diagnóstico pré-hospitalar do Acidente vascular cerebral com base na Escala de Cincinnati Pré-hospitalar. Pesquisa descritiva, observacional, prospectiva com a abordagem quantitativa, com a amostragem aleatória. Participaram da pesquisa 15 enfermeiros, dos quais 10 (66,7%) correspondeu ao gênero feminino, a média de idade de 30 anos, com o intervalo de confiança de 92,7%; no entanto, 13(86,6%) têm a percepção que a queda do braço é o único sinal do AVC, 8(53,3%) referiram que a dificuldade da fala, ao passo 10 (66,6%) relataram ser a assimetria facial, constituir a única manifestação do AVC. Somente 2(13,3%), percebem a relevância da Escala de Cincinnati no diagnóstico pré-hospitalar, ao passo que, somente 5 (30%), percebem ser o AVC uma doença “tempo – dependente”. Conclui-se que 86,7% da casuística não têm a percepção subjetiva da importância da Escala de Cincinnati no diagnóstico pré-hospitalar precoce do AVC, carecendo de informações sobre seu manejo, além de desconhecer os mecanismos de acionamento dos serviços médicos de urgência; se sugere seminários e treinamento do pessoal técnico para a capacitação e abordagem diagnóstica do paciente com AVC pré-hospitalar.

Palavras – chave: - AVC, Pré-hospitalar, Enfermagem, Diagnóstico, Cincinnati.

INTRODUÇÃO

O Acidente Vascular Cerebral (AVC) é uma síndrome clínica caracterizada por sinais e sintomas neurológicos deficitários, de instalação aguda, secundários à perda focal de função cerebral, causada por um distúrbio na circulação cerebral, (GARCIA, DIEGO, RAFAEL, BRUNO et al, 2024).

FREITAS et al (2024) relatam que existem dois tipos de AVC, ou seja, o isquêmico (AVCI), que ocorre quando há uma obstrução vascular levando a uma isquemia da região encefálica e o AVC

Hemorrágico (AVCH), que ocorre quando há rompimento de vasos sanguíneos dentro da região encefálica causando hemorragia na região cerebral de ocorrência. Os fatores de risco para a ocorrência do AVC dividem-se principalmente em modificáveis (controláveis), como são os casos de Hipertensão arterial, Diabetes melitos, alcoolismo, tabagismo, sedentarismo, estilo de vida, hábitos sociais, colesterol elevado, insuficiência renal, Enfarte agudo do miocárdio, aneurisma cerebral, assim como os fatores não modificáveis tais como, o histórico familiar, raça negra, idade, o gênero masculino.

¹ Doutorado em Ciências da Educação pela ACU- Absolute Christian University. Mestre em Ciências da Educação pela Uni Xavier, Tiradentes. Licenciado em Medicina pela Universidade Jean Piaget de Angola. Vice-Presidente para Área Científica. Pós-Graduação do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues. Professor de Neuropsicologia Aplicada do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues. Investigador auxiliar do Centro de Investigação Científica e Desenvolvimento do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues. Co-Editor da Revista Digital de Investigação e Postgrado REDIP, Venezuela. ORCID. 0009-0003-3671-4697 guedesmario876@gmail.com

O AVC constitui uma das principais causas de morbidade e mortalidade, com elevadas taxa de letalidade chegando em 50% em alguns estudos hospitalares e uma tendência preocupante para afetar adultos jovens em 65% antes dos 50 anos de idade. Estudos indicam que, a cada minuto em que um AVC não é tratado, cerca de 1,9 milhão de neurônios são perdidos, reforçando o conceito de que o tempo é cérebro. Os eventos cerebrovasculares, como o AVC, podem importar em prejuízo na qualidade de vida do paciente, nas várias perspectivas, (AMARAL, JOZIANE, NUNES et al, 2023).

As manifestações clínicas do AVC são a fraqueza muscular, paralisia de um lado do corpo, (hemiparesia), desvio da comissura labial (assimetria facial), dificuldade da fala, (disartria), perda da fala, (afasia), confusão mental, perda de visão, perda de consciência etc. As suas complicações variam conforme a área afetada, podendo ser físicas, cognitivas ou emocionais, tais como a paralisia (hemiplegia), disfagia (dificuldade de deglutição), depressão, incontinência urinária ou fecal, contratura muscular, alteração da sensibilidade, problemas de desequilíbrio e marcha, perda de raciocínio, ulcera de decúbito, demência vascular, trombose venosa profunda e pneumonia aspirativa, (OLIVEIRA, BENEDITO CHERBÉU DLESSANDRE, et al. 2020).

O diagnóstico pré-hospitalar do acidente vascular cerebral pela enfermagem é um componente crítico para reduzir sequelas e mortalidade, focando na identificação rápida e no encaminhamento para centros especializados. Sendo uma emergência médica, o diagnóstico do AVC deve ser feito através do reconhecimento rápido dos sintomas tais como (boca torta, fraqueza dos braços, fala arrastada) e confirmado por exames de imagem tal como a Tomografia axial computadorizada (LEANDRA, GUSTAVO, NUNES et al 2019)

LIRA (2020) ressalta o conhecimento da Escala de Cincinnati, um instrumento padronizado internacionalmente, destinado a avaliação de casos suspeitos de AVC com grande eficácia na fase aguda da doença, permitindo a identificação de casos suspeitos da doença, reduzindo a ocorrência de sequelas permanentes e a morbimortalidade precoce, relevando a sua

simplicidade e rapidez no auxílio e tomada de decisão da equipe médica ou dos socorristas, que podem iniciar condutas como a trombólise com maior segurança.

A operacionalização técnica desta ferramenta por parte dos profissionais de enfermagem, assim como o seu uso, se baseia em protocolos estruturados, de manejo imediato, tais como a identificação de déficits neurológicos focais como paresia facial, fraqueza em membros e alteração da fala. Neste manejo, são esperados resultados que variam entre anormal correspondente a 72% nos casos em que estão presentes dois sinais, elevando-se a probabilidade de ocorrência de AVC a 85%, na eventualidade de estarem presentes os três sinais, MARQUES, 2021).

É neste olhar que a presente pesquisa se justifica com vista a avaliar a percepção subjetiva dos profissionais de enfermagem no diagnóstico pré-hospitalar do acidente vascular cerebral, forma de manejo do paciente, visando a reforçar as habilidades técnicas destes profissionais na prestação de cuidados ao paciente de forma humanizada, evitando danos à ocorrência de danos permanentes e aumento da morbimortalidade intra e extra-hospitalar, relançando igualmente a concepção de outros estudos neste âmbito, e a produção de novos conhecimentos e contribuições científicas sobre o fenômeno em análise.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, observacional, prospectivo, de observação participante, com enfoque qualitativo e quantitativo, com a amostragem não probabilística, na qual se procurou avaliar a percepção subjetiva dos profissionais de enfermagem do Centro Médico Júlia e Cunha, sobre o diagnóstico pré-hospitalar de AVC, com base na escala de Cincinnati. Segundo TAKO (2023 P¹³), a pesquisa descritiva é aquela na qual se descrevem as características de determinada população ou grupo, inter-relacionam suas variáveis tendo em atenção o fenômeno em análise.

Por seu turno, VERNAGLIA (2020), definiu a pesquisa qualitativa como uma abordagem essencial cujo foco não reside na mensuração numérica, mas sim na compreensão profunda, interpretação e atribuição de significado aos fenômenos.

Foram adotados como critérios de inclusão artigos científicos e outras produções publicados em revistas, no período compreendido entre 2019 a 2026, relevando não só a atualidade da informação, assim como a pertinência do fenômeno em análise. Posteriormente, os artigos foram lidos integralmente, constituindo deste modo a fundamentação técnico - científica do problema abordado. Foram excluídos todos os trabalhos que não reuniram os requisitos consignados nos critérios de inclusão.

As buscas pela bibliografia assim como a aplicação dos questionários de coleta de dados ocorreram entre os meses de Janeiro a Maio de 2026. O estudo constituir-se -a em cinco etapas principais: 1) – Identificação do problema de pesquisa e seleção da questão norteadora. 2) – Busca na literatura, que incluiu a análise crítica dos estudos selecionados, 3) – Categorização do estudo. 4) – O tratamento e interpretação dos resultados e 6) – Comunicação científica.

Na posse dos dados, esses foram analisados qualitativamente cumprindo-se com os aspectos éticos. Na perspectiva de CARDOSO (2024), a análise qualitativa investiga percepções, comportamentos e fenômenos sociais, trabalhando com dados não numéricos, organiza e interpreta à luz do problema de pesquisa.

O pesquisador esteve presente em todas as etapas de consecução deste estudo, o que permitiu vivenciar a situação real dos entrevistados, assim como aferir a qualidade da informação.

Uma vez coletados os dados, numa primeira ocasião foram tratados em questionários com perguntas abertas e fechadas, posteriormente foram analisados segundo os pressupostos da escala de Cincinnati, uma ferramenta internacionalmente padronizada, e que para o enfermeiro permite útil para o diagnóstico precoce de AVC pré-hospitalar.

RIBEIRO (2025) refere que a atuação precoce de enfermagem com base na escala de Cincinnati, permite avaliar as manifestações clínicas, reconhecimento rápido das variações dos sinais, promoção adequada e decisiva para a elevação das taxas de sobrevivência e minimização das sequelas a longo prazo decorrentes do AVC. Os resultados foram considerados anormais os que

corresponderam a 72% na eventualidade do paciente apresentar dois sinais, ao passo que aqueles pacientes que apresentaram os três sinais foram confirmados como ocorrência de AVC a 85%.

Do ponto de vista ético, foram garantidos o anonimato e a confidencialidade da identificação dos entrevistados em todas as etapas da execução da presente investigação.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os profissionais de enfermagem detêm papel fundamental na abordagem diagnóstica do AVC quer no ambiente hospitalar assim como no pré-hospitalar, para em tempo oportuno identificar e prestar os cuidados precoces em caso de ocorrência. Isso ressalta a necessidade de utilização ferramentas simples e eficazes como a Escala de Cincinnati que surge como uma solução prática para a triagem de AVC no atendimento pré-hospitalar, conforme refere Amaral (2023), que referia a frase “tempo é cérebro” fazendo menção da importância do atendimento rápido, pois cada minuto sem intervenção resulta em perda de neurônios e funções neurológicas.

Neste estudo, foi possível observar que dos 15 enfermeiros participantes, predominou o gênero feminino ou seja, 10(66,7%), o que pode ser resultado das características sociodemográficas da própria amostra, outrossim pelo facto de o exercício da profissão de saúde no geral e da enfermagem em particular ser muito aderida por mulheres, o que corrobora com Leandra (2019), quando em seu estudo sobre o uso da escala de Cincinati para a triagem rápida de Acidente vascular cerebral no pré – hospitalar, constatou uma predominância do gênero feminino de 71% do universo de profissionais participantes.

Quando se questionou os profissionais de enfermagem sobre o conhecimento das manifestações clínicas do acidente vascular cerebral nos contextos intra e extra-hospitalar, foi notória variações nas respostas, ou seja, 13(86%) referiram ser a queda do braço a manifestação de maior relevância. Relativamente ao questionamento de outro sinal tendo como referencia a avaliação da linguagem falada, realça-se que, 8(53,3%) referiram ser a dificuldade ou ausência da fala, o sinal patognomônico da enfermidade. Contrariamente as duas manifestações

referidas anteriormente, os profissionais de enfermagem participantes da pesquisa, ao serem questionados sobre a assimetria facial, 14 (99,1%) referiram ser o sinal mais notório, o que pode ser entendido devido as características que a própria expressão da mímica facial possa adquirir nestas circunstâncias, corroborando com ALMEIDA et al (2019), em seu estudo sobre a tradução, validação da escala de Cincinnati, referindo que a assimetria facial constitui um sinal de fácil reconhecimento no âmbito da abordagem diagnóstica do paciente com AVC.

Segundo Lopes (2023), a escala de Cincinnati é uma ferramenta de triagem rápida para identificar Acidentes vasculares Cerebrais (AVCs) no ambiente pré – hospitalar, pelo que o conhecimento dos três sinais de alerta, se reveste de capital importância na actuação de enfermagem, pois permitem acionar estratégias de actuação diagnóstica precoce no âmbito da abordagem clínica, alertar os serviços de emergência médica, mobilizar recursos humanos e técnicos que visam minimizar a ocorrência de danos cerebrais irreversíveis.

Esta perspectiva é corroborada por Leandra (2019), ao referir que a detecção precoce do AVC fora do ambiente hospitalar é um desafio para a enfermagem, visto que seus sinais podem ser confundidos com outras condições, razão pela qual a eficácia da Escala de Cincinnati na triagem rápida e eficiente de AVC no pré-hospitalar, se torna um imperativo no exercício da prática de enfermagem.

Associado a este procedimento, e fazendo menção as perspectivas de LIRA (2020) & MARQUES 2021, em reflexões sobre a utilização da escala de Cincinnati na abordagem diagnóstica precoce do AVC no ambiente pré-hospitalar, a enfermagem deve realizar avaliação seguindo a metodologia ABC do trauma, avaliando a permeabilidade de vias aéreas, respiração, circulação e avaliação neurológica e, também, estabilizar os sinais vitais do paciente. Assim, a realização dos primeiros socorros na atenção pré-hospitalar realizados por enfermeiros é de extrema importância para pacientes com AVC, pois colabora para o melhor prognóstico. A experiência profissional dos enfermeiros acerca da classificação de risco pode contribuir significativamente para a melhoria da tomada de decisão durante a triagem e avaliação inicial do paciente com AVC. Quando

questionados sobre a percepção da existência, utilização e importância da escala de Cincinnati releva-se o facto de 12(80%) dos entrevistados desconhecerem da existência desta escala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo realizado podemos ver a importância da utilização da escala de Cincinnati, uma ferramenta utilizada para o auxílio no diagnóstico e comprometimento neurológico do AVC. As escalas são asseguradas e validadas pela American Stroke Association (ASA). Se pode constatar que a actuação precoce e sistematizada do enfermeiro na urgência e no pré-hospitalar, é determinante para a optimização dos desfechos clínicos no Acidente vascular cerebral, reduzindo a morbimortalidade e sequelas neurológicas. A implementação de protocolos estruturados, a capacitação contínua e a integração multiprofissional são essenciais para consolidar o preceito “ tempo é cérebro” na prática de enfermagem.

A construção deste estudo permitiu evidenciar que a actuação do enfermeiro na urgência e no ambiente pré-hospitalar frente ao paciente com acidente vascular cerebral, transcende o suporte técnico, configurando-se como fator crítico e soberano para a sobrevivência e a preservação funcional do indivíduo. Por se tratar de uma patologia tempo – dependente, o enfermeiro assume a liderança no gerenciamento do tempo assistencial, desde a identificação precoce no ambiente pré-hospitalar, triagem na urgência, até a monitorização rigorosa pós – intervenção.

As evidências quantitativas desta pesquisa demonstraram predominância de enfermeiros feminino, média de idade de 30 anos, 86,6% percebem que a queda do braço ser o sinal marcante do acidente vascular cerebral, 86,7% da casuística não têm a percepção subjetiva da importância da Escala de Cincinnati no diagnóstico pré-hospitalar precoce do AVC, carecendo de informações sobre seu manejo, além de desconhecer os mecanismos de acionamento dos serviços médicos de urgência; e 5 (30%), percebem ser o AVC uma enfermidade tempo – dependente.

Conclui-se, no entanto, que para otimizar os desfechos assistenciais favoráveis, é imperativo que as instituições de saúde invistam na implementação efetiva da educação permanente em saúde, com

programas de capacitação baseados em simulação realista com intuito de elevar as aptidões dos profissionais de enfermagem. Fortalecer a autonomia do enfermeiro e capacitar a equipe de multidisciplinar são os caminhos fundamentais para transformar o fluxo de atendimento, tornando o profissional de enfermagem ágil, e segura, consolidando o preceito de que “tempo é cérebro” e garantindo ao paciente a oportunidade de retomar sua vida com dignidade, autonomia e qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P, M MASQUETO et al. **Tradução, adaptação transcultural, validade e confiabilidade das escalas Cincinnati Pré-hospitalar Stroke**. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, Brasil 2019. Acesso em: <https://www.oasisbr.ibict.br>
- AMARAL, JOZIANE, NUNES et al. **Protocolo de cuidados de Enfermagem ao paciente com Acidente Vascular Cerebral (AVC) na fase aguda no serviço de emergência**. Repositório Institucional. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br>. 2023.
- CARDOSO S.R & CAROLINA P. **Manual de introdução às técnicas de pesquisa qualitativa em Ciencia Política**. Escola Nacional de Administração Pública. Brasil. Acesso: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/8513>. 2024.
- FREITAS, SOUSA, CATUNDA, et al. Assistência de enfermagem ao paciente com acidente vascular cerebral atendidos nas unidades hospitalares: Uma revisão integrativa. **Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research**, Vol.47,n2, pp74-83. Brasília, Brasil, 2024.
- GARCIA, DIEGO, RAFAEL, BRUNO et al. Protocolo do Acidente Vascular cerebral. **Revista Prefeitura Rio Saúde**. Rio de Janeiro, Brasil 2024.
- LEANDRA, GUSTAVO, NUNES et al. O uso da escala de Cincinati para a triagem rápida de Acidente vascular cerebral no pré-hospitalar. **Revista Observatório**. Curitiba, V 23 n 1. Curitiba, Brasil, 2019.
- LIRA, Neemias et al. **Escala de Cincinnati- Cuidados com AVC**. Prevlife Cursos. Publicado em 05 de Março de 2020. Disponível em: < <https://www.prevlifecursos.com/post/escala-de-cincinnati-cuidados-com-avc>>. Acesso em 25 de Setembro de 2023.
- LOPES, LEONARDO QUEIROZ, et al. Conhecimento acerca da Escala de Cincinnati entre Acadêmicos de medicina, enfermagem e agentes Comunitários de saúde da atenção primária. **Revista Atenas Higeia**. Vol. 2 nº 1. Jan 2020. Disponível em: <<http://atenas.edu.br/revista/7>>. Acesso em 02 de Outubro 2023.
- MARQUES. Escalas aplicadas em pacientes com suspeita e diagnóstico de acidente vascular encefálico. **Revista Nursing**, São Paulo, Brasil. 2021.
- OLIVEIRA, BENEDITO CHERBÉU DLESSANDRE, et al. O Papel do Enfermeiro nas três primeiras horas pós Acidente Vascular Encefálico. **Revista Prospectus** v.2 n1, p.177-189 Fev/ Ago, 2020. Disponível em: <<https://www.prospectus.fatecitapira.edu.br>>. Acesso em 25 de Setembro de 2023.
- TAKO K,V. & kameo S,Y. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Dos conceitos teóricos à construção do projeto de pesquisa, p13. Ampla Editora. Acesso em: <https://amplaeditora.com.br> 2023.
- VERNÂGLIA T V. **Pesquisa qualitativa**. Portal educapes. Aula digital. Acesso: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/581071>. 2020.



A PERTENÇA ALÉM DA MATRÍCULA: EXPERIÊNCIAS DE ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO, CULTURAL E ALIMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Mirella Clerici¹

Resumo: A efetivação do direito à educação ultrapassa a garantia de acesso e permanência das crianças na escola, exigindo a construção de condições que favoreçam seu sentimento de pertencimento. Este artigo analisa experiências desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo envolvendo o acolhimento de crianças migrantes, refugiadas e de uma criança cuja cultura alimentar demandava adaptações específicas. Por meio de relatos de prática, discute-se como estratégias de acolhimento linguístico, valorização cultural e respeito às particularidades alimentares podem contribuir para a promoção da Educação em Direitos Humanos na Educação Infantil. As experiências demonstram que ações cotidianas, como a utilização de recursos de tradução, a incorporação de saberes familiares ao currículo e a adaptação de vivências coletivas para garantir a participação de todas as crianças, fortalecem vínculos, ampliam a participação e favorecem a aprendizagem. Fundamentado nos princípios da educação intercultural, da educação inclusiva, do Português como Língua de Acolhimento (PLA) e da Educação em Direitos Humanos, o estudo sustenta que o reconhecimento da identidade das crianças constitui elemento central para a construção do pertencimento e para a garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e comprometida com a valorização da diversidade.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; pertencimento escolar; interculturalidade; educação inclusiva; migração infantil; Educação Infantil.

Abstract: The realization of the right to education goes beyond guaranteeing children's access to and permanence in school; it requires the creation of conditions that foster their sense of belonging. This article analyzes experiences carried out in the Municipal Education Network of São Paulo involving the reception of migrant and refugee children, as well as a child whose dietary culture required specific adaptations. Through practice reports, the study discusses how linguistic reception strategies, cultural appreciation, and respect for dietary particularities can contribute to the promotion of Human Rights Education in Early Childhood Education. The experiences show that everyday actions — such as the use of translation tools, the incorporation of family knowledge into the curriculum, and the adaptation of collective experiences to ensure the participation of all children — strengthen bonds, broaden participation, and support learning. Grounded in the principles of intercultural education, inclusive education, Portuguese as a Language of Reception (PLA), and Human Rights Education, this study argues that recognizing children's identities is a central element for building a sense of belonging and for ensuring education that is truly inclusive, democratic, and committed to valuing diversity.

Keywords: Human Rights Education; school belonging; interculturality; inclusive education; child migration; Early Childhood Education.

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia, Letras Português e Inglês e as suas Literaturas. Pós Graduação em Neurociência Voltada à Educação e Programa de Especialização Docente para o Ensino da Matemática (PED-BRASIL). Pesquisadora da infância, da docência e dos brincantes. Professora de Português para Expatriados. Professora de Educação Infantil e Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, SME, PMSP.

INTRODUÇÃO

O verbo incluir tornou-se uma das palavras mais recorrentes no vocabulário educacional brasileiro. Está presente nas legislações, nos documentos curriculares, nos projetos pedagógicos e nos discursos institucionais. Entretanto, no cotidiano das escolas, a inclusão ainda é frequentemente compreendida como a garantia de uma vaga ou da permanência física da criança na sala de aula. Ela está presente, mas nem sempre participa. Está matriculada, mas nem sempre é reconhecida. Divide o mesmo espaço que os demais colegas, mas continua vivendo à margem das relações, da comunicação e do currículo.

Na Educação Infantil, essa diferença entre estar presente e sentir-se pertencente torna-se ainda mais evidente. Antes de aprender palavras, números ou conceitos científicos, a criança precisa descobrir que aquele espaço também lhe pertence; que sua história, sua língua, sua cultura, sua família, suas formas de comunicação e seus modos de viver são reconhecidos como legítimos. A identidade infantil manifesta-se em diferentes dimensões da vida cotidiana e acompanha a criança quando ela atravessa os portões da escola. Quando alguma dessas dimensões é invisibilizada, o pertencimento fragiliza-se e, com ele, também se limitam as possibilidades de aprendizagem. Nenhuma criança aprende plenamente em um ambiente onde precisa esconder quem é para conseguir participar.

Essa reflexão nasceu da minha prática cotidiana como professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Ao longo de mais de uma década de atuação na Educação Infantil, convivendo tanto com crianças Público-Alvo da Educação Especial quanto com crianças migrantes e refugiadas, tornou-se evidente que as estratégias construídas para eliminar barreiras enfrentadas por um grupo frequentemente ampliam as possibilidades de participação de muitos outros. Recursos visuais inicialmente utilizados para favorecer a comunicação de crianças não verbais ainda que oralizadas, passaram a facilitar o acolhimento de crianças migrantes que são verbais em sua língua materna; tecnologias digitais empregadas para superar barreiras linguísticas fortaleceram o diálogo com diferentes famílias; adaptações pedagógicas planejadas para responder a necessidades específicas revelaram que a inclusão não consiste em criar práticas paralelas

para determinados estudantes, mas em transformar a própria escola para que ela seja capaz de reconhecer a diversidade humana em todas as suas manifestações.

Nos últimos anos, o crescimento do número de crianças migrantes matriculadas nas escolas municipais paulistanas trouxe novos desafios para o cotidiano docente. A barreira inicial parecia ser a língua. Contudo, a experiência demonstrou que o maior desafio nunca foi apenas traduzir palavras, mas construir vínculos. A comunicação constitui apenas uma das dimensões do pertencimento. Tão importantes quanto compreender o idioma são o reconhecimento da cultura, das memórias, das formas de alimentação, das histórias familiares e das identidades que cada criança carrega consigo ao atravessar os portões da escola.

É justamente nesse ponto que a Educação em Direitos Humanos deixa de ser um conjunto de princípios abstratos para tornar-se prática cotidiana. Traduzir um relatório para a língua da família, adaptar uma comemoração para que nenhuma criança fique excluída, preparar coletivamente uma receita enviada pela mãe de uma criança refugiada, respeitar a cultura alimentar de uma família ou utilizar recursos visuais para ampliar a comunicação com responsáveis que ainda não dominam a língua portuguesa são decisões pedagógicas aparentemente pequenas, mas profundamente políticas. Cada uma delas afirma que toda criança tem direito não apenas de frequentar a escola, mas de ser reconhecida em sua dignidade, em sua identidade e em sua humanidade.

Este artigo apresenta três relatos de experiência desenvolvidos nos anos 2023, 2025 e 2026 na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Embora distintos entre si, os episódios compartilham um mesmo princípio: demonstram que o reconhecimento da identidade da criança antecede a construção do pertencimento e que o pertencimento constitui condição para a aprendizagem. As experiências de acolhimento de uma criança chinesa, de uma criança refugiada libanesa e de uma criança cuja cultura alimentar foi respeitada pela escola evidenciam que práticas de reconhecimento linguístico, cultural e alimentar podem transformar o cotidiano escolar em um espaço efetivo de promoção dos Direitos Humanos.

Mais do que relatar experiências exitosas, pretende-se defender uma ideia central: uma escola

verdadeiramente inclusiva não é aquela que apenas recebe todas as crianças. É aquela que reconhece suas diferentes identidades e se transforma para que nenhuma delas precise abrir mão de quem é para poder aprender.

Ao longo das reflexões que seguem, argumenta-se que o pertencimento não constitui uma consequência natural da matrícula nem um resultado espontâneo da convivência escolar. Ele é construído quando a instituição reconhece cada criança em sua singularidade e reorganiza suas práticas para que todas elas possam participar plenamente da vida coletiva. Sob essa perspectiva, a Educação em Direitos Humanos deixa de ser um projeto ou um conjunto de ações pontuais para tornar-se uma cultura institucional que atravessa, diariamente, todas as relações estabelecidas na escola.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar a inclusão na Educação Infantil exige ultrapassar a compreensão restrita de acesso e permanência escolar. Embora esses direitos representem importantes conquistas das políticas educacionais brasileiras, eles não esgotam o significado do direito à educação. A criança pode estar matriculada, frequentar regularmente a escola e, ainda assim, não sentir que aquele espaço lhe pertence. O desafio contemporâneo consiste, portanto, em compreender que o direito à educação também envolve o direito de ser reconhecida em sua identidade e de participar plenamente da vida coletiva.

Essa perspectiva aproxima-se dos princípios da Educação em Direitos Humanos, compreendida como um processo permanente de formação que busca promover a dignidade humana, o respeito às diferenças, a valorização da diversidade e a construção de relações democráticas no cotidiano das instituições educativas. Mais do que transmitir conhecimentos sobre direitos, a Educação em Direitos Humanos propõe a organização de práticas pedagógicas capazes de transformar a convivência escolar em uma experiência concreta de reconhecimento, participação e justiça social.

Nessa direção, Vera Maria Candau (2008;

2012) destaca que a educação intercultural pressupõe o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da sociedade e da própria escola. As diferenças deixam de ser percebidas como obstáculos à aprendizagem para tornarem-se oportunidades de construção coletiva do conhecimento. Educar em Direitos Humanos significa, portanto, reconhecer que cada criança chega à escola trazendo consigo histórias, memórias, culturas, saberes, formas de comunicação e modos próprios de compreender o mundo.

Essa compreensão dialoga diretamente com Paulo Freire (1996), para quem educar implica estabelecer relações fundamentadas no respeito ao outro e no reconhecimento da humanidade compartilhada. Não existe educação democrática quando determinados sujeitos precisam ocultar aspectos de sua identidade para serem aceitos pelo grupo. A prática educativa exige abertura ao diálogo, à escuta e à valorização das experiências que cada educando traz consigo.

Na Educação Infantil, essas reflexões assumem significado ainda mais profundo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que os direitos de aprendizagem das crianças envolvem conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2018). Todos esses direitos pressupõem relações de pertencimento. Participar das experiências coletivas, expressar sentimentos, construir vínculos e desenvolver a própria identidade tornam-se processos inseparáveis.

Entretanto, o pertencimento não constitui consequência automática da matrícula escolar. Ele é construído quando a criança percebe que sua língua, sua cultura, sua família, suas formas de brincar, de comunicar-se e de viver encontram espaço legítimo no cotidiano da instituição. Sob essa perspectiva, o reconhecimento da identidade antecede o pertencimento, e o pertencimento cria condições para que a aprendizagem aconteça de maneira significativa.

Essa concepção aproxima-se das discussões contemporâneas sobre educação inclusiva. Progressivamente, os estudos da área deslocaram o foco das limitações individuais para a identificação das barreiras presentes nos ambientes educativos. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência (ONU, 2006), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, fortalece essa compreensão ao afirmar que a participação plena depende da eliminação das barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e culturais existentes na sociedade.

No contexto escolar, essa mudança de paradigma significa compreender que a dificuldade não reside exclusivamente na criança, mas na forma como a instituição organiza suas práticas. Recursos visuais, diferentes linguagens, adaptações curriculares, tecnologias digitais, flexibilizações metodológicas e estratégias de comunicação deixam de constituir respostas excepcionais destinadas a determinados estudantes para tornarem-se instrumentos capazes de ampliar a participação de todos.

Essa perspectiva encontra importante respaldo no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe o planejamento de experiências educativas suficientemente flexíveis para contemplar a diversidade desde sua concepção. Em vez de adaptar posteriormente atividades planejadas para um estudante considerado "padrão", o DUA convida a escola a organizar o ensino reconhecendo, desde o início, que toda turma é diversa. Assim, práticas inicialmente desenvolvidas para responder às necessidades de uma criança frequentemente beneficiam toda a comunidade escolar.

No contexto das migrações internacionais, essas reflexões tornam-se ainda mais necessárias. O crescimento do número de crianças migrantes e refugiadas nas escolas brasileiras evidencia que as barreiras à aprendizagem ultrapassam o domínio da língua portuguesa. Aspectos relacionados à comunicação, às referências culturais, às memórias familiares, às práticas alimentares e aos diferentes modos de viver influenciam profundamente a construção dos vínculos escolares. Acolher essas crianças significa reconhecer que sua identidade não começa na escola; ela chega com elas.

Essa compreensão permite ampliar o próprio conceito de inclusão. A diversidade presente nas instituições educativas manifesta-se de inúmeras formas: nas diferenças linguísticas, culturais, religiosas, alimentares, étnico-raciais, corporais,

cognitivas e sociais. Em todas elas, permanece a mesma pergunta: o que a escola precisa transformar para que cada criança participe plenamente da vida coletiva sem abrir mão de ser quem é?

É essa questão que orienta os relatos apresentados neste artigo. Mais do que descrever experiências bem-sucedidas, pretende-se demonstrar que o pertencimento constitui uma condição pedagógica para a aprendizagem e que ele se constrói quando a escola reconhece as diferentes expressões da identidade infantil como parte legítima do currículo e da vida cotidiana.

RELATO DE EXPERIÊNCIA I: QUANDO A ESCOLA APRENDE A LÍNGUA DA CRIANÇA

O ingresso de Li² na turma marcou o início de um processo que transformou não apenas sua experiência escolar, mas também a forma como a própria escola compreendia o acolhimento de crianças migrantes. Recém-chegada da China, a criança não se comunicava em língua portuguesa e possuía repertório muito limitado para compreender as interações estabelecidas no cotidiano da Educação Infantil. Nos primeiros dias, o silêncio parecia ocupar todos os espaços. Entretanto, rapidamente tornou-se evidente que a principal barreira não era a ausência de palavras, mas a ausência de caminhos para que ela pudesse sentir que aquele também era o seu lugar.

Na Educação Infantil, grande parte da comunicação acontece para além da linguagem verbal. Gestos, expressões faciais, brincadeiras, imagens, movimentos corporais e interações entre as crianças constituem formas permanentes de produção de sentido. Ainda assim, quando a escola não encontra estratégias para dialogar com quem fala outra língua, o risco de isolamento torna-se significativo. A criança permanece fisicamente presente, mas participa de forma limitada das experiências coletivas.

Desde os primeiros dias, buscou-se substituir a expectativa de que Li aprendesse rapidamente o português por outra pergunta, muito mais coerente com os princípios da Educação em Direitos Humanos: o que a escola poderia aprender para comunicar-se com ela? No caso da professora regente, ela aprendeu que nem todo chinês fala mandarim!

2 Nome fictício para preservar a identidade da criança, assim como todos os nomes de crianças citadas nesse artigo.

Essa mudança de perspectiva orientou todas as decisões pedagógicas que se seguiram. Recursos visuais passaram a integrar a rotina da turma; aplicativos de tradução auxiliaram a comunicação com a família; imagens, fotografias e pictogramas favoreceram a compreensão das atividades; gestos foram incorporados às explicações; e diferentes tecnologias digitais tornaram-se mediadoras da construção de vínculos. Mais do que traduzir palavras, essas estratégias buscavam comunicar algo essencial: Li era bem-vinda e sua língua tinha lugar naquele espaço.

O processo revelou que o acolhimento linguístico não depende exclusivamente do domínio de outro idioma pelo professor. Ele exige, sobretudo, disponibilidade para reorganizar a prática pedagógica e reconhecer que diferentes formas de comunicação podem coexistir na escola. Em diversos momentos, foram as próprias crianças da turma que passaram a criar maneiras de interagir com Li, utilizando gestos, apontando objetos, compartilhando brincadeiras e descobrindo que a amizade também pode ser construída antes das palavras.

À medida que os vínculos se fortaleciam, novas possibilidades de aprendizagem surgiam naturalmente. Li passou a participar das rodas de conversa, das brincadeiras simbólicas, das propostas investigativas e das experiências coletivas com crescente autonomia. O desenvolvimento da língua portuguesa ocorreu de forma gradual, impulsionado não por cobranças ou correções constantes, mas pela segurança construída nas relações estabelecidas com adultos e colegas.

O diálogo com a família (que contava com o auxílio de uma tradutora nas primeiras semanas), também ocupou papel central nesse processo. Documentos escolares foram traduzidos sempre que necessário, mensagens passaram a ser produzidas com apoio de recursos digitais e diferentes estratégias de comunicação foram utilizadas para garantir que a participação da família não fosse limitada pela barreira linguística. Essa aproximação fortaleceu a confiança entre escola e responsáveis, permitindo que informações importantes sobre a trajetória da criança, seus hábitos, suas preferências e suas formas de comunicação orientassem o planejamento pedagógico.

Mais do que favorecer a aprendizagem da língua portuguesa, essas ações produziram uma transformação no cotidiano da turma. As demais crianças passaram a perceber que diferentes idiomas podem coexistir no mesmo espaço e que comunicar-se envolve muito mais do que compartilhar um vocabulário comum. Aprenderam que ouvir o outro também significa respeitar tempos, gestos, expressões e formas diversas de participação.

A experiência evidenciou, ainda, que recursos inicialmente organizados para responder às necessidades de Li ampliaram as possibilidades de aprendizagem de todas as crianças. Os apoios visuais favoreceram a compreensão das propostas coletivas; a comunicação multimodal tornou-se parte permanente das atividades; e o ambiente pedagógico passou a contemplar diferentes maneiras de acessar informações e expressar conhecimentos. Uma estratégia concebida para eliminar barreiras enfrentadas por uma criança revelou-se potente para toda a turma.

Sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, o aspecto mais significativo dessa experiência não foi o fato de Li aprender português ao longo do tempo. O maior aprendizado ocorreu quando a escola compreendeu que acolher uma criança migrante não significa apenas ensinar-lhe uma nova língua, mas reconhecer que sua língua de origem também faz parte de sua identidade e merece ser respeitada.

Ao final desse percurso, tornou-se evidente que a comunicação representava apenas o ponto de partida. O verdadeiro desafio consistia em construir pertencimento. Quando Li percebeu que sua forma de comunicar-se era acolhida, os vínculos se fortaleceram, a participação ampliou-se e a aprendizagem aconteceu de maneira significativa. Confirmou-se, assim, a ideia que orienta este artigo: antes de aprender uma nova língua, toda criança precisa descobrir que pode continuar sendo quem é dentro da escola.

RELATO DE EXPERIÊNCIA II: QUANDO UMA RECEITA SE TRANSFORMA EM CURRÍCULO

A chegada de Amira à turma trouxe novos desafios para o cotidiano da Educação Infantil. Refugiada libanesa, era uma criança que iniciava sua trajetória em uma escola brasileira carregando consigo

experiências, memórias e referências culturais construídas em um contexto profundamente distinto daquele encontrado na nova comunidade escolar. Assim como ocorre com muitas crianças em situação de refúgio, a adaptação envolvia muito mais do que aprender uma nova língua. Era necessário reconstruir vínculos, sentir-se segura e perceber que sua história também poderia ocupar um lugar legítimo naquele espaço.

Desde os primeiros contatos, tornou-se evidente que acolher Amira significava reconhecer não apenas sua presença, mas também sua identidade. Sua língua, sua cultura, suas lembranças familiares e suas formas de viver não poderiam permanecer invisíveis dentro da escola. A Educação em Direitos Humanos exigia um movimento diferente: criar oportunidades para que essas experiências atravessassem o currículo e fossem compartilhadas com toda a turma.

Esse movimento começou por um gesto aparentemente simples, mas carregado de significado. Durante uma atividade sobre os nomes das crianças, Amira foi convidada a escrever seu nome em árabe no quadro da sala, pois a professora já havia percebido que ela marcava suas produções com essa grafia, e Amira contou orgulhosa que era seu nome, mas em árabe. Com delicadeza e entusiasmo, apresentou aos colegas uma escrita completamente diferente daquela que conheciam. As crianças observaram atentamente os traços, fizeram perguntas sobre o sentido da escrita, tentaram reproduzir alguns caracteres e descobriram que uma mesma pessoa pode ter seu nome representado de formas distintas, sem que isso altere sua identidade.

Naquele momento, não foi Amira quem precisou adaptar-se à cultura escolar. Foi a escola que interrompeu, ainda que por alguns instantes, sua rotina para aprender com ela. Seu nome deixou de ser apenas um registro na lista de chamada para transformar-se em conhecimento compartilhado. Ao ensinar seus colegas a grafar seu nome em árabe, Amira deixou de ocupar exclusivamente o lugar de quem precisava aprender e passou a ocupar também o lugar de quem podia ensinar.

Essa inversão de papéis produziu efeitos que ultrapassaram a atividade proposta. As crianças passaram a demonstrar curiosidade por outras formas de escrita, diferentes idiomas e costumes familiares,

compreendendo que a diversidade linguística e cultural constitui uma riqueza para o grupo. O reconhecimento da identidade de Amira deixou de ser responsabilidade apenas dos adultos e passou a ser construído coletivamente entre as próprias crianças.

Posteriormente, esse processo ampliou-se com a participação ativa da família. A mãe de Amira compartilhou com a escola uma receita tradicional libanesa, acompanhada de sua história e de seu significado afetivo. A proposta foi incorporada ao planejamento pedagógico, transformando-se em uma experiência coletiva de culinária.

Mais do que preparar um alimento, a turma teve a oportunidade de conhecer aspectos da cultura libanesa por meio dos sabores, dos ingredientes, das narrativas familiares e das conversas que surgiram durante a atividade. Enquanto misturavam os ingredientes, as crianças faziam perguntas sobre o país de origem de Amira, sobre sua família e sobre outras comidas típicas. A cozinha transformou-se em espaço de investigação, diálogo intercultural e produção de conhecimento.

Nesse momento, a receita deixou de ser apenas uma atividade culinária para tornar-se currículo. Ela passou a mediar aprendizagens relacionadas à cultura e seus símbolos, à geografia, à linguagem, à convivência e, sobretudo, aos Direitos Humanos. A experiência permitiu que as diferenças deixassem de ser percebidas como curiosidades exóticas para serem reconhecidas como parte legítima da vida escolar.

O protagonismo da família representou outro aspecto relevante da experiência. Em vez de ocupar apenas o lugar de destinatária das informações produzidas pela escola, a mãe de Amira tornou-se autora de um conhecimento que passou a integrar o cotidiano da turma. Essa participação fortaleceu os vínculos entre escola e família e reafirmou que a construção do currículo também pode acontecer a partir dos saberes trazidos pelas comunidades das próprias crianças.

Ao longo das semanas, tornou-se evidente que a maior transformação não dizia respeito apenas à aprendizagem sobre o Líbano. A mudança mais significativa ocorreu na forma como a turma passou a compreender a diversidade. As crianças aprenderam

que existem diferentes maneiras de escrever um nome, diferentes idiomas, diferentes receitas, diferentes histórias e diferentes modos de viver. Descobriram, sobretudo, que essas diferenças não afastam as pessoas; ao contrário, ampliam as possibilidades de convivência e aprendizagem.

Sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, essa experiência reafirma que reconhecer a identidade de uma criança significa criar oportunidades para que ela seja vista também como produtora de cultura, de conhecimento e de experiências. O currículo deixa de ser um espaço onde apenas se ensina e passa a constituir um território de encontros, no qual todas as crianças podem aprender e ensinar.

Ao final desse percurso, compreendeu-se que a inclusão de Amira não aconteceu porque ela aprendeu rapidamente os costumes da escola brasileira. Ela aconteceu quando a escola reconheceu que seus costumes, sua língua, sua escrita e sua cultura também tinham lugar naquele espaço. Assim como no relato anterior, confirmou-se que o pertencimento nasce quando a identidade encontra reconhecimento. Nesse caso, ele começou a ser construído quando uma criança escreveu seu próprio nome na lousa e convidou toda a turma a aprender uma nova forma de olhar para o mundo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA III: QUANDO A INCLUSÃO GARANTE O SEU LUGAR À MESA

À primeira vista, a experiência vivenciada com Mauro parecia bastante diferente dos relatos anteriormente apresentados. Não havia uma barreira linguística decorrente de um processo migratório nem a necessidade de adaptação a uma nova cultura após o deslocamento para outro país. O desafio encontrava-se em outra dimensão da diversidade humana: o reconhecimento da cultura alimentar da família como parte constitutiva da identidade da criança.

Mauro possuía uma condição de saúde acompanhada por equipe médica. Entretanto, as orientações relacionadas à sua alimentação não eram determinadas exclusivamente por aspectos clínicos. Elas dialogavam com o modo de vida adotado por sua família, que optava por uma alimentação vegana como expressão de seus valores éticos e de sua compreensão

sobre a relação entre seres humanos, animais e meio ambiente. A conduta médica buscava assegurar o desenvolvimento saudável da criança respeitando, simultaneamente, essa realidade familiar.

Esse aspecto revelou uma reflexão importante para a prática pedagógica. Frequentemente, a alimentação é compreendida apenas sob a perspectiva nutricional ou biológica. No entanto, comer também é um ato cultural. As escolhas alimentares expressam histórias familiares, tradições, crenças, valores éticos e diferentes formas de compreender o mundo. Assim como a língua, a cultura e as memórias familiares, a alimentação também constitui uma importante expressão da identidade humana.

O primeiro desafio relacionado à cultura alimentar de Mauro surgiu antes mesmo das tradicionais comemorações de aniversário da turma. No final do mês de março, a classe preparava uma pequena celebração pelo aniversário da professora regente. Como acontece em tantas salas de Educação Infantil, o bolo representava mais do que um alimento: simbolizava um momento de encontro, afeto e convivência. Foi então que surgiu uma pergunta simples, mas profundamente significativa: como garantir que Mauro pudesse participar daquela comemoração sem abrir mão da cultura alimentar construída por sua família?

A resposta nasceu do diálogo. Ao ser convidada a compartilhar suas orientações, a mãe de Mauro acolheu prontamente a proposta da escola. Enviou a receita de um bolo de cenoura com cobertura de chocolate totalmente vegano, preparado habitualmente em sua casa, para que pudesse ser reproduzido na cozinha experimental da unidade. Além da receita, compartilhou com as professoras e com a equipe gestora materiais de orientação sobre alimentação vegana na infância, esclarecendo dúvidas e contribuindo para ampliar o conhecimento da equipe sobre esse modo de vida.

Naquele momento, a relação entre escola e família ultrapassou a resolução de uma necessidade pontual. A mãe de Mauro deixou de ocupar apenas o lugar de responsável pela criança e tornou-se parceira da escola na construção de uma prática pedagógica inclusiva. Seus conhecimentos passaram a integrar o

planejamento, fortalecendo vínculos de confiança e reafirmando que as famílias também são produtoras de saberes essenciais para a Educação Infantil.

A cozinha experimental transformou esse diálogo em experiência coletiva. Na lousa onde normalmente eram registrados o nome da receita e os ingredientes do dia, escreveu-se simplesmente: "Bolo da Mãe do Mauro".

A escolha dessas palavras não foi casual. Em nenhum momento o destaque esteve na ausência de ingredientes de origem animal ou na existência de uma adaptação alimentar. O protagonismo foi atribuído à família que compartilhou sua receita, sua cultura alimentar e sua confiança com a escola.

Enquanto preparavam o bolo, as crianças conversavam sobre os ingredientes, observavam as substituições realizadas e descobriam que diferentes famílias possuem diferentes formas de cozinhar, celebrar e alimentar-se. O foco da atividade nunca foi explicar o veganismo como uma regra alimentar, mas compreender que existem diversos modos legítimos de viver e que todos merecem respeito.

Naquele dia, ninguém preparou um "bolo vegano". As crianças prepararam o bolo da mãe de um colega. Esse pequeno deslocamento de perspectiva alterou profundamente o significado da experiência. O objetivo nunca foi oferecer um alimento diferente para Mauro. O objetivo era garantir que não existisse um alimento que o impedisse de participar daquele momento de celebração.

A experiência produziu efeitos que ultrapassaram a situação específica da criança. As demais crianças passaram a compreender que diferentes famílias fazem escolhas alimentares distintas e que essas diferenças não impedem a convivência nem diminuem a alegria das comemorações. Pelo contrário, ampliam as possibilidades de aprender sobre o outro e fortalecem valores como respeito, empatia e cooperação.

Sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, essa experiência reafirma que o direito à alimentação adequada não se limita ao acesso a alimentos seguros e nutricionalmente suficientes. Ele também envolve o respeito às diferentes formas pelas quais indivíduos e comunidades constroem sua relação

com a alimentação. Garantir que uma criança participe plenamente da vida escolar sem precisar renunciar às práticas alimentares legitimamente adotadas por sua família representa uma forma concreta de reconhecer sua dignidade, sua identidade e seu pertencimento.

Assim como aprender algumas palavras na língua de Li significou reconhecer sua identidade linguística e preparar a receita enviada pela mãe de Amira representou acolher sua cultura, compartilhar o bolo da mãe de Mauro tornou-se outra forma de afirmar que a escola também aprende com as famílias que a constituem. Em todos esses momentos, o currículo ampliou-se porque permitiu que diferentes histórias de vida atravessassem a rotina escolar.

Ao final dessa experiência, tornou-se evidente que a principal transformação não dizia respeito aos ingredientes do bolo, mas ao olhar da própria instituição. A escola deixou de compreender a alimentação apenas como necessidade biológica e passou a reconhecê-la também como expressão de cultura, identidade, afeto e pertencimento.

Mais uma vez confirmou-se a ideia que atravessa todo este artigo: antes de qualquer aprendizagem, toda criança precisa ter a certeza de que pode participar da vida escolar sem abrir mão daquilo que a constitui como sujeito. Afinal, o pertencimento também se constrói à mesa.

DO ACESSO AO PERTENCIMENTO: RECONHECER A IDENTIDADE PARA CONSTRUIR A PARTICIPAÇÃO

Os três relatos apresentados neste artigo narram experiências vividas em contextos distintos: o acolhimento de uma criança migrante chinesa, a construção de vínculos com uma criança refugiada libanesa e o reconhecimento da cultura alimentar de uma família vegana como parte legítima da experiência escolar. Embora envolvam desafios diferentes, todos revelam um mesmo movimento pedagógico. Em nenhum deles foi a criança quem precisou modificar aspectos de sua identidade para conseguir participar da vida escolar. Ao contrário, foi a escola que se transformou para reconhecer essa identidade e eliminar barreiras que, muitas vezes, permaneciam invisíveis em sua própria organização.

Essa constatação permite deslocar a discussão da inclusão para uma perspectiva mais ampla: o pertencimento. Durante muito tempo, as políticas educacionais concentraram seus esforços na ampliação do acesso e da permanência das crianças na escola, conquistas fundamentais para a consolidação do direito à educação. Entretanto, a experiência cotidiana demonstra que estar presente não significa, necessariamente, sentir-se parte daquele espaço. Entre a matrícula e a participação existe um caminho construído pelas relações humanas, pelas decisões pedagógicas e pela cultura institucional.

Os relatos permitem afirmar que esse caminho começa pelo reconhecimento. Antes de participar, a criança precisa perceber que sua história encontra lugar na escola; que sua língua pode ser ouvida; que sua cultura pode ser compartilhada; que sua família é reconhecida como parceira; que seus modos de viver não serão tratados como obstáculos à convivência, mas como expressões legítimas da diversidade humana. O pertencimento, portanto, não nasce da adaptação da criança à escola, mas da capacidade da escola de reconhecer quem aquela criança já é quando atravessa seus portões.

Esse reconhecimento manifesta-se em dimensões diversas da identidade infantil. No percurso de Li, a escola compreendeu que aprender português não significava abandonar a língua de origem. Ao contrário, foi justamente o respeito à sua forma de comunicar-se que possibilitou a construção dos vínculos necessários para a aprendizagem. No caso de Amira, o currículo ampliou-se quando sua escrita, sua cultura e os saberes de sua família deixaram de ocupar um lugar periférico e passaram a integrar as experiências coletivas da turma. Com Mauro, a escola descobriu que a alimentação também comunica pertencimento. Ao reconhecer a cultura alimentar da família e incorporá-la ao cotidiano escolar, afirmou-se que identidade também se expressa à mesa.

Esses episódios revelam outro aspecto igualmente significativo: em nenhum momento o protagonismo esteve apenas nas crianças. As famílias ocuparam papel central na construção das experiências pedagógicas. A mãe de Li tornou possível um diálogo mediado por traduções e recursos digitais; a mãe de Amira compartilhou uma receita que transformou a

cozinha experimental em espaço de aprendizagem intercultural; a mãe de Mauro apresentou sua receita, compartilhou materiais formativos e colaborou para ampliar o olhar da equipe sobre a alimentação vegana na infância. Em todos os casos, a escola deixou de compreender as famílias apenas como destinatárias de informações e passou a reconhecê-las como produtoras de conhecimentos que enriqueceram o currículo.

Essa mudança de perspectiva representa uma das principais contribuições da Educação em Direitos Humanos para a Educação Infantil. Quando a escola reconhece que crianças e famílias são portadoras de saberes, rompe-se a lógica segundo a qual apenas a instituição ensina. O currículo deixa de ser um conjunto fechado de conteúdos e transforma-se em um espaço de encontros, no qual diferentes histórias, culturas, línguas, práticas alimentares e experiências de vida tornam-se oportunidades legítimas de aprendizagem para toda a comunidade escolar.

Sob esse olhar, práticas aparentemente simples como traduzir um comunicado, aprender a escrever um nome em outra língua, preparar uma receita enviada por uma família ou reorganizar uma comemoração para que todas as crianças possam participar, deixam de ser compreendidas como gestos isolados de acolhimento. Elas constituem decisões pedagógicas que materializam os princípios da Educação em Direitos Humanos ao reconhecer, concretamente, a dignidade de cada sujeito.

Essa compreensão aproxima-se também das contribuições da educação inclusiva contemporânea e do Desenho Universal para a Aprendizagem. Em vez de buscar adaptações individuais apenas quando surgem dificuldades, essas perspectivas propõem que o ambiente escolar seja planejado desde o início para acolher a diversidade humana. Os relatos apresentados confirmam essa lógica. Estratégias inicialmente pensadas para favorecer uma criança passaram a beneficiar toda a turma: os recursos visuais ampliaram a comunicação coletiva; a valorização de diferentes idiomas despertou a curiosidade das crianças sobre outras culturas; a cozinha experimental fortaleceu aprendizagens relacionadas à convivência, à empatia e ao respeito às diferenças. Quando as barreiras são removidas para um estudante, toda a comunidade educativa aprende.

Talvez a principal contribuição dos relatos apresentados esteja justamente nesse deslocamento de olhar. Tradicionalmente, a pergunta dirigida à inclusão costuma ser: o que a criança precisa fazer para adaptar-se à escola? As experiências descritas neste artigo sugerem outra pergunta, muito mais coerente com a Educação em Direitos Humanos: o que a escola precisa transformar para que nenhuma criança precise abrir mão de sua identidade para participar?

A resposta construída ao longo dessas experiências aponta para uma compreensão mais ampla do próprio direito à educação. Garantir esse direito não significa apenas assegurar matrícula, frequência ou acesso ao currículo. Significa construir relações nas quais cada criança possa reconhecer-se como parte legítima da comunidade escolar, sem precisar ocultar sua língua, sua cultura, sua história, sua família ou sua forma de viver para ser aceita.

É nesse sentido que o pertencimento deixa de ser compreendido como consequência espontânea da convivência e passa a constituir uma decisão pedagógica. Ele nasce quando a escola reconhece a identidade de cada criança, aprende com sua família, reorganiza suas práticas e transforma a diversidade em princípio organizador da vida cotidiana. Sob essa perspectiva, reconhecer a identidade não representa um gesto complementar ao currículo; é a condição que torna possível a participação e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Assim, os três relatos permitem sustentar a tese que orienta este artigo: a aprendizagem não começa quando a criança consegue adaptar-se à escola. Ela começa quando a escola reconhece que cada criança chega trazendo consigo uma identidade que merece ser acolhida, respeitada e incorporada à experiência educativa. É desse reconhecimento que nasce o pertencimento, e é do pertencimento que florescem as possibilidades de aprender.

DA INICIATIVA DOCENTE À CULTURA INSTITUCIONAL: O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Os relatos apresentados neste artigo nasceram da prática cotidiana de uma professora da Educação Infantil. Entretanto, seria um equívoco interpretá-los como resultado exclusivo de iniciativas individuais.

Embora a sensibilidade docente tenha sido fundamental para identificar barreiras e construir estratégias de acolhimento, nenhuma das experiências descritas teria alcançado a mesma potência sem uma gestão escolar comprometida com a promoção de uma cultura institucional fundamentada nos Direitos Humanos.

Essa constatação conduz a uma reflexão importante. A Educação em Direitos Humanos não se consolida por meio de ações isoladas ou de projetos desenvolvidos por iniciativa de determinados profissionais. Ela exige uma escola capaz de incorporar o respeito à diversidade como princípio permanente de sua organização, de suas decisões pedagógicas e de suas relações cotidianas.

Ao longo das experiências aqui relatadas, a equipe gestora assumiu papel decisivo ao criar condições para que as propostas se tornassem viáveis. A organização dos espaços, a disponibilidade de recursos materiais, a valorização da cozinha experimental como ambiente de aprendizagem, o incentivo ao uso de tecnologias digitais para ampliar a comunicação com as famílias, o apoio às adaptações pedagógicas e a abertura para que novas ideias fossem incorporadas ao cotidiano escolar revelam que a inclusão não se constrói apenas na sala de aula. Ela depende de decisões institucionais que legitimam e sustentam o trabalho pedagógico.

Da mesma forma, a participação ativa das famílias somente foi possível porque encontrou uma escola disposta a ouvi-las. A tradução de documentos para a família de Li, a incorporação da receita enviada pela mãe de Amira e a construção coletiva da experiência com o "Bolo da Mãe do Mauro" não surgiram como concessões ocasionais. Foram possíveis porque existia um ambiente institucional que compreendia as famílias como parceiras do processo educativo e reconhecia seus saberes como parte da construção curricular. Essa compreensão desloca o papel da gestão para além das funções administrativas tradicionalmente atribuídas à equipe diretiva. Promover uma cultura de Direitos Humanos significa criar condições para que professoras e professores possam inovar, experimentar, dialogar com as famílias, reorganizar práticas e eliminar barreiras sem receio de romper com modelos escolares excessivamente

padronizados. Quando a gestão incentiva essas iniciativas, ela deixa de apenas administrar recursos e passa a liderar processos de transformação pedagógica.

Esse aspecto torna-se especialmente relevante diante de uma realidade ainda presente em muitas redes de ensino: a concentração das discussões sobre diversidade em datas específicas do calendário escolar. Não são raras as propostas desenvolvidas apenas durante o "Junho Migrante", o "Agosto dos Povos Indígenas" ou outras campanhas temáticas igualmente importantes. Embora essas iniciativas contribuam para dar visibilidade a determinados grupos, elas tornam-se insuficientes quando a valorização das diferenças permanece restrita a momentos comemorativos.

O PERTENCIMENTO NÃO PODE TER DATA NO CALENDÁRIO ESCOLAR.

A criança migrante não deixa de ser migrante ao final de junho. A criança indígena não deixa de afirmar sua identidade quando termina agosto. Da mesma forma, a cultura alimentar de uma família, a língua falada em casa, as experiências de refúgio, as tradições culturais ou as diferentes formas de organização familiar acompanham as crianças durante todos os dias do ano. Se essas identidades fazem parte da vida cotidiana, também precisam fazer parte do cotidiano escolar.

É nesse sentido que a Educação em Direitos Humanos deixa de constituir um projeto para tornar-se uma cultura institucional. Ela manifesta-se nas pequenas decisões tomadas diariamente: na escolha dos livros que compõem o acervo da sala, nas músicas que circulam pelos espaços, nas brincadeiras propostas, nas formas de comunicação com as famílias, nas comemorações, nas experiências culinárias, na organização dos ambientes, na escuta das crianças e na abertura permanente para aprender com as diferentes comunidades que constituem a escola.

Quando essa cultura institucional se fortalece, a inclusão deixa de depender da presença de um professor específico. As práticas tornam-se patrimônio coletivo da escola. Novos profissionais passam a encontrar um ambiente que valoriza o diálogo, reconhece a diversidade como princípio educativo e compreende o pertencimento como condição para a aprendizagem. Assim, a continuidade das ações deixa

de estar vinculada às trajetórias individuais e passa a integrar a identidade da própria instituição.

Essa talvez seja uma das maiores responsabilidades da gestão escolar comprometida com a Educação em Direitos Humanos: transformar boas experiências em práticas permanentes. Mais do que apoiar projetos pontuais, cabe à equipe gestora criar condições para que o reconhecimento das diferentes identidades esteja presente em todas as relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Os relatos apresentados demonstram que esse movimento é possível. A participação das famílias, o fortalecimento do trabalho colaborativo entre professoras, equipe gestora e demais profissionais da escola, bem como a disponibilidade institucional para rever práticas, investir em recursos e acolher novas formas de ensinar e aprender permitiram que experiências inicialmente construídas para responder às necessidades de uma criança produzissem mudanças que beneficiaram toda a comunidade educativa. É justamente essa transformação que distingue uma prática inclusiva de uma cultura inclusiva. A primeira pode depender do compromisso individual de um educador. A segunda torna-se parte da identidade da escola. E somente quando o reconhecimento da diversidade deixa de ser exceção para tornar-se princípio organizador da vida institucional é que a Educação em Direitos Humanos deixa de ocupar um espaço periférico e passa a constituir, efetivamente, a cultura da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo nasceu da prática cotidiana da Educação Infantil. Não partiu de uma hipótese construída em laboratório nem da intenção inicial de formular um conceito. Nasceu das perguntas que surgem diariamente diante das crianças, das famílias e dos desafios concretos encontrados na escola pública. Entretanto, ao analisar conjuntamente as experiências vividas com Li, Amira e Mauro, tornou-se possível compreender que, por trás de histórias aparentemente distintas, existia um mesmo princípio pedagógico orientando todas as ações.

Os três relatos demonstram que a aprendizagem não começa quando a criança domina uma nova língua, adapta-se às normas escolares ou

modifica aspectos de sua identidade para integrar-se ao grupo. Ela começa quando a escola reconhece essa identidade como parte legítima da experiência educativa. Foi esse reconhecimento que permitiu construir vínculos com Li antes mesmo do domínio da língua portuguesa; que transformou o nome escrito em árabe e a receita da família de Amira em conhecimento compartilhado; e que fez da cultura alimentar da família de Mauro uma oportunidade para ampliar o currículo, fortalecer a parceria com a comunidade escolar e garantir que nenhuma criança precisasse ficar à margem de uma celebração coletiva.

Ao longo dessas experiências, tornou-se evidente que o pertencimento não constitui consequência espontânea da matrícula nem resultado automático da convivência entre as crianças. O pertencimento é construído. Ele nasce quando a escola decide reconhecer a dignidade presente nas diferentes formas de comunicar-se, de alimentar-se, de brincar, de celebrar, de organizar a vida familiar e de compreender o mundo. Reconhecer a identidade deixa de ser um gesto de acolhimento complementar ao currículo para tornar-se condição pedagógica da participação e da aprendizagem.

Outro aspecto revelado pelas experiências refere-se ao papel das famílias. Em todos os relatos, elas deixaram de ocupar exclusivamente o lugar de destinatárias das ações escolares e passaram a participar ativamente da construção do currículo. A tradução de documentos, o compartilhamento de receitas, o ensino da escrita em outra língua, a disponibilização de materiais formativos e o diálogo permanente demonstram que a Educação Infantil se fortalece quando reconhece que as famílias também produzem conhecimentos indispensáveis à formação das crianças. Construir pertencimento implica, igualmente, reconhecer o lugar dessas famílias como integrantes da comunidade educativa.

As experiências também evidenciaram que práticas como essas não podem depender apenas da sensibilidade ou do compromisso individual de uma professora. Embora iniciativas docentes sejam frequentemente o ponto de partida das transformações, sua continuidade exige uma gestão escolar comprometida com a construção de uma cultura institucional fundamentada nos Direitos Humanos. É

essa cultura que garante recursos, incentiva o trabalho colaborativo, legitima a participação das famílias e cria condições para que o reconhecimento da diversidade faça parte da rotina escolar, e não apenas de projetos pontuais ou datas comemorativas.

Nesse sentido, uma das principais reflexões produzidas por este estudo é que o pertencimento não pode ter data no calendário escolar. A criança migrante, a criança refugiada, a criança indígena, a criança com deficiência ou aquela cuja família organiza sua vida a partir de valores culturais específicos continuam sendo quem são em todos os dias do ano. Se a identidade acompanha a criança diariamente, o reconhecimento dessa identidade também precisa estar presente em todas as práticas escolares. A Educação em Direitos Humanos não pode restringir-se ao "Junho Migrante", ao "Agosto dos Povos Indígenas" ou a qualquer outra ação episódica. Ela precisa constituir uma cultura institucional permanente, presente nas escolhas pedagógicas mais simples e, justamente por isso, mais transformadoras.

As reflexões apresentadas neste artigo dialogam diretamente com debates contemporâneos sobre educação inclusiva, interculturalidade e Educação em Direitos Humanos, ao reafirmarem que as barreiras à participação não estão apenas nas características das crianças, mas também na forma como a escola organiza seus tempos, espaços, currículos e relações. Quando essas barreiras são identificadas e removidas, amplia-se o direito de aprender para todos.

Ao mesmo tempo, as experiências aqui analisadas apontam para um desafio que ultrapassa os limites de uma única escola. Práticas como o acolhimento linguístico, a valorização das culturas de origem, o reconhecimento da diversidade alimentar, a participação efetiva das famílias e o planejamento pedagógico orientado pelo pertencimento não podem depender exclusivamente da iniciativa de educadores comprometidos. Precisam inspirar políticas públicas capazes de oferecer formação continuada, recursos institucionais e orientações que fortaleçam uma cultura de acolhimento em toda a rede de ensino.

Talvez essa seja a principal contribuição deste artigo: demonstrar que a Educação em Direitos Humanos não se realiza apenas por meio de grandes

documentos normativos ou de políticas educacionais formuladas em instâncias governamentais. Ela se concretiza, sobretudo, nas pequenas decisões tomadas todos os dias dentro da escola. Na escolha de traduzir um comunicado. No tempo dedicado a aprender a escrita do nome de uma criança em outra língua. Na decisão de preparar o "Bolo da Mãe do Mauro" para que todos pudessem celebrar juntos. Na disposição de ouvir as famílias, aprender com elas e permitir que suas histórias também façam parte do currículo.

Essas experiências demonstram que reconhecer a identidade não representa um gesto de gentileza ou uma estratégia complementar de acolhimento. Trata-se de uma decisão pedagógica e ética que transforma a própria compreensão do direito à educação.

Ao final deste percurso, torna-se possível afirmar que uma escola verdadeiramente inclusiva não é aquela que apenas recebe todas as crianças. É aquela que reconhece suas diferentes identidades e se transforma para que nenhuma delas precise abrir mão de quem é para aprender.

Porque, antes de ensinar qualquer conteúdo, a escola precisa comunicar a cada criança uma certeza fundamental:

"Você pertence a este lugar."

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural**: entre afirmações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York, 2006.



A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA INFÂNCIA: PEDAGOGIA DA ANCESTRALIDADE E LITERATURA COMO FERRAMENTA DE RESISTÊNCIA

Nayane Brito Veras Godinho Hermisdorf¹

RESUMO: A construção da identidade étnico-racial constitui um processo atravessado pelas relações sociais, culturais e afetivas vivenciadas desde a infância. No contexto da Educação Infantil, as experiências relacionadas às diferenças raciais, à ancestralidade, à representatividade e ao pertencimento podem contribuir para a maneira como as crianças percebem a si mesmas e aos outros. Este artigo tem como objetivo analisar a construção da identidade étnico-racial na infância e discutir as possibilidades de uma educação comprometida com o enfrentamento do racismo e com a valorização das histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de revisão narrativa de natureza bibliográfica e documental. A análise fundamenta-se em estudos sobre relações étnico-raciais, identidade, infância, literatura e Pedagogia da Ancestralidade, articulados a documentos educacionais e marcos legais brasileiros. São discutidos conceitos como raça, etnia, identidade, identidade racial, autoimagem, autoestima, pertencimento e representatividade, compreendendo-os como dimensões relacionadas, porém distintas. O estudo também aborda a literatura infantil como possibilidade pedagógica para ampliar repertórios, questionar estereótipos e favorecer o contato das crianças com narrativas que reconheçam a diversidade étnico-racial brasileira. Conclui-se que uma educação comprometida com as relações étnico-raciais requer práticas contínuas e intencionais, capazes de reconhecer o protagonismo de populações historicamente silenciadas e de incorporar diferentes conhecimentos, histórias e formas de existência ao cotidiano educacional.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Educação Infantil; Identidade étnico-racial; Pedagogia da Ancestralidade; Literatura infantil.

INTRODUÇÃO

A infância constitui um período significativo para a construção das formas pelas quais os sujeitos percebem a si mesmos, estabelecem relações com os outros e atribuem sentidos às diferenças presentes no mundo social. Nesse processo, características corporais, histórias familiares, referências culturais, experiências sociais e formas de pertencimento participam da construção da identidade.

No contexto brasileiro, marcado historicamente por desigualdades raciais e por processos de invisibilização e estereotipação das populações negras e indígenas, discutir identidade na infância exige considerar as relações étnico-raciais como parte das experiências sociais vivenciadas pelas crianças. A escola e as instituições de Educação Infantil integram esse processo, uma vez que nelas circulam imagens, narrativas, brinquedos, livros, práticas culturais e relações interpessoais que podem tanto

¹ Graduação em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'Anna; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP. nayane.veras@sme.prefeitura.sp.gov.br

reproduzir estereótipos quanto contribuir para seu questionamento.

Para compreender essa discussão, é necessário inicialmente delimitar os conceitos de raça e etnia adotados neste estudo. O termo raça não é empregado em sentido biológico, mas como uma categoria social e histórica, produzida nas relações de poder e nos processos de racialização que atribuem significados sociais às características físicas e à origem dos sujeitos. A permanência do conceito nas discussões sobre relações raciais justifica-se pela necessidade de compreender desigualdades e práticas de racismo que continuam operando socialmente.

O conceito de etnia, por sua vez, relaciona-se aos vínculos históricos, culturais e sociais compartilhados por determinados grupos, podendo envolver elementos como ancestralidade, memória, língua, territorialidade, tradições e formas de organização social. A expressão étnico-racial, utilizada ao longo deste artigo, permite considerar simultaneamente processos de racialização e dimensões históricas e culturais de pertencimento, sem tratá-los como fenômenos equivalentes.

No campo educacional brasileiro, a discussão sobre relações étnico-raciais possui importantes marcos legais e normativos. A Lei nº 10.639/2003 modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 alterou novamente o art. 26-A da LDB, incorporando a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, constituem outro marco fundamental ao estabelecer princípios para o reconhecimento e a valorização da história, da cultura e da identidade da população negra e para o enfrentamento do racismo no campo educacional. No que se refere especificamente às histórias e culturas dos povos indígenas, a Lei nº 11.645/2008 e as orientações posteriores do Conselho Nacional de Educação reforçam a necessidade de superar abordagens estereotipadas e reconhecer a diversidade histórica, cultural e contemporânea desses povos.

Esses marcos contribuem para deslocar a abordagem das relações étnico-raciais de ações pontuais ou comemorativas para uma perspectiva curricular e pedagógica permanente. Assim, trabalhar histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas não deve restringir-se a datas específicas, mas integrar diferentes experiências educativas e materiais disponibilizados às crianças.

A Educação Infantil assume relevância particular nessa discussão por constituir a primeira etapa da Educação Básica. De acordo com a redação vigente do art. 29 da Lei nº 9.394/1996, sua finalidade é promover o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, considerando seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade.

Nesse processo de desenvolvimento, torna-se importante distinguir conceitos que frequentemente aparecem como sinônimos. A identidade corresponde a um processo amplo e dinâmico de construção de sentidos sobre quem somos e sobre nossas relações com diferentes grupos sociais. A identidade racial constitui uma dimensão desse processo e envolve a maneira pela qual os sujeitos se percebem e são socialmente percebidos em contextos atravessados pela racialização.

A autoimagem refere-se à percepção construída pelo sujeito sobre si mesmo, inclusive sobre seu corpo e suas características. A autoestima envolve a dimensão valorativa e afetiva dessa percepção. O pertencimento diz respeito aos vínculos e ao reconhecimento de si como parte de determinados grupos, comunidades, histórias e culturas. Já a representatividade, no campo educacional, relaciona-se à presença e ao reconhecimento de diferentes grupos sociais nas narrativas, imagens, livros, brinquedos, conhecimentos e demais referências que circulam nos espaços educativos.

Esses conceitos estão relacionados, mas não estabelecem uma relação causal simples entre si. A presença de personagens negros ou indígenas em determinado livro, por exemplo, não permite afirmar automaticamente que haverá elevação da autoestima das crianças. A maneira como esses sujeitos são representados, as mediações realizadas pelos educadores e o conjunto das relações vivenciadas no cotidiano precisam ser considerados.

É nesse contexto que a literatura infantil pode assumir relevância pedagógica. Obras que apresentam protagonistas negros e indígenas e diferentes experiências culturais podem ampliar os repertórios disponibilizados às crianças e favorecer discussões sobre diversidade, ancestralidade, pertencimento e respeito às diferenças. Entretanto, sua seleção requer análise crítica para evitar que a própria literatura reproduza estereótipos, exotizações ou representações reduzidas dos grupos retratados.

A Pedagogia da Ancestralidade também será considerada neste estudo a partir das contribuições de Kiusam de Oliveira, compreendendo-a como perspectiva político-pedagógica que questiona a centralidade de referenciais eurocentrados e valoriza conhecimentos, corporeidades, memórias e formas de existência historicamente silenciadas.

Diante dessas considerações, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa: de que maneira a Educação Infantil pode contribuir para a construção de experiências relacionadas à identidade étnico-racial, ao pertencimento e à representatividade, considerando a valorização das histórias e culturas negras e indígenas?

O objetivo geral deste artigo é analisar a construção da identidade étnico-racial na infância e discutir possibilidades pedagógicas para uma Educação Infantil comprometida com a educação das relações étnico-raciais.

Como objetivos específicos, busca-se: compreender os conceitos de raça, etnia, identidade racial, autoimagem, autoestima, pertencimento e representatividade; analisar os principais marcos legais e normativos relacionados à educação das relações étnico-raciais; discutir experiências de crianças negras e indígenas no contexto educacional; compreender as contribuições da Pedagogia da Ancestralidade; e analisar as possibilidades da literatura infantil como recurso para a ampliação de repertórios e para o enfrentamento de representações racistas e estereotipadas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma revisão narrativa de natureza bibliográfica e documental. A escolha desse percurso metodológico relaciona-se ao objetivo de articular produções acadêmicas e documentos

normativos para analisar a construção da identidade étnico-racial na infância e suas relações com as práticas desenvolvidas na Educação Infantil.

A revisão bibliográfica contempla produções relacionadas à infância, identidade, relações raciais, educação antirracista, literatura infantil e Pedagogia da Ancestralidade. Foram priorizadas contribuições de autoras e autores que discutem diretamente as relações étnico-raciais no contexto brasileiro, incluindo estudos de Eliane Cavalleiro, Maria Aparecida Silva Bento, Nilma Lino Gomes, Lélia Gonzalez, Djamila Ribeiro e Kiusam de Oliveira, além de trabalhos relacionados à literatura e à Educação Infantil.

A inclusão de autoras que abordam especificamente infância e relações raciais busca evitar que conclusões sobre identidade, autoestima ou comportamento infantil sejam estabelecidas apenas a partir de teorias gerais sobre racismo. Particularmente, as contribuições de Cavalleiro e Bento são consideradas para analisar processos de socialização racial, identidade, diferenças e experiências de crianças negras em espaços educativos.

Para a dimensão indígena, foram consideradas produções e documentos que discutem a presença dos povos indígenas na educação, buscando compreender esses povos em sua diversidade e contemporaneidade e evitando abordagens que os apresentem como um grupo homogêneo ou restrito ao passado histórico.

No componente documental, foram selecionados marcos legais e documentos educacionais diretamente relacionados ao objeto do estudo, entre eles a Lei nº 9.394/1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); a Lei nº 10.639/2003; a Lei nº 11.645/2008; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2004; e documentos curriculares relacionados à Educação Infantil e à educação antirracista.

A Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 são analisadas considerando seus respectivos contextos e alterações promovidas na LDB. Dessa forma, a Lei nº 10.639/2003 é reconhecida como marco da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, enquanto a Lei nº 11.645/2008 amplia a

redação do art. 26-A ao incorporar explicitamente a História e Cultura dos povos indígenas.

A análise do material foi organizada em cinco eixos: a) conceitos de raça, etnia e identidade étnico-racial; b) identidade, autoimagem, autoestima, pertencimento e representatividade na infância; c) educação das relações étnico-raciais e seus marcos legais; d) Pedagogia da Ancestralidade e valorização de conhecimentos negros e indígenas; e e) literatura infantil e possibilidades pedagógicas para uma educação comprometida com a diversidade étnico-racial.

Os materiais foram examinados por meio de leitura interpretativa e comparação entre os referenciais teóricos e normativos. Buscou-se identificar convergências, diferenças e tensões entre as fontes, evitando estabelecer relações causais que não estejam sustentadas pelos estudos analisados. Assim, afirmações relacionadas aos efeitos de determinadas práticas sobre identidade, autoestima, pertencimento ou comportamento infantil são apresentadas de acordo com os limites das evidências bibliográficas utilizadas.

Por se tratar de revisão narrativa, o estudo não pretende realizar levantamento exaustivo da produção científica sobre o tema nem apresentar resultados equivalentes aos de uma revisão sistemática. Seu propósito consiste em construir uma discussão teoricamente fundamentada e documentalmente contextualizada sobre as relações entre infância, identidade étnico-racial e práticas pedagógicas na Educação Infantil.

IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL E RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A construção da identidade ocorre nas relações estabelecidas pelo sujeito consigo mesmo, com outras pessoas e com os diferentes grupos sociais dos quais participa. Durante a infância, essas relações são mediadas pela família, pela escola, pelas experiências culturais, pelas imagens, pelas narrativas e pelos valores que circulam nos espaços sociais. Dessa maneira, compreender a identidade étnico-racial das crianças requer considerar que elas participam de uma sociedade na qual características físicas, pertencimentos culturais e classificações raciais recebem diferentes significados.

No contexto brasileiro, essas experiências são atravessadas pelas desigualdades historicamente

produzidas pelo racismo. Cavalleiro, ao analisar as relações raciais no cotidiano educacional, evidencia que o silêncio diante de situações de discriminação não significa ausência do problema. Ao contrário, a falta de intervenção pode contribuir para a manutenção de relações marcadas por preconceitos e desigualdades.

Essa discussão assume especial importância na Educação Infantil porque as crianças observam diferenças, constroem interpretações sobre elas e entram em contato com significados sociais atribuídos à cor da pele, ao cabelo, aos traços físicos, às culturas e às formas de pertencimento. Isso não significa afirmar que toda experiência produzirá determinado efeito sobre a identidade ou a autoestima, mas reconhecer que os contextos de socialização participam da construção das percepções que as crianças desenvolvem sobre si e sobre os outros.

Bento (2012), ao discutir identidade racial em crianças pequenas, chama atenção para a participação dos adultos nesse processo. Por meio das relações cotidianas, as crianças recebem informações sobre seus corpos e sobre os significados atribuídos às diferenças raciais. A autora permite compreender que as atitudes, falas e formas de interação dos adultos constituem elementos relevantes nas experiências de socialização racial das crianças.

Nesse sentido, a Educação Infantil não pode tratar o enfrentamento ao racismo apenas quando ocorre uma manifestação explícita de preconceito. Uma perspectiva comprometida com a educação das relações étnico-raciais pressupõe observar criticamente o próprio cotidiano institucional: quais histórias são contadas, quais personagens aparecem nos livros, quais tonalidades de pele estão presentes nos brinquedos, quais referências estéticas são valorizadas, quais famílias e culturas são representadas e como professores e demais profissionais intervêm diante de situações discriminatórias.

O Currículo da Cidade: Educação Antirracista (SÃO PAULO, 2022) apresenta exemplos que evidenciam como estereótipos raciais podem atravessar as interpretações adultas sobre o comportamento infantil. Entre as situações discutidas está a associação recorrente entre crianças negras e características consideradas negativas, como indisciplina e agressividade. Esses exemplos demonstram a

necessidade de analisar não apenas as relações entre as próprias crianças, mas também as expectativas e classificações produzidas pelos adultos.

A educação antirracista, portanto, não corresponde simplesmente à realização de atividades sobre diversidade. Ela pressupõe reconhecer a existência do racismo, identificar seus efeitos nas relações educacionais e construir práticas que questionem hierarquizações e representações negativas historicamente atribuídas à população negra.

As contribuições de Gomes também permitem compreender que identidade negra não é uma característica natural ou fixa determinada apenas pela cor da pele. Ela é construída social, histórica, cultural e politicamente nas relações estabelecidas pelos sujeitos. Por isso, a escola participa desse processo quando seleciona conhecimentos, estabelece padrões estéticos, apresenta referências históricas e culturais e define quais sujeitos aparecem como produtores de conhecimento.

Essa perspectiva possibilita diferenciar identidade, autoimagem, autoestima, pertencimento e representatividade. Uma criança pode reconhecer características físicas próprias — dimensão relacionada à autoimagem — sem necessariamente atribuir a elas uma avaliação positiva ou negativa. A autoestima envolve justamente essa dimensão valorativa. O pertencimento, por sua vez, refere-se aos vínculos estabelecidos com grupos, histórias e comunidades, enquanto a representatividade diz respeito à possibilidade de encontrar sujeitos socialmente diversos reconhecidos nas narrativas e nos espaços institucionais.

Essas dimensões podem relacionar-se, mas não devem ser tratadas como relações automáticas de causa e efeito. A presença de uma boneca negra, por exemplo, não garante isoladamente o fortalecimento da identidade racial de uma criança. Entretanto, a existência de materiais diversos, associada às mediações pedagógicas, às relações cotidianas e ao reconhecimento positivo de diferentes características humanas, pode integrar um ambiente educacional comprometido com a valorização da diversidade.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: MARCOS LEGAIS E RESPONSABILIDADE PEDAGÓGICA

A educação das relações étnico-raciais não constitui apenas uma escolha temática das instituições

ou dos professores. Ela está inserida em um processo histórico de reivindicações do movimento negro e de outros grupos sociais pela transformação das políticas educacionais brasileiras.

A Lei nº 10.639/2003 representou um marco nesse processo ao modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelecer a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. A legislação contribuiu para questionar um currículo historicamente marcado pela centralidade de perspectivas europeias e pela presença limitada das contribuições históricas, sociais, políticas e culturais da população negra.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, regulamentadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, ampliaram essa discussão ao estabelecer princípios voltados à valorização da identidade, da história e da cultura afro-brasileira e africana e ao enfrentamento das desigualdades étnico-raciais no campo educacional.

Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 modificou o art. 26-A da LDB e incluiu explicitamente a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Essa alteração possui especial importância porque reconhece que a compreensão da sociedade brasileira exige considerar tanto as contribuições das populações negras quanto a história, as culturas e as formas de existência dos diferentes povos indígenas.

Na Educação Infantil, a abordagem dessas questões precisa considerar as especificidades da etapa. Não se trata de antecipar conteúdos escolares próprios de outras etapas, mas de garantir experiências que respeitem a diversidade, ampliem repertórios culturais e permitam às crianças conhecer diferentes histórias, estéticas, formas de organização familiar, conhecimentos, brincadeiras, músicas, narrativas e modos de viver.

A legislação, contudo, não garante por si mesma a transformação das práticas. Entre a existência de uma norma e sua concretização no cotidiano escolar encontram-se a formação docente, os materiais disponíveis, as escolhas curriculares, as concepções dos profissionais e as condições institucionais.

Por essa razão, uma prática comprometida com a educação das relações étnico-raciais exige continuidade. Abordagens restritas ao Dia da

Consciência Negra ou ao chamado “Dia dos Povos Indígenas”, quando desvinculadas do restante do currículo, podem manter justamente a ideia de que essas histórias e culturas constituem conteúdos excepcionais.

A proposta é diferente: reconhecer populações negras e povos indígenas como sujeitos históricos e contemporâneos, produtores de conhecimentos, culturas, tecnologias, artes, linguagens e diferentes formas de compreender e transformar o mundo.

IDENTIDADE NEGRA, AUTOIMAGEM, AUTOESTIMA E PERTENCIMENTO

A identidade negra na infância precisa ser compreendida dentro das relações sociais e dos significados historicamente atribuídos aos corpos negros. Características como tonalidade da pele, textura dos cabelos e traços físicos não possuem significados positivos ou negativos por si mesmas; tais significados são produzidos culturalmente.

Gomes contribui para compreender a relação entre corpo, cabelo e identidade negra ao demonstrar que a estética também constitui um campo atravessado por relações sociais e raciais. O cabelo crespo, por exemplo, pode receber diferentes significados conforme os padrões estéticos e culturais presentes em determinado contexto.

Para crianças negras, o contato recorrente com representações nas quais apenas determinadas características físicas aparecem associadas à beleza, inteligência, heroísmo ou protagonismo pode integrar processos mais amplos de construção de referências sobre si e sobre os outros. Da mesma maneira, a existência de referências negras diversas pode ampliar as possibilidades de identificação disponíveis no cotidiano.

É importante, entretanto, evitar uma interpretação simplificada segundo a qual representatividade produz necessariamente autoestima elevada. A autoestima resulta de processos complexos e não pode ser explicada por um único recurso pedagógico. A representatividade deve ser compreendida como uma das dimensões de um ambiente educacional no qual diferentes crianças possam encontrar suas características, histórias e culturas apresentadas de maneira não estereotipada.

As pesquisas de Cavalleiro sobre socialização e relações raciais na infância demonstram a necessidade de atenção às interações cotidianas e ao silêncio institucional diante do racismo. Quando situações discriminatórias são ignoradas ou minimizadas, perde-se a oportunidade de problematizar os significados envolvidos e de construir outras formas de convivência.

A atuação docente precisa, portanto, envolver tanto a intervenção diante de episódios discriminatórios quanto o planejamento de experiências que não dependam da ocorrência prévia de racismo para abordar as relações étnico-raciais.

Isso significa incorporar ao cotidiano personagens negros em diferentes papéis sociais; artistas, escritores e intelectuais negros; histórias africanas e afro-brasileiras que não estejam restritas à escravidão; brinquedos e imagens com diferentes características físicas; manifestações culturais diversas; e experiências nas quais as crianças possam reconhecer a pluralidade existente na sociedade.

POVOS INDÍGENAS, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão da dimensão indígena exige reconhecer inicialmente que a expressão “cultura indígena”, no singular, é insuficiente para representar a diversidade dos povos originários existentes no Brasil. São diferentes povos, línguas, territórios, cosmologias, conhecimentos e formas de organização social. Por isso, práticas educativas comprometidas com a educação das relações étnico-raciais precisam evitar generalizações que apresentem uma identidade indígena única.

Outro desafio consiste em superar a representação dos povos indígenas exclusivamente como sujeitos do passado. Ainda são recorrentes práticas escolares que os apresentam somente em associação à chegada dos portugueses ou por meio de imagens genéricas de pessoas com cocares, pinturas corporais e moradias tradicionais.

Essas representações podem ocultar a contemporaneidade e a diversidade das populações indígenas. Povos indígenas vivem em diferentes territórios e contextos, inclusive urbanos, e mantêm relações diversas com tecnologias, universidades,

produção literária, movimentos políticos e outras dimensões da sociedade contemporânea.

A Lei nº 11.645/2008 representa um marco para o enfrentamento dessa invisibilidade ao inserir explicitamente a História e Cultura Indígena no art. 26-A da LDB. Entretanto, a presença legal do tema não elimina o desafio de construir abordagens pedagogicamente adequadas e não estereotipadas.

Na Educação Infantil, isso pode ocorrer por meio do contato com narrativas produzidas por autores indígenas, brincadeiras contextualizadas, músicas, produções artísticas e conhecimentos apresentados com identificação dos povos aos quais pertencem. Em vez de afirmar genericamente que “os indígenas fazem determinada coisa”, é pedagogicamente mais adequado identificar, sempre que possível, de qual povo, território ou tradição se está falando.

A literatura de autoria indígena possui especial potencial nesse processo porque permite aproximar as crianças de narrativas nas quais os próprios sujeitos indígenas apresentam suas histórias, memórias e modos de compreender o mundo. Autores indígenas contemporâneos também ajudam a romper a imagem do indígena como personagem exclusivamente histórico.

Essa abordagem não significa transformar diferenças culturais em curiosidades ou exotismos. O objetivo consiste em reconhecer os povos indígenas como sujeitos de direitos, produtores de conhecimentos e participantes da sociedade brasileira contemporânea.

Há, ainda, uma diferença importante entre trabalhar identidade negra e identidades indígenas. Embora ambas estejam inseridas no campo das relações étnico-raciais e tenham sido historicamente afetadas pelo colonialismo e pelo racismo, suas trajetórias, experiências, reivindicações e formas de pertencimento não são idênticas.

No caso dos povos indígenas, questões como pertencimento comunitário, territorialidade, ancestralidade, língua, memória coletiva e reconhecimento enquanto povo assumem especificidades que não podem simplesmente ser transferidas da discussão sobre identidade racial negra.

Reconhecer essas diferenças permite construir uma educação das relações étnico-raciais que não

substitua uma invisibilidade por outra e que considere a pluralidade dos sujeitos que constituem a sociedade brasileira.

PEDAGOGIA DA ANCESTRALIDADE: MEMÓRIA, PERTENCIMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A discussão sobre identidade étnico-racial na infância também pode ser ampliada a partir da ancestralidade, compreendida não apenas como referência ao passado, mas como relação entre memória, conhecimentos, experiências coletivas e formas de existência construídas e transmitidas entre diferentes gerações.

Nesse campo, destaca-se a Pedagogia da Ancestralidade, sistematizada por Kiusam de Oliveira como um campo teórico-metodológico em construção. A proposta assume posicionamento crítico diante da colonialidade e da hegemonia epistemológica eurocentrada, reconhecendo conhecimentos, experiências, corporeidades e formas de produção de saber historicamente desvalorizadas.

Oliveira (2019; 2020) relaciona essa perspectiva à necessidade de questionar estruturas que estabelecem referenciais brancos e eurocentrados como universais. A Pedagogia da Ancestralidade propõe, nesse sentido, reconhecer outras formas de conhecer, ensinar, aprender e estabelecer relações, considerando dimensões como ancestralidade, corporeidade, oralidade, memória, afetividade e coletividade.

A atribuição dessa formulação precisa ser realizada com precisão. Embora Nilma Lino Gomes apresente importantes contribuições para os estudos sobre educação, relações raciais, identidade negra, corpo e currículo, não se deve atribuir a ela a criação da Pedagogia da Ancestralidade utilizada como referência neste estudo. A discussão adotada neste artigo está fundamentada na sistematização proposta por Kiusam de Oliveira.

No contexto da Educação Infantil, essa perspectiva possibilita problematizar quais conhecimentos são legitimados no cotidiano institucional. Quando as práticas pedagógicas apresentam predominantemente referências europeias e silenciam conhecimentos africanos, afro-brasileiros e indígenas, as crianças entram em contato com uma

representação limitada da diversidade histórica e cultural que constitui a sociedade brasileira.

A ancestralidade pode ser trabalhada por meio de narrativas, memórias familiares, oralidade, literatura, música, brincadeiras, manifestações artísticas, conhecimentos sobre a natureza e outras experiências culturais. Contudo, essas práticas precisam evitar a ideia de que exista uma única ancestralidade africana ou indígena. Tanto o continente africano quanto os povos indígenas brasileiros apresentam ampla diversidade histórica, linguística e cultural.

Essa preocupação é particularmente importante para evitar que a valorização da ancestralidade produza novas generalizações. A intenção não é substituir uma narrativa única eurocentrada por outra narrativa igualmente homogênea, mas ampliar os conhecimentos presentes na escola e reconhecer diferentes sujeitos como produtores de saber.

A Pedagogia da Ancestralidade também permite aproximar as discussões sobre identidade e pertencimento sem tratá-las como sinônimos. A identidade é construída em múltiplas relações sociais, enquanto o pertencimento envolve vínculos e reconhecimentos relacionados a determinados grupos, histórias, comunidades e referências culturais.

No caso das crianças negras, práticas que reconheçam positivamente corpos, cabelos, histórias familiares e referências africanas e afro-brasileiras podem ampliar o repertório de representações disponíveis no ambiente educativo. Isso não permite afirmar que uma atividade isolada produzirá necessariamente determinada mudança na autoestima, mas evidencia a responsabilidade da escola em não reproduzir exclusivamente padrões que invisibilizem ou inferiorizem características negras.

Em relação aos povos indígenas, a ancestralidade precisa ser abordada respeitando as especificidades de cada povo e evitando associá-los exclusivamente a um passado distante. Conhecimentos ancestrais e contemporaneidade não são dimensões incompatíveis. Os povos indígenas reelaboram práticas, produzem literatura, arte e conhecimento e participam de diferentes espaços da sociedade contemporânea sem que isso elimine suas identidades e pertencimentos.

Assim, incorporar a ancestralidade às práticas pedagógicas significa ampliar as possibilidades de conhecimento oferecidas às crianças e questionar hierarquias que historicamente determinaram quais saberes seriam reconhecidos como legítimos no currículo.

LITERATURA INFANTIL, REPRESENTATIVIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A literatura infantil constitui uma das possibilidades de aproximação das crianças com diferentes experiências humanas, histórias, culturas, conflitos e formas de compreender o mundo. Na Educação Infantil, sua importância não se limita à transmissão de conteúdos ou valores, pois a experiência literária também envolve imaginação, linguagem, sensibilidade, fruição estética e produção de sentidos.

Corsino (2010) destaca a potencialidade da literatura para proporcionar experiências de alteridade e permitir que as crianças entrem em contato com diferentes tempos, espaços, sentimentos e formas de expressão. A partir dessa perspectiva, a literatura pode integrar propostas de educação das relações étnico-raciais sem perder sua dimensão estética e literária.

No entanto, não é suficiente utilizar qualquer livro que apresente personagens negros ou indígenas para caracterizar uma prática como antirracista. É necessário analisar criticamente como esses personagens são construídos, quais posições ocupam nas narrativas, quais características lhes são atribuídas e quais concepções sobre seus grupos sociais são apresentadas.

A representatividade, portanto, não deve ser compreendida somente como presença quantitativa. Um personagem pode estar presente e, ainda assim, ser retratado de maneira estereotipada, subordinada ou desumanizada. Por essa razão, a seleção do acervo precisa considerar tanto a diversidade dos personagens quanto a qualidade das representações oferecidas às crianças.

No que diz respeito à população negra, é importante ampliar narrativas que apresentem personagens negros em diferentes experiências: nas relações familiares, nas aventuras, nas brincadeiras, na fantasia, no cotidiano, na produção de conhecimentos e

em situações de protagonismo. Essa diversidade contribui para evitar que personagens negros apareçam apenas quando o assunto do livro é escravidão, preconceito ou racismo.

Entre as obras que podem integrar esse repertório encontra-se *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém, cuja narrativa permite aproximações com questões relacionadas ao cabelo, à história e às referências africanas. Meu crespo é de rainha, de bell hooks, aborda a valorização estética dos cabelos crespos e apresenta diferentes possibilidades de penteados e características.

Outra obra relevante é *O mundo no Black Power* de Tayó, de Kiusam de Oliveira. O próprio título precisa ser registrado corretamente, substituindo a forma abreviada “Black Power de Tayó” utilizada anteriormente. A personagem Tayó possibilita discutir cabelo, estética, ancestralidade e formas positivas de representação da infância negra.

Amor de cabelo, de Matthew A. Cherry, apresenta uma relação familiar construída em torno do cuidado com o cabelo de uma menina negra. Já *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França, mobiliza questões relacionadas à identidade, ancestralidade, afetividade e valorização das características do protagonista.

Também podem ser considerados *Tanto, tanto!*, de Trish Cooke, *O tabuleiro da baiana*, de Sonia Rosa, e outras obras que apresentem personagens negros em experiências diversas. Entretanto, a presença desses títulos no trabalho não deve assumir a forma de uma lista de livros considerados automaticamente capazes de “fortalecer a autoestima”. Cada obra precisa ser compreendida dentro das possibilidades de leitura e das mediações construídas no contexto educativo.

A mediação docente possui, nesse sentido, papel relevante. Perguntas, conversas, observações das crianças e relações estabelecidas entre a narrativa e outras experiências podem ampliar as possibilidades de leitura. Ao mesmo tempo, o professor precisa evitar transformar toda obra protagonizada por personagens negros em uma atividade exclusivamente destinada a ensinar sobre racismo.

Personagens negros precisam estar presentes também em histórias de fantasia, humor, afeto,

aventura, cotidiano e imaginação. Essa presença cotidiana contribui para que a diversidade não seja apresentada às crianças como assunto excepcional.

LITERATURA INDÍGENA E AUTORIA INDÍGENA

Uma proposta comprometida com a identidade étnico-racial precisa incluir também a literatura indígena. Essa inclusão é particularmente importante para corrigir a tendência de apresentar povos indígenas apenas por meio de narrativas produzidas externamente sobre eles.

A literatura de autoria indígena possibilita o contato com narrativas produzidas por sujeitos pertencentes a diferentes povos e permite ampliar a presença de suas vozes no espaço educativo. Autores indígenas contemporâneos escrevem para crianças e adultos sobre memória, território, ancestralidade, cotidiano, natureza, transformações sociais e diferentes experiências de seus povos.

Na seleção das obras, é importante identificar a autoria e, sempre que possível, o povo ao qual o autor pertence. Esse cuidado contribui para superar expressões generalizantes como “lenda indígena” ou “história dos índios”, que podem apagar a diversidade existente entre os povos originários.

Também é necessário evitar atividades que reproduzam caricaturas, como caracterizar todas as crianças com um mesmo tipo de cocar ou pintura e apresentar essas práticas como representação genérica de todos os povos indígenas. Elementos culturais possuem significados específicos e não devem ser retirados de seus contextos apenas para produzir uma atividade comemorativa.

Na Educação Infantil, livros de autoria indígena podem ser articulados à oralidade, às narrativas sobre natureza, às diferentes formas de relação com o território, às brincadeiras, às línguas e às produções artísticas, desde que essas experiências sejam apresentadas de maneira contextualizada e respeitosa.

Desse modo, a literatura infantil pode contribuir para ampliar o repertório cultural das crianças e para diversificar os sujeitos reconhecidos como protagonistas e produtores de conhecimento. Seu

potencial pedagógico, entretanto, depende da qualidade das obras selecionadas, da diversidade do acervo e das mediações realizadas no cotidiano educativo.

ENTRE A REPRESENTATIVIDADE E A TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS

A presença de livros, bonecas, imagens e materiais que contemplem diferentes grupos étnico-raciais constitui uma dimensão importante das práticas educativas, mas não é suficiente para caracterizar uma educação antirracista.

É necessário considerar também as relações estabelecidas no cotidiano. Uma instituição pode possuir um acervo literário diverso e, simultaneamente, reproduzir expectativas diferentes em relação às crianças negras, silenciar diante de manifestações racistas ou trabalhar os povos indígenas apenas em atividades comemorativas.

Essa contradição demonstra que representatividade e transformação das práticas não são equivalentes.

A representatividade refere-se à presença e ao reconhecimento de diferentes sujeitos e experiências nos materiais, narrativas e espaços. A transformação das práticas exige, além disso, analisar relações de poder, concepções pedagógicas, formas de intervenção, escolhas curriculares e comportamentos institucionais.

A construção de práticas comprometidas com a educação das relações étnico-raciais exige, portanto, reflexão permanente dos profissionais sobre suas próprias referências e expectativas. A formação docente assume relevância nesse processo porque permite problematizar concepções naturalizadas e ampliar os conhecimentos sobre história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Isso implica reconhecer que professores também foram formados em uma sociedade atravessada pelo racismo e por narrativas eurocentradas. A educação antirracista não deve pressupor que o educador já possua todos os conhecimentos necessários, mas requer disposição institucional para estudo, formação, revisão de práticas e construção coletiva de outros repertórios.

Nesse sentido, o compromisso com as relações étnico-raciais não pode depender

exclusivamente da iniciativa individual de determinados professores. Precisa integrar o currículo, o Projeto Político-Pedagógico, a formação continuada, a organização dos espaços, a seleção dos materiais e as decisões coletivas da instituição.

A Educação Infantil pode, assim, constituir um espaço de ampliação de experiências e referências, desde que as diferenças não sejam silenciadas nem transformadas em estereótipos. O objetivo não é ensinar às crianças que todos são iguais apagando suas diferenças, mas construir condições para que compreendam que as diferenças humanas não justificam hierarquizações, exclusões ou discriminações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da identidade étnico-racial na infância constitui um processo complexo, relacionado às experiências sociais, culturais e afetivas vivenciadas pelas crianças nos diferentes espaços dos quais participam. Nesse contexto, a Educação Infantil possui responsabilidade importante na construção de ambientes nos quais as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas, sem que características raciais, culturais ou de pertencimento sejam utilizadas para estabelecer hierarquias entre os sujeitos.

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que identidade, identidade racial, autoimagem, autoestima, pertencimento e representatividade são conceitos relacionados, mas não equivalentes. A identidade corresponde a um processo amplo e dinâmico de construção de sentidos sobre si e sobre as relações com diferentes grupos sociais; a identidade racial envolve particularmente as experiências produzidas em contextos de racialização; a autoimagem refere-se à percepção que o sujeito constrói de si; e a autoestima envolve a dimensão valorativa dessa percepção. O pertencimento relaciona-se aos vínculos estabelecidos com grupos, histórias e comunidades, enquanto a representatividade diz respeito à presença e ao reconhecimento de diferentes sujeitos nas narrativas, imagens, conhecimentos e espaços sociais.

Essa diferenciação permite evitar relações causais simplificadas. Não é possível afirmar, por exemplo, que a presença de determinado livro ou personagem produzirá, isoladamente, o fortalecimento

da autoestima de uma criança. Entretanto, a composição de ambientes educativos que ofereçam referências diversas e não estereotipadas constitui parte de uma prática comprometida com a educação das relações étnico-raciais.

No campo normativo, a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Lei nº 11.645/2008 representam importantes marcos para a transformação das abordagens educacionais sobre as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Esses dispositivos contribuem para questionar currículos historicamente marcados pelo eurocentrismo e para reconhecer populações negras e povos indígenas como sujeitos históricos e produtores de conhecimentos.

A inclusão da dimensão indígena também evidencia a necessidade de superar práticas que representam os povos originários como um grupo único, pertencente exclusivamente ao passado ou identificado por elementos culturais descontextualizados. Trabalhar as relações étnico-raciais exige reconhecer a existência de diferentes povos indígenas, com histórias, línguas, territórios, conhecimentos e formas de organização próprias, assim como sua presença na sociedade contemporânea.

A Pedagogia da Ancestralidade, compreendida a partir das contribuições de Kiusam de Oliveira, amplia essa discussão ao questionar a hegemonia de referenciais eurocentrados e reconhecer a ancestralidade, a corporeidade, a oralidade, a memória e a coletividade como dimensões importantes da produção e da circulação de conhecimentos. Sua aproximação com a Educação Infantil possibilita refletir sobre quais saberes, sujeitos e experiências são reconhecidos e legitimados no cotidiano educacional.

A literatura infantil também apresenta possibilidades relevantes para esse trabalho, desde que não seja utilizada de maneira instrumental ou desvinculada de uma análise crítica das representações que oferece. Livros protagonizados por personagens negros e indígenas podem ampliar os repertórios disponibilizados às crianças, mas a presença desses personagens, isoladamente, não caracteriza uma prática antirracista. É necessário considerar a qualidade das representações, a autoria, os contextos apresentados e as mediações construídas pelos educadores.

Conclui-se, portanto, que uma Educação Infantil comprometida com as relações étnico-raciais não se constitui por meio de atividades isoladas ou restritas a datas comemorativas. Esse compromisso precisa atravessar o currículo, o Projeto Político-Pedagógico, a formação dos profissionais, a organização dos espaços, a escolha dos brinquedos, das imagens e dos acervos literários, bem como as relações estabelecidas cotidianamente entre crianças e adultos.

Nesse sentido, a educação antirracista constitui um compromisso pedagógico, ético e político que requer formação, reflexão e revisão permanente das práticas institucionais. Reconhecer a pluralidade das infâncias negras e indígenas e ampliar as referências culturais presentes na Educação Infantil são caminhos para construir experiências educativas nas quais diferentes histórias, identidades e formas de pertencimento sejam efetivamente reconhecidas e respeitadas.

REFERÊNCIAS

- ÁVILA, Lívia. **O Pequeno Príncipe Preto**: contribuição da literatura infantil para a educação antirracista. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Português) – Universidade Federal do Pampa, Rio Grande do Sul, 2020.
- BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2012.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHERRY, Matthew A. **Amor de cabelo**. Ilustrações de Vashti Harrison. Rio de Janeiro: Galera, 2021.
- COOKE, Trish. **Tanto, tanto!**. São Paulo: Ática, 2019.
- CORSINO, Patrícia. Literatura na Educação Infantil: possibilidades e ampliações. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Literatura**: ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/

- SEB, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 20).
- FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.
- GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HOOKS, bell. **Meu crespo é de rainha**. Tradução de Nina Rizzi. São Paulo: Boitatá, 2018.
- OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no Black Power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.
- OLIVEIRA, Kiusam de. **Pedagogia da Ancestralidade**. São Paulo: Sesc São Paulo, 2019.
- OLIVEIRA, Kiusam de. Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencantando corpos negros. **Feira Literária Brasil-África de Vitória-ES**, Vitória, v. 1, n. 3, 2020.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ROSA, Sonia. **O tabuleiro da baiana**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: educação antirracista**: orientações pedagógicas – povos afro-brasileiros. Versão atualizada. São Paulo: SME/COPED, 2022.



A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NA ANTIGUIDADE: CONTRIBUTOS PARA A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO I ANO DO CURSO DE ENSINO DA MATEMÁTICA

Ngombo Rodrigues Lucau¹

Denilson Genito Moisés dos Anjos²

RESUMO: A História da Matemática constitui um importante campo de investigação, pois possibilita compreender a evolução do pensamento matemático ao longo das diferentes épocas e reconhecer as contribuições das antigas civilizações para o desenvolvimento desta ciência. O presente estudo teve como objectivo geral analisar os conhecimentos matemáticos desenvolvidos na Antiguidade, destacando os contributos das civilizações do Egito, Mesopotâmia, Grécia, Roma, China e Índia para a construção dos principais conceitos e técnicas matemáticas. Para a realização da pesquisa, adoptou-se uma metodologia de natureza qualitativa, baseada na pesquisa bibliográfica, mediante a consulta e análise de livros, artigos científicos e outras obras clássicas e contemporâneas relacionadas com a temática. Os resultados evidenciaram que a evolução da Matemática esteve intimamente ligada às necessidades económicas, sociais, comerciais, religiosas e científicas de cada sociedade, impulsionando o desenvolvimento dos sistemas de numeração, da geometria, da aritmética, da álgebra e de métodos de medição que influenciam a Matemática moderna. Conclui-se que o estudo da História da Matemática na Antiguidade contribui significativamente para uma compreensão mais ampla da evolução desta ciência, valorizando o legado das civilizações antigas e reforçando a sua importância no processo de ensino-aprendizagem da Matemática, ao favorecer uma abordagem contextualizada, crítica e historicamente fundamentada dos conteúdos matemáticos.

Palavras-chave: História da Matemática; Antiguidade; Civilizações Antigas; Ensino da Matemática; Sistemas de Numeração; Evolução do Pensamento Matemático

INTRODUÇÃO

A Matemática é uma das mais antigas áreas do conhecimento humano, tendo evoluído de forma gradual em resposta às necessidades sociais, económicas e intelectuais das diferentes civilizações. Desde as primeiras noções de contagem e medição até à construção de sistemas matemáticos mais elaborados, esta ciência acompanhou o desenvolvimento da humanidade.

Segundo Boyer (2002), a Matemática originalmente surgiu como parte da vida diária do homem; a persistência da raça humana provavelmente tem relação com o desenvolvimento de conceitos matemáticos». Nessa perspectiva, a Matemática nasceu da necessidade de resolver problemas relacionados com a sobrevivência, a agricultura, o comércio, a construção e a organização das primeiras sociedades.

De acordo com Boyer (2012), com a fixação do homem ao solo e o desenvolvimento da agricultura

1 Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte. <https://orcid.org/0009-0007-9254-1419>
ngomborodrigueslucau@gmail.com

2 ISCED-SUMBE <https://orcid.org/0009-0009-1426-9442> denilsonsdosanjost20@gmail.com

e da criação de animais, tornou-se necessário desenvolver noções de quantidade, tempo e forma. Para controlar os rebanhos, medir terrenos e acompanhar os ciclos agrícolas, os povos antigos recorreram inicialmente a pedras, marcas, nós em cordas e aos dedos das mãos, originando os primeiros sistemas de contagem e, posteriormente, os sistemas de numeração e de medição.

A História da Matemática demonstra que esta ciência foi construída progressivamente pelas contribuições de diferentes povos. Civilizações como o Egito, a Mesopotâmia, a Grécia, Roma, a China e a Índia desempenharam um papel decisivo na evolução dos conhecimentos matemáticos, deixando um legado que continua presente na Matemática contemporânea. Conforme defendem Boyer (2002), Eves (2007) e Katz (2010), compreender a evolução histórica da Matemática permite reconhecer a sua importância científica e educativa, além de favorecer uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

Neste contexto, o presente trabalho tem como objectivo geral descrever a História da Matemática na Antiguidade, destacando as contribuições das principais civilizações para o desenvolvimento do conhecimento matemático.

Especificamente, pretende-se:

1. mostrar o estado do conhecimento matemático na Antiguidade;
2. descrever a evolução histórica da Matemática nas principais civilizações antigas;
3. analisar a importância da História da Matemática como recurso didático no ensino contemporâneo.

Para alcançar esses objectivos, adoptou-se a pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise de obras clássicas e contemporâneas, entre as quais se destacam Boyer (1996, 2002, 2012), Eves (2007), Katz (2010) e Luchetta (2000), que constituem importantes referências para o estudo da evolução histórica da Matemática.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma investigação de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica. Este método foi adoptado por possibilitar a recolha, análise e interpretação de conhecimentos já produzidos sobre a

História da Matemática, permitindo compreender a evolução do pensamento matemático nas principais civilizações da Antiguidade.

A pesquisa fundamentou-se na consulta e análise crítica de livros, artigos científicos, dissertações e outras publicações especializadas relacionadas com a temática. Entre as principais obras utilizadas destacam-se Boyer (1996, 2002, 2014), Eves (2007), Katz (2010), Luchetta (2000), entre outros autores de reconhecida relevância na área da História da Matemática.

A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NA ANTIGUIDADE

A Matemática emerge com a própria humanidade. Antes da escrita formal, os humanos já precisavam contar, classificar e medir objectos ou tempo. Essas acções deram origem às primeiras concepções matemáticas ligadas a necessidades práticas do cotidiano e à sobrevivência.

O homem primitivo necessitava medir a distância entre fontes de água ou para saber se seria capaz de capturar um animal; ou ainda ao tornar sedentário precisou saber a quantidade de alimento que necessitaria para comer, bem como entender as estações do ano; pois, isso significava saber em que época poderia plantar e colher, (Boyer, 2002). Desta forma, percebe-se que a Matemática nasce com a própria humanidade.

O acima exposto pressupõe que a história da Matemática está ligada a existência de várias civilizações antigas, como a do Egito, Mesopotâmia, Grécia, Roma, China e Índia.

MATEMÁTICA NO ANTIGO EGITO

No Egito Antigo, a Matemática esteve essencialmente relacionada às práticas de medição de terras e construção. O uso de unidades como o cúbito e cordas para medir terrenos facilitou o desenvolvimento de métodos matemáticos práticos.

A história do Egito está intimamente ligada com o rio Nilo, pois o povo egípcio precisava aproveitar as vantagens das suas cheias. Assim, é ali que se desenvolveram modelos para determinar o tamanho das terras. Para isso, eles usaram partes do corpo humano para estabelecer medidas como os pés, o antebraço e o braço.

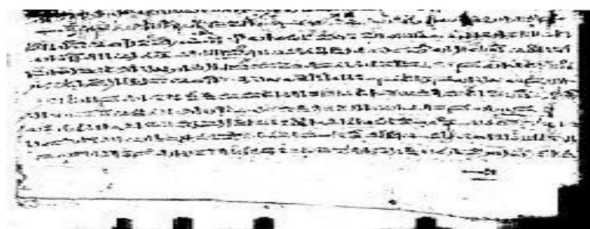
Durante muito tempo, o campo da história da Matemática mais rico situava-se no Egito, devido a descoberta, em 1858, do chamado **Papiro de Rhind**, escrito por volta de 1650 a.C., que contém 85 problemas e *Papiro de Moscou*, talvez dois séculos mais antigo, que contém 25 problemas. A maior parte dos conhecimentos sobre a Matemática egípcia deriva, então, desses dois papiros, como mostra a figuras:

Figura 1 — Papiro Matemático de Rhind



Eves, H. (2007)

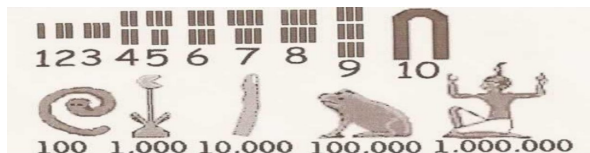
Figura – 2 Papiro Matemático de Moscou



Eves, H. (2007)

O sistema de numeração egípcio baseava-se em sete números chave: 1, 10, 100, 1.000, 10.000, 100.000 e 1.000.000, um traço vertical representava 1 unidade, um osso de calcanhar invertido representava o número 10, um laço valia 100 unidades, uma flor de lótus valia 1.000, um dedo dobrado valia 10.000, um girino representava 100.000 unidades, uma figura ajoelhada, talvez representando um deus valia 1.000.000.

Figura – 3 sistema de numeração egípcio



Fonte: Boyer (1996)

Sobre a mesma temática, Luchetta (2000, s/p) afirma que “o sistema de numeração utilizado pelos egípcios era o sistema de agrupamento simples com base 10”. É importante salientar que este sistema corresponde aos dez dedos que temos nas mãos.

Relativamente ao processo de mensuração, Boyer (1996), afirma que este consistia em esticar

cordas e verificar o número de vezes que a unidade de medida estava contida no terreno. Havia uma unidade de medida assinada na própria corda. As pessoas encarregadas de medir esticavam a corda e verificavam quantas vezes aquela unidade de medida estava contida nos lados do terreno.

Figura 2 - Sistema de cordas



Fonte: Boyer (1996)

MATEMÁTICA NO IMPÉRIO BABILÔNICO

Babilônia foi o nome da capital da Siméria na antiga Mesopotâmia, que actualmente é o Iraque. É uma das mais antigas civilizações do mundo, emergiu nos vales dos Rios Tigre e Eufrates, por volta de 3500 a.C. (Katz, 2010). A formação da matemática na Babilônia está ligada à necessidade de controlar os impostos arrecadados.

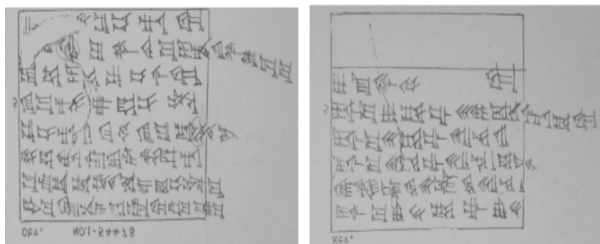
De acordo com Eves (2007), os babilônicos não utilizaram o sistema decimal, pois não usavam apenas os dedos das mãos para contar. Eles se serviam das falanges da mão direita e continuavam a contagem na mão esquerda, e assim contabilizavam até 60. Este sistema é chamado sexagenal e é a origem da divisão das horas e dos minutos em 60 partes. Até hoje, dividimos um minuto por 60 segundos e uma hora, por 60 minutos.

Por sua vez, os babilônicos criaram um sistema de numeração cuneiforme (designação geral dada a certos tipos de escritas feitas com auxílio de objectos em forma de cunha) e escreviam os símbolos em tábuas de argila.

Figura 3 -Tábua Cuneiforme Babilônica



Fonte: Boyer, (2014)



Fonte: Boyer,(2014)

Escreviam com um estilete em placa de argila. Segundo Boyer (2014), milhares dessas placas foram encontradas em escavações ao longo dos últimos 150 anos, foi Henry Rawlinson (1810-1895) o primeiro que, em meados de 1850, foi capaz de traduzir esta escrita cuneiforme. Segundo Katz, (2010), um grande número destas placas contém problemas matemáticos e soluções ou tabelas matemáticas. Centenas delas foram copiadas, traduzidas e explicadas. Considera-se sorte, o facto destas placas serem praticamente indestrutíveis, por serem a única fonte sobre a Matemática na Mesopotâmia.

MATEMÁTICA NA GRÉCIA ANTIGA

A matemática na Grécia Antiga engloba o período do séc. VI a.C. até o séc. V d.C. Os gregos usaram a Matemática tanto para fins práticos como para fins filosóficos. Aliás, um dos requisitos do estudo da filosofia era o conhecimento da Matemática, especialmente da geometria. Eles teorizaram a respeito da natureza dos números, classificando-os em pares e ímpares, primos e compostos, números amigos e números figurados.

Por volta de 400 e 200 a.C., os gregos utilizavam 27 letras para representar os números, era o sistema jônico aditivo. Mais precisamente era usado um sistema que consistia na separação dos números em grupos de nove elementos, que eram simbolizados por letras: as nove letras iniciais representavam os números de 1 a 9; as nove letras seguintes representavam as dezenas de 10 a 90 e os nove últimos símbolos representavam as centenas de 100 a 900.

Segundo Zaqueo (s/d, s/p), “De modo geral, parecem ter existido dois sistemas principais de numeração na Grécia: um, provavelmente mais antigo, e conhecido como notação ática (ou herodiânica), e o outro chamado sistema jônico (ou alfabético)” Essas formas de sistemas são bem conhecidas, pois alguns símbolos são usados até hoje nas escolas, o sistema ática é como a

representação que os gregos usavam de base 10, apenas para alguns números que mudavam os símbolos, já o sistema jônico os números era substituídos por letras do alfabeto grego que eram 27 letras.

Figura 4 - sistema jônico

UNIDADES	DEZENAS	CENTENAS
Α 1	Β 10	Γ 100
Β 2	Κ 20	Δ 200
Γ 3	Λ 30	Ε 300
Δ 4	Μ 40	Ϟ 400
Ε 5	Ν 50	Ϛ 500
Ϟ 6	Ξ 60	Ϝ 600
Ϛ 7	Ο 70	Ϟ 700
Ϝ 8	Π 80	Ϟ 800
Ϟ 9	Ϛ 90	Ϟ 900

Fonte: Zaqueo (s/d, s/p).

Desta maneira, os gregos conseguiram fazer da Matemática uma ciência com teoria e princípios. Vários matemáticos gregos criaram conceitos que são ensinados até hoje como o Teorema de Tales

MATEMÁTICA NA ROMA ANTIGA

Os romanos continuaram a aplicar todas as descobertas dos gregos em suas construções, como os aquedutos, na enorme rede de estradas ou no sistema de cobrança de impostos. Os números romanos eram simbolizados por letras e seu método de multiplicação facilitou o cálculo de cabeça.

Os romanos aplicaram conhecimentos matemáticos em engenharia, arquitetura e administração. O sistema de numeração romano ficou conhecido pelo uso de letras para representar valores.

Actualmente, os números romanos estão presentes nos capítulos de livros e para indicar os séculos. A tabela abaixo ilustra os algarismos e sua equivalência escrita em números romanos:

Figura 5 — Exemplo de Numerais Romanos

1 I	21 XXI	41 XLI	61 LXI	81 LXXXI
2 II	22 XXII	42 XLII	62 LXII	82 LXXXII
3 III	23 XXIII	43 XLIII	63 LXIII	83 LXXXIII
4 IV	24 XXIV	44 XLIV	64 LXIV	84 LXXXIV
5 V	25 XXV	45 XLV	65 LXV	85 LXXXV
6 VI	26 XXVI	46 XLVI	66 LXVI	86 LXXXVI
7 VII	27 XXVII	47 XLVII	67 LXVII	87 LXXXVII
8 VIII	28 XXVIII	48 XLVIII	68 LXVIII	88 LXXXVIII
9 IX	29 XXIX	49 XLIX	69 LXIX	89 LXXXIX
10 X	30 XXX	50 L	70 LXX	90 XC
11 XI	31 XXXI	51 LI	71 LXXI	91 XCI
12 XII	32 XXXII	52 LII	72 LXXII	92 XCII
13 XIII	33 XXXIII	53 LIII	73 LXXIII	93 XCIII
14 XIV	34 XXXIV	54 LIV	74 LXXIV	94 XCIV
15 XV	35 XXXV	55 LV	75 LXXV	95 XCV
16 XVI	36 XXXVI	56 LVI	76 LXXVI	96 XCVI
17 XVII	37 XXXVII	57 LVII	77 LXXVII	97 XCVII
18 XVIII	38 XXXVIII	58 LVIII	78 LXXVIII	98 XCVIII
19 XIX	39 XXXIX	59 LIX	79 LXXIX	99 XCIX
20 XX	40 XL	60 LX	80 LXXX	100 C

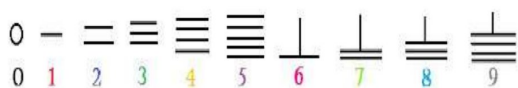
Fonte: Barra, J. (2011)

CHINA E ÍNDIA

As civilizações da China e da Índia são muito mais antigas que as da Grécia e Roma, porém não mais que as dos vales do Nilo e Mesopotâmia. Remontam à Idade Potâmica, enquanto que as culturas da Grécia e de Roma eram da Idade Talássica.

Segundo Boyer (2014), a história da Matemática na China começa no período Shang, por volta de 1.500 a.C., com inscrições em ossos mostram um sistema de numeração decimal. Por volta do período Han (200 a.C.), o sistema de numeração em barras já estava estabelecido, (ver figura abaixo):

Figura 5 - sistema de numeração em barras (Osso de Ishango.)



Fonte: Boyer, 2014

O mais importante dos textos de Matemática chineses antigos é o K'ui-ch'ang Suan-shu. Este livro, embora seja datado como do período Han, contém material bem mais antigo. A obra é formada por 9 capítulos que contém 246 problemas.

Relativamente à Índia, os primeiros nomes da Matemática surgiram depois de duas invasões: a primeira das tropas persas e a segunda dos arianos que trouxeram o sistema de castas e criaram a literatura sânscrita (língua clássica indiana antiga). A Índia tinha seus esticadores de corda e noções geométricas porque construíam templos sagrados e altares e com isso surgiu os Sulvasutras ou “regras de corda”, onde sulva significa cordas para medidas e sutra significa livro. Teve uma grande influência da Matemática grega, babilônica e chinesa, eles criaram a trigonometria hindu antiga e uma tábua de senos.

Em seguida dos Sidhantas apareceu dois matemáticos hindus que escreveram sobre a mesma coisa, o mais importante foi o Aryabhata. Sua obra foi escrita em 499 e falava sobre astronomia e Matemática parecido com a obra de Euclides Os Elementos é curta e em 123 estrofes metrificadas, com regras de cálculo usadas na astronomia e Matemática de mensuração.

Sua primeira referência foi encontrada em 662. A aparição do número zero foi em 876 e com origem grega. A sua nova numeração conhecida como sistema hindu tem três combinações: Base decimal, uma notação posicional e uma forma cifrada para cada um dos dez numerais.

Figura 6 - sistema de numeração hindu

1	2	3	4	5	6	7	8	9
—	=	≡	+	h	ψ	?	↵	?

Fonte: Carvalho, W. (2014)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das fontes bibliográficas evidenciou que o desenvolvimento da Matemática ocorreu de forma gradual e esteve diretamente relacionado com as necessidades sociais, econômicas, políticas e culturais das civilizações da Antiguidade. Verificou-se que cada povo desenvolveu conhecimentos matemáticos específicos para responder aos desafios do seu contexto histórico, contribuindo significativamente para a consolidação desta ciência.

No Egito e na Mesopotâmia, a Matemática apresentava um carácter predominantemente prático, sendo utilizada na medição de terras, na construção de monumentos, na organização administrativa, na cobrança de impostos e nas actividades comerciais. Em contrapartida, a civilização grega promoveu uma mudança significativa na forma de compreender a Matemática, privilegiando o raciocínio lógico, a demonstração e a sistematização dos conhecimentos, estabelecendo os fundamentos da Matemática como ciência dedutiva.

Por sua vez, as civilizações chinesa e indiana introduziram importantes avanços nos sistemas de numeração, nos métodos algébricos e nos procedimentos de cálculo, enquanto os romanos aplicaram os conhecimentos matemáticos principalmente às áreas da engenharia, arquitectura e administração pública. Esses resultados demonstram que a evolução da Matemática foi resultado das contribuições complementares de diferentes civilizações, cujos conhecimentos influenciaram o desenvolvimento da Matemática moderna e continuam presentes em diversos campos da ciência e da tecnologia.

Os resultados obtidos corroboram as análises de Boyer (2012), Eves (2007) e Katz (2010), ao evidenciarem que a História da Matemática representa um processo contínuo de construção do conhecimento, marcado pela interacção entre diferentes culturas e pela constante busca de soluções para problemas concretos da humanidade. Nesse sentido, o estudo histórico da Matemática constitui um importante instrumento para compreender a origem, a evolução e a aplicação dos conceitos matemáticos actualmente ensinados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da História da Matemática na Antiguidade permitiu compreender que o desenvolvimento desta ciência resulta de um processo

histórico construído pelas contribuições de diferentes civilizações, cujos conhecimentos constituíram a base da Matemática contemporânea. As evidências encontradas demonstram que os avanços matemáticos estiveram intimamente relacionados com as necessidades práticas de cada sociedade, evoluindo progressivamente até alcançarem elevado nível de sistematização e rigor científico.

Conclui-se que a História da Matemática representa um importante recurso para a valorização do conhecimento científico e para a compreensão da evolução dos conceitos matemáticos. A sua integração no processo de ensino-aprendizagem favorece a contextualização dos conteúdos, estimula o pensamento crítico e contribui para uma aprendizagem mais significativa, ao relacionar os conhecimentos matemáticos com os seus contextos históricos, culturais e sociais.

Por conseguinte, recomenda-se que os professores incorporem elementos da História da Matemática nas suas práticas pedagógicas, promovendo uma abordagem interdisciplinar que possibilite aos estudantes compreenderem não apenas os procedimentos matemáticos, mas também a origem, a evolução e a importância desta ciência para o desenvolvimento da humanidade.

RECOMENDAÇÕES

Considerando os resultados obtidos e a relevância dos estudos sobre a história da Matemática na antiguidade, recomendase:

1. Integração da História da Matemática no Ensino

Incentivase que professores de Matemática integrem elementos históricos e contextuais em suas aulas para estimular aos estudantes fora da sala de aula ou no seu dia-a-dia, como forma de:

- Favorecer o desenvolvimento do raciocínio lógico;
- Contextualizar conteúdos abstractos com aplicações históricas;
- Aumentar o interesse e engajamento dos alunos através de narrativas envolventes;
- Narrar os acontecimentos antigos com mais fiabilidade;

Essa abordagem pode ajudar os estudantes a compreender não apenas o como, mas também o porquê dos conceitos matemáticos em tempos idos.

2. Produção de Materiais Didácticos Complementares

Recomendase a elaboração de materiais didácticos que incluam:

- linhas do tempo da Matemática;
- biografias de matemáticos antigos;
- problemas históricos reescritos em linguagem actual;
- apresentações visuais (diagramas, imagens de papiros e artefactos).

Esses materiais podem servir como recursos pedagógicos eficazes para professores e estudantes facilitando assim o processo de ensino-aprendizagem.

3. Realização de Oficinas e Formações Continuidas

Sugerese a promoção de oficinas e formações continuadas para professores de Matemática, com foco em:

- uso da história da Matemática em sala de aula;
- utilização da história da Matemática como método de ensino;
- Técnicas de ensino históricoculturais;
- estratégias de avaliação integradas ao conteúdo histórico.

Essas formações podem fortalecer a prática pedagógica e promover trocas de experiências entre docentes.

4. Ampliação de Pesquisas Sobre a História da Matemática

Recomendase ainda que pesquisadores e estudantes desenvolvam novos estudos sobre:

- contributos de civilizações menos exploradas;
- relações entre práticas culturais e desenvolvimento matemático;
- impactos da história da Matemática no ensino contemporâneo.

Essas investigações podem ampliar o campo de conhecimento e enriquecer os recursos pedagógicos disponíveis.

5. Uso de Tecnologias Digitais

Incentivase a utilização de ferramentas digitais para:

- Acesso a documentos históricos (papiros, tábuas, inscrições);
- Capacitar os estudantes e adquirirem senso crítico;

- Construção de simuladores e animações de métodos antigos;
- Desenvolvimento de avaliações interactivas.

O uso de tecnologia pode facilitar a compreensão de conteúdos complexos e promover uma aprendizagem mais significativa.

REFERÊNCIAS

- BOYER, Carl B. **História da Matemática**. 2. ed. Tradução de Elza F. Gomide. São Paulo: Edgard Blücher, 2002.
- BOYER, Carl B. **História da Matemática**. 2. ed. Tradução de Elza F. Gomide. São Paulo: Edgard Blücher, 2003.
- BOYER, Carl B. **História da Matemática**. 2. ed. Tradução de Elza F. Gomide. São Paulo: Edgard Blücher, 2014.
- EVES, Howard. **Introdução à História da Matemática**. Tradução de Hygino H. Domingues. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.
- EVES, Howard. **Introdução à História da Matemática**. Tradução de Hygino H. Domingues. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.
- GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- IFRAH, Georges. **História Universal dos Algarismos: A Inteligência dos Homens Contada pelos Números e pelo Cálculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- KATZ, Victor J. **A History of Mathematics: An Introduction**. 3. ed. Boston: Addison-Wesley, 2009.
- KATZ, Victor J. **História da Matemática**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- LAKATOS, E. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
- LUCETTA. **A Matemática Interativa na Internet**. 2000. Disponível em: <http://www.matematica.br/historia/numeracao.html>. Acesso em: 14 maio 2024.
- ROQUE, Tatiana. **História da Matemática: Uma Visão Crítica, Desfazendo Mitos e Lendas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.



Revista **ae**



ESTUDO DE CASO DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DO DANDE, BENGU NO PERÍODO DE 2023 - 2025

Panzo Manuel Bunga¹

RESUMO: Este artigo analisa o papel da inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho público, tendo como estudo de caso a Administração Municipal do Dande, província do Bengo, no período de 2023 - 2025. A pesquisa busca compreender como as políticas públicas de inclusão têm sido aplicadas no sector público municipal, quais os avanços e os desafios enfrentados; Utilizou-se abordagem bibliografico e com análise documental. Conclui-se que houve avanços na contratação de pessoas com deficiência, mas persistem barreiras de acessibilidade e preconceito. Recomenda-se o fortalecimento das políticas de inclusão e fiscalização do cumprimento da lei;

Palavras-chave: Pessoa com Deficiência. Mercado de Trabalho. Administração Pública. Inclusão. Dande.

O PAPEL DA INSERÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO PÚBLICO

INTRODUÇÃO

A inclusão laboral de pessoas com deficiência - PCD constitui um desafio contemporâneo para as administrações públicas, especialmente em contextos onde a legislação de proteção existe, mas a sua efetivação prática ainda é limitada. Em Angola, a Lei nº 12 / 16, de 23 de Julho, Lei das Acessibilidades, estabelece no seu artigo 38º a obrigatoriedade de reserva de 4% das vagas de emprego público para pessoas com deficiência. Todavia, dados oficiais e estudos preliminares indicam que tal percentual não é cumprido de forma efetiva pelas instituições públicas, gerando exclusão e desigualdade de oportunidades.

A Administração Municipal do Dande, Província do Bengo, não foge essa realidade. Enquanto entidade pública responsável pela gestão de recursos humanos locais, deveria ser referência na aplicação da Lei 12 / 16 de 15 de Janeiro. No entanto, observa-se empiricamente baixa contratação de pessoas com

deficiencia PCD no quadro de pessoal, o que levanta questionamentos sobre as causas desse incumprimento e sobre o real papel da instituição na promoção da inclusão.

Diante desse cenário, surge a seguinte questão de pesquisa:

Qual o papel da Administração Municipal do Dande na Inserção de Pessoas com Deficiência no mercado de trabalho público, no período 2023 - 2025, e quais barreiras impedem o cumprimento da quota legal de 4% prevista na Lei 12 / 16 de 15 de Janeiro?

Para responder a essa questão, a presente dissertação tem como objetivo geral analisar o papel da Administração Municipal do Dande na inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho público entre 2023 e 2025.

Como objetivos específicos, busca-se: 1) Quantificar o percentual de pessoas com deficiencia PCD contratados pela Administração e comparar com os 4% exigidos por lei; 2) Identificar as principais barreiras institucionais e atitudinais que dificultam a contratação de pessoas com deficiencia PCD; 3)

¹ Mestrando em Gestão de Recursos Humanos nas Organizações, pelo ISKA; Licenciado em Língua e Literatura em Língua Inglesa pela Universidade Agostinho Neto, Faculdade de Letras; Supervisor Pedagógico no Complexo Escola nº 307. WhatsApp: 923939164 / 956111823; E-mail: ginopabloscout7@gmail.com

Verificar a existência de políticas internas de inclusão e acessibilidade na instituição.

A pesquisa justifica-se pela relevância social do tema, ao dar visibilidade à situação das pessoas com deficiência PCD no serviço público municipal e contribuir para o debate sobre políticas de inclusão. Justifica-se também pela relevância académica, ao aplicar conceitos de direito, administração pública e inclusão social num estudo de caso concreto. E justifica-se pela relevância institucional, ao fornecer à Administração Municipal do Dande subsídios para melhoria de suas práticas de gestão de pessoas. Metodologicamente, trata-se de pesquisa de abordagem mista, natureza descritiva e explicativa, com procedimento de estudo de caso. A colecta de dados foi realizada por meio de pesquisa documental junto ao Gabinete de Estudo e Planeamento, com Gestores, Pessoas com Deficiência e observação não-participante da estrutura física da sede. Escrever sobre o papel da inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho público em uma organização de serviço público da cidade de Caxito – Angola, faz com que trace em algumas linhas, primeiramente a motivação da escolha do tema.

O facto de ser angolano e de modo concomitante ter efectuado os meus estudos na rede de ensino público, provocou questionamentos, pois durante minha formação não estudei com pessoas com deficiência, muito embora esbarrasse com as mesmas nas ruas e em condições de desfavorecimento.

Importa frisar que ao entrar em contacto com os dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), pude perceber que os números relativos às pessoas com deficiência em Angola eram assustadores, tendo surgido dessa constatação outros questionamentos, que foram: se existiam inúmeras pessoas com deficiência em Angola, por que somente esbarrava com elas na sua maioria em condições precárias? Outro questionamento foi, já que efectuei meus estudos em escola pública, e em momento algum tive um colega com deficiência, que escolas frequentavam essas pessoas com deficiência? E por fim, qual o lugar das pessoas com deficiência no serviço público em Angola?

A premissa é que em função da necessidade de adaptações arquitectónicas, bem como da explicitação do potencial das pessoas com deficiência,

inúmeras dificuldades perpassam a real inclusão dessas pessoas no mercado, daí que as perguntas se referem à concepção de deficiência predominante, as acções de adequação e ou adaptabilidade desenvolvidas pela organização, tendo como foco a percepção tanto dos funcionários com e sem deficiência, para que conjuntamente se possam propor soluções que eliminem as barreiras e potencializam as capacidades e concomitante aumento de produção;

Para Angola, a importância desse tipo de pesquisa reside ainda no facto de discutir o modo como é feita a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, e em especial no sector público. Vale ressaltar também que por questões de anonimato foi preservado o nome da organização, pois se trata de uma empresa de serviço público ligada ao Ministério da Administração do Território e que tem como missão assegurar, coordenar e controlar a execução da política do Governo sobre o desenvolvimento político, administrativo, económico, social e cultural da Província, a condução do processo de instituição e implementação do poder, buscando a melhoria das condições dos habitantes;

Com o mercado de trabalho em Angola cada vez mais competitivo, as organizações vêm buscando mais profissionais que possuam o perfil ideal. Com o objectivo de aliar gestão de pessoas com as estratégias organizacionais, foi criado o sector de recursos humanos, que tem a função de fazer a ligação entre organizações e pessoas. Como se sabe, uma das funções do sector de recursos humanos é o recrutamento e a selecção de novos profissionais. O recrutamento na Administração Pública surge a partir do momento em que uma vaga é aberta pela organização. O processo de recrutamento pode ser de forma interna ou externa;

O recrutamento interno consiste em dar a oportunidade de crescimento para funcionários que já estão no aparelho do Estado. Por sua vez, o recrutamento externo é para pessoas que não estão na Administração Pública e pretendem ingressar. A vaga é divulgada de várias formas, como rádio, jornais, entre outras. Após isso, o sector responsabiliza-se por seleccionar os profissionais que melhor se encaixam no perfil das vagas, assim, fazendo sua contratação. A sociedade impõe regras e leis referentes à inserção de

peças com deficiência, fazendo com que as organizações tenham que contratar um número obrigatório de pessoas com limitações mentais, físicas e/ou sensoriais;

Para o sector de recursos humanos isso vem sendo um desafio grande, pois, para preencher essa exigência, é necessário encontrar profissionais que possuam alguma deficiência. Além disso, eles devem contar com todos os requisitos necessários para o preenchimento de vagas que as mesmas exigem, considerando o perfil e as necessidades de cada candidato. No entanto, o novo paradigma no domínio da Administração Pública em Angola, apresenta factos novos e relevantes no controlo social, económico, político e cultural, que considerava assegurar a implementação de planos e projectos que garantissem o maior número de pessoas com deficiências dos órgãos e serviços da Administração Pública no que toca à prestação de serviço público ao cidadão e em prol da economia;

A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho representa um dos grandes desafios contemporâneos no campo dos direitos humanos e da justiça social. Em Angola, esse desafio assume contornos particulares, considerando o histórico de exclusão social e as dificuldades estruturais que o país enfrenta em diversas áreas. Apesar da evolução do marco legal, especialmente com a promulgação da Lei n.º 12/16, de 15 de Janeiro, que estabelece o regime jurídico de protecção das pessoas com deficiência, os obstáculos à efectiva integração dessas pessoas no mundo laboral ainda são numerosos;

O presente artigo tem também como objectivo analisar, à luz da Lei n.º 12/16, os mecanismos legais e institucionais existentes para a promoção da igualdade e da não discriminação das pessoas com deficiência no âmbito do trabalho, investigando a sua eficácia prática no contexto angolano. Pretende-se compreender como o ordenamento jurídico nacional tem sido aplicado e quais são os impactos reais das políticas públicas no acesso ao emprego por parte desse grupo social. A vaga é divulgada de várias formas, como rádio, jornais, entre outras. Após isso, o sector responsabiliza-se por seleccionar os profissionais que melhor se encaixam no perfil das vagas, assim, fazendo sua contratação;

Para o sector de recursos humanos isso vem sendo um desafio grande, pois, para preencher essa

exigência, é necessário encontrar profissionais que possuam alguma deficiência. Além disso, eles devem contar com todos os requisitos necessários para o preenchimento de vagas que as mesmas exigem, considerando o perfil e as necessidades de cada candidato. A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de fortalecer os instrumentos de garantia de direitos das pessoas com deficiência, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva. Ao explorar as dimensões legais, sociais e institucionais do tema, o trabalho busca fornecer subsídios tanto para a academia quanto para os formuladores de políticas públicas;

A investigação desenvolve-se com base em uma abordagem qualitativa, utilizando a análise documental da legislação nacional e internacional, bem como estudos de caso e, quando possível, entrevistas com atores – chave. A dissertação está estruturada em quatro capítulos: o primeiro apresenta os fundamentos teóricos e os conceitos essenciais; o segundo examina o marco legal em Angola; o terceiro discute o contexto prático da inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho; e o quarto propõe reflexões e medidas para o aprimoramento das políticas de inclusão laboral;

DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO

Certamente, todo cidadão tem direito ao trabalho livremente escolhido, com igualdade de oportunidades e sem qualquer discriminação baseada na raça, cor, sexo, origem étnica, estado civil, condição social, razões religiosas, opinião política, filiação sindical e língua. (art.º 4.º, n.º 1 da Lei Geral do Trabalho (LGT);

Enquanto funcionário público e estudante de Gestão de Recursos Humanos nas Organizações, temos observado incumprimento da Lei n.º 12 / 16, de 15 de Janeiro, quanto ao papel da inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, violando os seus direitos de protecção, igualdade e não discriminação;

Dada a esta realidade, se levantam as seguintes perguntas de partida:

- Qual o papel efectivo da Inserção de Pessoas com Deficiência (PCD) na Administração Municipal do Dande (AMD) 2023 - 2025 e quais factores que explicam o cumprimento ou não da cota legal?

OBJECTIVOS

Segundo Zassala (2017: p. 85), objectivo é “a meta a ser alcançada; deve ser definida de forma clara, precisa em termos do tipo do relacionamento entre as variáveis”.

Assim, pretende-se alcançar um objectivo geral e outros específicos, tendo em conta a problemática acima levantada.

OBJECTIVO GERAL

- O objectivo geral é analisar o papel da inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho público na Administração Municipal do Dande de 2023 a 2025.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Quantificar % da pessoa com deficiência PCD no quadro 2023 – 2025;
- Identificar barreiras organizacionais;
- Propor acções de Recursos Humanos público inclusivo;

JUSTIFICATIVA

Dande é Município – polo do Bengo. Se a Administração pública local (APL) não cumpre, o sector privado local segue o exemplo. O estudo gera diagnóstico para Ministério da Administração Pública, Trabalho e Segurança Social (MAPTSS) Instituto Nacional para a Inclusão de Pessoas com Deficiência (INAD) e contribui para Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 8 e 10;

IDEIA A DEFENDER

A proteção da privacidade, a igualdade e não à discriminação a pessoas com deficiência físicas, são direitos humanos consagrados pela Constituição (2010) e provindos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU) no dia 10 de Dezembro de 1948;

Assim, defende-se que a aplicação e cumprimento da lei n.º 12/16, de 15 de Janeiro, permite a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, salvaguardando o direito a proteção, igualdade e não discriminação de pessoas com deficiência, caso do Governo Provincial do Bengo.;

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que os funcionários deficientes no Governo Provincial do Bengo tenham o direito ao trabalho livremente escolhido, com igualdade de oportunidades e sem qualquer discriminação baseada na raça, cor, sexo, origem étnica, estado civil e condição social, razões religiosas, opinião política, filiação sindical e língua;

Portanto, que todos os funcionários deficientes tenham tido o direito à livre escolha e exercício da profissão, sem restrições, salvo as excepções previstas por lei. No exercício do trabalho quotidiano, se tenha respeitado as liberdades e a dignidade do trabalhador, permitindo-lhe satisfazer normalmente as suas necessidades e as da sua família, proteger a sua saúde e gozar de condições de vida decentes;

Assim, espera-se que o Governo Provincial do Bengo (GPB) tenha pautado na aplicação e cumprimento da lei n.º 12/16, de 15 de Janeiro, para a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, respeitando os seus direitos de proteção, igualdade e não discriminação;

IMPORTÂNCIA DO TEMA

A escolha do presente tema, deveu-se pelo facto de que a legislação Angolana pauta sob princípio da inclusão, onde se exige a inserção de pessoas com deficiências físicas na Administração Pública, desde que, este apresente o perfil adequado;

Opta-se por esse tema pois consideramos ser fundamental a eficácia e eficiência do Gabinete de Gestão de Recursos Humanos na Administração do Dande, no processo de recrutamento e selecção de candidatos portadores de deficiências físicas pautar na aplicação e cumprimento da lei n.º 12/16, de 15 de Janeiro, na salvaguarda da proteção, igualdade e não discriminação de pessoas com deficiência;

Entende-se ser um tema de suma importância e contextual, no sentido de defender o trabalhador como excelente e digno profissional que venha garantir o bom funcionamento da organização, respeitando os normativos, princípios e leis que defendem a inclusão de pessoas com deficiências físicas;

VARIÁVEIS

VARIÁVEL DEPENDENTE

A inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, protecção, igualdade e não discriminação é regulada pela lei n.º 12/16, de 15 de Janeiro;

VARIÁVEL INDEPENDENTE

- A inserção de pessoas com deficiência física no trabalho, é feita através de mecanismos legalmente estatuidos, isto é, o concurso público onde a contratação depende da avaliação de curriculum vitae, ou recomendações feitas por parte de algumas entidades, como é o caso da Administração Municipal do Dande;

REFERENCIAL TEÓRICO

PESSOA COM DEFICIÊNCIA E DIREITOS LABORAIS

A Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das pessoas com deficiência PCD, ratificada por Angola, reconhece o direito ao trabalho em igualdade de oportunidades. A Lei 10/12 reforça a necessidade de acessibilidade e não discriminação.

O PAPEL DO ESTADO COMO EMPREGADOR

O Estado tem função pedagógica e social. Ao contratar PCD, o serviço público cumpre a lei e combate estigmas, promovendo a cidadania e autonomia financeira desse grupo.

METODOLOGIA

O presente artigo, tem bases de um estudo descritivo, pois possibilitou investigar e estudar em profundidade sobre o papel da inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho público, onde, essa parte metodológica assenta-se nas ideias de Gil (2008).

Conforme os objectivos, o presente artigo tem base no método descritivo, pois descreveu a parte teórica e prática sobre o tema em estudo, onde o método descritivo permitiu descrever ocorrência provida da população.² Quanto a natureza o estudo é aplicado, por resolver um problema prático.

Quanto aos procedimentos, socorreu-se da pesquisa bibliográfica para compor o aporte teórico do trabalho, através da consulta em livros, artigos científicos e revistas de saúde com a temática semelhante ou a fim. Freixo (2012), a pesquisa bibliográfica é uma técnica de investigação científica que faz recurso a obras já analisadas, tratadas, publicadas e classificadas como livros, artigos científicos e revistas.

Em suma, o foco da pesquisa foi a Administração Municipal do Dande, Bengo. O período analisado foi 2023 - 2025. Os dados foram coletados por meio de análise de editais de concurso, relatórios de gestão e entrevistas com 2 gestores de RH e 3 servidores pessoa com deficiência PCD admitidos no período;

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ACÇÕES DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DO DANDE 2023-2025

No período, foram realizados 2 concursos públicos com previsão de reserva de vagas para pessoas com deficiência PCD, conforme a legislação. Houve também ações de divulgação para incentivar a candidatura desse público.

AVANÇOS E DESAFIOS

Avanços: Aumento do número de PCD no quadro efetivo e maior visibilidade da temática dentro da instituição.

Desafios:

- Infraestrutura pouco adaptada;
- Falta de formação continuada para gestores;
- Desconhecimento da lei por parte de alguns setores.

Percepção dos Servidores de pessoas com deficiência PCD

Os entrevistados apontaram como pontos positivos a estabilidade e a oportunidade. Como pontos negativos destacaram a falta de equipamentos adaptados e de apoio no início da carreira.

² Alves, M. P. (2012) Metodologia Científica. Lisboa escolar editora, ISBN 978-972-592-354-2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada na Administração Municipal do Dande, no período de 2023 a 2025, permite concluir que a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho público, embora ainda incipiente, representa um avanço importante na efetivação dos direitos sociais previstos na Lei n.º 10/12 e na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;

Verificou-se que a administração municipal deu os primeiros passos no cumprimento da legislação, por meio da reserva de vagas em concursos públicos e da admissão de pessoas com deficiência no quadro de pessoal. Essa iniciativa, além de garantir acesso ao emprego, fortalece o papel do Estado como promotor da igualdade e da não discriminação;

No entanto, constatou-se que a inclusão vai além da contratação. Os principais desafios identificados foram: a falta de acessibilidade arquitetônica e tecnológica nos espaços de trabalho, a necessidade de capacitação dos gestores para lidar com a diversidade e a persistência de barreiras atitudinais. Tais factores comprometem a permanência e o desenvolvimento profissional dos servidores com deficiência;

Diante do exposto, recomenda-se que a Administração Municipal do Dande:

- Garanta o cumprimento integral das cotas previstas em lei nos próximos concursos;
- Invista em acessibilidade física e comunicacional nos locais de trabalho;
- Promova programas de formação e sensibilização para todos os servidores, visando o combate ao preconceito;
- Crie mecanismos de acompanhamento da carreira dos servidores com deficiência, assegurando condições de progressão;

Conclui-se, portanto, que a inserção de pessoas com deficiência no serviço público municipal do Dande é mais do que o cumprimento de uma obrigação legal. É um ato de justiça social que dignifica o cidadão e humaniza a gestão pública. Quando o Estado inclui, ele dá o exemplo e abre caminho para que toda a sociedade reconheça o valor e a capacidade das pessoas com deficiência;

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- ADMINISTRAÇÃO. M. D e GOVERNO P. B. **Relatórios de Gestão**. Dados do RH 2023 - 2025;
- ALVES. M. P. **Metodologia Científica**. Lisboa: Escolar Editora, 2012;
- AMARAL. L. A, **Conhecendo a deficiência**: em companhia de Hércules. Tema: Tipologias e barreiras 2016;
- ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. Luanda: Assembleia Nacional, 2010;
- ANGOLA. **Lei n.º 10/12, de 22 de Junho**. Lei sobre a Pessoa com Deficiência. Luanda, Diário da República, 2012;
- ANGOLA. **Lei n.º 10/12, de 29 de Junho**. Lei sobre a Protecção e Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Luanda, Diário da República, 2012;
- ANGOLA. **Lei n.º 12/16, de 15 de Janeiro**. Código Geral do Trabalho. Luanda, Diário da República, 2016;
- ANGOLA. **Lei n.º 12/16, de 23 de Junho**. Lei das Acessibilidades. Diário da República, I Série, nº 34, Luanda, 2016;
- ANGOLA. **Lei n.º 17/10, de 29 de Julho**. Lei da Organização e Funcionamento dos Órgãos da Administração Local do Estado. Luanda, Diário da República, 2010;
- ANGOLA. **Lei n.º 7/04, de 15 de Outubro**. Lei de Bases da Protecção Social. Luanda, Diário da República, 2004;
- ANGOLA. **Lei n.º 7/15, de 15 de Junho**. Lei Geral do Trabalho. Luanda, Diário da República, 2015;
- BENGO. **Relatório de Gestão da Administração Municipal do Dande**. Dande, Administração Municipal, 2025;
- BRASIL. **Decreto n.º 3.298, de 20 de Dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n.º 7.853 / 89 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1999;
- BRASIL. Ministério do Trabalho. **Inclusão de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho**. Brasília: MTE, 2015;
- FREIXO, M. J. V. **Metodologia Científica**: Fundamentos Métodos e Técnicas. Lisboa: Instituto Piaget, 2012;
- GIL. A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo. Atlas, 2008;
- INAD. Instituto Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência. **Relatório de Actividades**. Luanda, 2023;
- MAPTSS, Ministerio da Administração Publica, Trabalho e Segurança Social. **Relatorio Estatístico do trabalho execução da Política de Emprego**. Luanda: 2024;
- ONU, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiencia. Nova Iorque. 2006. Angola ratificou em 2014. Amarra com ODS 8 e 10;
- ORGANIZAÇÃO. N. U. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948;
- ORGANIZAÇÃO M. S. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. Genebra, 2011;
- SANTOS. M. A. Efetividade da Lei 12/16: desafios para a inclusão de PCD na função pública angolana. **Revista Angolana de Ciências Sociais**, 2021;
- LAKATOS. E. M. e MARCONI. M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010;
- SASSAKI. R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, 2010;
- ZASSALA. C. **Iniciação à Pesquisa Científica**: Ler, captar o essencial e tomar apontamentos. O método de estudo universitário. Luanda: Mayamba, 2017;
- ZASSALA. M. **Metodologia da Investigação Científica**. Luanda: Mayamba, 2017.



O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ADEQUAÇÃO A NOVA TENDÊNCIA PEDAGÓGICA, CASO DO INSTITUTO SUPERIOR LUSÍADA NO HUAMBO-ANGOLA

Pedro Isaac¹

Walter Albino António Sassoma²

RESUMO: O presente estudo desenvolveu-se no contexto de apresentar uma revisão integrativa acerca da temática, “o uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior: uma adequação à nova tendência pedagógica, o caso do Instituto Superior Lusíada no Huambo, Angola. Para a concretização deste estudo, recorreu-se ao método de revisão integrativa, sustentado pelos procedimentos analítico-sintético e indutivo-dedutivo, os quais permitiram identificar, selecionar, analisar, comparar e sintetizar as evidências científicas disponíveis sobre a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Ensino Superior. A aplicabilidade destas ferramentas pelos profissionais, professores, estudantes e líderes dos departamentos dos diferentes cursos ministrados pela instituição facilita a promoção de um ensino de qualidade, alinhado às exigências dos projetos educacionais internacionais. Para o desenvolvimento da revisão integrativa, procedeu-se à busca de estudos publicados entre os anos de 2022 e 2024 nas bases de dados Google Académico, Index Psi, LILACS e SciELO, utilizando como descritores os termos Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Ensino Superior. Conclui-se que a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação constitui um elemento fundamental para a modernização dos métodos de ensino, favorecendo uma interação mais eficaz entre professores e estudantes, ampliando o acesso a recursos educativos diversificados e atualizados e contribuindo para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas instituições de Ensino Superior.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação. Ensino Superior. Instituto Superior Lusíada.

INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas verificadas nas últimas décadas têm influenciado significativamente os diferentes sectores da sociedade, particularmente o campo da educação, que passou a incorporar novas ferramentas e estratégias de ensino e aprendizagem. Neste contexto, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) assumem um papel fundamental na modernização das práticas

pedagógicas, proporcionando novas formas de interação, acesso ao conhecimento e construção de aprendizagens mais significativas.

O Ensino Superior, enquanto espaço de produção, difusão e socialização do conhecimento científico, tem sido desafiado a adequar-se às exigências impostas pela sociedade da informação e do conhecimento. Assim, a utilização das TIC representa uma nova tendência pedagógica, capaz de promover

¹ Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade de Desarrollo Sustentable Universidade de Desenvolvimento Sustentável - UDS-Argentina; Mestre Em Docência Universitária pela Universidade UNIATLANTICO pedroisaac@gmail.com

² Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Paraguai; Mestre em Ciências de Educação pela Universidade de Desarrollo Sustentable Universidade de Desenvolvimento Sustentável, UDS-Paraguai; Mestre em Docência Universitária pela UNIVERSIDADE UNIATLANTICO, Espanha. Atualmente é professor do Instituto Superior Politécnico da Caála ISP-CAÁLA; Pós-graduado em Docência Universitária pelo ISCED – Huambo.

ambientes educativos mais dinâmicos, colaborativos e centrados no estudante. No contexto angolano, esta realidade torna-se cada vez mais evidente, particularmente nas instituições de Ensino Superior que procuram elevar a qualidade do ensino por meio da integração de recursos tecnológicos nos processos académicos e administrativos.

É neste enquadramento que surge o presente estudo, subordinado ao tema “o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino superior, abordado numa adequação à nova tendência pedagógica, o caso do Instituto Superior Lusíada no Huambo em Angola”. A relevância da investigação fundamenta-se na necessidade de compreender de que forma as TIC têm sido incorporadas no processo de ensino e aprendizagem, bem como os benefícios que proporcionam aos professores, estudantes e líderes dos diferentes departamentos académicos da instituição.

A aplicabilidade destas ferramentas pelos profissionais, docentes, estudantes e gestores académicos facilita a promoção de um ensino de qualidade, alinhado às exigências dos projetos educativos contemporâneos e internacionais. Além disso, as TIC favorecem a superação do modelo tradicional de ensino, baseado exclusivamente na transmissão presencial do conhecimento, permitindo a integração entre atividades realizadas dentro e fora da sala de aula e ampliando as oportunidades de aprendizagem.

Do ponto de vista metodológico, o estudo assenta no método de revisão integrativa da literatura, apoiado pelos procedimentos analítico-sintético e indutivo-dedutivo, que possibilitaram a identificação, seleção, análise e síntese dos conhecimentos científicos produzidos sobre a temática. Para a constituição do corpus de análise, procedeu-se à busca de estudos publicados entre os anos de 2022 e 2024 nas bases de dados Google Académico, Index Psi, LILACS e SciELO, utilizando como descritores os termos “Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Ensino Superior”. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 22 artigos científicos empíricos, os quais serviram de base para a análise dos resultados.

Espera-se que os resultados deste estudo contribuam para uma melhor compreensão do papel das TIC na transformação das práticas pedagógicas no Ensino Superior, bem como para o fortalecimento de

políticas e estratégias institucionais que promovam uma educação mais inovadora, inclusiva e adequada às exigências da contemporaneidade.

Além disso, as TICs contribuem para a inclusão de alunos com diferentes necessidades, ampliando o alcance do ensino. No entanto, desafios como a infraestrutura tecnológica e a formação continuada de docentes ainda precisam ser enfrentados para maximizar os benefícios dessas tecnologias no contexto educacional angolano. Considerando-se um recurso auxiliar na prática pedagógica do professor, a inserção das tecnologias em sala de aula deve ser acompanhada por uma metodologia adequada às necessidades dos alunos, utilizando-se de maneira adequada e significativa, questionando o objetivo que se quer atingir, levando-se em consideração o lado positivo e as limitações que apresentam. Este estudo justifica-se na base de diversos fatores de relevância educacional e tecnológica. Pois, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm se mostrado fundamentais na transformação dos processos educativos, especialmente no contexto do ensino superior, onde a inovação e a adaptação às novas realidades são essenciais para a formação de profissionais capacitados e competitivos. O presente artigo estrutura-se em Introdução onde se faz a contextualização da abordagem temática, os objetivos, a justificativa do estudo e a delimitação temática; apresentação metodológica onde se insere a perspectiva dos métodos utilizados durante o tratamento dos dados, a revisão da literatura mais relevante sobre o tema em estudo, discussão dos resultados, conclusões e referências bibliográficas.

OBJECTIVOS

Assim, a pesquisa tem como objectivo geral - analisar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Superior, no caso do Instituto Superior Lusíada no Huambo-Angola.

Como objetivos específicos procuramos:

- Aferir os fundamentos teóricos sobre o uso das TIC no ensino superior;
- Avaliar os desafios e limitações na implementação das TIC no Instituto Superior Lusíada no Huambo;
- Propor um conjunto de acções que visam a utilização das TIC no ensino superior no contexto angolano.

MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo correspondeu a um levantamento da produção científica nacional e internacional, com carácter de revisão integrativa, sobre a temática do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Superior, com adequação a nova tendência pedagógica do caso do Instituto Superior Lusíada no Huambo-Angola. O levantamento foi feito em Novembro de 2024 e abrangeu a produção a respeito do tema no formato de artigos científicos empíricos, publicados a partir da década de 2020 até 2024, e indexados nas bases on-line de dados google académico, Index Psi, LILACS, SciELO e PePSIC. Os descritores selecionados para rastreamento das publicações compreenderam os termos: “Tecnologias de Informação e Comunicação. Ensino Superior”, buscados individualmente em cada base no campo título, resumo e assunto.

Após o levantamento das produções científicas, os resumos encontrados passaram por uma primeira análise, procedendo-se a exclusão dos materiais que não atendiam aos critérios estabelecidos para esta revisão. Assim, foram excluídos os livros, capítulos de livros, resenhas, teses, dissertações, pesquisas documentais e bibliográficas, estudos teóricos, bem como as publicações que não disponibilizavam o texto completo. Os estudos duplicados entre as bases de dados foram retirados e os artigos selecionados para análise compreendem somente textos disponíveis em revistas brasileiras, publicado em língua portuguesa de autores nacionais e internacionais. Como critério de inclusão, os estudos apresentam resultados e discussões que incluem especificamente a temática das Tecnologias de Informação e Comunicação. Ensino Superior. Instituto Superior Lusíada.

FACILIDADE E DESAFIOS DO USO DAS TIC NAS UNIVERSIDADES

O uso das TIC nas universidades apresenta tanto facilidades quanto desafios significativos. De acordo com Rodrigues e Silva (2021), a facilidade no uso das TIC inclui o acesso a recursos educacionais diversificados e a capacidade de promover um ambiente de aprendizado colaborativo e interativo.

Para Fernandes e Monteiro (2021), as tecnologias também facilitam a gestão acadêmica e

administrativa, melhorando a eficiência das operações universitárias. No âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), essas características de criatividade, competitividade e inovação, tornam-se ainda mais evidentes, devido ao fato que os alunos devem ser estimulados a buscar o conhecimento, analisar as informações e dados obtidos, desenvolvendo suas capacidades individuais de pesquisa. Desta forma, as TIC tornam-se software livre lançado em 2001, escrito em linguagem de programação PHP, que é utilizado como apoio ao ensino aprendizagem em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Costa (2021) aferiu que, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Superior: os impactos nos processos de ensino-aprendizagem uma aliada importante aos alunos, devido à facilidade de acesso a uma enorme quantidade de conhecimentos acadêmicos, centralizado nos repositórios digitais das diversas IES do orbe terrestre. As próprias práticas pedagógicas dos professores das IES, que se utilizam de forma planejada e eficiente, dos recursos tecnológicos fornecidos pelas TIC, influenciam às potencialidades dos alunos no uso das tecnologias.

No pensar de Lopes (2020), a Universidade de forma geral deve contribuir, em todas as instâncias, para o “letramento” digital, para a inclusão tecnológica dos alunos no sentido de promover a justiça social e a democratização do acesso às novas tecnologias. As instituições de ensino, por sua vez, devem criar mecanismos para que docentes e alunos tenham acesso a equipamentos, softwares e outras tecnologias de telecomunicações para agregar no desenvolvimento pessoal e principalmente profissional dos mesmos. Sabe-se que há vários problemas existentes na relação entre as TIC e a Universidade, tais como: inadequação dos modelos pedagógicos adotados; dificuldades de integração curricular; falta de familiaridade do docente com as TIC no ensino; e ausência de processos de avaliação adequados.

As mais modernas tecnologias de informação e comunicação, segundo Cardoso (2021), exigem uma reestruturação ampla do sistema educacional de forma geral e não apenas a alteração dos objetivos, dos procedimentos e das metodologias de ensino. Nesse sentido, Kenski (2003, p.87) aponta para a necessidade de uma reorganização das políticas organizacionais, da

gestão e das formas de avaliação da educação de maneira geral e não apenas as mudanças dos métodos pedagógicos e das disciplinas a partir da utilização efetiva das redes no ensino. Trata-se de um caminho onde não há volta, um longo percurso para atualizações das metodologias, em especial no que tange à promoção de ações práticas de disseminação de TIC nas Universidades com a finalidade de melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, entendendo que o letramento digital é uma necessidade em decorrência da utilização frequente dessas tecnologias.

AS TIC E OS SEUS REFLEXOS NOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS DO ENSINO SUPERIOR

Os processos pedagógicos têm por objetivo sistematizar a transmissão dos diversos contextos culturais gerados pela produção do conhecimento, que ocorre entre aqueles que aprendem, e aqueles que transmitem os conhecimentos. Nos referindo mais especificamente aos professores do ensino superior, na atualidade a relação social existente entre professores e alunos podem e devem transcender os muros acadêmicos. Com o crescimento, avanço constante, e popularização das TIC na sociedade em geral, e consequentemente nas Instituições de Ensino, principalmente às superiores, havíamos abordado anteriormente, que no meio docente existem muitos debates acerca da utilização das tecnologias na educação, principalmente com relação a EaD, debatendo-se sobre quais áreas devem ou não utilizá-la, como abordado por Alonso (2010, p.1322), transmitido a impressão que existem áreas de ensino mais adequadas e outras nem tanto.

Ciberspaço é um espaço existente no mundo virtual da comunicação, onde não se faz necessária a presença física do ser humano para realizar a comunicação e o relacionamento. É um espaço virtual de comunicação criado pela tecnologia digital. O ambiente mais conhecido é a Internet, mas podemos citar outros meios, como: celulares (telemóveis), radioamadores, pagers, entre outros.

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Superior: os impactos nos processos de ensino-aprendizagem ao trabalho com as tecnologias de aprendizagem. Trazemos como exemplo, um estudo realizado por Lazzarotti Filho et

al. (2013, pp. 17 13), que nos apresenta uma pesquisa que foi realizada no âmbito do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UFG), que teve por objetivo compreender como é desenvolvido o “Saber das Práticas Corporais” (SDPC) na modalidade de ensino da EaD.

Nesse estudo objetivava-se perceber o comportamento dos componentes da equipe pedagógica, analisando sua história de vida e os seus processos de escolarização, preocupando se em observar como estavam desenvolvendo o curso na modalidade a distância, principalmente no trabalho com Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, que observou-se centrar no SDPC que foram desenvolvidos por meio das mídias digitais.

RESULTADOS

A revisão integrativa permitiu a localização de 89 publicações, sendo que 28 estavam duplicadas entre as bases de dados, 5 não possuíam acesso livre ao texto completo, 8 correspondiam a estudos teóricos e 22 publicações foram desconsideradas por não apresentarem informações específicas sobre a situação das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Superior. Após avaliação dos critérios de inclusão e exclusão, 26 artigos foram selecionados para leitura minuciosa e integral. Desses, quatro foram desconsiderados após uma segunda apreciação em que, por consenso dos juízes, não foram considerados adequados à proposta deste estudo de revisão, visto que não apresentavam resultados centrais e relevantes sobre a temática ligada a instituição.

DISCUSSÃO

Partindo do princípio de que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) constituem ferramentas indispensáveis para a modernização do processo de ensino e aprendizagem, verifica-se que as instituições de Ensino Superior devem adequar as suas práticas pedagógicas às exigências da sociedade digital. No contexto do Instituto Superior Lusíada no Huambo, os resultados evidenciam que a integração das TIC tem favorecido uma dinâmica de ensino mais interativa, colaborativa e centrada no estudante, proporcionando melhorias no desempenho acadêmico, no desenvolvimento de competências tecnológicas e na qualidade das práticas pedagógicas.

Estes resultados corroboram o pensamento de Kenski (2003, p. 87), ao defender que a incorporação das tecnologias na educação não se limita à introdução de equipamentos ou recursos digitais, mas exige uma profunda reorganização das políticas institucionais, da gestão acadêmica, das metodologias de ensino e dos processos de avaliação. Para a autora, a inovação tecnológica somente produz resultados significativos quando acompanhada de mudanças estruturais na organização do sistema educativo.

Na mesma perspectiva, Almeida (2020) afirma que as TIC favorecem a construção de aprendizagens significativas, uma vez que ampliam as possibilidades de comunicação, colaboração e acesso ao conhecimento científico. Segundo a autora, o uso pedagógico das tecnologias permite que o estudante deixe de ser um mero receptor de informações para assumir um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, fortalecendo a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico.

Os resultados obtidos também vão ao encontro das considerações de Cardoso (2021), que defende que as instituições de Ensino Superior devem investir continuamente na formação digital dos docentes, na melhoria das infraestruturas tecnológicas e na implementação de políticas institucionais que promovam a inovação pedagógica. Para o autor, a utilização eficiente das TIC depende não apenas da existência de equipamentos tecnológicos, mas sobretudo da preparação dos professores para integrarem esses recursos nas suas práticas de ensino.

Por outro lado, Lopes (2020) sustenta que a utilização das tecnologias digitais representa um dos principais fatores de inovação no ensino universitário, pois favorece metodologias ativas, estimula a aprendizagem colaborativa e fortalece a interação entre professores e estudantes. Esta posição confirma os resultados encontrados no presente estudo, onde se verificou que a utilização das TIC contribui para tornar o ambiente acadêmico mais participativo, flexível e adequado às exigências da educação contemporânea.

Apesar dos benefícios evidenciados, constata-se que persistem desafios relacionados com a integração efetiva das TIC nas universidades, nomeadamente a inadequação de alguns modelos pedagógicos, as dificuldades de integração curricular, a

insuficiente formação tecnológica dos docentes e a inexistência de mecanismos consistentes de avaliação das práticas mediadas pelas tecnologias. Tais limitações também são reconhecidas por **Kenski (2003)**, que considera que a simples aquisição de equipamentos não garante a inovação educativa, sendo indispensável uma transformação institucional que envolva a gestão, o currículo, os processos de ensino e as formas de avaliação.

Deste modo, os resultados desta investigação demonstram que o Instituto Superior Lusíada no Huambo possui condições para fortalecer ainda mais a utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem, desde que continue a investir na capacitação permanente dos docentes, na modernização das infraestruturas tecnológicas e na implementação de políticas institucionais que favoreçam a inovação pedagógica. Assim, confirma-se que as Tecnologias de Informação e Comunicação constituem um instrumento estratégico para a melhoria da qualidade do Ensino Superior, em consonância com as contribuições apresentadas por Kenski (2003), Almeida (2020), Cardoso (2021) e Lopes (2020).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, R. Satisfação dos Alunos com a Educação Mediadas por TIC. **Revista de Educação Digital**, 11(3), 18-32. 2010.
- CARDOSO, M. Impacto das TIC na Qualidade do Ensino Superior. **Revista de Educação e Tecnologia**, 15(2), 45-60. 2021.
- COSTA, J. Percepções dos Estudantes sobre o Ensino Online. **Cadernos de Educação Superior**, 8(3), 21-37. 2021.
- FERNANDES, R., & MONTEIRO, C. Infraestrutura e Capacitação: Dois Pilares das TIC na Educação. **Revista de Tecnologias Educacionais**, 9(2), 39-54. 2021.
- GOMES, A., & CARVALHO, A. A integração das tecnologias na educação: Desafios e estratégias. **Revista Portuguesa de Educação**, 34(2), 89-104. 2021.
- KENSKI, M. & SANTOS, E. Formação de professores e o uso das tecnologias digitais: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, 26(1), 45-62. 2003.
- LAZZAROTTI, Filho et al. **Educação e Tecnologias: Perspectivas e Práticas**. Porto: Edições Acadêmicas. 2020.
- RODRIGUES e SILVA, F. Avaliação do Impacto das TIC no Desempenho Acadêmico. **Estudos de Educação Superior**, 7(1), 13-29. 2021.



PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PERÍODO PANDÊMICO

Rafaela Gois Zirpolo¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo relatar e analisar experiências formativas vivenciadas no Programa Residência Pedagógica (PRP), desenvolvido entre outubro de 2020 e março de 2022, em parceria com a Universidade Cruzeiro do Sul e a EMEF Senador Lino de Matos, no contexto da pandemia da Covid-19. O programa foi organizado em três módulos de 138 horas, totalizando 414 horas, desenvolvidas remotamente. As experiências tiveram como eixo a formação inicial para a docência, com ênfase na alfabetização, incluindo acompanhamento do trabalho da professora preceptora, participação em formações, leitura de documentos educacionais, elaboração de planos de aula, produção de atividades e uso de tecnologias digitais. O relato apresenta, de modo específico, uma atividade de alfabetização voltada ao reconhecimento das vogais e à relação entre grafemas e fonemas, utilizando-se o método fônico. A experiência possibilitou compreender a articulação entre formação teórica e prática pedagógica, além de evidenciar limites relacionados ao ensino remoto, às desigualdades de acesso às tecnologias e à impossibilidade de vivenciar presencialmente a rotina escolar durante parte do período. Conclui-se que a Residência Pedagógica contribuiu para a construção da identidade profissional docente e para o desenvolvimento de conhecimentos necessários à atuação pedagógica, ao aproximar os licenciandos do cotidiano escolar e favorecer processos de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Formação docente. Alfabetização.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui uma dimensão fundamental do direito à educação, uma vez que o domínio da leitura e da escrita possibilita a participação social, o acesso ao conhecimento e o exercício da cidadania. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu art. 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) determina que o ensino fundamental deve promover, entre outros aspectos, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Apesar desse reconhecimento legal, os desafios relacionados à alfabetização permanecem

relevantes. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu como Meta 5 a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental, além de prever estratégias voltadas à formação de professores e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas para a alfabetização (BRASIL, 2014). Nesse contexto, políticas e programas de formação de professores assumem papel importante na aproximação entre os conhecimentos produzidos nas instituições de ensino superior e a realidade das escolas de educação básica.

É nesse cenário que se insere o Programa Residência Pedagógica, instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

¹ Graduada em Pedagogia, Pós-graduada em Neurociências, Educação e Desenvolvimento Infantil, atua como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo, SME, PMSP.

(CAPES) em 2018. O programa tem como finalidade contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores, fortalecendo a articulação entre teoria e prática, a construção da identidade profissional e a corresponsabilidade entre instituições de ensino superior, redes de ensino e escolas (CAPES, 2018).

A experiência aqui relatada ocorreu em um período excepcional, marcado pela pandemia da Covid-19 e pela necessidade de reorganização das atividades educacionais para o formato remoto. Nesse contexto, a participação no Programa Residência Pedagógica possibilitou acompanhar, ainda que por meios digitais, diferentes dimensões do trabalho docente, tais como planejamento, elaboração de atividades, acompanhamento das aprendizagens, reuniões formativas e utilização de tecnologias da informação e comunicação.

O objetivo deste relato é descrever e analisar as experiências formativas vivenciadas durante a participação no Programa Residência Pedagógica, destacando as contribuições e os limites dessa experiência para a formação docente. Para isso, apresenta-se uma análise crítica de uma atividade de alfabetização voltada ao reconhecimento das vogais e à percepção dos sons correspondentes aos grafemas, utilizando-se o método fônico.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA

O Programa Residência Pedagógica desenvolvido pela Universidade Cruzeiro do Sul teve início em outubro de 2020 e foi concluído em março de 2022. A experiência ocorreu em parceria com a EMEF Senador Lino de Matos, localizada na Zona Leste do município de São Paulo, sob acompanhamento da professora preceptora Jamile Vila e orientação da professora Dra. Luciene Aparecida Felipe Siccherino. A coordenação institucional esteve sob responsabilidade da Profa. Dra. Michelle Melina. A CAPES caracteriza a Residência Pedagógica como um programa destinado ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica, articulando instituições de ensino superior, redes de ensino e escolas-campo (CAPES, 2018).

A participação foi organizada em três módulos, cada um com 138 horas, totalizando 414 horas. As atividades envolveram períodos de ambientação e formação, regência e elaboração de

planos de aula. Entretanto, em razão da pandemia da Covid-19, as atividades foram realizadas remotamente, o que exigiu dos participantes a adaptação a diferentes ferramentas digitais e novas formas de comunicação e acompanhamento pedagógico.

A ambientação permitiu acompanhar o planejamento semanal da professora preceptora, a correção de atividades, as reuniões e outras ações relacionadas à rotina escolar. As formações, realizadas periodicamente, abordaram temas relacionados à formação docente, à saúde mental no contexto pandêmico, às ferramentas digitais, à alfabetização e à matemática. Também foram realizadas leituras e discussões de documentos educacionais, entre eles o Mapa de Foco da BNCC, a Priorização Curricular, os protocolos de segurança e o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE).

A leitura desses documentos contribuiu para compreender que a prática docente envolve não apenas a elaboração de atividades, mas também a interpretação de orientações curriculares, a seleção de objetivos de aprendizagem e a reflexão sobre as condições concretas em que o ensino ocorre. O Mapa de Foco da BNCC, por exemplo, foi utilizado como apoio para identificar habilidades consideradas prioritárias, enquanto a Priorização Curricular orientou discussões sobre a reorganização das aprendizagens diante do contexto de retomada das atividades escolares.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DO RELATO

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de natureza descritiva e reflexiva, construído a partir das vivências da autora enquanto residente do Programa Residência Pedagógica. O percurso relatado compreende as atividades realizadas entre outubro de 2020 e março de 2022, considerando as experiências de ambientação, formação, regência, elaboração de planos de aula, leitura de documentos e participação em reuniões.

A construção do relato tomou como base os registros produzidos ao longo do programa, os relatórios de acompanhamento, as atividades elaboradas, as discussões realizadas nas formações e as observações do trabalho desenvolvido pela professora preceptora. A análise foi organizada a partir da identificação das principais experiências formativas e

da seleção de uma atividade de alfabetização para discussão mais aprofundada.

A atividade selecionada foi desenvolvida a partir da solicitação da professora preceptora para elaboração de uma proposta lúdica destinada a crianças do primeiro ano do ensino fundamental, com foco na estimulação dos sons das letras e no desenvolvimento da consciência fonológica. A análise considera sua organização, objetivos, recursos e possibilidades pedagógicas, articulando a experiência com os referenciais presentes no próprio percurso formativo.

4. EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS VIVENCIADAS

Ao longo da Residência Pedagógica, foram desenvolvidas experiências que possibilitaram compreender diferentes dimensões da profissão docente. Entre elas, destacam-se o acompanhamento dos planejamentos, a correção de atividades, a participação em reuniões, a elaboração de propostas pedagógicas, a produção de vídeos de leitura e a realização de pesquisas sobre alfabetização, matemática e estratégias de ensino.

As formações quinzenais constituíram um espaço de estudo e discussão coletiva. Foram abordados temas relacionados à utilização de ferramentas online, à saúde mental durante a pandemia, à alfabetização, à matemática e à elaboração de relatórios e artigos científicos. Essas atividades favoreceram a percepção de que a formação docente não se limita aos conteúdos específicos das disciplinas, envolvendo também conhecimentos sobre planejamento, avaliação, organização do trabalho pedagógico e análise das condições sociais em que a educação se desenvolve.

Outro aspecto importante foi a leitura de documentos orientadores. O contato com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), com o Mapa de Foco, com a Priorização Curricular e com materiais relacionados à alfabetização permitiu compreender como as políticas educacionais se materializam em orientações para o cotidiano escolar. O RENABE (Relatório Nacional da Alfabetização Baseada em Evidências), por sua vez, ampliou o contato com discussões sobre alfabetização baseada em evidências, especialmente em relação a habilidades como consciência fonológica, conhecimento do princípio alfabético e relações entre grafemas e fonemas.

Na etapa de elaboração de atividades e regência, foram produzidas propostas relacionadas às hipóteses de escrita, atividades recreativas, conteúdos matemáticos e utilização do material dourado, além de atividades adaptadas para uma estudante diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista. Essas experiências contribuíram para compreender a necessidade de considerar diferentes ritmos, formas de participação e necessidades educacionais no planejamento.

A utilização das tecnologias digitais também se tornou parte significativa da experiência. Vídeos de leitura e outras atividades foram produzidos e compartilhados por plataformas digitais. Embora essa experiência tenha ampliado o contato com recursos tecnológicos, também evidenciou que o uso pedagógico das tecnologias depende das condições concretas de acesso dos estudantes e de suas famílias.

5. ANÁLISE CRÍTICA DE UMA ATIVIDADE DE ALFABETIZAÇÃO

A atividade analisada foi elaborada a partir da solicitação da professora preceptora para trabalhar, com crianças do primeiro ano do ensino fundamental, o reconhecimento das vogais e a percepção dos sons correspondentes às letras. A proposta utilizou uma metodologia expositivo-dialogada e contou com uma lousa, vogais A, E, I, O e U impressas e recortadas, figuras que começavam com cada uma dessas vogais e fita adesiva.

Inicialmente, as vogais eram posicionadas na lousa e seus sons eram apresentados às crianças, que eram convidadas a repeti-los. Em seguida, as letras eram apontadas aleatoriamente para verificar se os estudantes conseguiam diferenciá-las, evitando que apenas reproduzissem a sequência convencional A-E-I-O-U. Posteriormente, figuras eram apresentadas de maneira aleatória e seus nomes eram pronunciados lentamente, com destaque para o som inicial. Os estudantes deveriam identificar a vogal correspondente e posicionar a figura abaixo da letra escolhida.

Um aspecto considerado relevante na elaboração da atividade foi a utilização de palavras cujas representações não fossem previamente memorizadas pelas crianças. A inclusão de imagens menos familiares, como “iglu”, tinha a finalidade de

verificar se o estudante compreendia a relação entre o som inicial e a letra, e não apenas associava mecanicamente uma palavra conhecida a determinada vogal. Desse modo, a atividade buscava ultrapassar a simples memorização e favorecer a compreensão do princípio alfabético.

A proposta pode ser relacionada às discussões sobre consciência fonológica e instrução fônica presentes na formação realizada durante o programa. A Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765/2019, definia alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e escrita em sistema alfabético e caracterizava a instrução fônica sistemática como o ensino explícito e organizado das relações entre grafemas e fonemas (BRASIL, 2019). Embora o decreto tenha sido posteriormente revogado, sua definição ajuda a contextualizar as concepções que orientavam parte das discussões formativas naquele período.

Na perspectiva de Capovilla e Seabra (2010), as atividades fônicas envolvem o estabelecimento sistemático das correspondências entre grafemas e fonemas, enquanto as atividades metafonológicas trabalham a capacidade de refletir e manipular os sons da fala. A atividade analisada mobiliza principalmente a percepção e diferenciação dos sons iniciais das palavras, articulando-os às letras apresentadas. Assim, constitui uma experiência que possibilitou aos residentes pensar sobre a necessidade de tornar explícito aquilo que, para um leitor experiente, pode parecer automático.

Entretanto, uma análise crítica também exige reconhecer que nenhuma atividade isolada é suficiente para garantir a alfabetização. O domínio da leitura e da escrita envolve um conjunto amplo de conhecimentos e habilidades, e atividades de correspondência entre letras e sons precisam integrar uma sequência pedagógica mais ampla, acompanhada de avaliação das aprendizagens, leitura, escrita, compreensão e produção de textos. Dessa forma, o valor da proposta está menos em considerá-la uma solução isolada e mais em compreendê-la como uma estratégia específica dentro de um processo sistemático de alfabetização.

A atividade também evidencia a importância do caráter lúdico e interativo no processo de ensino. O uso de imagens, a movimentação dos materiais e a

participação oral das crianças podem favorecer o envolvimento com a proposta. Ao mesmo tempo, cabe ao professor observar as respostas dos estudantes para identificar dificuldades, retomar explicações e modificar a atividade quando necessário. Essa mediação é fundamental para que o recurso não seja reduzido a uma brincadeira sem intencionalidade pedagógica.

6. APRENDIZAGENS E LIMITES DA EXPERIÊNCIA

A participação no Programa Residência Pedagógica contribuiu para a compreensão de que a formação docente se constrói na articulação entre conhecimentos teóricos e experiências concretas. O contato com planejamentos, documentos, atividades e discussões coletivas permitiu perceber que ensinar exige intencionalidade, organização, observação e capacidade de tomar decisões diante das necessidades dos estudantes.

Entre as principais aprendizagens, destaca-se a compreensão da importância do planejamento e da reflexão sobre a prática. As atividades não eram elaboradas de maneira improvisada, mas resultavam de observações, estudos, discussões e definição de objetivos. Esse processo favoreceu o desenvolvimento de uma postura mais atenta às relações entre objetivos de aprendizagem, estratégias pedagógicas e características dos estudantes.

Outro aprendizado significativo foi o reconhecimento da importância do trabalho coletivo. As reuniões e formações possibilitaram a troca de experiências entre residentes, professora preceptora, docente orientadora e demais participantes. Esse diálogo permitiu confrontar diferentes perspectivas e compreender que a prática pedagógica também é construída coletivamente.

Entretanto, a experiência apresentou limites importantes. O principal deles esteve relacionado ao contexto da pandemia da Covid-19. A realização remota das atividades impediu o acompanhamento presencial da rotina escolar e restringiu as possibilidades de interação direta com os estudantes. Embora as tecnologias tenham permitido a continuidade das atividades, elas não eliminaram as diferenças de acesso e participação.

As desigualdades sociais também se tornaram mais visíveis nesse contexto. Enquanto alguns estudantes possuíam melhores condições para acessar plataformas digitais e realizar atividades em casa, outros enfrentavam dificuldades relacionadas a equipamentos, conexão, acompanhamento familiar e organização do espaço de estudo. Essa realidade demonstrou que a utilização de recursos tecnológicos, embora importante, não é suficiente para assegurar condições equivalentes de aprendizagem.

Outro limite esteve relacionado à própria impossibilidade de observar presencialmente diferentes situações do cotidiano escolar. Aspectos como interação entre estudantes, manejo da sala de aula e mediação de conflitos ficaram parcialmente restritos às experiências possíveis no formato remoto. Ainda assim, essas limitações constituíram parte importante da formação, pois exigiram capacidade de adaptação e reflexão diante de uma situação educacional inédita.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada no Programa Residência Pedagógica representou uma oportunidade significativa de aproximação entre a formação acadêmica e a realidade da educação básica. Ao longo do programa, as atividades de ambientação, formação, regência, elaboração de planos e leitura de documentos possibilitaram compreender diferentes dimensões do trabalho docente e ampliar os conhecimentos necessários à futura atuação profissional.

A análise da atividade de alfabetização evidenciou a importância de elaborar propostas com objetivos pedagógicos definidos, articulando ludicidade, participação dos estudantes e conhecimentos específicos sobre o processo de alfabetização. A experiência também possibilitou compreender que o trabalho com relações entre grafemas e fonemas e com consciência fonológica precisa estar inserido em um processo sistemático e mais amplo de ensino da leitura e da escrita.

Ao mesmo tempo, o contexto pandêmico revelou limites relacionados ao ensino remoto e às desigualdades de acesso às tecnologias. Essas dificuldades demonstraram que as condições sociais dos estudantes interferem diretamente nas possibilidades de participação e aprendizagem,

reforçando a necessidade de políticas e práticas educacionais que considerem as diferentes realidades vivenciadas pelas crianças.

Conclui-se, portanto, que a Residência Pedagógica contribuiu para a construção da identidade profissional docente ao proporcionar experiências de estudo, planejamento, observação, produção pedagógica e reflexão sobre a prática. Mesmo diante das limitações impostas pela pandemia, o programa favoreceu aprendizagens relevantes para a atuação futura, especialmente ao possibilitar que a formação acadêmica fosse relacionada aos desafios concretos do trabalho educativo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.
- CAPES. Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 2 set. 2026.
- CAPOVILLA, Fernando C.; SEABRA, Alessandra G. Alfabetização: **método fônico**. 5. ed. São Paulo: Memnon, 2010.
- INSTITUTO REÚNA. **Mapa de Foco BNCC**. São Paulo: Instituto Reúna, [s.d.]. Disponível em: <https://www.instituto-reuna.org.br/projeto/mapas-de-foco-bncc>. Acesso em: 2 set. 2026.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC, 2019.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Priorização Curricular de São Paulo: Ensino Fundamental**. São Paulo: SME, [s.d.].
- BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências**: RENABE. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2020.



O BRINCAR E AS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS, TEMPOS E EXPERIÊNCIAS

Roseli Brito Tenório Ramos¹

RESUMO: Este artigo analisa o brincar e as interações como eixos estruturantes da Educação Infantil e discute como esses princípios orientam a organização pedagógica de espaços, tempos e materialidades. O estudo assume a forma de revisão narrativa de literatura, articulada à análise documental de textos normativos nacionais. O corpus reúne quinze fontes, entre documentos oficiais e obras de referência sobre infância, currículo, brincadeira, interação social, organização do cotidiano e documentação pedagógica. A análise foi organizada em quatro eixos: concepções de criança e currículo; brincar e seus riscos de instrumentalização; interações e culturas de pares; e condições pedagógicas para a organização do cotidiano. Os resultados da síntese teórica indicam que o brincar não deve ser tratado como intervalo recreativo nem como técnica destinada a produzir, isoladamente, resultados cognitivos ou escolares. Seu valor pedagógico decorre de sua condição de direito, linguagem e forma de participação cultural. Do mesmo modo, as interações constituem contextos de aprendizagem e produção de sentidos, mas sua qualidade depende das condições institucionais e das mediações construídas no cotidiano. Conclui-se que a intencionalidade docente precisa equilibrar planejamento e abertura à ação infantil, evitando tanto o controle excessivo quanto a ausência de mediação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Interações. Currículo. Organização pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, possui uma especificidade pedagógica que não pode ser reduzida à guarda das crianças nem à antecipação de práticas próprias do Ensino Fundamental. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) situam a criança no centro do planejamento curricular e a reconhecem como sujeito histórico e de direitos, que constrói identidade, brinca, imagina, experimenta, questiona e produz cultura nas relações que estabelece (BRASIL, 2009). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em continuidade a essa orientação, define as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das

práticas pedagógicas e explicita os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018).

Essas formulações normativas alteram o modo de compreender o currículo da Educação Infantil. Em vez de uma sequência de conteúdos escolares fragmentados, o currículo passa a ser pensado como organização de experiências que articulam saberes das crianças e patrimônios culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos. Esse deslocamento, entretanto, não resolve automaticamente os problemas da prática. É possível afirmar a centralidade do brincar em documentos institucionais e, ao mesmo tempo, manter rotinas marcadas por tarefas padronizadas,

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia, Artes Visuais e Educação Especial. Pós em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, Educação Especial. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

interrupções frequentes, pouco tempo para exploração ou excessiva condução adulta. Também é possível defender o protagonismo infantil de maneira abstrata e deixar de reconhecer que o professor tem responsabilidades concretas na organização das condições de participação.

O brincar, por essa razão, exige tratamento conceitual mais cuidadoso. Seu valor não decorre de ser um recurso universal capaz de causar, por si só, todo tipo de desenvolvimento. No presente artigo, a expressão “desenvolvimento integral” é utilizada como horizonte educacional e normativo associado à formação humana em suas dimensões corporal, afetiva, social, linguística e cultural, e não como um resultado mensurável que possa ser atribuído causalmente a uma atividade isolada. A literatura permite sustentar que a brincadeira cria condições relevantes para simbolização, imaginação, negociação e participação cultural; não autoriza, contudo, a transformar toda brincadeira em técnica de aceleração de competências previamente determinadas.

A mesma cautela é necessária ao discutir as interações. Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano se constitui em relações socialmente mediadas, e a linguagem, os signos e as práticas culturais têm papel decisivo nesse processo (VYGOTSKY, 2007). A sociologia da infância, por sua vez, chama atenção para o fato de que as crianças não apenas recebem a cultura adulta: elas interpretam, negociam e produzem culturas de pares (CORSARO, 2011). Essas abordagens convergem ao rejeitar a imagem da criança como sujeito passivo, mas enfatizam dimensões distintas mediação social, participação, agência e produção cultural que precisam ser consideradas sem serem tratadas como equivalentes.

A organização de espaços, tempos e materialidades torna essas concepções visíveis. Salas em que todos os materiais permanecem fora do alcance das crianças, rotinas segmentadas por comandos sucessivos e ambientes que privilegiam produtos padronizados tendem a restringir escolhas e investigações. Em sentido oposto, a simples presença de materiais variados também não garante uma experiência pedagógica qualificada. A questão central é como as condições institucionais, a intencionalidade

docente e as iniciativas das crianças se articulam no cotidiano (HORN, 2004; BARBOSA, 2006).

Diante desse quadro, a questão que orienta o estudo é: de que modo o brincar e as interações, compreendidos como eixos estruturantes da Educação Infantil, podem orientar a organização pedagógica de espaços, tempos e materialidades sem serem reduzidos a instrumentos para a obtenção de resultados escolares previamente definidos? O objetivo geral é analisar essa questão à luz de documentos normativos e de referenciais teóricos do campo da infância. Como objetivos específicos, busca-se: discutir as concepções de criança e currículo que sustentam esses eixos; examinar a tensão entre valorização do brincar e sua instrumentalização; analisar as interações entre crianças e adultos como parte do currículo; e refletir sobre a responsabilidade docente na organização do cotidiano e na documentação das experiências.

A contribuição do artigo é, portanto, mais analítica do que prescritiva. Não se pretende propor um modelo universal de rotina ou afirmar que determinadas materialidades produzem efeitos idênticos em diferentes contextos. O interesse está em explicitar tensões que atravessam a passagem dos princípios normativos à prática: liberdade e mediação; previsibilidade e flexibilidade; protagonismo infantil e responsabilidade adulta; direito ao brincar e pressão por desempenho. Essa perspectiva permite compreender que a qualidade da Educação Infantil não depende de uma única atividade, mas da coerência entre concepções, relações, condições institucionais e decisões pedagógicas.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como revisão narrativa de literatura, de abordagem qualitativa, articulada à análise documental. A opção por uma revisão narrativa é deliberada: o objetivo não é estimar efeitos, comparar intervenções nem produzir um levantamento exaustivo da produção científica, mas construir uma síntese interpretativa capaz de colocar em diálogo documentos normativos e referenciais teóricos relevantes para a Educação Infantil. Assim, não foram empregados protocolo PRISMA, metanálise ou procedimentos próprios de revisão sistemática. Essa escolha metodológica é assumida como parte dos limites do trabalho.

O corpus final reúne quinze fontes publicadas, nas edições consultadas, entre 1996 e 2026. Três são documentos nacionais de caráter normativo ou institucional: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e a versão atualizada dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2026). As demais doze fontes foram selecionadas por sua relação direta com os eixos de análise e por sua recorrência no debate acadêmico sobre infância, currículo, brincadeira, interação, organização do cotidiano e documentação pedagógica: Barbosa (2006), Corsaro (2011), Fochi (2019), Freire (1996), Horn (2004), Kishimoto (2011), Kuhlmann Jr. (2000), Malaguzzi (2016), Oliveira (2011), Sarmento (2005), Tiriba (2018) e Vygotsky (2007).

Os documentos digitais foram conferidos em repositórios e páginas institucionais de acesso público. A tese de Fochi foi verificada no repositório da Universidade de São Paulo, onde consta defesa em 2019, e a atualização dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil foi conferida na publicação lançada em 2026 pelo Ministério da Educação em parceria com Ação Educativa, Fundação Itaú e UNICEF. Para a localização e conferência das fontes digitais, utilizaram-se combinações de termos como “Educação Infantil”, “brincar”, “interações”, “organização dos espaços”, “documentação pedagógica”, “infância” e “qualidade na Educação Infantil”. As obras em livro foram incorporadas por seleção teórica intencional, considerando aderência ao problema de pesquisa e presença consolidada no campo.

Como critérios de inclusão, consideraram-se: relação direta com a questão de pesquisa; contribuição específica para pelo menos um dos eixos analíticos; reconhecimento acadêmico ou institucional da fonte; e possibilidade de articulação com a especificidade da Educação Infantil. Foram excluídos textos que apenas repetiam definições já contempladas no corpus, materiais centrados em outras etapas de ensino sem contribuição direta ao problema e versões institucionais substituídas por atualização posterior quando havia nova edição disponível. A revisão não buscou representar quantitativamente todas as correntes teóricas existentes, mas reunir referências suficientes para sustentar a discussão proposta.

A análise ocorreu por leitura temática e comparação interpretativa. As fontes foram organizadas em quatro categorias: (1) criança, infância e currículo; (2) brincar como direito, linguagem e objeto de mediação; (3) interações, culturas de pares e relações pedagógicas; e (4) espaços, tempos, materialidades, documentação e condições institucionais. Em cada categoria foram identificados pontos de convergência e de tensão, evitando tratar enunciados normativos como se fossem evidências empíricas de causalidade. Esse procedimento orienta a seção seguinte e permite distinguir o que os documentos estabelecem como direito e princípio pedagógico daquilo que os autores discutem como interpretação teórica do desenvolvimento e da experiência infantil.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

CRIANÇA, INFÂNCIA E CURRÍCULO: ENTRE DIREITOS E ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE

A concepção de criança é decisiva porque define o lugar que ela ocupará nas práticas pedagógicas. Nas DCNEI, a criança é apresentada como sujeito histórico e de direitos, centro do planejamento curricular e participante ativa das experiências cotidianas (BRASIL, 2009). A formulação rompe com concepções que a tratam como destinatária passiva de cuidados ou como estudante incompleto à espera do Ensino Fundamental. Em termos curriculares, essa mudança desloca a atenção do simples cumprimento de atividades para as relações, linguagens e experiências que compõem a vida institucional.

Compreender a criança como sujeito, porém, não significa imaginar uma infância abstrata e universal. Sarmento (2005) destaca a infância como categoria social e histórica, atravessada por condições concretas de vida e por diferentes modos de participação na sociedade. Kuhlmann Jr. (2000), ao recuperar a história da Educação Infantil, mostra que as instituições destinadas às crianças foram marcadas por desigualdades e por diferentes funções sociais. A categoria “criança” não elimina, portanto, diferenças de classe, raça, gênero, território, deficiência, pertencimento cultural e configuração familiar. Um currículo comprometido com direitos precisa

reconhecer essa pluralidade sem converter diferenças em déficit.

A BNCC reforça a organização curricular por campos de experiências e direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018). Essa estrutura é incompatível com a ideia de que a Educação Infantil deva ser organizada como miniatura do Ensino Fundamental. Isso não implica afastar as crianças da linguagem escrita, da matemática, da ciência ou da arte. A questão é o modo como esses conhecimentos entram no cotidiano. Uma roda de leitura, a produção coletiva de uma lista, a comparação de quantidades em uma brincadeira ou a observação de insetos no jardim podem produzir encontros relevantes com diferentes conhecimentos sem exigir fichas repetitivas ou treinamento escolarizado.

Barbosa (2006) problematiza a rotina quando ela se transforma em mecanismo de regulação excessiva do tempo e dos corpos. A crítica é importante porque a escolarização precoce não se define apenas pela presença de letras ou números, mas pela forma de organização da experiência: centralidade absoluta do adulto, fragmentação do tempo, homogeneização dos percursos e valorização do produto em detrimento do processo. O contraponto, entretanto, não pode ser uma rotina sem referências. Crianças pequenas também se beneficiam de previsibilidade, continuidade e segurança. A tensão pedagógica está em construir uma rotina suficientemente estável para orientar a vida coletiva e suficientemente aberta para acolher iniciativas, investigações e necessidades não previstas.

Oliveira (2011) contribui para esse debate ao compreender o currículo como articulação entre experiências infantis, conhecimentos culturais e intencionalidade pedagógica. A participação das crianças não elimina a responsabilidade do professor; ao contrário, torna o planejamento mais complexo. O adulto precisa decidir o que disponibilizar, como organizar os agrupamentos, que repertórios ampliar e quando intervir. Ao mesmo tempo, precisa observar o que as crianças fazem com essas condições e admitir que a experiência pode tomar rumos não antecipados. Essa reciprocidade evita dois extremos: o currículo inteiramente prescrito pelo adulto e a ideia de que qualquer acontecimento espontâneo é, por si só, pedagogicamente suficiente.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, atualizados em 2026, reforçam que a qualidade deve ser analisada de forma institucional e participativa, considerando dimensões como planejamento, interações, experiências, espaços, materiais, equidade, formação e relação com as famílias (BRASIL, 2026). A atualização é relevante porque impede que o debate sobre qualidade seja reduzido a desempenho individual da criança ou à ação isolada do professor. A experiência infantil depende também de infraestrutura, condições de trabalho, gestão, acessibilidade, participação comunitária e políticas públicas.

BRINCAR: DIREITO, LINGUAGEM E RISCO DE INSTRUMENTALIZAÇÃO

O brincar ocupa posição central nos documentos curriculares brasileiros e na literatura sobre infância, mas essa centralidade pode ser esvaziada quando a brincadeira é tratada apenas como estratégia para ensinar conteúdos previamente definidos. Kishimoto (2011) mostra que jogo, brinquedo e brincadeira envolvem regras, representação, imaginação e produção de significados. No faz de conta, objetos podem receber funções diferentes, papéis sociais são experimentados e enredos são negociados. A criança não apenas reproduz situações conhecidas; ela as reorganiza e produz sentidos próprios.

Vygotsky (2007) atribui à brincadeira de faz de conta importância particular porque nela a criança age em uma situação imaginária, lida com regras implícitas e opera simbolicamente com objetos e significados. Essa formulação ajuda a compreender por que a brincadeira pode ampliar possibilidades de pensamento e autorregulação. Ainda assim, não é adequado transformar essa contribuição teórica em uma promessa de que qualquer atividade rotulada como “lúdica” produzirá automaticamente ganhos cognitivos. Entre a teoria do desenvolvimento e a prática pedagógica existem condições, contextos e diferenças individuais que precisam ser consideradas.

A distinção entre brincar como direito e brincar como ferramenta é central. Quando o adulto define previamente cada passo, cada resposta esperada e cada aprendizagem que deve aparecer, pode restar pouco espaço para a lógica da própria brincadeira. A atividade pode conservar aparência lúdica, cores, personagens, jogos e funcionar, na prática, como

exercício dirigido. Isso não significa que o professor nunca possa propor jogos ou brincadeiras com intencionalidades específicas; significa apenas que essas propostas não substituem tempos em que as crianças possam iniciar, sustentar, modificar e encerrar suas próprias brincadeiras.

Essa discussão também modifica a interpretação do chamado “brincar livre”. Liberdade não equivale a abandono pedagógico. O que as crianças podem fazer depende do tempo disponível, do espaço, dos materiais, dos parceiros, das regras institucionais e da presença adulta. Um ambiente em que a brincadeira é interrompida a cada poucos minutos oferece uma liberdade apenas formal. Do mesmo modo, um conjunto de materiais inacessíveis ou extremamente fechados limita as possibilidades de ação. O professor atua ao criar condições, observar, proteger quando necessário, ampliar repertórios e reconhecer quando sua entrada no jogo enriquecerá ou interromperá o processo.

A cultura também atravessa o brincar. As crianças brincam com elementos que encontram em suas famílias, mídias, territórios, tradições, relações étnico-raciais e experiências escolares. Ao mesmo tempo, transformam esses elementos nas relações entre pares. Corsaro (2011) denomina esse processo de reprodução interpretativa: as crianças apropriam-se de informações do mundo adulto e as reelaboram coletivamente. Dessa perspectiva, a brincadeira não é apenas expressão individual; é uma forma de participação cultural que envolve negociação, pertencimento, conflito e criação.

Essa leitura torna necessário observar criticamente os repertórios que circulam na instituição. Valorizar a cultura infantil não significa aceitar sem discussão estereótipos raciais, de gênero, de deficiência ou de classe que possam aparecer nas brincadeiras. A mediação adulta pode ser necessária para proteger direitos, problematizar exclusões e ampliar referências sem confiscar a autoria das crianças. O desafio é intervir de modo proporcional: nem transformar toda brincadeira em aula moral, nem tratar situações de discriminação como parte neutra do jogo.

Por isso, afirmar que “brincar é aprender” exige precisão. A formulação é útil para combater a visão de que a brincadeira é tempo vazio, mas pode se

tornar simplificadora se apagar o fato de que brincar também é descanso, prazer, invenção, relação e cultura, dimensões que não precisam ser justificadas apenas por resultados escolares. O valor pedagógico do brincar está justamente em não caber integralmente na lógica da produtividade. Reconhecê-lo como direito implica garantir tempo, espaço e continuidade mesmo quando seus efeitos não podem ser convertidos em indicadores imediatos.

INTERAÇÕES: MEDIAÇÃO SOCIAL, CULTURAS DE PARES E VIDA COLETIVA

As interações são o segundo eixo estruturante definido pelas DCNEI e pela BNCC (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018). A afirmação parece simples, mas envolve diferentes níveis de análise. Há interações entre crianças, entre crianças e adultos, com os objetos, com os espaços, com elementos da natureza e com práticas culturais. Nem toda interação é harmoniosa ou positiva. Conflitos, recusas, disputas e silêncios também fazem parte da vida coletiva e precisam ser interpretados pedagogicamente.

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está relacionado às experiências sociais e à mediação cultural (VYGOTSKY, 2007). Isso desloca a aprendizagem de uma concepção exclusivamente interna ou maturacional para uma concepção relacional. O adulto tem importância porque introduz linguagens, instrumentos, práticas e conhecimentos. Contudo, reduzir mediação a explicação verbal constante seria contraditório com essa perspectiva. Mediar pode significar reorganizar um contexto, disponibilizar um objeto, formular uma pergunta, nomear uma situação ou simplesmente garantir tempo para que as crianças encontrem uma solução.

A sociologia da infância acrescenta outra dimensão ao evidenciar a cultura de pares (CORSARO, 2011). Crianças aprendem umas com as outras, criam regras próprias, repetem brincadeiras, produzem códigos, desafiam combinações e constroem formas de pertencimento. Essa dimensão não é um detalhe em relação à ação docente. Se a rotina impede conversas entre crianças, controla permanentemente os agrupamentos ou transforma qualquer conflito em infração disciplinar, parte importante da experiência social é bloqueada.

Os conflitos são um exemplo particularmente produtivo dessa tensão. A disputa por um objeto não é automaticamente uma aprendizagem de convivência, mas pode tornar-se ocasião para elaborar regras, reconhecer desejos diferentes e experimentar soluções. Uma intervenção adulta que apenas decide quem “tem razão” pode encerrar rapidamente o problema sem ampliar as possibilidades de negociação. Por outro lado, não intervir diante de agressões persistentes ou exclusões também não constitui respeito à autonomia. A mediação exige leitura do contexto, proteção e construção gradual de formas de convivência.

Freire (1996), embora não escreva especificamente sobre a Educação Infantil, oferece uma referência ética relevante ao defender diálogo, respeito aos saberes dos educandos e recusa da educação como simples transmissão. Na Educação Infantil, dialogar inclui reconhecer formas de comunicação que não se restringem à fala elaborada: gestos, movimentos, olhares, recusas, desenhos, brincadeiras e silêncios também informam o professor sobre como a criança participa da experiência. Escuta, nesse sentido, não equivale a obedecer a toda demanda infantil; significa considerar seriamente suas manifestações antes de decidir pedagogicamente.

Essa distinção é necessária porque discursos sobre “protagonismo” podem ocultar responsabilidades adultas. A instituição continua sendo responsável por segurança, equidade, ampliação cultural e acesso de todas as crianças às experiências. Se alguns grupos dominam sistematicamente determinados espaços ou materiais, por exemplo, a neutralidade do adulto pode reproduzir desigualdades. A participação infantil precisa ser construída em condições que tornem possível a presença de diferentes corpos, linguagens e modos de comunicação.

A qualidade das interações também depende de fatores institucionais. Relações pedagógicas sensíveis são mais difíceis de sustentar em contextos de superlotação, falta de materiais, rotatividade de profissionais ou tempos excessivamente fragmentados. A versão 2026 dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil é relevante justamente por tratar qualidade como responsabilidade coletiva e institucional, articulando práticas, condições de trabalho, espaços, participação e equidade (BRASIL,

2026). Desse modo, não se atribui ao professor individual a solução de problemas que também pertencem à gestão e às políticas educacionais.

ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIALIDADES: CONDIÇÕES PARA A EXPERIÊNCIA

A organização do ambiente não é um elemento neutro. Horn (2004) demonstra que o espaço participa das relações, sugere ações, facilita encontros e delimita possibilidades. A disposição de móveis, a altura em que os materiais são colocados, a existência de áreas para movimento ou recolhimento e a possibilidade de transformar os ambientes comunicam expectativas sobre o que se espera das crianças. Um espaço exclusivamente organizado para permanência sentada, por exemplo, favorece tipos de ação diferentes de um ambiente que admite circulação, construção e reconfiguração.

Essa compreensão, contudo, não deve produzir uma estética pedagógica rígida. A multiplicação de “cantinhos” ou a compra de materiais sofisticados não garante participação. O critério mais importante é a relação entre acessibilidade, diversidade, segurança e possibilidade de transformação. Materiais simples caixas, tecidos, recipientes, blocos, elementos naturais, papéis e objetos do cotidiano podem adquirir usos variados quando não possuem função totalmente predeterminada. Kishimoto (2011) e Horn (2004) ajudam a compreender que a abertura simbólica dos materiais amplia as possibilidades de combinação, mas o valor da experiência continua dependente do contexto em que esses objetos são oferecidos.

A relação com a natureza amplia esse debate. Tiriba (2018) defende pedagogias que aproximem crianças de terra, água, vegetação, vento, sombra e outros elementos naturais, criticando cotidianos excessivamente confinados. O ponto não é transformar a natureza em conteúdo temático ocasional, mas reconhecê-la como parte da experiência corporal e ambiental. Explorar uma área externa, acompanhar mudanças em uma planta ou perceber diferentes texturas pode abrir perguntas e sensibilidades que dificilmente aparecem em atividades exclusivamente representacionais.

O tempo é tão pedagógico quanto o espaço. Barbosa (2006) chama atenção para rotinas que fragmentam o cotidiano em sucessões rápidas de tarefas. Brincadeiras e investigações precisam de continuidade para ganhar complexidade. Quando uma criança constrói um cenário, combina papéis com colegas e reformula um enredo, sucessivas interrupções podem impedir o aprofundamento da experiência. Isso não significa eliminar horários ou cuidados coletivos, mas reconhecer que a temporalidade institucional precisa dialogar com a temporalidade das ações infantis.

Previsibilidade e flexibilidade, portanto, não são opostos absolutos. A rotina pode oferecer referências importantes chegada, alimentação, higiene, descanso, saídas e ainda admitir prolongamentos, retomadas e mudanças. Uma organização flexível não é improvisação permanente; é capacidade de avaliar quando o planejamento deve ser mantido e quando o acontecimento vivido pelas crianças merece continuidade. Nessa perspectiva, a intencionalidade pedagógica aparece menos como controle de cada ação e mais como construção e revisão das condições do cotidiano.

A atualização dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil em 2026 reforça ainda a necessidade de relacionar espaços e materiais à equidade e à participação (BRASIL, 2026). A acessibilidade não pode ser entendida apenas como adaptação posterior para uma criança específica. O planejamento precisa antecipar barreiras físicas, comunicacionais e relacionais e ampliar possibilidades de participação desde o início. Essa orientação desloca a discussão de uma lógica de “adequação do indivíduo” para uma análise das condições que a própria instituição oferece ou restringe.

A análise dos espaços, tempos e materialidades também impede idealizações. Nem todas as instituições dispõem das mesmas áreas externas, orçamento ou infraestrutura. Por isso, propostas pedagógicas não podem ser copiadas mecanicamente de contextos privilegiados. O princípio relevante é interrogativo: o que, nas condições concretas disponíveis, pode ser reorganizado para ampliar autonomia, encontro, investigação e expressão? Essa pergunta preserva a responsabilidade

institucional sem transformar qualidade em lista de objetos que uma escola deveria possuir.

INTENCIONALIDADE DOCENTE, ESCUTA E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

O papel do professor atravessa todas as dimensões discutidas. A defesa do protagonismo infantil não torna a docência secundária; ao contrário, exige conhecimento para observar, planejar e intervir sem capturar inteiramente a experiência da criança. Oliveira (2011) destaca que o trabalho pedagógico envolve organização intencional de contextos, acompanhamento dos processos e revisão das propostas. A qualidade da mediação depende de saber por que determinados materiais, agrupamentos e tempos são oferecidos e de reconhecer que a resposta das crianças pode exigir mudanças no planejamento.

Essa intencionalidade se diferencia de uma pedagogia baseada em resultados visuais padronizados. Quando todos precisam produzir o mesmo objeto, seguir a mesma sequência e chegar ao mesmo produto, a observação das hipóteses infantis perde relevância. Em contrapartida, propostas abertas não dispensam objetivos profissionais. O professor pode desejar ampliar repertórios de desenho, narrativa, exploração sonora ou investigação da natureza sem determinar antecipadamente o que cada criança deve produzir.

A escuta pedagógica oferece um critério para esse equilíbrio. Na experiência de Reggio Emilia, Malaguzzi (2016) utiliza a imagem das “cem linguagens” para enfatizar a pluralidade das formas de expressão infantil. A contribuição dessa perspectiva não está em transformar toda manifestação em evidência extraordinária, mas em questionar a supremacia de uma única linguagem e ampliar a atenção aos modos pelos quais as crianças comunicam hipóteses, interesses e relações. Escutar exige tempo e proximidade; não se resume a perguntar o que a criança quer fazer.

A documentação pedagógica aprofunda essa perspectiva ao permitir que registros sejam utilizados para interpretar processos e orientar novas decisões. A tese de Fochi (2019) discute a documentação pedagógica como estratégia de construção de conhecimento praxiológico e de desenvolvimento profissional, vinculada à reflexão sobre o cotidiano das

instituições. Esse é o uso adotado aqui. Não se atribui à obra de Fochi uma teoria geral sobre materiais ou efeitos do brincar; sua contribuição é mobilizada especificamente para compreender como registros podem apoiar a análise da prática e reposicionar o professor diante das experiências infantis.

Fotografias, falas transcritas, produções, notas de observação e sequências de acontecimentos podem compor a documentação, mas seu valor depende do uso interpretativo. Acumular imagens ou organizar painéis esteticamente atraentes não equivale a documentar pedagogicamente. O registro torna-se formativo quando ajuda o professor a formular perguntas: o que as crianças estavam investigando? Que relações estabeleceram? Quem participou e quem permaneceu à margem? O que o ambiente favoreceu ou impediu? Que continuidade pode ser oferecida?

Freire (1996) contribui para esse processo ao associar docência a pesquisa, criticidade e reflexão sobre a prática. Embora sua obra tenha outro contexto, o princípio de que o professor não é mero executor de prescrições ajuda a situar a documentação como ferramenta de pensamento profissional. O registro pode romper com planejamentos automáticos quando torna visíveis acontecimentos que contradizem expectativas do adulto e exige reinterpretar o percurso.

Existe, contudo, uma tensão ética na documentação. Registrar crianças envolve selecionar o que será visível, para quem e com que finalidade. O documento pedagógico não deve transformar a infância em espetáculo, nem reduzir a criança a evidência de desempenho. A seleção de fotografias e falas precisa respeitar dignidade, contexto e finalidade educativa. Além disso, a documentação deve representar processos diversos, evitando que apenas crianças mais comunicativas ou produções consideradas esteticamente “bonitas” apareçam nos registros.

Desse modo, a intencionalidade docente pode ser definida como responsabilidade pela qualidade das condições, e não como domínio sobre os resultados. O professor planeja, observa, media, documenta e decide; a criança participa, interpreta, resiste, transforma e cria. A relação pedagógica se produz nessa zona de reciprocidade. Quando um dos polos desaparece seja pela condução absoluta do adulto, seja pela retirada completa de sua responsabilidade a proposta perde densidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão permitiu sustentar que brincar e interagir constituem princípios centrais da Educação Infantil porque organizam formas de participação, relação e produção de sentidos características da infância. A análise, entretanto, também mostrou a necessidade de evitar formulações excessivamente amplas. O brincar não foi tratado como causa universal do desenvolvimento nem como técnica capaz de garantir, isoladamente, resultados cognitivos, sociais ou linguísticos. Seu valor pedagógico decorre de sua condição de direito, linguagem e prática cultural, cuja potência depende das condições concretas em que acontece.

As interações, por sua vez, não se restringem a relações harmoniosas. Elas incluem cooperação, negociação, conflito, disputa, aproximação e recusa. A mediação docente torna-se relevante justamente porque a vida coletiva não se organiza sozinha. Crianças produzem culturas de pares e têm capacidade de iniciativa, mas continuam necessitando de adultos responsáveis por proteção, equidade, ampliação de repertórios e organização de contextos. O desafio pedagógico não é escolher entre protagonismo infantil e intencionalidade docente, e sim construir formas de relação em que ambos possam coexistir.

A organização dos espaços, tempos e materialidades apareceu como condição concreta para que os princípios curriculares deixem de permanecer apenas no plano do discurso. Acessibilidade dos materiais, possibilidade de transformação do ambiente, continuidade temporal das brincadeiras, contato com diferentes linguagens e relação com a natureza podem ampliar experiências. Entretanto, a qualidade não deve ser medida pela quantidade de recursos disponíveis. A versão 2026 dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil contribui para recolocar a discussão em dimensão institucional, articulando práticas, condições de trabalho, equidade, participação e gestão.

A documentação pedagógica também se mostrou relevante quando entendida como instrumento de reflexão profissional, e não apenas como exposição de produtos. Nesse ponto, a contribuição de Fochi (2019) é específica: registros podem alimentar a construção de conhecimento sobre a prática e apoiar

decisões docentes. A escuta, por sua vez, exige reconhecer múltiplas linguagens infantis sem converter toda manifestação em comando para o planejamento. Cabe ao professor interpretar, dialogar e assumir decisões pedagógicas justificadas.

Como limite, este estudo utiliza uma revisão narrativa e um corpus intencional de quinze fontes, sem pretensão de exaustividade, sem protocolo de revisão sistemática e sem produção de dados empíricos. As conclusões são, portanto, teórico-interpretativas e não permitem afirmar relações causais entre determinadas práticas e resultados de desenvolvimento. Também permanecem abertas diferenças entre contextos institucionais, territórios e grupos de crianças que uma análise bibliográfica não consegue captar em profundidade.

Pesquisas futuras podem ampliar essa discussão por meio de estudos empíricos que observem como tempo, espaço, mediação e cultura de pares se articulam em diferentes instituições de Educação Infantil. No plano deste artigo, a principal conclusão é que defender o brincar e as interações exige mais do que repetir sua importância: exige examinar as condições concretas que permitem às crianças participar, criar e construir relações, bem como as responsabilidades profissionais e institucionais necessárias para sustentar essas experiências.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- 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. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil:** versão atualizada 2026. Brasília, DF: MEC, 2026. Em parceria com Ação Educativa, Fundação Itaú e UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/indicadores-de-qualidade-da-educacao-infantil-atualizado>. Acesso em: 27 ago. 2026.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico:** o caso do Observatório da Cultura Infantil — OBECI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: 10.11606/T.48.2019.tde-25072019-131945.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-97.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria:** em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



A FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DA EDUCAÇÃO DIGITAL: SABERES, CIDADANIA E DESAFIOS EMERGENTES

Suellen Vidal Araújo da Silva¹

RESUMO: A expansão das plataformas digitais, dos sistemas algorítmicos e da inteligência artificial tem produzido novos desafios para a educação e ampliado as competências requeridas dos profissionais docentes. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a formação de professores para a educação digital, considerando as mudanças recentes no marco normativo brasileiro e as implicações pedagógicas, técnicas e éticas decorrentes da cultura digital. Metodologicamente, caracteriza-se como pesquisa qualitativa, desenvolvida mediante revisão narrativa da literatura e análise documental. O corpus documental contempla a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída pela Lei nº 14.533/2023, o Referencial de Saberes Digitais Docentes, publicado pelo Ministério da Educação em 2024, e as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular da educação digital e midiática, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2025. A análise é organizada em quatro eixos: formação inicial e continuada; saberes digitais docentes; cidadania e ética digital; e desafios relacionados à inteligência artificial, aos algoritmos, às plataformas e aos dados. Argumenta-se que a formação contemporânea precisa ultrapassar abordagens instrumentais centradas no domínio de ferramentas e desenvolver condições para que professores compreendam criticamente os ambientes digitais nos quais atuam. Conclui-se que formar para a educação digital implica articular conhecimentos técnicos, pedagógicos e ético-críticos, associados às condições institucionais necessárias à efetivação das políticas educacionais.

Palavras-chave: Formação docente; Educação digital; Saberes digitais docentes; Cidadania digital; Inteligência artificial.

INTRODUÇÃO

A transformação digital das sociedades contemporâneas modificou não apenas os instrumentos disponíveis para ensinar e aprender, mas também os modos de produzir, selecionar, distribuir e validar conhecimentos. Plataformas digitais, redes sociais, sistemas de recomendação, inteligência artificial e processamento de dados passaram a integrar diferentes dimensões da vida social e, consequentemente, produziram novos desafios para a educação.

Nesse cenário, discutir formação docente para o uso das tecnologias apenas em termos de domínio

instrumental das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) torna-se insuficiente. O problema contemporâneo envolve também a compreensão dos processos que estruturam a cultura digital: produção e circulação de informações, funcionamento de plataformas, utilização de dados pessoais, sistemas algorítmicos, inteligência artificial, segurança, inclusão e exercício da cidadania em ambientes digitais.

Kenski (2007) já assinalava que as tecnologias não constituem elementos neutros ou externos às relações sociais, pois modificam formas de comunicação e acesso ao conhecimento. Entretanto, as

¹ 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@sme.prefeitura.sp.gov.br

transformações ocorridas nos últimos anos ampliaram significativamente a complexidade dessa discussão.

No campo normativo brasileiro, essa mudança pode ser observada na Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída pela Lei nº 14.533/2023. Entre suas disposições, a política prevê ações relacionadas à formação e requalificação de docentes em Tecnologias da Informação e Comunicação e tecnologias habilitadoras (BRASIL, 2023).

Em 2024, o Ministério da Educação publicou o Referencial de Saberes Digitais Docentes, estruturado em três dimensões — ensino e aprendizagem com uso de tecnologias digitais, cidadania digital e desenvolvimento profissional — e dez saberes específicos (BRASIL, 2024). No ano seguinte, a Resolução CNE/CEB nº 2/2025 estabeleceu diretrizes nacionais relacionadas ao uso de dispositivos digitais nos espaços escolares e à integração curricular da educação digital e midiática (BRASIL, 2025).

Esse conjunto normativo demonstra uma mudança de perspectiva. A formação do professor deixa de envolver somente a capacidade de utilizar recursos tecnológicos em situações didáticas e passa a incluir competências relacionadas ao uso responsável, seguro e crítico das tecnologias, à análise de dados, à inclusão, à curadoria de informações e aos desafios decorrentes das tecnologias emergentes.

Diante desse contexto, o problema que orienta este estudo é: quais dimensões precisam integrar a formação docente diante das atuais políticas brasileiras de educação digital e dos desafios relacionados à inteligência artificial, aos algoritmos, às plataformas e à cidadania digital?

O objetivo geral consiste em analisar as exigências contemporâneas para a formação docente no contexto da educação digital brasileira, articulando literatura acadêmica e documentos normativos publicados até 2025.

Como objetivos específicos, pretende-se: compreender as diferenças e relações entre formação inicial e continuada; analisar as dimensões propostas pelo Referencial de Saberes Digitais Docentes; discutir as implicações da cidadania e da ética digital para o trabalho pedagógico; e problematizar desafios relacionados à inteligência artificial, às plataformas,

aos algoritmos e ao tratamento de dados no contexto educacional.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma revisão narrativa de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida com o objetivo de analisar a formação docente para o uso pedagógico das tecnologias no contexto contemporâneo da educação digital. A escolha pela revisão narrativa justifica-se pela possibilidade de reunir, interpretar e articular contribuições teóricas e normativas relacionadas ao tema, sem a pretensão de realizar uma revisão sistemática ou de esgotar a produção científica existente.

A seleção bibliográfica considerou a pertinência das produções para a compreensão da formação e dos saberes docentes, da integração pedagógica das tecnologias e dos desafios decorrentes da cultura digital. Foram contempladas obras consolidadas no campo educacional, especialmente as contribuições de Freire (1996), Nóvoa (1995), Almeida (2000), Kenski (2007; 2012), Libâneo (2008) e Tardif (2014), articuladas a produções mais recentes relacionadas à educação digital, aos saberes digitais docentes, à cidadania digital e às transformações provocadas pela inteligência artificial no campo educacional.

Como critérios de seleção das fontes bibliográficas, foram priorizados trabalhos diretamente relacionados à formação inicial e continuada de professores, ao uso pedagógico das tecnologias digitais, à educação digital, às competências e aos saberes digitais docentes, à cidadania digital e às implicações educacionais da inteligência artificial. Foram desconsiderados materiais sem relação direta com o objeto de estudo, conteúdos de caráter exclusivamente comercial ou promocional e publicações que abordassem recursos tecnológicos sem estabelecer relação com processos educacionais ou com a formação docente. Para a discussão contemporânea, privilegiaram-se produções publicadas entre 2020 e 2026, mantendo-se obras anteriores quando reconhecidas como referenciais teóricos relevantes para a compreensão da formação e da prática docente.

No âmbito documental, foram selecionados documentos oficiais de abrangência nacional diretamente relacionados às políticas educacionais e à educação digital. O corpus documental contempla a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018); a Política Nacional de Educação Digital – PNED, instituída pela Lei nº 14.533/2023 (BRASIL, 2023); o Referencial de Saberes Digitais Docentes, publicado pelo Ministério da Educação em 2024 (BRASIL, 2024); e as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular da educação digital e midiática, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2025 (BRASIL, 2025). Esses documentos foram selecionados por apresentarem orientações diretamente relacionadas à formação docente, à integração curricular das tecnologias e ao desenvolvimento de competências para atuação na cultura digital.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando mencionados, são considerados exclusivamente em perspectiva histórica, como referência de um período anterior das políticas educacionais brasileiras relacionadas às tecnologias, não sendo utilizados como principal documento orientador da realidade educacional contemporânea.

Para a organização e interpretação do material, foram definidos quatro eixos de análise: a) formação inicial e formação continuada de professores; b) saberes e competências digitais docentes; c) cidadania, segurança e ética digital; e d) inteligência artificial, algoritmos, plataformas e dados no contexto educacional. A leitura das fontes buscou identificar aproximações, diferenças, tensões e mudanças entre as concepções presentes na literatura e as orientações estabelecidas pelas políticas educacionais recentes.

A análise foi realizada de forma interpretativa e crítica, articulando os referenciais teóricos aos documentos normativos selecionados. Tal procedimento possibilitou discutir não apenas as possibilidades pedagógicas das tecnologias, mas também seus limites e desafios, considerando aspectos relacionados à inclusão digital, à proteção de dados, à segurança, à ética, à cidadania digital e às implicações da inteligência artificial para o trabalho docente. Dessa forma, busca-se construir uma compreensão

contextualizada das competências atualmente requeridas dos professores diante das transformações que caracterizam a educação digital.

DA FORMAÇÃO PARA AS TICS À FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DIGITAL

Durante parte significativa do processo de incorporação das tecnologias à educação, a formação docente concentrou-se no acesso e no domínio de equipamentos e recursos tecnológicos. Embora essa dimensão continue necessária, o cenário contemporâneo exige uma compreensão mais ampla.

A própria noção de educação digital ultrapassa a utilização de dispositivos. No contexto deste artigo, ela é compreendida como processo educativo destinado ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários à participação crítica, responsável, segura, ética e criativa em uma sociedade mediada por tecnologias digitais.

Essa concepção envolve duas questões complementares: educar com tecnologias e educar para compreender as tecnologias. A primeira refere-se à utilização pedagógica dos recursos digitais nos processos de ensino e aprendizagem. A segunda exige compreender criticamente seus mecanismos, impactos, riscos e relações sociais.

Essa distinção torna-se particularmente importante diante das plataformas digitais. Um ambiente virtual de aprendizagem, uma rede social ou uma ferramenta baseada em inteligência artificial não constitui apenas um recurso técnico. Sua utilização pode envolver coleta e processamento de dados, critérios algorítmicos de seleção de informações, regras privadas de funcionamento e diferentes condições de acesso.

Consequentemente, a formação docente precisa preparar o professor tanto para utilizar recursos quanto para problematizá-los.

FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA

Formação inicial e continuada possuem funções distintas, embora complementares. A formação inicial precisa proporcionar fundamentos que permitam ao futuro professor compreender as relações entre tecnologia, currículo, aprendizagem, sociedade e ética.

Isso significa evitar que o tema apareça somente em disciplinas isoladas destinadas ao ensino de ferramentas.

Tardif (2014) contribui para essa análise ao demonstrar que os saberes profissionais docentes possuem diferentes origens e são constituídos pela articulação entre conhecimentos disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Nesse sentido, a educação digital precisa atravessar a formação profissional e dialogar com didática, currículo, avaliação, inclusão e demais componentes da docência.

A formação continuada, por sua vez, responde também à necessidade permanente de atualização. Essa característica adquire importância especial no campo tecnológico, no qual plataformas, ferramentas e sistemas de inteligência artificial podem modificar-se rapidamente.

Entretanto, atualização não significa treinamento permanente para novas ferramentas. A formação continuada precisa criar espaços para experimentação, avaliação e reflexão sobre os efeitos pedagógicos e sociais das tecnologias utilizadas.

A PNED reforça a importância dessa perspectiva ao estabelecer ações relacionadas à capacitação e à especialização digital e prever estratégia para formação e requalificação docente em TICs e tecnologias habilitadoras (BRASIL, 2023).

SABERES DIGITAIS DOCENTES

O Referencial de Saberes Digitais Docentes (BRASIL, 2024) oferece uma contribuição particularmente relevante para superar concepções genéricas de competência tecnológica.

O documento organiza os saberes em três dimensões e dez saberes docentes. A primeira dimensão, Ensino e Aprendizagem com Uso de Tecnologias Digitais, compreende prática pedagógica, curadoria e criação, análise de dados e prática inclusiva.

A prática pedagógica envolve a incorporação intencional das tecnologias às experiências de aprendizagem. Curadoria e criação exigem capacidade para localizar, selecionar, adaptar, produzir e compartilhar conteúdos digitais. A análise de dados

relaciona-se à interpretação de informações que possam subsidiar decisões pedagógicas. A prática inclusiva considera tecnologias e estratégias capazes de ampliar participação e acessibilidade.

A segunda dimensão, Cidadania Digital, contempla uso responsável, uso seguro e uso crítico. Essa dimensão amplia significativamente o debate, porque reconhece que formar professores digitalmente competentes não significa apenas capacitá-los para utilizar ferramentas.

A terceira dimensão, Desenvolvimento Profissional, envolve formação continuada, comunicação e colaboração e uso de recursos digitais para gestão.

Essa estrutura possibilita operacionalizar três componentes que frequentemente aparecem de maneira abstrata na literatura: técnico, pedagógico e ético-crítico.

A dimensão técnica envolve compreender o funcionamento básico, as possibilidades, limitações e condições de uso dos recursos.

A dimensão pedagógica refere-se à capacidade de selecionar e utilizar tecnologias em função de objetivos curriculares, aprendizagem, avaliação, acessibilidade e características dos estudantes.

A dimensão ético-crítica abrange privacidade, segurança, direitos autorais e de imagem, confiabilidade das informações, comportamento nos ambientes digitais, impactos sociais das tecnologias e compreensão crítica de sistemas algorítmicos.

Essas dimensões não devem ser compreendidas isoladamente. O domínio técnico sem compreensão pedagógica pode produzir utilização descontextualizada; a competência pedagógica sem reflexão ética pode naturalizar práticas problemáticas; e a discussão ética sem conhecimentos mínimos sobre o funcionamento das tecnologias pode permanecer abstrata.

CIDADANIA, SEGURANÇA E ÉTICA DIGITAL

A cidadania digital constitui uma das principais diferenças entre abordagens anteriores sobre TICs e a concepção contemporânea de educação digital.

O Referencial de Saberes Digitais Docentes inclui explicitamente uso responsável, seguro e crítico das tecnologias (BRASIL, 2024). Entre as questões envolvidas estão direitos autorais e de imagem, privacidade, proteção de dados, ameaças on-line, credibilidade das informações e convivência responsável nos ambientes digitais.

Portanto, ética digital não pode aparecer na formação docente apenas como recomendação genérica de “uso responsável”.

No cotidiano escolar, essas questões assumem formas concretas. A utilização de uma plataforma pode exigir compartilhamento de informações de estudantes; a produção de atividades com inteligência artificial pode levantar dúvidas sobre autoria; o compartilhamento de fotografias envolve direitos de imagem; conteúdos encontrados nas redes exigem avaliação de confiabilidade; e práticas de comunicação on-line demandam atenção à exposição, ao cyberbullying e à segurança.

A cidadania digital envolve, assim, capacidade de exercer direitos e responsabilidades em ambientes mediados pelas tecnologias e de compreender criticamente as condições sob as quais esses ambientes funcionam.

O professor possui dupla responsabilidade nesse processo: precisa desenvolver esses saberes em sua própria atuação profissional e contribuir para que os estudantes construam condições de participação consciente no mundo digital.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, ALGORITMOS, PLATAFORMAS E DADOS

A rápida expansão da inteligência artificial, especialmente dos sistemas generativos, acrescentou novos problemas à formação docente.

Ferramentas capazes de produzir textos, imagens, apresentações, traduções, códigos e respostas a diferentes comandos podem oferecer possibilidades pedagógicas, mas também apresentam questões relacionadas à autoria, confiabilidade, vieses, privacidade, dependência tecnológica e avaliação da aprendizagem.

Por isso, a competência necessária ao professor não consiste somente em aprender a utilizar

ferramentas de IA. É necessário compreender que sistemas de inteligência artificial produzem resultados a partir de modelos computacionais e dados e que suas respostas podem apresentar erros, informações inexistentes, vieses e conteúdos inadequados. A utilização educacional exige, portanto, verificação e julgamento humano.

Os algoritmos constituem outra dimensão relevante. Eles participam da organização de conteúdos apresentados em mecanismos de busca, redes sociais e diferentes plataformas. Embora frequentemente permaneçam invisíveis aos usuários, interferem no que é recomendado, priorizado ou ocultado.

A formação docente precisa favorecer uma compreensão básica desses processos para que professores e estudantes não tratem os ambientes digitais como espaços neutros.

Os dados também se tornam questão pedagógica e ética. Plataformas educacionais podem registrar acessos, desempenho, comportamento e outras informações. A utilização desses dados pode auxiliar determinadas decisões pedagógicas, mas exige atenção à privacidade, à segurança e aos direitos dos sujeitos envolvidos.

Há, portanto, uma tensão que precisa ser incorporada à formação: as mesmas tecnologias que ampliam possibilidades de criação, acesso e personalização podem gerar riscos relacionados à vigilância, exposição de dados, desinformação, desigualdade e dependência de plataformas.

Reconhecer essa tensão é fundamental para evitar duas posições igualmente limitadas: o tecnicismo otimista, segundo o qual a inovação tecnológica produziria necessariamente melhoria educacional, e a rejeição tecnológica, que desconsidera as possibilidades pedagógicas e a presença concreta dessas tecnologias na sociedade.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ENTRE A NORMA E A IMPLEMENTAÇÃO

A publicação da PNED, do Referencial de Saberes Digitais Docentes e das Diretrizes de 2025 representa avanço na institucionalização da educação digital no Brasil. Contudo, a existência de documentos normativos não significa sua implementação automática.

Esse ponto permite introduzir uma perspectiva menos consensual ao debate. De um lado, as políticas recentes ampliam o reconhecimento da educação digital e fornecem referenciais mais específicos para orientar currículos e formação profissional. De outro, sua efetivação depende de condições materiais e institucionais desigualmente distribuídas entre escolas e redes.

Não é suficiente exigir competências digitais dos professores quando inexistem conectividade adequada, equipamentos, suporte técnico, tempo para planejamento e oportunidades consistentes de formação.

Da mesma maneira, programas de formação centrados apenas no domínio de ferramentas podem produzir uma aparente modernização sem modificar significativamente os processos pedagógicos.

A análise das políticas precisa, portanto, distinguir prescrição normativa e condições de implementação.

Essa distinção impede que as dificuldades relacionadas à educação digital sejam atribuídas exclusivamente aos professores e evidencia a responsabilidade compartilhada entre docentes, instituições formadoras, redes de ensino e poder público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações tecnológicas e normativas ocorridas nos últimos anos modificaram significativamente os parâmetros para discutir formação docente e tecnologias no Brasil.

O debate contemporâneo não pode restringir-se à aquisição de habilidades para utilizar TICs. A consolidação da Política Nacional de Educação Digital, a publicação do Referencial de Saberes Digitais Docentes e as Diretrizes de 2025 demonstram a emergência de uma concepção mais ampla, na qual educação digital, cidadania, segurança, inclusão, análise de dados e desenvolvimento profissional integram as competências requeridas aos docentes.

A expansão da inteligência artificial torna essa discussão ainda mais complexa. Professores precisam desenvolver conhecimentos que lhes permitam utilizar tecnologias quando pedagogicamente pertinentes, mas também questionar seus resultados, reconhecer limitações, proteger informações, discutir autoria,

identificar possíveis vieses e orientar os estudantes na avaliação crítica de conteúdos digitais.

Dessa forma, este estudo sustenta que a formação docente contemporânea precisa articular três dimensões indissociáveis: técnica, pedagógica e ético-crítica. A primeira permite compreender e operar recursos; a segunda relaciona esses recursos às finalidades educativas; e a terceira possibilita avaliar seus impactos, riscos e implicações para os sujeitos e para a sociedade.

Essa perspectiva também permite superar a ideia de que inovar significa simplesmente incorporar novas ferramentas. Em determinados contextos, uma decisão pedagogicamente responsável poderá inclusive consistir em não utilizar determinada tecnologia.

Por fim, a efetivação da educação digital não pode ser atribuída exclusivamente à competência individual do professor. Formação inicial e continuada, infraestrutura, conectividade, condições de trabalho, políticas de inclusão e suporte institucional precisam avançar conjuntamente.

Formar professores para a educação digital significa, portanto, preparar profissionais capazes não apenas de acompanhar mudanças tecnológicas, mas de interrogá-las pedagogicamente e tomar decisões fundamentadas sobre quando, como, por que e sob quais condições devem integrar os processos educativos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Informática e formação de professores**. Brasília, DF: MEC, 2000.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de et al. O currículo na cultura digital e a integração currículo e tecnologias. In: CERNY, Roseli Zen et al. (org.). **Formação de educadores na cultura digital**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 383-410.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 9.448, de 14 de março de 1997, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial de Saberes Digitais Docentes**. Brasília, DF: MEC, 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular de educação digital e midiática. Brasília, DF: CNE, 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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



O BRINCAR COMO FERRAMENTA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E MOTOR NA INFÂNCIA

Talita Torraca Vieira da Silva¹

RESUMO: A brincadeira é uma atividade espontânea e intrínseca à infância que exerce papel determinante no desenvolvimento cognitivo e motor das crianças. Este artigo discute, a partir de revisão teórica, como diferentes formas de brincar — do jogo simbólico à experimentação livre com materiais — estimulam a resolução de problemas, o pensamento criativo, a coordenação motora e a capacidade de planejamento. Ancorado nas contribuições de Jean Piaget, Lino de Macedo, Lev Vigotsky e outros autores da psicologia do desenvolvimento, o texto sustenta que o brincar não é mero entretenimento, mas uma via privilegiada de construção de conhecimento, na qual a criança assimila experiências do mundo real e as transforma em pensamento estruturado. Conclui-se que reconhecer a dimensão cognitiva do brincar é essencial para orientar práticas pedagógicas que valorizem a atividade lúdica como eixo do currículo na educação infantil.

Palavras-chave: Brincadeira; Desenvolvimento cognitivo; Desenvolvimento motor; Resolução de problemas; Educação infantil.

INTRODUÇÃO

Muito mais do que uma forma de entretenimento, o brincar constitui uma das principais vias pelas quais a criança constrói conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo. Desde os primeiros meses de vida, a exploração lúdica de objetos, espaços e situações permite que a criança experimente hipóteses, teste limites e desenvolva estruturas de pensamento cada vez mais complexas. Educadores e psicólogos do desenvolvimento reconhecem, há décadas, que essa dimensão cognitiva do brincar não é acessória, mas central para a aprendizagem infantil.

Este artigo tem como objetivo discutir a contribuição do brincar para o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, examinando de que forma atividades lúdicas — como jogos de construção,

brincadeiras de faz-de-conta e exploração sensorial — favorecem a resolução de problemas, o pensamento criativo e o aprimoramento de habilidades motoras finas e grossas. A discussão baseia-se em teorias clássicas e contemporâneas da psicologia do desenvolvimento, com destaque para as contribuições de Jean Piaget, Lino de Macedo e Lev Vigotsky, entre outros autores brasileiros e estrangeiros que se dedicaram ao estudo do brincar.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A brincadeira oferece às crianças um ambiente rico e estimulante, no qual a aprendizagem ocorre de forma natural e prazerosa. De acordo com Jean Piaget (1962), a atividade lúdica é essencial para o desenvolvimento sensório-motor e cognitivo, pois

¹ Formada no Magistério pela E.E. Caran Aparecido. Formação no curso de Ciências Biológicas Bacharel e Licenciatura pela UNIP. Licenciatura em Pedagogia, Artes e História pela FAUSP. Contato: talitatorraca@yahoo.com.br

permite que a criança assimile novas experiências e acomode informações inéditas às estruturas mentais já existentes. Esse processo de assimilação e acomodação é a base sobre a qual se constroem, progressivamente, capacidades mais sofisticadas de raciocínio.

Na mesma direção, Lino de Macedo (2007), apoiado na teoria piagetiana, argumenta que o brincar é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, na medida em que possibilita transformar experiências do mundo real em conhecimento organizado, exercitando a capacidade de pensar, criar e resolver problemas. Brincadeiras como quebra-cabeças, jogos de construção e atividades de faz-de-conta estimulam diretamente o raciocínio lógico e a capacidade de planejamento — ao montar uma estrutura de blocos, por exemplo, a criança precisa antecipar consequências, testar equilíbrios e corrigir estratégias que não funcionam.

Gontijo (2008) reforça essa leitura ao afirmar que a resolução de problemas durante o brincar contribui de maneira significativa para a construção do conhecimento, permitindo que a criança aprenda a lidar com situações adversas e a buscar soluções de forma autônoma. Trata-se, portanto, de um exercício cognitivo genuíno, ainda que revestido da leveza própria do jogo.

PENSAMENTO CRIATIVO E FUNÇÃO SIMBÓLICA

O brincar está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do pensamento criativo. Atividades como desenhar, pintar e brincar de faz-de-conta incentivam a criança a mobilizar a imaginação para criar ideias e explorar possibilidades ainda não vivenciadas concretamente. Lev Vigotsky (1978) argumenta que a brincadeira simbólica é crucial para o desenvolvimento da função simbólica, permitindo que a criança transforme objetos e situações reais em conceitos imaginários — um cabo de vassoura que se torna cavalo, uma caixa que se torna nave espacial —, processo que sustenta formas mais abstratas de pensamento.

Almeida (2007) complementa essa perspectiva ao afirmar que a criatividade é uma habilidade que se desenvolve a partir da exploração de novas experiências, sendo o brincar um contexto seguro e

flexível para essa exploração. É justamente a ausência de consequências reais — o caráter "como se" do jogo — que permite à criança arriscar, errar e recomeçar sem os custos associados à experimentação no mundo adulto.

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES MOTORAS

Para além do plano cognitivo em sentido estrito, a brincadeira desempenha papel vital no desenvolvimento das habilidades motoras. Atividades físicas — correr, pular, manipular objetos — ajudam a criança a aprimorar coordenação, equilíbrio e força. Segundo Oliveira (2011), a interação com o ambiente durante o brincar é essencial para o desenvolvimento motor, pois permite que a criança exercite e refine suas capacidades físicas de maneira natural e prazerosa.

Lino de Macedo (2007) reforça essa visão ao destacar que a interação com o ambiente por meio da brincadeira permite o desenvolvimento de habilidades motoras finas e grossas, essenciais para o desenvolvimento global da criança. Motricidade e cognição, nesse sentido, não devem ser pensadas como domínios separados: o controle progressivo do próprio corpo é, ele mesmo, uma conquista cognitiva.

IMAGINAÇÃO, EXPERIMENTAÇÃO E DESCOBERTA

A imaginação é um componente central do brincar. Por meio de atividades de faz-de-conta, a criança explora diferentes papéis e situações, ampliando sua capacidade de pensar além do aqui e agora. Tizuko Morchida Kishimoto (2002), uma das principais referências brasileiras no estudo da brincadeira e da educação infantil, destaca que o brincar é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da imaginação, permitindo a criação de mundos fictícios e a experimentação de novas ideias em segurança. Abrantes (2010) acrescenta que o faz-de-conta permite à criança criar e experimentar mundos fictícios, desenvolvendo criatividade e capacidade de inovação.

O brincar oferece também um espaço seguro para testar hipóteses. Ao manipular água e areia, por exemplo, a criança descobre noções básicas de física, como volume e densidade, por meio da experimentação

direta. Moura (2009) argumenta que essa experimentação é crucial para o desenvolvimento cognitivo, pois permite que a criança aprenda com seus erros e acertos em um contexto lúdico. Catherine Garvey (1977), em sua obra clássica sobre o tema, sustenta que a brincadeira constitui uma plataforma privilegiada para a prática de novas habilidades em ambiente seguro e controlado.

Por fim, o brincar não estruturado — aquele que não é dirigido por adultos — favorece a descoberta e a aprendizagem espontânea. David Elkind (2007) defende que esse tipo de brincadeira é essencial ao desenvolvimento cognitivo, pois permite que a criança explore o mundo em seu próprio ritmo. Lima (2012) segue na mesma direção ao afirmar que o ambiente não estruturado do brincar é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade investigativa infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de evidências teóricas discutido neste artigo reforça que o brincar é uma atividade essencial ao desenvolvimento cognitivo e motor das crianças. Longe de ser um mero passatempo, a brincadeira promove a resolução de problemas, o pensamento criativo e a evolução de habilidades motoras finas e grossas, ao mesmo tempo em que oferece um espaço seguro para a imaginação, a experimentação e a descoberta. Autores brasileiros e estrangeiros convergem quanto à centralidade dessa atividade, o que reforça a necessidade de valorizar e integrar práticas lúdicas ao cotidiano escolar e familiar. Reconhecer essa dimensão cognitiva do brincar é um passo indispensável para que educadores e famílias construam ambientes verdadeiramente favoráveis à aprendizagem infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, J. L. **A Importância da Imaginação no Desenvolvimento Infantil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.
- ALMEIDA, A. S. **Criatividade e Brincadeira na Infância**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- ELKIND, D. **The Power of Play**: Learning What Comes Naturally. Cambridge, MA: Da Capo Press, 2007.
- GARVEY, C. **Play**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1977.
- GONTIJO, L. A. **Brincadeira e Desenvolvimento Cognitivo**: A Importância da Resolução de Problemas na Infância. São Paulo:

Editora do Brasil, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

LIMA, P. R. **Ambientes Não Estruturados e Aprendizagem Infantil**. Recife: UFPE Editora, 2012.

MACEDO, Lino. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MOURA, M. L. S. **Experimentação e Aprendizado Cognitivo na Infância**. Campinas: Papirus Editora, 2009.

OLIVEIRA, S. C. **Desenvolvimento Motor e Brincadeira na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PIAGET, Jean. **Play, Dreams, and Imitation in Childhood**. New York: W.W. Norton & Company, 1962.

VIGOTSKY, L. S. **Mind in Society**: Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.



FACTORES DE RISCOS ASSOCIADOS À INSUFICIÊNCIA RENAL CRÓNICA EM PACIENTES ATENDIDOS NO CENTRO DE HEMODIÁLISE DO HOSPITAL DO PRENDA NO PERÍODO DE JUNHO A JULHO DE 2025

Tamara Garcia Calixto¹

Belkis Tomilson Garcia²

Tomasa Miriam Tabares³

RESUMO: A insuficiência renal crónica (IRC) constitui um importante problema de saúde pública mundial, sendo uma doença progressiva e irreversível que compromete a função renal e a qualidade de vida dos pacientes. A sua elevada prevalência está associada a factores de risco modificáveis e não modificáveis, contribuindo para o aumento da morbimortalidade e dos custos dos serviços de saúde. O presente estudo teve como objectivo analisar os factores de risco associados à insuficiência renal crónica em pacientes adultos atendidos no Centro de Hemodiálise do Hospital do Prenda, no período de Junho a Julho de 2025. Trata-se de um estudo quantitativo, descritivo e transversal, realizado com uma amostra de 100 pacientes seleccionados por conveniência. A recolha de dados foi efectuada por meio de um formulário estruturado com questões fechadas. Os resultados evidenciaram predominância de pacientes na faixa etária entre 42 e 47 anos (40%), elevada frequência de hipertensão arterial (56%) e expressiva proporção de fumadores (44%), identificando estes como os principais factores de risco associados à doença. Conclui-se que a hipertensão arterial e o tabagismo constituíram os principais factores de risco associados à insuficiência renal crónica entre os pacientes avaliados. Os resultados evidenciam a importância da prevenção, da educação em saúde e do acompanhamento contínuo, com participação da equipa de enfermagem, para retardar a progressão da doença e reduzir as suas complicações.

Palavras-chave: Enfermagem; Factores de Risco; Hemodiálise; Hipertensão Arterial. Insuficiência renal crónica.

INTRODUÇÃO

O presente artigo científico aborda a insuficiência renal crónica, uma doença de grande impacto na saúde pública mundial, caracterizada pela perda lenta, progressiva e irreversível da função renal. Os pacientes frequentemente necessitam tratamento contínuo, como a hemodiálise, o que compromete a

qualidade de vida e elevando custos. Apesar dos avanços no diagnóstico e tratamento a insuficiência renal crónica continua a representar um importante desafio para saúde pública, devido a elevada taxa de morbimortalidade e as dificuldades na detecção precoce e no controlo dos factores de riscos associados.

1 Mestre em Doenças Infecciosas. Licenciada em Enfermagem. Pós-graduação em Cuidados Intensivos em Cardiologia para Enfermagem, Cuidados Intensivos em Atenção de Enfermagem a pacientes graves e em Vigilância Epidemiológica. Docente Universitária; Investigadora nas áreas de Enfermagem, Saúde Pública e Epidemiologia. Tel.: 921470432/954519080. E-mail: tamaragc99@gmail.com

2 Doutorando em Ciências da Educação. Mestre em Urgências e Emergências Médicas. Licenciada em Enfermagem. Especialista em Unidade de Cuidados Intensivos. Docente Universitária; Investigadora nas áreas de Enfermagem. Tel.:925122724. E-mail: derekdanielamor12@gmail.com

3 Mestranda em Saúde Pública. Licenciada em Enfermagem. Pós-graduação em oncologia multidisciplinar, em Psicologia da aprendizagem. Tel.: 923329977. E-mail: miriammil63@gmail.com 3

Estudo conduzido pela Sociedade Brasileira de Nefrologia (SBN) aponta que uma em cada dez pessoas no mundo apresenta risco de desenvolver doenças renais, e que a doença renal crônica tende a ocupar a quinta posição entre as principais causas de morte até 2040, reforçando a necessidade de medidas preventivas (Centro Multidisciplinar de Estudos Clínicos, 2025).

A IRC tem sido descrita como uma epidemia silenciosa, com projecção para se tornar a quinta principal causa de morte no mundo até 2040, ficando atrás apenas das doenças cardiovasculares, acidentes vasculares cerebrais, infecções respiratórias e doença pulmonar obstrutiva crônica. Estudos apontam que sua incidência aumentou em cerca de 30% nas últimas três décadas, o que reforça os desafios existentes quanto à prevenção e ao diagnóstico precoce em nível global (Cupani, 2024).

A insuficiência renal crônica é considerada um grave problema de saúde pública em nível mundial, marcada pela alta prevalência e pelo impacto negativo na qualidade de vida dos indivíduos. Trata-se de uma condição progressiva e irreversível, resultante de múltiplos factores etiológicos, entre os quais se destacam a hipertensão arterial e o diabetes mellitus (Redação Sanar, 2024).

O presente artigo científico tem como objectivo geral, analisar os factores de riscos associados à insuficiência renal crônica em pacientes adultos atendidos no Centro de Hemodiálise do Hospital do Prenda no período de Junho a Julho de 2025. Assim o estudo justifica-se por ser a insuficiência renal crônica uma doença de evolução silenciosa e progressiva, considerada um problema de saúde pública em nível mundial. Estima-se que uma em cada dez pessoas desenvolva doença renal crônica no mundo e, quando diagnosticada precocemente, é possível controlar ou retardar sua evolução na maioria dos casos (Empresa Brasileira De Serviços Hospitalares, 2022). Apesar dos avanços nos métodos de diagnóstico e nas terapias disponíveis, a IRC representa um desafio para a saúde pública, com taxas elevadas de morbimortalidade, pelo que ainda há desafios quanto à detecção precoce e ao manejo adequado dos factores de risco associados. A identificação precoce dos factores de risco possibilita a implementação de estratégias preventivas, reduzindo complicações, custos

hospitalares e promovendo melhor qualidade de vida aos pacientes.

Este estudo permite ampliar o conhecimento sobre os factores de risco da insuficiência renal crônica, contribuindo para a prevenção, o diagnóstico precoce e o fortalecimento das práticas de enfermagem na assistência aos pacientes.

O presente artigo está estruturado em cinco secções. A primeira corresponde à introdução, na qual é apresentada a contextualização do tema, a relevância científica e social, o problema de investigação, os objectivos e a metodologia. A segunda secção aborda a fundamentação teórica, contemplando os principais conceitos e aspectos relacionados com a insuficiência renal crônica e os seus factores de risco. A terceira descreve os procedimentos metodológicos adoptados na investigação. A quarta apresenta os resultados e a respectiva discussão, com base na análise dos dados e na literatura científica. Por fim, a quinta secção apresenta as conclusões do estudo e as referências bibliográficas.

DEFINIÇÃO DA INSUFICIÊNCIA RENAL CRÔNICA

Verissimo (2020), afirma que a insuficiência renal crônica, também designada doença renal crônica (DRC), corresponde a um processo caracterizado por um declínio lento e progressivo da capacidade funcional dos rins, o que resulta na acumulação de toxinas no sangue. O autor refere que, em média, os rins humanos são capazes de filtrar aproximadamente 180 litros de sangue por dia, processo que é denominado de filtração glomerular ou clearance de creatinina.

A insuficiência renal crônica é diagnosticada quando a disfunção renal persiste por um período superior a três meses. O termo passou a ser substituído por “doença renal crônica”, uma vez que podem existir casos de comprometimento ou lesão renal mesmo na ausência de insuficiência propriamente dita. Entre essas situações incluem-se a presença de albuminúria ou proteinúria, alterações no sedimento urinário, anomalias ecográficas dos rins, achados patológicos em biópsia renal ou ainda casos de pacientes submetidos a transplante renal (Castro, 2024).

CAUSAS DA INSUFICIÊNCIA RENAL CRÔNICA

De acordo com Frazão (2021), apresentam maior probabilidade de desenvolver insuficiência renal indivíduos diabéticos ou hipertensos que não seguem adequadamente o tratamento médico. Além disso, pessoas com antecedentes familiares de problemas renais, aquelas que já realizaram transplante ou que possuem idade superior a 60 anos também apresentam risco aumentado para a doença.

Segundo Rio de Janeiro (Município) (2022) a insuficiência renal crônica caracteriza-se pela perda progressiva e irreversível da função renal. Os principais fatores de risco incluem diabetes mellitus, hipertensão arterial, histórico familiar, obesidade, dislipidemia, tabagismo e algumas doenças renais, cardiovasculares, autoimunes, infecciosas e urológicas.

De acordo Nefroclínicas (2023) o consumo excessivo de álcool está relacionado à desidratação e à sobrecarga renal, dificultando o processo de filtração sanguínea e contribuindo para o aumento da pressão arterial, reconhecida como um dos principais factores de risco para doenças renais. Já o tabagismo compromete a circulação sanguínea, reduzindo o fluxo de sangue nos rins e acelerando a perda da função renal. Além disso, fumar está associado tanto ao maior risco de desenvolvimento da IRC quanto ao câncer de rim.

EPIDEMIOLOGIA DA INSUFICIÊNCIA RENAL CRÔNICA NO MUNDO E EM ANGOLA

Em países desenvolvidos, o rastreamento aponta uma prevalência de doença renal crônica entre 10% e 13% na população adulta, correspondendo a mais de 4,5 milhões de indivíduos afectados em todo o mundo (REDAÇÃO SANAR, 2024).

Um estudo da SBN identificou que uma em cada dez pessoas no mundo apresenta risco de desenvolver problemas renais. A pesquisa também projecta que, até 2040, a doença renal crônica ocupará a quinta posição entre as principais causas de morte globais, em um horizonte inferior a duas décadas (CEMEC, 2025).

Em Angola, os dados disponíveis sobre a epidemiologia da doença renal crônica ainda são limitados, o que dificulta a caracterização precisa da

sua prevalência e do impacto na população. Para Zangui (2021) em Angola, estima-se que mais de 1.800 pessoas vivam com insuficiência renal, segundo dados da Sociedade Angolana de Nefrologia (SAN). A hemodiálise constitui a principal alternativa terapêutica para prolongar a sobrevida dos pacientes, sendo integralmente financiada pelo Estado. No entanto, o número de doentes monitorados pelas autoridades de saúde não reflete a realidade, visto que, conforme informações da Economia e Mercado, especialistas consideram que centenas de indivíduos podem apresentar problemas renais sem diagnóstico ou desconhecendo a sua condição clínica.

MANIFESTAÇÕES CLÍNICAS DA INSUFICIÊNCIA RENAL CRÔNICA

A IRC caracteriza-se por ser uma condição silenciosa, sem manifestações clínicas evidentes nos estágios iniciais, o que contribui para o diagnóstico tardio na maioria dos casos. Nos estágios mais avançados, entretanto, podem surgir sinais e sintomas como dor lombar, edema generalizado, agravamento da hipertensão arterial, perda de peso, anemia, fadiga, náuseas e episódios de vômitos (CEMEC, 2025).

O declínio progressivo da função renal em pacientes com IRC é, em geral, assintomático nas fases iniciais. Entretanto, em estágios avançados, podem surgir manifestações clínicas como sobrecarga de volume, hipercalemia, acidose metabólica, hipertensão, anemia, além de distúrbios minerais e ósseos. O estado urêmico, por sua vez, pode desencadear anorexia, náuseas, vômitos, pericardite, neuropatia periférica e alterações do sistema nervoso central, que variam desde déficit de concentração e letargia até convulsões, coma e morte (Redação SANAR, 2024).

Segundo Malkina (2025), os sintomas da insuficiência renal crônica surgem de forma lenta e tendem a se intensificar à medida que a doença progride e há maior acúmulo de resíduos metabólicos no sangue. A perda leve ou moderada da função renal costuma gerar sintomas discretos, como a noctúria, que resulta da incapacidade dos rins em reabsorver adequadamente a água da urina durante a noite. Com a progressão da insuficiência renal e o acúmulo de resíduos metabólicos, podem surgir sintomas como

fadiga, fraqueza, redução da capacidade cognitiva, perda de apetite, dificuldade respiratória e anemia, que contribui para o cansaço generalizado.

COMPLICAÇÕES DA INSUFICIÊNCIA RENAL CRÔNICA

As principais complicações associadas à IRC incluem hipertensão arterial, anemia, distúrbios minerais e ósseos, acidose metabólica, hipercalemia, doenças cardiovasculares, edema, sobrecarga de volume e infecções (Calzada et al., 2024).

Segundo Andrade (2022) as complicações mais comuns na insuficiência renal crônica incluem anemia, doença mineral e óssea, além da síndrome urêmica.

Segundo Cupani (2024) os pacientes com IRC podem apresentar diversas complicações, como anemia, desnutrição, distúrbios neurológicos e metabólicos, destacando-se as alterações nos níveis de potássio, que necessitam ser identificadas e tratadas de maneira adequada.

TRATAMENTO DA INSUFICIÊNCIA RENAL CRÔNICA

O tratamento da insuficiência renal deve ser ajustado conforme o tipo e o estágio da doença, bem como às condições individuais de cada paciente. De modo geral, busca-se retardar a progressão da enfermidade, controlar os sintomas, prevenir complicações e promover melhor qualidade de vida (Redação Sanar, 2023).

Segundo Redação Sanar (2024) manejo da IRC pode envolver terapias direcionadas às suas causas, como o controle rigoroso da glicemia em pacientes diabéticos, o uso de imunossupressores na glomerulonefrite e abordagens específicas para retardar a progressão da doença renal policística. De forma geral, recomenda-se que o início do tratamento, tanto específico quanto não específico, ocorra precocemente, antes mesmo da redução detectável da taxa de filtração glomerular e do estabelecimento da doença.

O controle da hipertensão glomerular é fundamental para retardar a progressão da doença renal crônica, visto que a pressão arterial elevada intensifica a proteinúria ao aumentar o fluxo nos capilares glomerulares. Por esse motivo, as diretrizes

terapêuticas recomendam a meta de 130/80 mmHg para pacientes com IRC e proteinúria (Redação Sanar, 2024). O mesmo autor afirma que os inibidores da enzima conversora de angiotensina e os bloqueadores dos receptores da angiotensina II são considerados medicamentos de primeira escolha no controle da pressão arterial, pois actuam inibindo a vasoconstrição das arteríolas eferentes da microcirculação glomerular mediada pela angiotensina.

PREVENÇÃO DA INSUFICIÊNCIA RENAL CRÔNICA

Segundo Sciath (2022), a prevenção da IRC envolve diversas recomendações, como a prática regular de actividade física o controlo do peso, da pressão arterial, do colesterol e da glicemia, além da limitação do consumo de álcool e da abstenção do tabagismo. Também é fundamental não utilizar medicamentos sem orientação médica, evitar o uso de anti-inflamatórios não hormonais, reduzir o consumo de sal, carne vermelha e gorduras, prevenir situações de desidratação e realizar exames anuais para monitorar a função renal, com acompanhamento médico contínuo.

O controlo rigoroso da pressão arterial e dos níveis glicêmicos é uma das estratégias mais eficazes para prevenir a progressão da IRC. A literatura científica aponta que a redução da pressão arterial para níveis abaixo de 130/80 mmHg pode retardar significativamente o avanço da doença renal. Para pacientes diabéticos, o controlo da glicemia também é fundamental, com a adoção de terapias medicamentosas e mudanças no estilo de vida, como dieta e exercício físico (Verhelst, 2018 apud Webá et al., 2025).

PAPEL DA ENFERMAGEM NA INSUFICIÊNCIA RENAL CRÔNICA

Para Ferreira et al. (2021) o enfermeiro, ao actuar no cuidado ao paciente com insuficiência renal, deve aplicar o conhecimento científico adquirido ao longo de sua formação, por meio da sistematização da assistência de enfermagem, que deve estar direccionada à detecção precoce da doença e à prevenção de possíveis complicações. Segundo a Secretaria da Saúde do Distrito Federal (2023), O enfermeiro desempenha um papel fundamental em todas as fases da IRC desde o diagnóstico até o tratamento, complicações e desfechos clínicos devendo, portanto, estar preparado

para oferecer uma assistência de enfermagem sistematizada e de qualidade em todos os níveis de atenção à saúde.

A actuação do enfermeiro na prevenção e progressão da IRC baseia-se nas necessidades reais dos pacientes. Na atenção básica de saúde, o profissional deve realizar uma abordagem integral, que inclui a identificação dos grupos de risco, o acompanhamento contínuo e o encaminhamento ao especialista nefrologista, com o objectivo de retardar a progressão da doença e intervir nas complicações e comorbidades, assegurando a qualidade do cuidado e a efectividade das acções de saúde (Pinho, 2023).

METODOLOGIA

O estudo foi realizado no Centro de Hemodiálise do Hospital do Prenda. Trata-se de um estudo quantitativo, de carácter descritivo, transversal. A população do estudo foi composta por 217 pacientes diagnosticados com insuficiência renal crónica. Amostra foi constituída por 100 pacientes com diagnóstico da doença seleccionados de forma não probabilística, por conveniência, configurando-se como representativa do grupo estudado. Como instrumento de recolha de dados foi utilizado um formulário estruturado para obtenção dos dados, com questões fechadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tabela 1. Distribuição dos pacientes segundo a faixa etária

Faixa etária	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
30-35	37	37%
36-41	23	23%
42-47	40	40%
Total	100	100%

Fonte: Dados da pesquisa, (2025).

De acordo com a Tabela 1, observa-se que a maior parte dos pacientes encontra-se na faixa etária de 42 a 47 anos 40(40%), seguida pelo grupo de 30 a 35 anos 37(37%). A menor proporção está entre 36 e 41 anos 23(23%).

Os resultados evidenciam que a insuficiência renal crónica afecta predominantemente adultos jovens

e de meia-idade, diferindo de outros estudos que apontam maior prevalência em indivíduos idosos. Conforme destacado por Mion (2023), com o avançar da idade aumenta a suscetibilidade ao desenvolvimento de doenças renais, que podem evoluir para insuficiência renal crónica e demandar tratamentos substitutivos, como a diálise ou o transplante renal.

Segundo a Nefroclínicas (2022), a partir dos 40 anos ocorre uma redução progressiva da função renal, estimada em aproximadamente 10% a cada década. Embora esse declínio faça parte do processo natural de envelhecimento, ele pode ser potencializado por condições como hipertensão arterial, diabetes mellitus e uso excessivo de medicamentos.

A IRC era anteriormente considerada um problema de saúde que afectava predominantemente adultos mais velhos. Contudo, observa-se actualmente um aumento significativo de diagnósticos entre pessoas mais jovens, inclusive na faixa etária dos 20 e 30 anos. Essa tendência é preocupante, uma vez que a doença renal crónica muitas vezes evolui de forma silenciosa em seus estágios iniciais e, se não for tratada adequadamente, pode resultar em complicações graves, como a insuficiência renal terminal (Continental Hospitals, 2025).

Tabela 2: Distribuição da amostra segundo diagnóstico de hipertensão arterial

Diagnóstico de hipertensão	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Sim	56	56%
Não	44	44%
Total	100	100%

Fonte: Dados da pesquisa, (2025).

Em relação à Tabela 2 mais da metade dos participantes 56(56%) relatou possuir diagnóstico de hipertensão arterial, enquanto 44(44%) afirmaram não apresentar essa condição.

De acordo (2024) a IRC é reconhecida como um problema de saúde pública de alcance mundial, apresentando elevada prevalência e comprometendo de forma significativa a qualidade de vida dos indivíduos. Trata-se de uma condição marcada pela perda progressiva e irreversível da função renal, resultante da interação de múltiplos factores, entre os quais se destacam a hipertensão arterial e o diabetes mellitus.

Corroborando os resultados encontrados nesta pesquisa, para Continental Hospitals (2024), a hipertensão arterial é considerada um importante factor de risco para o desenvolvimento da doença renal crónica, uma vez que a elevação prolongada da pressão sanguínea pode comprometer os vasos renais e reduzir a capacidade de filtração dos rins. Quando associada ao diabetes mellitus, a progressão dos danos renais tende a ser ainda mais rápida. Nesse sentido, o controlo da pressão arterial, por meio do uso de medicamentos, da adoção de hábitos alimentares saudáveis como a redução do consumo de sal e da prática regular de actividade física, mostra-se essencial para a preservação da função renal (Continental Hospitals, 2024).

Tabela 3: Distribuição da amostra em relação ao tabagismo

Hábito de tabagismo	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Não fumante	32	32%
Ex-fumante	24	24%
Fumante	44	44%
Total	100	100%

Fonte: Dados da pesquisa, (2025).

Os resultados da Tabela 3 revelam que 44% dos participantes eram fumantes, 24% ex-fumantes e 32% não fumantes, indicando uma elevada frequência do tabagismo entre os pacientes com insuficiência renal crónica. Este achado demonstra que um número considerável de participantes está exposto a um fator de risco modificável que pode influenciar negativamente a evolução da doença.

Os dados obtidos estão de acordo com a literatura, que descreve o consumo de tabaco como um importante fator associado ao comprometimento da função renal. De acordo com a Nefroclínicas (2023), as substâncias presentes no cigarro podem provocar alterações na circulação renal, diminuindo a irrigação dos rins e favorecendo a progressão da doença renal crónica. Além disso, o hábito de fumar está relacionado com um aumento da probabilidade de desenvolver outras doenças renais, incluindo neoplasias renais.

Fabré e Canziani (2023-2024) destacam que o cigarro pode ocasionar lesão renal directa por meio da acção tóxica mediada pelo estresse oxidativo, o que acelera o processo de dano tecidual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo permitiram identificar que a insuficiência renal crónica acomete predominantemente pacientes com idade entre 42 e 47 anos (40%), evidenciando uma maior frequência da doença nessa faixa etária. Verificou-se ainda que a hipertensão arterial está presente em mais da metade da amostra (56%), reforçando o seu papel como um dos principais factores de risco associados à insuficiência renal crónica.

Relativamente ao tabagismo, observou-se que 44% dos participantes são fumantes activos, demonstrando uma elevada prevalência desse hábito na população estudada. Este achado evidencia a importância da implementação de estratégias de educação para a saúde e de programas de cessação tabágica, considerando a influência do tabaco na progressão da doença renal. Conclui-se, portanto, que a hipertensão arterial e o tabagismo constituem importantes factores de risco modificáveis para a insuficiência renal crónica. Dessa forma, torna-se essencial fortalecer as acções de prevenção, diagnóstico precoce, controlo dos factores de risco e acompanhamento de enfermagem, visando melhorar a qualidade de vida dos pacientes e reduzir a progressão da doença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, R. **ResuMED de doença renal crónica**: anemia, complicações, tratamento e mais!. Estratégia MED, 2022. Disponível em: <https://med.estrategia.com/portal/conteudos-gratis/resumed/resumed-de-doenca-renal-cronica/>. Acesso em: 24 jul. 2026.
- CALZADA, J. V. D.; SANTIAGO, M. de S.; FIGUEIREDO, A. M.; STANCIOLO, G. L.; SANTOS, N. B. I. dos. Doença renal crónica e suas principais complicações. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 6, p. 4009-4015, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i6.14720>.
- CASTRO, R. **Doença renal**. Saúde e Bem-Estar, 12 set. 2024. Disponível em: <https://www.saudebemestar.pt/pt/medicina/nefrologia/insuficiencia-renal/>. Acesso em: 24 jul. 2026.
- CENTRO MULTIDISCIPLINAR DE ESTUDOS CLÍNICOS. **Em 2040, doença renal crónica pode ser a 5ª maior causa de morte do mundo**. 2025. Disponível em: <https://cemecpesquisaclinica.com.br/levantamento-aponta-que-doenca-renal-cronica-sera-a-quinta-maior-caoa-de-morte-no-mundo>. Acesso em: 24 jul. 2026.
- CONTINENTAL HOSPITALS. **Fatores que levam à doença renal**. 5 mar. 2024. Disponível em: <https://continentalhospitals.com/pt/blog/factors-leading-to-kidney-disease/>. Acesso em: 24 jul. 2026.
- CONTINENTAL HOSPITALS. **Chronic kidney disease rising among young adults**. 2025. Disponível em: <https://continentalhospitals.com/pt/blog/chronic-kidney-disease-rising-among>

young-adults/. Acesso em: 24 jul. 2026.

CUPANI, G. **Doença renal crônica deve se tornar a quinta causa de morte no mundo em 2040**. CNN Brasil, 1 maio 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/doenca-renal-cronica-deve-se-tornar-a-quinta-causa-de-morte-no-mundo-em-2040/>. Acesso em: 24 jul. 2026.

EMPRESA BRASILEIRA DE SERVIÇOS HOSPITALARES. **Uma em cada 10 pessoas desenvolve doença renal crônica no mundo**. 7 mar. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/hospitais-universitarios/regiao-sudeste/hucam-ufes/comunicacao/noticias/uma-em-cada-10-pessoas-desenvolve-doenca-renal-cronica-no-mundo>. Acesso em: 24 jul. 2026.

FABRE, L.; CANZIANI, M. E. F. **Manual para pacientes com doença renal crônica: estágios 4 e 5**. Sociedade Brasileira de Nefrologia, 2023-2024. Disponível em: https://sbn.org.br/wpcontent/uploads/2024/11/ManualProntoDRC4e5_compressed.pdf. Acesso em: 24 jul. 2026.

FERREIRA, B. C. A. et al. Ações e interações de enfermagem na recuperação de portadores de insuficiência renal crônica: revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, e49710716861, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16861>.

FRAZÃO, A. Insuficiência renal: o que é, sintomas, causas e tratamento. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 3, n. 8, p. 3-10, 2021.

GUIA RÁPIDO DOENÇA RENAL CRÔNICA. **Atenção primária à saúde: doença renal crônica**. Brasília: Ministério da Saúde, 2025. (Série F. Comunicação e Educação em Saúde).

LOPES, I. K. P.; FIGUEIREDO, S. S.; NUNES, R. L. Doença renal crônica e o processo de hemodiálise. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 8, 2022. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i8.6474>.

MALKINA, A. **Doença renal crônica** (insuficiência renal crônica; IRC). MSD Manuals, 2025. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt/casa/dist%C3%BArbios-renais-e-urin%C3%A1rios/insufici%C3%A2ncia-renal/doen%C3%A7a-renal-cr%C3%B4nica>. Acesso em: 24 jul. 2026.

MION, D. **Doenças renais em idosos são mais comuns do que em jovens e adultos?** 14 set. 2023. Disponível em: <https://deciomion.com.br/doencas-renais-em-idosos/>. Acesso em: 24 jul. 2026.

NEFROCLÍNICAS. **Insuficiência renal crônica**: o que é, sintomas, tratamentos e como viver bem. 2022. Disponível em: <https://nefroclinicas.com.br/blog/insuficiencia-renal-cronica-sintomas-qualidade-de-vida-tratamento-e-rede-de-apoio>. Acesso em: 24 jul. 2026.

NEFROCLÍNICAS. **Álcool e cigarro**: entenda os riscos para quem tem doença renal. 27 fev. 2023. Disponível em: <https://nefroclinicas.com.br/blog/quem-tem-doenca-renal-pode-beber-e-fumar>. Acesso em: 24 jul. 2026.

PINHO, N. **Doença renal crônica**: o que o profissional de enfermagem precisa saber. Artmed, 28 nov. 2023. Disponível em: <https://artmed.com.br/artigos/doenca-renal-cronica-o-que-o-profissional-de-enfermagem-precisa-saber/>. Acesso em: 24 jul. 2026.

REDAÇÃO SANAR. **Insuficiência renal aguda e crônica**: sintomas, diagnóstico e tratamento. Sanar, 21 jul. 2023. Disponível em: <https://sanarmed.com/insuficiencia-renal-aguda-e-cronica-epidemiologia-diagnostico-e-tratamento-carreiramed/>. Acesso em: 24 jul. 2026.

REDAÇÃO SANAR. **Resumo de doença renal crônica**: epidemiologia, fisiopatologia, diagnóstico e tratamento. Sanar, 16 dez. 2024. Disponível em: <https://sanarmed.com/resumo-de-doenca-renal-cronica-epidemiologia-fisiopatologia-diagnostico-e-tratamento/>. Acesso em: 24 jul. 2026.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Saúde. Atenção primária à saúde: **doença renal crônica**: guia rápido. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro, 2022. (Série F. Comunicação e Educação em Saúde). ISBN 978-65-86417-15-9.

SCIATH. **Tudo o que você precisa saber sobre a doença renal crônica**. 2 mar. 2022. Disponível em: <https://sciath.com.br/doenca-renal-cronica/>. Acesso em: 24 jul. 2026.

SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE DO DISTRITO FEDERAL. **Linha de cuidado da pessoa com doença renal crônica**. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.saude.df.gov.br/documents/37101/0/Apresentacao_118289690-versao_FINAL_Linha_de_Cuidado_da_Pessoa_com_Doenca_Renal_Cronica.docx.pdf. Acesso em: 24 jul. 2026.

VERISSIMO, S. **Insuficiência renal terminal**: o que é, tempo de vida e como cuidar de portadores da doença. Mais Que Cuidar, 15 jun. 2020. Disponível em: <https://www.maisquecuidar.com/insuficiencia-renal-terminal-tratamento>. Acesso em: 24 jul. 2026.

WEBER, V. A. F. L. G. et al. Doença renal crônica: fatores de risco e estratégias de prevenção. **RevistaFT**, v. 29, n. 143, 2025. DOI: <https://doi.org/10.69849/revistaft/ar10202502021951>. Disponível em: <https://revistaft.com.br/doenca-renal-cronica-fatores-de-risco-e-estrategias-de-prevencao/>. Acesso em: 24 jul. 2026.

ZANGUI, J. **Insuficiência renal, uma doença silenciosa**. Economia & Mercado, 18 maio 2021. Disponível em: <https://www.economiaemercado.com/artigo/insuficiencia-renal-uma-doenca-silenciosa>. Acesso em: 24 jul. 2026.



SAÚDE E EDUCAÇÃO: INTERSETORIALIDADE ENTRE SUS E ESCOLA NA PROMOÇÃO DO CUIDADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tatiana Miranda Lima¹

RESUMO: Na Educação Infantil, a articulação entre saúde e educação assume relevância para a promoção do desenvolvimento integral de bebês e crianças e para a construção de práticas de cuidado, prevenção e educação em saúde. Este artigo tem como objetivo analisar a articulação entre o Sistema Único de Saúde (SUS) e a instituição educacional, com ênfase no Programa Saúde na Escola (PSE), na vacinação, na saúde bucal, na alimentação escolar, na educação alimentar e nutricional e nas hortas pedagógicas. Adota-se abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico, combinando análise documental de políticas públicas e documentos normativos com relato de experiência desenvolvido na EMEI Aurélio Buarque de Holanda Ferreira em parceria com a UBS Jardim São Bernardo. A experiência é discutida à luz da literatura sobre intersectorialidade, promoção da saúde e educação alimentar na infância. Observa-se que a aproximação entre escola e Atenção Primária à Saúde pode favorecer ações educativas, identificação de necessidades, orientação das famílias e encaminhamento para continuidade do cuidado. Ressalta-se, entretanto, que a experiência não permite estabelecer relações causais ou mensurar impacto clínico sobre a saúde das crianças. Defende-se a corresponsabilidade entre educação, saúde e famílias, preservando as atribuições específicas de cada setor e evitando a transferência de responsabilidades para a escola.

Palavras-chave: Educação Infantil; Sistema Único de Saúde; Programa Saúde na Escola; Intersetorialidade; Saúde bucal; Alimentação escolar.

INTRODUÇÃO

A infância constitui uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, marcada pela construção de vínculos, aquisição de habilidades motoras, cognitivas e sociais e formação progressiva de hábitos relacionados ao cuidado, à alimentação e à convivência. Na Educação Infantil, essas dimensões estão articuladas às experiências cotidianas, às interações e às brincadeiras.

Nesse contexto, saúde e educação não devem ser compreendidas como campos isolados. Situações como dor odontológica, dificuldades de visão, vacinação incompleta, alterações alimentares ou outras

necessidades relacionadas ao desenvolvimento podem interferir na participação da criança nas experiências escolares. Ao mesmo tempo, práticas educativas relacionadas à higiene, alimentação, autocuidado e prevenção podem contribuir para ampliar conhecimentos e possibilidades de cuidado.

A aproximação entre saúde e educação encontra respaldo institucional no Programa Saúde na Escola (PSE), instituído pelo Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. O programa tem como finalidade contribuir para a formação integral dos estudantes da educação básica pública por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde, articulando as redes de saúde e educação (BRASIL, 2007).

¹ Licenciatura em Letras - Português, Inglês e Literaturas e Pedagogia. Pós-graduação - Psicopedagogia e Terapia Ocupacional, T.O. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

Atualmente, o PSE contempla a Educação Infantil e é regulamentado pela Portaria Interministerial nº 1.055/2017 (BRASIL, 2017).

A articulação entre escola e Atenção Primária à Saúde constitui elemento central do PSE. O Ministério da Saúde destaca que a intersetorialidade ultrapassa a simples realização de serviços no mesmo território, devendo favorecer redes de corresponsabilidade.

A Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC), instituída pela Portaria nº 1.130/2015, também estabelece uma perspectiva de atenção integral, considerando as condições de vida e os determinantes sociais relacionados à saúde e ao desenvolvimento infantil (BRASIL, 2015).

No município de São Paulo, a articulação entre saúde e educação também se manifesta na estratégia de Declaração de Vacinação Atualizada (DVA). Em 2026, a Secretaria Municipal da Saúde estabelece ações de educação, recolhimento da DVA, busca ativa vacinal e vacinação nas escolas. Para a Educação Infantil, o primeiro ciclo de 2026 contempla crianças de até cinco anos.

A saúde bucal constitui outro campo relevante. A presença da equipe de Saúde Bucal no território escolar pode possibilitar ações educativas, prevenção, identificação de necessidades e encaminhamento para continuidade do cuidado. Entretanto, é necessário distinguir ações próprias da Educação Infantil dos indicadores destinados a outras faixas etárias. O indicador B4 do Ministério da Saúde, por exemplo, refere-se especificamente à escovação supervisionada de crianças de 6 a 12 anos e, portanto, não deve ser utilizado como indicador específico da Educação Infantil.

Na alimentação escolar, essa articulação também se manifesta cotidianamente. A Lei nº 11.947/2009 estabelece a alimentação escolar como direito dos estudantes da educação básica pública e determina que a educação alimentar e nutricional atravessa o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2009). Em 2026, o PNAE passou a ser regulamentado pela Resolução CD/FNDE nº 4/2026, que substituiu integralmente a Resolução nº 6/2020.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a articulação entre SUS e escola na

promoção da saúde na Educação Infantil, relacionando políticas públicas, literatura acadêmica e a experiência de parceria entre a EMEI Aurélio Buarque de Holanda Ferreira e a UBS Jardim São Bernardo.

A pergunta que orienta esta discussão é: **como a articulação entre educação, saúde e família pode contribuir para a promoção do cuidado infantil sem transferir para a escola responsabilidades que pertencem aos serviços de saúde ou ao núcleo familiar?**

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e analítica, organizada em duas dimensões complementares: análise documental e relato de experiência.

A análise documental teve como base documentos normativos e institucionais relacionados à articulação entre saúde e educação, incluindo o Decreto nº 6.286/2007, que instituiu o Programa Saúde na Escola; a Portaria Interministerial nº 1.055/2017; a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança, instituída pela Portaria nº 1.130/2015; documentos do Ministério da Saúde relacionados à saúde bucal e à vacinação; a Lei nº 11.947/2009; e normas vigentes do Programa Nacional de Alimentação Escolar.

Foram consideradas, ainda, publicações oficiais da Secretaria Municipal da Saúde e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo relacionadas às estratégias de vacinação escolar e à organização da Educação Infantil.

A segunda dimensão corresponde ao relato da experiência desenvolvida na EMEI Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, em parceria com a UBS Jardim São Bernardo, no município de São Paulo. A experiência analisada compreende ações relacionadas à promoção da saúde bucal, orientação às crianças, avaliação odontológica e encaminhamento para continuidade do cuidado na rede de saúde.

A experiência relatada foi desenvolvida na EMEI Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, em parceria com a UBS Jardim São Bernardo, durante os anos de 2024 e 2025. A unidade escolar atende

quatorze turmas, sendo sete turmas no período da manhã e sete no período da tarde, com vinte e quatro ou vinte e oito crianças por turma. Durante esse período, o dentista e sua equipe estiveram mensalmente na EMEI, realizando avaliação da saúde bucal das crianças, encaminhamento à UBS nos casos necessários, escovação supervisionada e orientações sobre os cuidados com a higiene bucal, além da distribuição de escovas de dentes, creme dental e fio dental para todas as crianças. A escola também promove diariamente a escovação com as crianças. A equipe de vacinação esteve presente semestralmente na unidade escolar, enquanto a escola realizou a comunicação com as famílias por meio de bilhetes, convidando-as a comparecer para a atualização da vacinação das crianças. A EMEI também contou com visitas mensais da nutricionista, contribuindo com orientações relacionadas à alimentação e à educação alimentar e nutricional. Paralelamente, o projeto da horta escolar, previsto no Projeto Político-Pedagógico (PPP), foi desenvolvido ao longo dos anos, com visitas semanais das crianças à horta, possibilitando experiências relacionadas à alimentação, ao cuidado e ao contato com o cultivo de alimentos.

A análise foi orientada pelos conceitos de intersetorialidade, promoção da saúde, integralidade do cuidado, educação em saúde e corresponsabilidade. A experiência não foi conduzida como estudo experimental ou avaliação de efetividade. Dessa forma, não são atribuídos às ações resultados clínicos ou relações causais que não tenham sido mensurados.

Constituem limites do estudo a natureza localizada da experiência, a ausência de grupo de comparação, a inexistência de acompanhamento longitudinal dos resultados clínicos e a utilização predominante de documentos institucionais e registros da experiência. O relato, portanto, busca contribuir para a reflexão sobre possibilidades e desafios da articulação entre escola e Atenção Primária à Saúde, e não produzir generalizações estatísticas.

POLÍTICAS PÚBLICAS E INTERSETORIALIDADE ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO

A relação entre saúde e educação exige superar uma compreensão estritamente setorial das políticas públicas. A escola não constitui serviço de saúde, assim como a UBS não exerce função pedagógica. Entretanto,

os dois espaços integram o território de vida das crianças e podem desenvolver ações complementares.

O PSE representa uma das principais expressões institucionais dessa articulação. Seu fundamento é a integração entre as redes de educação e saúde para promoção do desenvolvimento integral. O Decreto nº 6.286/2007 estabelece, entre seus objetivos, fortalecer a relação entre as redes públicas de saúde e educação e articular as ações do SUS às ações da educação básica pública (BRASIL, 2007).

A literatura, contudo, demonstra que a existência formal de uma política intersetorial não garante, por si só, uma prática efetivamente integrada. Vieira e Belisário (2018), em estudo qualitativo sobre o PSE, identificaram a coexistência de ações pontuais e fragmentadas com propostas mais articuladas, destacando a necessidade de monitoramento, avaliação e participação da comunidade.

Essa constatação é importante para a análise da experiência aqui apresentada. A parceria entre escola e UBS não deve ser compreendida apenas como presença eventual de profissionais de saúde dentro da instituição. Para que exista intersetorialidade, é necessário que as ações sejam planejadas, articuladas ao território e acompanhadas pelos diferentes atores envolvidos.

Cada setor preserva suas competências. O profissional de saúde não precisa assumir a função docente, assim como o professor não deve ser transformado em profissional de saúde. A cooperação ocorre justamente pela complementaridade entre conhecimentos e atribuições.

A EXPERIÊNCIA DA EMEI AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA E DA UBS JARDIM SÃO BERNARDO

A experiência desenvolvida entre a EMEI Aurélio Buarque de Holanda Ferreira e a UBS Jardim São Bernardo permite observar, em escala local, possibilidades concretas de articulação entre Educação Infantil e Atenção Primária à Saúde.

As ações de saúde bucal envolveram a presença de profissionais da saúde na instituição, atividades educativas, orientações sobre higiene oral, avaliação da condição odontológica e encaminhamento para atendimento na UBS quando identificada necessidade de continuidade do cuidado.

Do ponto de vista pedagógico, a presença dos profissionais possibilitou abordar conteúdos relacionados ao autocuidado em linguagem adequada à faixa etária. A criança pôde observar, perguntar, experimentar e participar das atividades propostas.

Outro aspecto relevante foi o encaminhamento. Uma avaliação realizada no espaço escolar não deve constituir ponto final da ação. Quando identificada uma necessidade, é necessário que exista um percurso de cuidado que envolva orientação à família e acesso ao serviço responsável pelo atendimento.

A experiência evidencia, portanto, uma das funções possíveis da escola na rede de proteção: identificar, orientar, educar e acionar a rede, sem assumir atribuições clínicas que pertencem aos serviços de saúde.

É importante, contudo, evitar conclusões como “a experiência reduziu a incidência de cárie” ou “produziu melhora clínica” quando esses resultados não foram acompanhados por indicadores específicos. O que pode ser afirmado, a partir do relato, é que a parceria possibilitou ações educativas, avaliação e encaminhamento, ampliando a aproximação entre escola, famílias e serviço de saúde.

VACINAÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE NO TERRITÓRIO ESCOLAR

A vacinação constitui importante estratégia de prevenção e proteção coletiva. Entretanto, sua efetividade depende também da identificação de esquemas vacinais incompletos e da possibilidade de acesso aos serviços.

No município de São Paulo, a DVA é utilizada para conferência da situação vacinal dos estudantes. A estratégia DVA 2026 combina ações educativas, recolhimento da declaração, busca ativa e vacinação nas escolas.

A Instrução Normativa SME nº 30, de 19 de agosto de 2026, inclui a DVA entre os documentos solicitados para matrícula e rematrícula na rede municipal. A mesma norma determina que a ausência de documentação não pode impedir a efetivação da matrícula, devendo a unidade orientar os responsáveis quanto à regularização.

Essa distinção é fundamental. A finalidade da estratégia deve ser compreendida como promoção e

proteção da saúde, e não como mecanismo de exclusão educacional.

A articulação entre escola, família e UBS pode reduzir obstáculos relacionados à informação, à identificação de pendências e ao acesso à vacinação. Entretanto, a responsabilidade técnica pela avaliação da situação vacinal e pela administração das vacinas permanece com os serviços habilitados.

SAÚDE BUCAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A saúde bucal integra as ações de promoção da saúde e pode ser trabalhada desde a primeira infância por meio de práticas educativas adequadas ao desenvolvimento das crianças.

A escola pode contribuir para a construção de conhecimentos sobre higiene oral, mas não deve substituir a assistência odontológica. A atuação dos profissionais da Saúde Bucal pode complementar o trabalho pedagógico com orientações técnicas, ações preventivas, avaliação e encaminhamento.

É importante registrar uma correção conceitual em relação ao texto inicial: o indicador B4 do Ministério da Saúde, denominado “Escovação supervisionada em faixa etária de 6 a 12 anos”, foi construído para essa faixa etária específica. Portanto, embora a escovação supervisionada possa ocorrer como atividade educativa com crianças menores, o indicador B4 não deve ser apresentado como indicador de desempenho da Educação Infantil.

Essa distinção evita que uma experiência de Educação Infantil seja avaliada por um parâmetro que não corresponde à sua população-alvo.

ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

A alimentação escolar constitui uma das dimensões mais concretas da articulação entre cuidado e educação.

A Lei nº 11.947/2009 estabelece que a alimentação escolar deve promover alimentação saudável e adequada e determina a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2009).

O PNAE tem como objetivo contribuir para o crescimento, desenvolvimento biopsicossocial,

aprendizagem e formação de hábitos alimentares saudáveis. A legislação também estabelece a responsabilidade técnica do nutricionista pela elaboração dos cardápios.

Em 2026, a Resolução CD/FNDE nº 4/2026 passou a constituir o marco regulamentador vigente do PNAE, substituindo a Resolução nº 6/2020.

A dimensão educativa da alimentação não significa transformar todas as refeições em atividades pedagógicas formais. A criança aprende também pela experiência cotidiana: observa os alimentos, conhece sabores, percebe texturas, participa de situações coletivas e amplia progressivamente seu repertório alimentar.

A literatura reforça essa perspectiva. Revisão sistemática sobre promoção da alimentação adequada e saudável na Educação Infantil identificou diferentes estratégias desenvolvidas nas instituições, incluindo atividades educativas, formação de profissionais e ações envolvendo famílias, embora também tenha apontado limitações metodológicas e necessidade de estudos mais robustos (MOREIRA et al., 2023).

DESIGUALDADE SOCIAL, ALIMENTAÇÃO E NÃO CULPABILIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS

A discussão sobre alimentação infantil precisa considerar as condições concretas de vida das famílias.

Renda, disponibilidade de alimentos, jornada de trabalho, território, acesso a estabelecimentos comerciais, cultura alimentar e tempo disponível para preparação das refeições são fatores que interferem nas práticas alimentares.

Por isso, a educação alimentar não deve transformar escolhas alimentares em julgamento moral. O papel da escola é ampliar possibilidades de conhecimento e acesso, e não responsabilizar individualmente famílias por problemas que também possuem dimensão econômica e social.

A própria Lei nº 11.947/2009 reconhece a alimentação escolar como direito e estabelece diretrizes relacionadas à segurança alimentar e nutricional, à universalidade e à redução de desigualdades (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, o PNAE possui relevância que ultrapassa o fornecimento de refeições. Ele integra

alimentação, educação, segurança alimentar e políticas públicas de proteção social.

HORTA ESCOLAR COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

As hortas escolares podem aproximar alimentação, educação ambiental, sustentabilidade e participação infantil.

Ao plantar, acompanhar o crescimento, regar, colher e observar os alimentos, a criança estabelece relações concretas entre natureza, produção e alimentação. A experiência pode ser articulada ao currículo e às práticas pedagógicas da Educação Infantil sem reduzir a criança a uma receptora passiva de informações.

Em 2026, o FNDE mantém iniciativas de Educação Alimentar e Nutricional que articulam alimentação ao currículo e ao Projeto Político-Pedagógico, incluindo temas como identidade e cultura alimentar, corpo e energia, sustentabilidade, território e sistema alimentar.

A horta, portanto, pode funcionar como recurso pedagógico, mas não deve ser apresentada como solução isolada para problemas alimentares. Seu potencial depende do planejamento, da continuidade, da participação da comunidade escolar e da articulação com outras ações de educação alimentar.

CORRESPONSABILIDADE E LIMITES DA ESCOLA

A ampliação das funções sociais atribuídas à escola exige uma discussão sobre limites institucionais.

A escola pode ensinar práticas de autocuidado, desenvolver atividades de educação em saúde, observar alterações e acionar a rede. Entretanto, não deve assumir funções clínicas ou substituir os serviços de saúde.

Da mesma forma, o SUS possui responsabilidade técnica pela assistência à saúde, mas não substitui a ação pedagógica da escola. A família, por sua vez, possui papel fundamental na continuidade cotidiana dos cuidados, sem que isso implique responsabilização individual por problemas determinados também por condições sociais.

O conceito de corresponsabilidade é, portanto, mais adequado que o de transferência de responsabilidade.

Um fluxo possível pode ser representado da seguinte maneira:

escola identifica → família participa → serviço de saúde avalia e atende → rede acompanha.

Esse fluxo não precisa ser rígido, mas evidencia que diferentes atores possuem atribuições complementares.

A literatura sobre o PSE aponta justamente esse desafio. Estudos sobre a intersectorialidade demonstram que a articulação pode produzir potencialidades importantes, mas também enfrenta obstáculos relacionados à fragmentação das ações, à sobrecarga dos profissionais, à formação e às condições de trabalho (VIEIRA; BELISÁRIO, 2018).

DISCUSSÃO: POTENCIALIDADES E LIMITES DA EXPERIÊNCIA

A experiência da EMEI Aurélio Buarque de Holanda Ferreira com a UBS Jardim São Bernardo apresenta potencialidades relacionadas à aproximação territorial entre Educação Infantil e Atenção Primária à Saúde.

Entre essas potencialidades estão a possibilidade de desenvolver ações educativas no cotidiano escolar, aproximar crianças e profissionais de saúde, identificar necessidades, orientar famílias e estabelecer encaminhamentos para continuidade do cuidado.

Entretanto, a experiência também evidencia limites.

Primeiramente, ações pontuais não garantem, isoladamente, a continuidade de práticas de promoção da saúde. Para que a articulação seja sustentável, são necessários planejamento, definição de responsabilidades, disponibilidade de profissionais, comunicação entre os setores e mecanismos de acompanhamento.

Em segundo lugar, a escola não pode ser compreendida como substituta da UBS ou da família. A intersectorialidade pressupõe justamente a existência de diferentes setores trabalhando de maneira articulada.

Em terceiro lugar, não é possível afirmar, a partir do relato apresentado, que as ações produziram redução de doenças, aumento de cobertura vacinal ou mudanças permanentes de comportamento. Para tais conclusões seriam necessários indicadores específicos, acompanhamento longitudinal e metodologia própria de avaliação.

Por fim, experiências locais possuem valor justamente porque permitem compreender como políticas públicas são concretizadas no cotidiano. Entretanto, seus resultados não podem ser automaticamente generalizados para outras unidades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre SUS e Educação constitui uma estratégia relevante para a promoção da saúde e do desenvolvimento integral na Educação Infantil. O PSE oferece uma estrutura institucional para essa aproximação, enquanto políticas como a PNAISC, as ações de imunização, a Política Nacional de Saúde Bucal e o PNAE estabelecem diferentes dimensões do cuidado infantil.

A experiência da EMEI Aurélio Buarque de Holanda Ferreira em parceria com a UBS Jardim São Bernardo demonstra possibilidades concretas dessa articulação, especialmente no campo da saúde bucal, da educação em saúde, da identificação de necessidades e do encaminhamento para continuidade do cuidado.

A principal contribuição da experiência não está em demonstrar uma eficácia clínica que não foi mensurada, mas em evidenciar como uma política intersectorial pode ganhar significado no cotidiano institucional.

Na vacinação, a escola pode contribuir para a identificação de pendências e a orientação das famílias, enquanto a UBS realiza as ações próprias da imunização.

Na saúde bucal, a instituição pode favorecer atividades educativas e aproximação com os profissionais, sem substituir o atendimento odontológico.

Na alimentação escolar, o PNAE articula alimentação adequada, segurança alimentar, educação alimentar e nutricional e aprendizagem.

Nas hortas pedagógicas, as crianças podem vivenciar experiências relacionadas à alimentação, sustentabilidade, território e participação.

Em todas essas dimensões, o princípio da corresponsabilidade é fundamental.

A escola não substitui a família. A família não substitui o serviço de saúde. O serviço de saúde não substitui a escola.

A integração ocorre quando essas responsabilidades se articulam em benefício da criança.

Fortalecer a relação entre Saúde e Educação exige, portanto, mais do que realizar atividades dentro das escolas. É necessário construir vínculos permanentes entre os serviços, planejar ações, registrar experiências, acompanhar resultados e reconhecer os limites e as competências de cada setor.

A Educação Infantil constitui espaço estratégico para essa construção porque trabalha com crianças em período de intenso desenvolvimento e aprendizagem. Promover saúde nesse contexto significa criar oportunidades para que as crianças vivenciem práticas de cuidado, desenvolvam autonomia progressiva e reconheçam o cuidado consigo e com o outro como parte da vida cotidiana.

A experiência analisada reforça, assim, a importância de políticas públicas que aproximem escola, Atenção Primária à Saúde e famílias, não pela transferência de responsabilidades, mas pela construção compartilhada de uma rede de cuidado e proteção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.130, de 5 de agosto de 2015**. Institui a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança – PNAISC no âmbito do Sistema Único de Saúde – SUS. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde; Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 1.055, de 25 de abril de 2017**. Redefine as regras e os critérios para adesão ao Programa Saúde na Escola – PSE. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 4, de 26 de fevereiro de 2026**. Dispõe sobre a gestão e a oferta da alimentação escolar aos estudantes da

educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE e dá outras providências. Brasília, DF: FNDE, 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Nota metodológica B4: escovação supervisionada em faixa etária escolar de 6 a 12 anos**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Programa Saúde na Escola – PSE**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2026.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Jornada de Educação Alimentar e Nutricional – 8ª edição**. Brasília, DF: FNDE, 2026.

MOREIRA, Jéssica de Melo Araújo et al. Promoção da alimentação adequada e saudável na educação infantil: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 23, 2023. DOI: 10.1590/1806-9304202300000238.

VIEIRA, Lidiane Sales; BELISÁRIO, Soraya Almeida. Intersetorialidade na promoção da saúde escolar: um estudo do Programa Saúde na Escola. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, número especial 4, p. 120-133, 2018. DOI: 10.1590/0103-11042018S409.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Saúde. **Declaração de Vacinação Atualizada – DVA: estratégia DVA 2026**. São Paulo: SMS, 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 30, de 19 de agosto de 2026**. Dispõe sobre diretrizes, procedimentos e períodos para a realização de matrícula na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos – EJA da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo, 2026.



@primeiraevolucao



FATORES ASSOCIADOS AO ABANDONO ESCOLAR DOS ALUNOS DO I CICLO NA COMUNA DE CAITOU, MUNICÍPIO DA BIBALA PROVÍNCIA DO NAMIBE

Teresa Francisca Nkhulwavo¹

Domingos Tchinhama Mangundu²

Betsabé Pompa Abreu³

RESUMO: Apesar da expansão do sistema de ensino do país nas últimas décadas, assim como a meta de tornar compulsória e universal a frequência escolar também de jovens com idade correspondente ao I ciclo do ensino secundário, entre estes ainda há uma parcela significativa que não frequenta a escola. O artigo tem como objetivo analisar os principais fatores associados ao abandono escolar. Mais especificamente, analisou-se as principais causas, assim como suas consequências. Para isso, utilizou-se os dados provenientes dos gestores escolares, pais e encarregados de educação, a partir dos quais rodamos estatísticas descritivas. Os resultados alcançados evidenciam o forte efeito do background sobre abandono escolar, pois é um problema que tem afetado a humanidade desde o início das escolas. A problemática do abandono escolar está presente em todos município e níveis de Angola e a Bibala não é uma exceção. Por isso, definiu-se como objeto epistemológico de análise, as causas e consequências do abandono escolar dos alunos do I ciclo na Comuna de Caitou, Município da Bibala, Província do Namibe, perspetivando o sucesso de todos alunos matriculados. Concluiu-se que, o abandono escolar é um problema, que afeta, não apenas o sistema educativo, mas também o desenvolvimento social e económico do país, por tanto, deve constituir uma grande preocupação, tanto do governo como também de investigadores em Angola. É um fenómeno que necessita de redimensionar as ideias, as políticas e currículos educativos de tal maneira a mitigá-lo.

Palavras-chave: Abandono escolar. Desigualdade social. Políticas educativas.

INTRODUÇÃO

Segundo a lei no 32/20 de 12 de Agosto, do Sistema de Educação e Ensino em Angola, a educação “é um direito e dever de todos os cidadãos, um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica, política além de ser indispensável para o desenvolvimento do país”. Ou seja o sucesso na educação é a chave do desenvolvimento tanto individual como social.

Por isso, o governo, a escola e todos parceiros nas suas políticas devem empenharem-se na educação do cidadão angolano, no desenvolvimento e no sucesso de todos os alunos, e sobretudo, prestar a especial atenção aos alunos em risco de desistência na escola, o que implica compreendê-los e ajudá-los.

O tema foi seleccionado por ser um assunto presente em muitas escolas do I ciclo em Angola, e em particular no Caitou, e tem contribuído para a pouca

1 Doutoranda em Ciências da Educação. Directora do Gabinete Psicopedagógico, no Complexo Escolar Católico n.1011. Bom Conselho, LDA, Ingombota, Luanda. Professora, pesquisadora com foco em Qualidade e a Produtividade no Processo de Ensino e Aprendizagem. Email: nkhulwavocss@gmail.com

2 Doutora em Ciências da Educação. Chefe do Departamento do Departamento de Qualidade no Instituto Superior Politécnico Evangélica do Lubango. Docente do Magistério Primário 5 de Outubro, Bibala-Namibe. Suas pesquisas têm como foco, qualidade do Processo de Ensino-Aprendizagem e Educação Ambiental. Email: mangundu09@gmail.com

3 Doutor em Ciências da Educação. Vice-presidente para os Assuntos Académicos e Vida Estudantil, no Instituto Superior Politécnico Evangélica do Lubango. Docente e investigador com foco em Qualidade do Processo de Ensino-Aprendizagem. Email: betbetsabe195@gmail.com

participação activa na vida política, social e económica de muitos angolanos.

ASPETOS GERAIS QUE ESTÃO NA BASE DO ABANDONO ESCOLAR

Abandono escolar é um problema que tem afectado a humanidade desde o surgimento das escolas. Na forma de entender do investigador Gabriel (2022, p.12):

O abandono escolar, na sua perspectiva histórica, está presente desde os tempos da escola antiga, desde que a escola surgiu como instituição. O pouco reconhecimento da importância da escola como instituição, problemas financeiros, o mal trato dos filhos das classes inferiores nas primeiras escolas, entre outros, estiveram na base dos abandonos escolares na antiguidade.

O abandono escolar é um fenómeno complexo, antigo e presente em várias escolas a nível internacional e quase todas a nível de Angola, por isso, merece e exige uma intervenção urgente e eficiente de todos actores intervenientes. Na mesma ordem de ideia, Santos (2019, p. 81) afirma “o abandono escolar é um problema do domínio da conduta de um indivíduo e traduz-se na decisão de deixar a escola sem completar o nível de ensino desejado”.

A República de Angola, para fazer face ao problema em estudo, tem estabelecido parcerias com diferentes organismos internacionais, entre estes a UNICEF e UNESCO, Organização das Nações Unidas (ONU), além de organizações não-governamentais nacionais, que têm contribuído para a diminuição do abandono escolar com os seus Programas de abastecimento de batas, materiais escolares, merenda escolar, construção e apetrechamento de escolas e outros materiais afins, destinados às escolas com maiores carências nesses domínios

O Ministério de Educação de Angola, (2023), refere que todos os anos saem do sistema educativo cerca de 2 a 3 mil alunos do I ciclo a nível nacional. Todavia segundo o Ministério da Educação (MED) este fenómeno é muito mais preocupante nas zonas rurais e semi-urbanas pela desvalorização da própria escola como instituição” (MED, 2020, p. 12).

Por outro lado, Duarte, et al (2021, p. 9) referem “em Angola são muitas crianças e adolescentes das zonas rurais que abandonam a escola para ajudarem

as famílias nos trabalhos agrícolas, quando migram para as cidades em busca de melhores condições económicas ou ainda quando se dedicam à transumância”.

O campo de estudo dessa pesquisa (Caitou) é uma comuna rural, onde a educação tradicional coincide com a educação legal, mas a primeira é realizada de forma espontânea, familiar, e por tanto mais respeitada nesta região.

DESCRIÇÃO DAS PRINCIPAIS CAUSAS DO ABANDONO ESCOLAR

Existe diversas causas ou factores que prejudicam a aprendizagem e influenciam o abandono escolar, dependendo do contexto. Sim embargo, a maior parte dos alunos desistentes têm atraso escolar no momento do seu abandono; significando, que as situações mais frequentes de abandono escolar estão associadas aos fracassos e repetências de classes.

Pires (2019, p. 39) apresenta seis causas do insucesso e abandono escolar, que são:

- a) Desfasamento entre a escola e a realidade do aluno; débil cooperação da família com a escola;
- b) Resposta inadequada da escola aos anseios dos professores e alunos;
- c) Deficiente preparação pedagógica do professor; Ausência de hábitos de leitura e a ausência de métodos de estudo.

Ainda nessa senda de pensamento, Duclos (2020, p.16), afirma que as causas do abandono escolar podem ser resumidas em dois factores:

- i. Factores sociais e familiares: se as famílias atribuem pouca importância às actividades intelectuais, seria muito difícil, para essas famílias transmitirem à criança o gosto pelo estudo e incitarem-na a aprender matérias escolares abstractas.
- ii. Factores escolares e pedagógico-curriculares: as condições da escola e o comportamento dos professores no Processo de Ensino-Aprendizagem.

Sobre o item em análise os investigadores afilham-se ao pensamento de Gabriel (2022, p. 25) que sintetiza uma lista de causas de abandono escolar:

- a) Integração/relacionais: falta de interesse e motivação, aborrecimento, Idade (sentem-se muito velhos em relação aos colegas), problemas com os professores, problemas

com os colegas e funcionários, inadaptação à escola, Interesse por outras actividades, maus resultados.

b) Familiares: responsabilidades e problemas familiares, nível de instrução considerado suficiente para a actividade profissional, problemas financeiros, necessidade de começar a trabalhar;

c) Acessibilidade: problemas de transporte para chegar a escola.

Os fundamentos anteriores reflectem a complexidade das causas do abandono escolar, mostrando que este fenómeno resulta da interacção de várias causas, tais como de tipo familiar, escolar, social, económico, cultural, psicológico e didáctico.

As inferências apresentadas, permitem afirmar que a escolaridade alcançada pelos indivíduos é, conforme já amplamente demonstrado por inúmeros estudos, em Angola e no exterior, uma variável chave para a explicação das desigualdades na sociedade contemporânea, constituindo-se fator crucial para as chances de os indivíduos conseguirem emprego, para o status da ocupação obtida e, também, para os rendimentos auferidos a partir da mesma (TCHIPESSE, 2022). Assim, o tempo de permanência na escola é um elemento marcante no processo de reprodução das desigualdades, de modo que, quanto mais anos de estudo acumulados antes de o indivíduo deixar a escola, melhor tende a ser sua posição no mercado. Quanto mais cedo o jovem abandona a escola, por outro lado, maiores suas desvantagens na disputa pelas posições e recursos distribuídos pela sociedade (HASENBALG, 2003 apud TCHIPESSE, 2026).

CONSEQUÊNCIAS DO ABANDONO ESCOLAR

O abandono escolar constitui barreira para o desenvolvimento social e individual, traz uma insegurança cultural e sentimento de inferioridade sem criar capacidades para o desenvolvimento pessoal e de intervenção social.

Para Pires, (2019, p. 30) o abandono escolar traz “maior grau de dificuldades de acesso ao mercado de trabalho; inserção, empregos pouco qualificados e precários, com uma má remuneração tornando estes indivíduos vulnerais; com baixas expectativas quanto às suas possibilidades e acarreta um aumento das desigualdades sociais”. De acordo com Benavente

(2017, p. 45) o abandono escolar apresenta as seguintes consequências:

a) Afecta negativamente os processos sociais, económicos e políticos em termos de projecção do desenvolvimento do país.

b) Gera altos custos sociais e privados porque resultam no recrutamento de uma força de trabalho menos qualificada;

c) É caro para o Estado, pois é obrigado a executar e financiar programas sociais;

d) Aqueles fora do sistema educacional fazem parte de grupos de desempregados e socialmente excluídos, e podem fazer parte de criminosos e violentos;

e) Aumento das desigualdades sociais, económicas e humanas que geram a falta de integridade entre os indivíduos e precaridade de empregos;

f) A falta de educação impede que homens e mulheres saiam da pobreza porque eles não têm capacidade mental para aspirar a um emprego estável e bem remunerado;

g) Rotura na construção e desenvolvimento do nível emocional, imprescindível à construção dos níveis de auto-estima e de autoconfiança.

Para os autores desse trabalho além das consequências já mencionadas a baixa escolaridade pode comprometer a consciência de direitos e deveres. Todavia, é fundamental descrever com clareza os critérios e padrões de implementação das políticas nacionais de expansão da educação, com isso, será possível criar novas narrativas que contribuem para o surgimento de valores e de modos de acção, criados a partir de uniões e alianças em torno de discursos de ampliação e da qualidade do sistema de educação em Angola (TCHIPESSE, 2026).

METODOLOGIA DE PESQUISA

Para a presente pesquisa utilizou-se os seguintes métodos:

Métodos teóricos

• Indutivo-dedutivo

Segundo Marconi e Lakatos (2022, p. 82) “[...] indução-dedução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares ou gerais, infere-se uma verdade geral ou particular”. Permitiu analisar o problema desde aspectos gerais para particulares e vice-versa.

- **Analítico-sintético**

Dito com palavras de Heinrich e Aparecidos (2023, p. 48), este método “[...] é utilizado para organizar os dados e ideias, com o objectivo de estabelecer padrões”. Permitiu a interpretação, processamento, e sistematização das informações.

- **Métodos empíricos**

- **Observação**

De acordo com Marconi e Lakatos (2022, p. 116) a observação “é uma técnica de colecta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. Permitiu falar, e ver os alunos desistentes e seus encarregados, suas condições sociais e económica.

- **Inquérito por questionário**

Com base as ideias de Marconi e Lakatos (2022, p. 118) o questionário “constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato”. Foi aplicado aos professores da escola do I ciclo do Caitou e aos alunos desistentes para colher as suas opiniões.

- **Entrevista**

Declaram Marconi e Lakatos (2022, p.109) que entrevista “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações (...) “. Foi aplicada aos encarregados dos alunos desistentes e ao membro de direcção para constatar as causas e consequências do abandono escolar.

- **Método matemático-estatístico**

Para Freitas (2018, p. 14), este método “possibilita determinar em números, a possibilidade de acerto de determinada conclusão, bem como a margem de erro de um valor obtido”. Ele foi aplicado na análise percentual dos dados recolhidos.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Município da Bibala localiza-se no nordeste da Província do Namibe, República de Angola, entre as coordenadas 13° 21' de latitude sul e 14° 46' de longitude Este. Limita-se a norte com município do Camucuio, a este pelos municípios de Quilengues, Cacula, Lubango e Humpata, a sul pelo município do Virei e a oeste pelo município de Moçâmedes. O

município conta entre as suas comunas, o Caitou, que é o campo de acção da pesquisa.

Segundo o Censo de 2014, na comuna do Caitou vive mais de 10.486 habitantes. A comuna é habitada maioritariamente por Mucubais, Nhaneca Humbi e Muila além de poucos Umbundus, com uma economia dependente da criação de gado e agricultura de subsistências.

Em termos de educação, a comuna conta com um universo de 28 escolas para operacionalizar os objectivos da Educação desde a iniciação até ao I ciclo.

O I ciclo conta com 6 salas de aulas e 12 professores que fazem o que podem para manter os alunos na escola e a melhoria na qualidade da educação. De acordo com o Relatório das Actividades Desenvolvidas 2023-2024, o I ciclo na comuna de Caitou apresenta uma percentagem de desistência de 38%, uma taxa muito alta, e situação que preocupa muito os investigadores desse trabalho.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA ENTREVISTA AO MEMBRO DE DIRECÇÃO

Questão nº 01. Mencione alguns factores que no seu entender incentivam o abandono escola no I ciclo do Caitou?

Na opinião do entrevistado os factores que incentivam o abandono escolar são: “o fenómeno transumância, as más condições das famílias, mormente económicas e sociais, o analfabetismo, ou baixo nível académico dos encarregados, o êxodo rural entre outros”.

Questão nº 02. Na sua opinião quais são as consequências do abandono escolar na classe em referência?

Para o entrevistado o abandono escolar tem graves consequências a mencionar: aumenta o número de analfabetos e baixo nível académico, o Estado é obrigado a elaborar, financiar e executar programas sociais. Aqueles que abandonam a escola geralmente são desempregados, e socialmente explorados. Além disso, essas pessoas são propensas a caírem no mundo da criminalidade e violência.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DOS INQUÉRITOS APLICADOS AOS PROFESSORES

Tabela nº 6. Questão nº 1. Na sua escola verifica-se os casos de abandono escolar?

Respostas	Frequência	Porcentagem
Sim	5	100 %
Não	-	%
Total	5	100%

Os dados obtidos nessa pergunta reafirmam a necessidade dessa pesquisa e de ações para mitigar esse fenômeno.

Questão nº 2. Segundo a sua opinião o que está na base do abandono escolar no I ciclo do Caitou?

Sobre essa questão todos os quatro professores inquiridos, perfazendo 100% coincidem que o baixo nível acadêmico, e negligência por parte dos pais/ encarregados de educação relativamente à formação dos seus educandos, insuficiências de políticas concisas de apoio as famílias vulneráveis por parte do governo, o consumismo fruto das mudanças sociais, que coloca muita pressão aos adolescente e jovens, estão na base do abandono escolar.

Questão nº 4. Na sua opinião quais são as consequências do abandono escolar na classe em referência?

De forma resumida os professores inquiridos apontam as seguintes consequências: aumento do analfabetismo, o nível baixo de escolaridade, complexo de inferioridade, a criminalidade, as desigualdades sociais; alimenta situação de precariedade de emprego; limita a participação activa na vida política do país, impede que homens saiam da pobreza, porque limita as aspirações a um emprego estável e bem remunerado; baixos níveis de auto-estima e de autoconfiança.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA ENTREVISTA APLICADA AOS PAIS/ ENCARREGADOS

Para análise da entrevista e garantir o anonimato dos informantes, os mesmos serão codificados em A1, A2, A3, A4 e A5

Questão nº 01. Na sua opinião quais são as causas que fazem com que o teu educando desistisse da escola?

- “O meu filho saiu da escola porque a escola não nos dá nada, então deve ir trabalhar com família na lavoura, onde sai o sustento” (A1).
- “O meu filho saiu da escola porque ele próprio queria” (A2).
- “O meu filho saiu da escola porque foi levar o gado em lugares onde há campim e água para os animais. Para nós o boi vale mais que a escola” (A3 e A5).

- “Ela já é grande deve casar-se e formar a sua família, e deixar de perder tempo na escola. A escola não serve para nada.” (A4).

Questão nº 02. Se os programas sociais como KUENDA, PAM entre outros darem comida suficiente, deixarias os filhos estudarem sem problemas?

Respostas	Frequência	Porcentagem
Sim	4	80%
Não	1	20%
Total	5	100%

- “Se o governo nos dar comida, as crianças não terão necessidade de trabalhar, então podem estudar” (A1, A2, A3 e A5).
- “O boi é nossa riqueza, não troco por nada, por tanto o estudo do meu filho não sei se qualquer dia vai dar algo” (A4).

Questão nº 03. Na sua opinião o abandono escolar tem consequências graves para o teu filho?

Resposta	Frequência	Porcentagem
Sim		%
Não		%
Desconheço	5	100%
Total	5	100%

Os dados ilustram o desconhecimento da importância da escola, para esses pais a escola só está atrapalhar a sua vida, não encontram benefícios na formação.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA ENTREVISTA APLICADA AOS EX-ALUNOS

Tabela nº 11. Questão 1. Porque deixou de estudar sem terminar o I ciclo?

Categoria	Frequência	Porcentagem
Trabalhos com família	4	100 %
Ir para cidade	1	%
Total	5	100%

Os dados obtidos nessa pergunta, apontam como causa principal do abandono no I ciclo da comuna do Caitou o trabalho doméstico, e em segundo o êxodo rural.

Questão nº 2. Como pensas que será o seu futuro?

Sobre a questão quatro ex-alunos, correspondendo a 80%, afirmam que estarão limitado a viver no campo, com o pouco, sem grandes sonhos, cuidar da família, do gado e outros animais domésticos, da lavoura. Uma ex-aluna afirma que já começou a fugir

os seus colegas que não desistiram. “Me dá vergonha ver os meus colegas limpos, bonitos e eu bem suja e com tantos filhos”. Está patente na ex-aluna em questão, o complexo de inferioridade, como consequência do abandono escolar.

Porém um ex-aluno, perfazendo 20% respondeu que está no lugar onde gostaria de estar, vai cultivar muito e ter muitos bois para comprar o que ele quiser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sistematização realizada nas diversas fontes bibliográficas permitiu determinar os fundamentos teóricos que defendem o abandono escolar como um fenómeno que apresenta diversas causas e consequências.

Os instrumentos aplicados revelam: a desvalorização da escola, a falta de colaboração dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus filhos, as actividades agrícolas e a pastorícia, o baixo nível académico, a falta de interesse dos próprios alunos, insuficiências de políticas concisas para manter e recuperar os alunos desistentes por parte da escola, insuficiências nas políticas de apoio as famílias vulneráveis por parte do governo, como as causais, e a não realização pessoal, complexo de inferioridade, frustrações, a fraca participação na vida política e económica do país, a precariedade de emprego e as desigualdades sociais como consequências do abandono escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

BÉLIVEAU, M. C. **No regresso das aulas**: O lugar dos pais na aprendizagem escolar. Lisboa: Grande Público, 2018.

BENAVENTE, A.; et al. **Renunciar à Escola** - O Abandono Escolar no Ensino Básico. Lisboa: Fim De Século. Edições, 2017.

DUARTE, M.; et al.. **Manual de Diferenciação pedagógica em sala de aulas para professores do Ensino Primário**. volume II. 3ª edição, Angola.:Atlas, 2021

DUCLOS, G. **Orientar o meu filho na sua vida escolar**. Lisboa: Grande Público, 2020.

FREITAS, M. **Projecto de integração de conhecimento**. Porto. 4ª ed:Porto editores, 2018

GABRIEL, V. **Causas e Consequências do abandono escolar**. Angola: ISCED-Huíla, 2022 (Monografia no prelo).

GASPAR, P.; & Diogo, F. **Sociologia da Educação e Administração escolar**. 2ª edição.Luanda: Plural Editores, 2012.

LBSEE. **Lei de Base do Sistema Educativo. N°32/12 de Agosto**. Luanda:MED, 2020.

LOURENÇO, A. **Motivações na origem do Abandono Escolar**

- Estudo de Caso com jovens Sinalizados na CPCJ de Castelo Branco: Portugal:CPCJ, 2019

MARCONI, M. A; & Lakatos, E. M. (2022). **Metodologia Científica**. (8ª ed.). São Paulo: Atlas,2022.

MED. **Caracterização Global do Contexto Angolano e Respectivo Sistema Educativo**. Reformas Curriculares. Luanda. INIDE,2022.

ONU. Relatório Mundial da ONU. **O abandono escolar em África**. Dakar: ONU, 2024

PAULO, D. **Abandono escolar no Ensino Superior**: Estudo de Caso do Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola. Dissertação em Educação e Sociedade, 2017.

PIRES, E, Y. **Why students drop out of school and what can be done**: Santa Barbara,2019.

SANTOS, M. G. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-Dialéctico**. Feira de Santana: UEFS Editora,2019.

TCHIPESSE, F. M. **Mudança organizacional na sala de aula**: um olhar para múltiplas ergonomias. Luanda: É Sobre Nós Editora,2022.

TCHIPESSE, F. M. Política educativa e a garantia do direito n educação. Luanda: **Revista Multidisciplinar KILAMBA**, 2026 (no prelo)

UNESCO. IBE Sitio de internet:www.ibe.unesco.org/, 2024

UNICEF. **Relatório Mundial da Educação**. Lisboa: UNESCO, 2016.



EDUCAÇÃO INFANTIL COMO TERRITÓRIO DE DIREITOS: EXPERIÊNCIAS, QUALIDADE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

Valquiria Souza Cardoso¹

RESUMO: A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e possui especificidades que impedem sua compreensão como preparação antecipada para o Ensino Fundamental. Este artigo analisa a Educação Infantil como território de direitos, experiências e relações, discutindo a articulação entre currículo, brincadeira, participação, literatura, espaços, diversidade, cuidado e documentação pedagógica. Trata-se de ensaio teórico-documental, de abordagem qualitativa, fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na Base Nacional Comum Curricular, nas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e no Currículo da Cidade de São Paulo, em diálogo com estudos sobre infância, literatura, relações étnico-raciais e documentação pedagógica. A análise foi organizada em cinco eixos: concepção de criança e currículo; interações, brincadeira e participação; ambientes e experiências; diversidade e pertencimento; e observação, documentação e avaliação. Sustenta-se que a qualidade da Educação Infantil não decorre da presença isolada de materiais, projetos ou atividades, mas da coerência entre concepções, condições institucionais, organização dos tempos e espaços, formação profissional e possibilidades efetivas de participação das crianças. Conclui-se que garantir direitos na Educação Infantil exige superar tanto práticas escolarizantes quanto concepções assistencialistas, reconhecendo bebês e crianças como sujeitos que produzem culturas, interpretações e relações no presente.

Palavras-chave: educação infantil; direitos das crianças; currículo; qualidade e equidade; práticas pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ocupa posição singular na Educação Básica. Embora esteja integrada ao sistema educacional, suas finalidades não podem ser definidas a partir de uma antecipação das formas escolares tradicionalmente associadas ao Ensino Fundamental. Bebês e crianças pequenas não frequentam creches e pré-escolas apenas para adquirir conhecimentos considerados necessários às etapas posteriores. Elas possuem direito, no presente, a experiências de convivência, brincadeira, participação, exploração, expressão e construção de conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Essa compreensão resulta de um processo histórico de transformação das concepções de infância e das políticas educacionais brasileiras. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabeleceram as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas, consolidando uma perspectiva na qual cuidar e educar constituem dimensões indissociáveis do trabalho. A Base Nacional Comum Curricular manteve essa orientação e organizou a etapa em torno de direitos de aprendizagem e desenvolvimento e campos de experiências, afastando-se de uma estrutura baseada exclusivamente em disciplinas ou conteúdos fragmentados.

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia e Artes. Pós-graduação em Políticas Públicas na Educação Infantil. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo SME, PMSP.

Mais recentemente, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, instituiu as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, ampliando o debate ao relacionar qualidade da oferta a dimensões como gestão, infraestrutura, ambientes educativos, processos pedagógicos e condições de acesso e permanência. Em 2026, a atualização dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil reforçou a importância de processos institucionais de reflexão e autoavaliação capazes de considerar não apenas resultados, mas também condições concretas de atendimento.

Esses documentos revelam uma mudança importante: a qualidade da Educação Infantil não pode ser medida apenas pela existência de vagas, pela presença de determinados materiais ou pela realização de atividades previamente definidas. Ela envolve a maneira como a instituição compreende a criança, organiza relações, distribui tempos, disponibiliza espaços, escolhe livros e brinquedos, acolhe diferenças, documenta experiências e constrói vínculos com famílias e territórios.

Entretanto, entre uma concepção declarada e sua realização cotidiana existem mediações. Uma instituição pode possuir amplo acervo literário e utilizar os livros apenas para transmitir lições morais. Pode ter parque e restringir sistematicamente seu uso. Pode afirmar que valoriza a participação infantil e manter todas as decisões concentradas nos adultos. Pode possuir brinquedos diversos e, simultaneamente, reproduzir expectativas diferenciadas em relação às crianças conforme raça, gênero, deficiência ou condição social.

Diante disso, este artigo parte da seguinte questão: quais elementos permitem compreender a Educação Infantil como território efetivo de direitos, e não apenas como espaço no qual esses direitos são formalmente reconhecidos?

O objetivo é analisar dimensões pedagógicas e institucionais que participam da concretização dos direitos das crianças, articulando documentos normativos e referenciais teóricos. A discussão não pretende oferecer um modelo único de prática, mas identificar princípios capazes de orientar decisões pedagógicas coerentes com as especificidades da Educação Infantil.

2. METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como ensaio teórico-documental, de abordagem qualitativa e natureza interpretativa. A escolha dessa modalidade decorre do objetivo de relacionar documentos normativos nacionais e municipais a contribuições teóricas sobre infância, currículo, literatura, relações étnico-raciais e documentação pedagógica.

O corpus documental foi composto pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; pela Base Nacional Comum Curricular; pela Resolução CNE/CEB nº 1/2024, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil; pelos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, em sua versão atualizada em 2026; e pelo Currículo da Cidade: Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A seleção desses documentos considerou sua relação direta com os seguintes eixos: concepção de criança; currículo; interações e brincadeira; participação; diversidade; ambientes educativos; acompanhamento das aprendizagens; qualidade e equidade.

No campo teórico, foram mobilizadas contribuições relacionadas à escuta e documentação pedagógica, à literatura na infância, às relações étnico-raciais e à organização de experiências educativas. As fontes foram utilizadas de acordo com seus respectivos campos de contribuição, evitando atribuir a autores generalistas conclusões específicas que não tenham sido produzidas por seus estudos.

A análise foi organizada em cinco eixos: a) criança, currículo e direitos; b) brincadeira, participação e experiências; c) espaços, ambientes e natureza; d) literatura, diversidade e pertencimento; e) documentação pedagógica, avaliação e reflexão docente.

Por se tratar de ensaio teórico-documental, o estudo não produz dados empíricos sobre instituições específicas e não pretende afirmar que as práticas discutidas caracterizam todas as creches ou pré-escolas. Quando são indicadas possibilidades ou riscos pedagógicos, eles são apresentados como categorias de análise sustentadas pelos documentos e pela literatura examinada, e não como diagnóstico estatístico da Educação Infantil brasileira.

3. CRIANÇA, CURRÍCULO E DIREITOS

Compreender a Educação Infantil como território de direitos exige, inicialmente, definir que criança está sendo considerada. As Diretrizes Curriculares Nacionais afastam a concepção de criança como sujeito passivo a ser preparado para uma etapa futura. A criança é reconhecida como sujeito histórico e de direitos, que constrói identidade, relações e conhecimentos por meio das experiências vividas.

Essa concepção possui consequências curriculares. Se a criança interpreta, pergunta, brinca, imagina, cria hipóteses e participa das relações sociais, o currículo não pode ser organizado apenas como transmissão antecipada de conteúdos escolares. Ele precisa criar condições para que diferentes experiências possam ocorrer, articulando os conhecimentos trazidos pelas crianças aos patrimônios culturais, artísticos, científicos e sociais produzidos historicamente.

Na BNCC, essa orientação aparece nos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos não constituem uma lista de atividades a serem executadas separadamente. Uma mesma experiência pode mobilizar diferentes direitos. Ao participar do preparo de uma horta, por exemplo, uma criança pode explorar materiais, conversar com colegas, formular perguntas, observar transformações, tomar decisões e produzir registros.

O desafio pedagógico está justamente em não transformar os direitos de aprendizagem em novos itens burocráticos de uma ficha de planejamento. Sua função é orientar a análise da qualidade das experiências oferecidas.

Perguntar se uma proposta garante participação é diferente de registrar a palavra “participação” no plano. Significa observar se as crianças realmente puderam interferir em alguma dimensão da experiência. Perguntar se uma atividade favorece exploração significa verificar se havia algo a descobrir, comparar, experimentar ou transformar, e não simplesmente oferecer um material diferente.

A intencionalidade pedagógica, portanto, não se confunde com controle integral do resultado. O professor planeja condições, seleciona materiais, organiza ambientes e formula perguntas, mas precisa

permanecer disponível para aquilo que as crianças produzem de inesperado.

4. INTERAÇÕES, BRINCADEIRA E PARTICIPAÇÃO

Interações e brincadeira constituem eixos estruturantes da Educação Infantil. Essa afirmação, amplamente presente nos documentos oficiais, pode perder força quando transformada em fórmula. Brincar não é simplesmente reservar determinado horário para o parque ou utilizar jogos como recurso para ensinar conteúdos previamente definidos.

A brincadeira possui valor próprio como forma de ação, comunicação, experimentação e produção cultural das crianças.

No brincar, objetos podem receber novos significados, regras podem ser negociadas e papéis sociais podem ser experimentados. Uma caixa pode se tornar carro, casa ou embarcação. Um grupo pode inventar regras, entrar em conflito, modificar acordos e reorganizar sua própria atividade.

O papel do adulto não é ausentar-se desse processo nem conduzi-lo completamente. Sua intervenção pode ocorrer na organização do espaço, na escolha e diversificação dos materiais, na observação, na proteção de direitos e na ampliação das possibilidades da brincadeira.

Essa perspectiva também permite qualificar o conceito de protagonismo infantil.

Participação não significa que crianças decidam sozinhas tudo o que acontece na instituição. Há responsabilidades adultas relacionadas à segurança, ao cuidado, ao currículo e à organização coletiva. Entretanto, também não é adequado utilizar “protagonismo” quando todas as decisões relevantes já foram tomadas pelos adultos.

A participação pode ocorrer em graus e situações distintas: escolha de materiais, organização de ambientes, retomada de experiências, construção de regras, seleção de livros, formulação de perguntas, decisões sobre brincadeiras e interpretação de registros produzidos na instituição.

Assim, uma pedagogia participativa não elimina a autoridade profissional do adulto; transforma a maneira como essa autoridade é exercida.

5. ESPAÇOS, AMBIENTES E RELAÇÃO COM A NATUREZA

A qualidade das experiências infantis também depende das condições materiais da instituição.

Um espaço não é pedagogicamente potente apenas por existir. É necessário distinguir pelo menos três dimensões: existência, qualidade e possibilidade de uso.

Uma instituição pode possuir parque, mas mantê-lo inacessível durante grande parte da rotina. Pode ter área externa inteiramente cimentada e pouco diversificada. Pode possuir jardim, horta ou árvores, mas organizá-los apenas como elementos decorativos que as crianças não podem tocar.

Por isso, espaço externo e contato com a natureza não devem ser tratados como sinônimos.

Pátios, parques, solários, jardins, hortas, corredores, quadras e áreas abertas apresentam características distintas. A qualidade pedagógica desses ambientes depende das possibilidades de movimento, encontro, exploração, observação e transformação que oferecem.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2024 reforça a infraestrutura e os ambientes educativos como dimensões constitutivas da qualidade e da equidade. Isso desloca o debate: possuir ambientes adequados deixa de ser considerado mero complemento arquitetônico e passa a integrar as condições de garantia do direito à Educação Infantil.

Essa perspectiva também exige considerar desigualdades. Não se deve naturalizar que determinadas crianças tenham acesso cotidiano a ambientes amplos, arborizados e diversificados enquanto outras permaneçam em espaços reduzidos e pouco adequados.

Ao mesmo tempo, a existência de boas condições físicas não garante automaticamente boas práticas. O acesso depende das concepções dos adultos, da organização da rotina e da compreensão institucional sobre risco, movimento, exploração e autonomia. A pedagogia dos espaços, portanto, articula infraestrutura e decisão pedagógica.

6. LITERATURA, CULTURA ESCRITA E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

A literatura ocupa lugar importante na Educação Infantil, mas seu valor não deve ser reduzido à preparação para a alfabetização.

Livros podem contribuir para a aproximação das crianças com a cultura escrita, mas a experiência literária inclui dimensões que ultrapassam a aprendizagem do sistema de escrita: imaginação, humor, medo, conflito, beleza, estranhamento, memória e descoberta de outras formas de viver.

Colomer destaca a literatura infantil como experiência cultural e formativa, e não apenas como instrumento de transmissão de conteúdos. Essa distinção é especialmente relevante na Educação Infantil.

Uma história não precisa obrigatoriamente terminar em atividade sobre cores, números, comportamento ou moral. Em muitos casos, conversar sobre o que surpreendeu, ouvir interpretações diferentes ou simplesmente permitir que a narrativa continue produzindo sentidos pode constituir mediação mais potente.

A formação leitora também não deve considerar as crianças apenas como “futuros leitores”. Mesmo antes da leitura convencional, elas observam ilustrações, antecipam acontecimentos, recuperam trechos, recontam histórias e participam das interpretações construídas coletivamente.

A organização do acervo importa.

Disponibilizar livros não é suficiente se eles permanecem inacessíveis, excessivamente controlados ou submetidos apenas à escolha adulta. Ao mesmo tempo, qualidade não significa simplesmente quantidade.

É necessário considerar diversidade estética, temática, cultural e autoral. Isso nos conduz diretamente ao problema da representatividade.

7. DIVERSIDADE, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO

Uma Educação Infantil comprometida com direitos não pode tratar diversidade como tema destinado a datas comemorativas.

As relações sociais atravessadas por raça, pertencimento cultural, gênero, deficiência e diferentes configurações familiares também aparecem na infância. Livros, brinquedos, imagens, falas dos adultos e organização dos espaços comunicam às crianças quais sujeitos são reconhecidos, valorizados ou invisibilizados.

Cavalleiro mostrou, em suas pesquisas sobre relações raciais na infância e no cotidiano escolar, que o silêncio diante de discriminações não significa neutralidade. A ausência de intervenção pode contribuir para a continuidade de desigualdades.

Gomes, ao discutir corpo, cabelo e identidade negra, contribui para compreender que características corporais não possuem significados sociais fixos ou naturais. Esses sentidos são construídos nas relações e nos referenciais culturais disponíveis.

Na Educação Infantil, isso exige mais do que incluir ocasionalmente uma boneca negra ou uma história protagonizada por personagem indígena.

Representatividade é importante, mas não produz efeitos automáticos sobre autoestima, identidade ou pertencimento.

Uma instituição pode possuir acervo diversificado e continuar reproduzindo expectativas negativas sobre determinadas crianças. Por isso, materiais precisam ser analisados junto às relações cotidianas.

Também é necessário reconhecer a diversidade dos povos indígenas, evitando apresentá-los como população homogênea ou pertencente exclusivamente ao passado. Autoria indígena, identificação dos diferentes povos e reconhecimento da contemporaneidade das populações originárias podem contribuir para romper práticas escolarizadas baseadas em caricaturas.

Desse modo, educação para as relações étnico-raciais não deve constituir projeto adicional. Ela integra a própria definição de qualidade e equidade.

8. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO

Se a Educação Infantil valoriza processos, experiências e múltiplas linguagens, sua avaliação também precisa ser coerente com essa concepção.

Documentar não significa acumular fotografias, desenhos ou relatórios.

Rinaldi compreende a documentação como processo de escuta e construção de significados. Dahlberg, Moss e Pence ressaltam que todo registro envolve seleção e interpretação. O adulto escolhe o que observar, o que fotografar, o que escrever e o que tornar visível.

Essa compreensão impede que a documentação seja tratada como representação neutra da criança.

Um registro torna-se pedagogicamente relevante quando ajuda a formular perguntas e orientar novas decisões.

A documentação pode, por exemplo, permitir que o professor observe como as crianças reorganizaram uma brincadeira, quais hipóteses elaboraram durante uma investigação ou como determinadas relações se modificaram ao longo do tempo.

A finalidade não é classificar crianças nem verificar se todas atingiram comportamentos idênticos. Trata-se de acompanhar percursos, compreender processos e replanejar condições de aprendizagem.

Entretanto, a documentação também pode ser burocratizada. Quando a prioridade passa a ser quantidade de fotografias, preenchimento de formulários ou produção de evidências para adultos, perde-se sua potência investigativa.

Assim, a questão não é apenas registrar, mas perguntar:

- o que este registro nos ajuda a compreender?
- Que interpretação o adulto está construindo?
- Que outras leituras são possíveis?
- Como as crianças podem participar dessa interpretação?
- O que precisa ser reorganizado no planejamento?

Essas perguntas tornam a documentação parte do trabalho pedagógico, e não produto final destinado apenas à prestação de contas.

9. QUALIDADE E EQUIDADE COMO RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL

Um dos avanços mais importantes das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade de 2024 está em afastar a ideia de que a

qualidade depende exclusivamente da atuação individual de cada professora ou professor.

Qualidade envolve:

- gestão;
- formação profissional;
- infraestrutura;
- condições de trabalho;
- ambientes;
- currículo;
- organização institucional;
- participação;
- relações com famílias e território.

Isso não reduz a responsabilidade docente, mas impede sua individualização.

Uma professora pode realizar trabalho cuidadoso e ainda encontrar limitações de espaço, tempo, equipe ou recursos que não controla. Da mesma forma, uma instituição pode possuir infraestrutura adequada e não transformar essas condições em experiências pedagogicamente qualificadas.

Por isso, qualidade e equidade precisam ser analisadas simultaneamente.

Não basta perguntar se determinada oportunidade existe na rede. É necessário perguntar para quais crianças existe, com que frequência, em quais condições e com quais possibilidades de participação.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil oferecem justamente uma possibilidade de construir esse olhar de maneira coletiva, envolvendo profissionais, famílias e comunidade nos processos de reflexão sobre a instituição.

A autoavaliação, porém, só ganha sentido quando pode gerar decisões.

Identificar um problema de acesso aos espaços externos sem reorganizar rotinas produz pouco efeito. Reconhecer que o acervo não representa diferentes grupos sociais sem rever critérios de aquisição mantém a desigualdade identificada. Constatar que a documentação se tornou burocrática exige modificar procedimentos e finalidades. Avaliar qualidade implica, portanto, disposição institucional para mudar.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite compreender a Educação Infantil como território no qual direitos precisam adquirir materialidade cotidiana. Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se não são princípios abstratos nem elementos decorativos de documentos curriculares. Eles dependem da forma como os adultos organizam ambientes, relações, tempos, materiais e possibilidades de escolha.

A literatura examinada e os documentos normativos também mostram que qualidade não pode ser reduzida à existência isolada de determinadas práticas. Uma horta não garante educação ambiental. Um parque não garante exploração. Uma biblioteca não garante experiência literária. Uma boneca negra não garante educação antirracista. Fotografias não garantem documentação pedagógica.

O potencial educativo desses elementos depende das relações construídas em torno deles.

Nesse sentido, intencionalidade pedagógica não significa antecipar resultados ou controlar todas as ações das crianças. Significa organizar condições, observar processos, interpretar acontecimentos e replanejar experiências a partir do que efetivamente ocorre.

A perspectiva de qualidade e equidade amplia ainda mais essa responsabilidade ao demonstrar que o direito das crianças depende de condições que ultrapassam a atuação individual do professor. Infraestrutura, formação, gestão, recursos, políticas públicas e organização institucional interferem nas possibilidades de concretização das propostas pedagógicas.

Também é necessário reconhecer os limites deste ensaio. Por sua natureza teórico-documental, ele não permite concluir como esses princípios se concretizam no conjunto das instituições brasileiras nem medir o efeito de práticas específicas sobre o desenvolvimento das crianças. Estudos empíricos continuam necessários para compreender como diferentes redes, territórios e unidades constroem suas experiências e quais condições favorecem ou dificultam a garantia dos direitos.

Ainda assim, um princípio pode ser sustentado: a especificidade da Educação Infantil não está em fazer menos do que as outras etapas, mas em fazer de outro modo, coerente com os sujeitos que atende.

Garantir uma Educação Infantil de qualidade significa reconhecer bebês e crianças como pessoas que vivem a infância no presente, capazes de brincar, criar, interpretar, perguntar, participar e transformar os ambientes dos quais fazem parte.

Esse reconhecimento talvez seja um dos critérios mais importantes para avaliar uma instituição: não apenas aquilo que ela ensina às crianças, mas quanto espaço oferece para que elas possam existir plenamente como crianças.

REFERÊNCIAS

- 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. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- 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. Brasília, DF: CNE/CEB, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2026.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.



DIÁLOGOS E SABERES BIOCULTURAIS E O SEU PAPEL ESTRUTURANTE NA EDUCAÇÃO PARA A BIODIVERSIDADE ENTRE COMUNIDADES KHOISAN DE ANGOLA E POVOS INDÍGENAS DO BRASIL

Valter Joaquim Vidal¹

RESUMO: Este artigo propõe uma análise comparativa sobre os saberes bioculturais e seu papel estruturante na educação para a biodiversidade, articulando a experiência das comunidades Khoisan em Angola com a dos povos indígenas no Brasil. Partindo da premissa de que a crise ecológica contemporânea decorre de paradigmas hegemônicos, antropocêntricos e dicotômicos que separam natureza e cultura, a investigação examina de que maneira os conhecimentos tradicionais e os mecanismos de transmissão intergeracional fundamentam práticas pedagógicas de caráter emancipatório. Por meio de uma técnica de cunho bibliográfico e documental, o estudo investiga as matrizes cosmológicas, os princípios éticos e a práxis territorial que integram a diversidade biológica e linguística em ambas as realidades do Sul Global. Os resultados analíticos evidenciam que, malgrado as distintas contingências biogeográficas e históricas, os grupos partilham epistemologias relacionais baseadas na reciprocidade, na observação fenológica e na oralidade. Desse modo, o trabalho demonstra que o resgate e a valorização desses patrimônios cognitivos oferecem subsídios teóricos e práticos indispensáveis para a consolidação de uma educação ambiental crítica e para a sustentabilidade planetária.

Palavras-chave: Saberes bioculturais. Educação para a biodiversidade. Povos indígenas. Comunidades Khoisan. Educação ambiental crítica.

INTRODUÇÃO

A crise ambiental contemporânea constitui um dos maiores desafios civilizacionais da atualidade, sendo em grande parte tributária de uma visão ocidental, antropocêntrica e dicotômica que historicamente separou a humanidade da natureza (Velasco, 2009). Em contraponto a esse paradigma hegemônico, os povos tradicionais e originários mantêm sistemas de conhecimento milenares que integram de maneira indissociável a diversidade biológica e a diversidade cultural, conceito consolidado na literatura como diversidade biocultural (Maffi, 2001; Haesbaert, 2021).

O presente artigo, é resultado de um estudo comparativo entre duas realidades socioculturais distintas, porém conectadas por profundos laços históricos coloniais e por similitudes nos desafios socioambientais enfrentados: as comunidades Khoisan em Angola e os povos indígenas no Brasil. Ambas as sociedades possuem sistemas epistemológicos próprios, transmitidos intergeracionalmente, que fundamentam práticas de manejo e conservação dos ecossistemas locais baseadas na reciprocidade e no respeito aos seres vivos.

A motivação central da investigação reside no facto de ter sido estudante de pós-graduação no Brasil

¹ Gestor, pesquisador e docente universitário, professor efetivo no instituto superior politécnico internacional de angola, isia e colaborador na universidade de belas, unibelas. doutorando em agronegócio, com foco em sustentabilidade ambiental, na universidade federal do rio grande do sul, ufrgs, no brasil. mestre em educação, como foco em metodologia de investigação científica pelo instituto superior de ciências da educação do uíge isced-uíge, angola, em regime de convênio com a universidade do porto, Portugal. Licenciado em gestão e administração pública pela universidade Agostinho Neto, UAN.

e professor do ensino superior em Angola, nesta visão, tendo visto na escassez de abordagens comparativas na literatura das ciências sociais, biológicas e ambientais que valorizem o diálogo intercultural Sul-Sul, integrando o patrimônio cognitivo africano e ameríndio. Conforme argumenta Zank et al. (2021), a educação, a etnoecologia e a etnobiologia desempenham um papel crucial ao revelar que os saberes tradicionais não são estáticos, mas dinâmicos e altamente adaptativos.

A questão norteadora que orienta este estudo formula-se nos seguintes termos: como os diálogos e saberes bioculturais de comunidades Khoisan em Angola e de povos indígenas no Brasil se manifestam em suas práticas educativas para a biodiversidade, e quais são as implicações dessas abordagens para a conservação ambiental e a educação ambiental crítica? Como objetivos, busca-se analisar e comparar os fundamentos pedagógicos e epistemológicos dessas práticas, propondo subsídios teóricos para a articulação entre o conhecimento tradicional e as ciências ambientais.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste estudo fundamenta-se em uma perspectiva interdisciplinar que articula a Ecologia Humana, a Antropologia, a Etnoecologia e a Educação Ambiental Crítica. O conceito de diversidade biocultural, conforme postulado por Maffi (2001), postula que a variedade de formas de vida na Terra coevoluiu com a diversidade linguística e cultural humana. A preservação dos ecossistemas está, portanto, umbilicalmente vinculada à garantia dos direitos e dos territórios dos povos tradicionais.

Caracterização dos povos Khoisan de Angola e Indígenas do Brasil

Os povos Khoisan de Angola e os indígenas do Brasil representam pilares fundamentais da diversidade biocultural e das epistemologias do Sul Global. Ambos compartilham uma relação ancestral e simbiótica com seus territórios, fundamentada em saberes tradicionais, práticas de manejo sustentável e na transmissão intergeracional por meio da oralidade e de cosmovisões relacionais.

Figura 1 - Geografia do povo Khoisan de Angola



Fonte: adaptado pelo autor (2026).

O povo “Khoisan” de Angola é um dos grupos étnicos mais antigos do continente africano e do mundo. O termo “Khoisan” é uma designação que abrange dois grupos culturalmente distintos: os “San” (ou bosquímanos), que são tradicionalmente caçadores-coletores nômades, e os “Khoi” (ou hotentotes), que praticavam a pastorícia. Sua presença em Angola, sobretudo nas províncias do sul, como o Cunene, Cuando e Cubango, é de longa data.

Para Capemba (2023), historicamente, os Khoisan foram os primeiros habitantes da África Austral, antes da chegada dos povos bantos. Com a expansão dos bantos e, posteriormente, a colonização europeia, foram marginalizados, forçados a se deslocar e perderam grande parte de seus territórios e modos de vida tradicionais. Em Angola, a guerra civil também impactou profundamente essas comunidades.

Linguisticamente, os Khoisan destacam-se pelo uso extensivo de cliques como fonemas. Socioeconomicamente, sua subsistência histórica baseia-se na caça, na recolha de frutos e plantas medicinais e na pastorícia, o que lhes confere um profundo conhecimento etnobotânico e uma cosmovisão relacional pautada pela reciprocidade e pela sustentabilidade ecológica. A transmissão de seus saberes ocorre essencialmente por meio da tradição oral, mitos e práticas cotidianas. Embora muitos tenham sido forçados a adotar novas formas de subsistência, os Khoisan, ainda preservam bem o seu modo de vida tradicional, eles ainda são fortes na prática da caça, a coleta e na pastorícia, possuem um vasto conhecimento da natureza, incluindo plantas para alimentação e medicina e possuem práticas sustentáveis que passa de geração à geração através da educação ou pedagogias Khoisan.

Figura 2 - Geografia do povo Indígena do Brasil



Fonte: adaptado pelo autor (2026).

Os povos indígenas do Brasil, possuem uma imensa diversidade sociocultural e linguística, compreendendo centenas de etnias distribuídas por todos os biomas do país. Historicamente, suas bases de subsistência fundamentam-se no manejo sustentável da biodiversidade por meio de práticas como a caça, a pesca, a recolecção e a agricultura itinerante, sustentadas por um profundo conhecimento ecológico tradicional.

Conforme Veríssimo (2021), os povos indígenas cosmológica e filosoficamente, compreendem a natureza de forma integrada e relacional, onde o território não é apenas um meio de produção, mas a própria base da reprodução física e cultural. A transmissão de seus saberes, mitos e tecnologias sociais ocorre de maneira intergeracional através da oralidade, dos rituais e do cotidiano nas aldeias. Na atualidade, após séculos de pressões colonizadoras, espoliação territorial e políticas assimilacionistas, esses povos lutam pela demarcação e proteção de suas Terras Indígenas (TIs), concentradas maioritariamente na Amazônia Legal, mas com importantes presenças no Cerrado, na Mata Atlântica e em outras regiões, buscando garantir seus direitos originários, sua autodeterminação e a preservação de suas epistemologias bioculturais frente aos desafios socioambientais contemporâneos.

Essa perspectiva reconhece que a conservação da biodiversidade está umbilicalmente ligada à proteção dos territórios tradicionais e à vitalidade dos saberes autóctones. Além disso, o estudo dialoga com os marcos da Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB, 1992) e com a teoria dos Direitos Bioculturais, instrumentalizando a análise das lutas dessas comunidades pela salvaguarda jurídica e territorial de suas epistemologias.

No que toca à práxis educativa, a Educação Ambiental Crítica afasta-se de visões meramente conservacionistas ou comportamentalistas, questionando as raízes estruturais da degradação ecológica e apostando na emancipação social, no diálogo de saberes e na participação comunitária ativa (Freire, 2017). Essa vertente dialoga diretamente com a pedagogia decolonial e com a interculturalidade crítica, que buscam tencionar a colonialidade do saber e valorizar as epistemologias do Sul Global (Rédau, 2011; Haesbaert, 2021).

No contexto brasileiro, articulam-se as discussões sobre a educação escolar indígena e as lutas históricas pela afirmação indenitária e linguística (Veríssimo, 2021). No contexto angolano, o estudo confronta o apagamento histórico e a invisibilização institucional das comunidades Khoisan, conferindo primazia analítica à oralidade, à ancestralidade e aos processos informais de transmissão intergeracional como pilares de uma resistência civilizacional e pedagógica.

Para apreender as matrizes cosmológicas subjacentes, o estudo recorre ao perspectivismo ameríndio (Viveiros de Castro, 2002) e às ontologias das cosmologias africanas. Tais lentes teóricas permitem superar a concepção da natureza como mero “recurso” passível de exploração instrumental, reposicionando-a como um plexo de sujeitos e relações éticas que moldam os processos educativos locais.

A Etnoecologia e a Etnobiologia, fornecem o instrumental analítico para o exame das crenças, classificações e práticas de manejo que os diferentes grupos culturais mantêm com os seus ecossistemas (Zank et al., 2021). No escopo desta pesquisa, essas disciplinas auxiliam na decodificação do Conhecimento Ecológico Tradicional (CET) dos Khoisan e dos povos indígenas, abarcando dimensões como a etnobotânica (Silva, 2022). Em consonância com os postulados de Diegues (1996) e Toledo (2000), assume-se que os saberes tradicionais não são estáticos ou folclorizados, mas dinâmicos, altamente adaptativos e empiricamente rigorosos, constituindo bases sólidas para a sustentabilidade e a gestão ambiental.

Para a compreensão das ontologias subjacentes, recorre-se ao perspectivismo ameríndio sistematizado por Viveiros de Castro (2002), bem

como aos estudos sobre cosmologias africanas e a centralidade da oralidade. Tais arcabouços permitem examinar a relação de imanência que esses povos estabelecem com o meio natural, onde a biodiversidade não é tratada como mero "recurso natural" a ser explorado, mas como sujeito de relações sociais e cosmológicas.

Tabela 1 - Síntese das dimensões conceituais da diversidade biocultural e educativa.

Dimensão Teórica	Autores de Referência	Princípio Analítico Central
Diversidad Biocultural	Maffi (2001); Haesbaert (2021)	Coevolução entre diversidade biológica, cultural e linguística.
Educação Ambiental Crítica	Freire (2017); Velasco (2009)	Superação do antropocentrismo e transformação social.
Etnoecologia e Saberes	Diegues (1996); Toledo (2000); Zank et al. (2021)	Dinamismo e adaptabilidade do conhecimento tradicional no manejo ambiental.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste artigo alicerçou-se em uma abordagem qualitativa, cujo o desenho de estudo foi o analítico-descritivo e comparativo. Esta opção metodológica revelou-se adequada à complexidade do assunto em análise, o qual demanda não apenas a observação das práticas educativas tradicionais, mas a compreensão das nuances cosmológicas, históricas e socioambientais subjacentes à relação entre as comunidades Khoisan em Angola e os povos indígenas no Brasil.

O procedimento metodológico, estruturou-se em três eixos de investigação interdependentes. Primeiramente, a coleta de dados fundamentou-se na análise bibliográfica e documental longitudinal e etnográfica, cujo recorte permitiu investigar as transformações e a permanência dos saberes tradicionais. O corpus documental compreendeu legislações de proteção aos povos originários, relatórios técnicos, além de obras clássicas e contemporâneas sobre etnoecologia e diversidade biocultural (Capemba; Silva, 2023; Zank et al., 2021). Tais documentos são complementados por indicadores e registros sobre a transmissão intergeracional de saberes, essenciais para aferir a capacidade efetiva de conservação da biodiversidade e resistência cultural.

Em segundo lugar, a pesquisa articulou-se por meio de uma revisão sistemática da literatura, que abarcou o arcabouço teórico necessário para a análise da Ecologia Humana e da Educação Ambiental Crítica. A fundamentação teórica foi estabelecida a partir da

convergência entre a diversidade biocultural (Maffi, 2001; Haesbaert, 2021), a pedagogia decolonial e o diálogo de saberes (Freire, 2017), bem como os estudos sobre ontologias indígenas e cosmologias africanas (Viveiros de Castro, 2002).

Por fim, a visão analítica adotada consistiu na comparação intercultural (estudo comparativo Sul-Sul), operando como o método interpretativo para os dados coletados. Esta abordagem permitiu decompor a educação para a biodiversidade em dimensões estratégicas distintas: os povos indígenas no Brasil, enquanto guardiões de saberes baseados no perspectivismo e na sociodiversidade amazônica/nacional, as comunidades Khoisan em Angola, posicionadas como matrizes ancestrais de adaptação a ecossistemas áridos e semiáridos, e a educação escolar indígena/tradicional como o nó articulador que busca equilibrar a identidade cultural com os currículos formais. Esta estrutura metodológica possibilita a construção de inferências robustas quanto à viabilidade de transição de modelos educativos eurocêntricos para práticas pedagógicas interculturais e emancipatórias na CPLP.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise integrada dos dados teóricos, documentais e etnográficos evidenciou que os processos educativos nas comunidades Khoisan (Angola) e entre os povos indígenas no Brasil fundamentam-se em potentes mecanismos de transmissão intergeracional. Verificou-se que a observação participante, a oralidade e a vivência quotidiana nos territórios tradicionais constituem o eixo central de uma pedagogia biocultural genuína, onde a diversidade biológica e a diversidade cultural operam como realidades indissociáveis, conforme postulado por Maffi (2001).

Diferentemente da educação escolar formal ocidental, historicamente marcada por uma fragmentação disciplinar e por um viés antropocêntrico (Velasco, 2009), os sistemas educativos tradicionais de ambos os grupos integram de maneira orgânica as dimensões cosmológicas, ecológicas, espirituais e socioeconômicas. No contexto brasileiro, essa práxis manifesta-se fortemente através de ontologias relacionais e do perspectivismo (Viveiros de Castro,

2002), nas quais os elementos da natureza não ocupam o lugar de meros “recursos”, mas de sujeitos com os quais se estabelecem alianças éticas e de reciprocidade.

Em paralelo, nas comunidades Khoisan em Angola, a adaptação secular a ecossistemas de características áridas e semiáridas moldou um conhecimento ecológico tradicional (CET) altamente refinado sobre o manejo da água, da flora e da fauna local, sustentado pela coesão comunitária e pela memória ancestral (Capemba; Silva, 2023).

A discussão analítica permitiu contrapor as duas realidades e identificar aproximações estruturais significativas. Constatou-se que tanto os Khoisan quanto os povos originários brasileiros enfrentam vulnerabilidades comuns decorrentes de pressões externas e de assimetrias históricas, tais como:

1. O avanço de fronteiras agroindustriais e de políticas desenvolvimentistas hegemônicas que ameaçam a integridade de seus territórios tradicionais;
2. O extractivismo predatório que desestabiliza os ciclos ecológicos locais;
3. A marginalização institucional de suas epistemologias e línguas nos sistemas oficiais de ensino dos países da CPLP.

Apesar dessas barreiras, os resultados demonstram que os saberes tradicionais não são estáticos ou “folklorizados”, mas dinâmicos, resilientes e altamente adaptativos (Diegues, 1996; Toledo, 2000). Esse dinamismo corrobora a tese de Veríssimo (2021) ao evidenciar que a valorização e a inserção dos conhecimentos locais nos currículos educacionais não apenas fortalecem a identidade étnica e o sentimento de pertença, mas fomentam uma consciência ecológica profunda e crítica.

Nesse sentido, a articulação entre a Educação Ambiental Crítica (Freire, 2017) e a interculturalidade crítica revela-se indispensável. A transição de modelos educativos excludentes para práticas pedagógicas emancipatórias exige o reconhecimento do Sul Global como produtor legítimo de ciência e filosofia. A comparação entre o patrimônio cognitivo Khoisan e o acervo dos povos indígenas brasileiros sublinha que a superação da crise socioambiental contemporânea passa, obrigatoriamente, pela descolonização curricular e pela abertura institucional ao diálogo de saberes, transformando a educação para a biodiversidade em um

vetor estratégico de resistência cultural e sustentabilidade planetária.

Ademais, constatou-se que tanto os Khoisan quanto os povos originários brasileiros enfrentam desafios comuns decorrentes de pressões externas, como o avanço de fronteiras agrícolas, extractivismo predatório e a marginalização histórica de suas línguas e saberes nos sistemas oficiais de ensino. A urgência de políticas públicas educacionais interculturais emerge, portanto, como um imperativo para a descolonização curricular e para a conservação efetiva da biodiversidade nos países da CPLP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu concluir que os diálogos e saberes bioculturais exercem um papel estruturante na educação para a biodiversidade. Tanto as comunidades Khoisan em Angola quanto os povos indígenas no Brasil demonstram que a conservação ambiental é inseparável da salvaguarda de suas identidades, cosmologias e modos de vida tradicionais.

A investigação empreendida evidenciou ainda que a matriz biocultural constitui o eixo estruturante para a reformulação paradigmática da educação voltada à biodiversidade. A análise comparativa Sul-Sul entre as comunidades Khoisan e os povos originários brasileiros revelou que, as distintas contingências biogeográficas, ambas as formações socioculturais convergem em epistemologias de caráter relacional e holístico, nas quais a preservação ambiental é intrinsecamente indissociável da salvaguarda da diversidade identitária, linguística e territorial.

Constatou-se que os processos formativos tradicionais, ancorados na transmissão intergeracional, na oralidade e na práxis vivencial do espaço geográfico, contrapõem-se frontalmente à racionalidade instrumental e à fragmentação cognitiva inerentes ao modelo educacional hegemônico. O Conhecimento Ecológico Tradicional, consubstanciado tanto nas estratégias de adaptação a biomas de extrema fragilidade ecológica quanto nas ontologias de coparticipação com a natureza, consubstancia um patrimônio empírico e analítico de primeira grandeza para o enfrentamento das crises socioecológicas contemporâneas.

Além disso, o estudo demonstrou que as vulnerabilidades estruturais enfrentadas por esses grupos, impulsionadas por vetores de expropriação territorial e por assimetrias geopolíticas, evidenciam a persistência de lógicas coloniais na gestão dos Estados e dos sistemas de ensino. A superação deste quadro requer a desconstrução do monólogo cognitivo oficial e a implementação de práxis pedagógicas interculturais que operem o diálogo simétrico entre os saberes tradicionais e a ciência moderna.

Em suma, a educação para a biodiversidade transcende a dimensão estritamente instrucional, configurando-se como um vetor geopolítico de resistência civilizacional. As reflexões aqui sistematizadas oferecem o aporte teórico necessário para o desdobramento da investigação empírica doutoral, apontando para a urgência de formulações curriculares emancipatórias capazes de legitimar as epistemologias do Sul Global e orientar novos horizontes para a sustentabilidade planetária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAPEMBA, Cláudia da Glória João; SILVA, Idnira Inácio da. História do povo Khoisan e sua relação com o meio ambiente no território angolano. Em: **SEMINÁRIO UNIVERSITÁRIO DA UNILAB (SEMUNI)**, 2023, Redenção. Anais [...]. Redenção: UNILAB, 2023.
- CONVENÇÃO SOBRE DIVERSIDADE BIOLÓGICA (CDB). **Convenção sobre Diversidade Biológica**: RIO 92. Rio de Janeiro: MMA, 1992.
- DIEGUES, Antonio Carlos Sant'Ana. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: NUPAUB/USP, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade**: sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina. Cidade Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Ed. da UFF, 2021.
- MAFFI, Luisa (ed.). **Sobre diversidade biocultural**: ligando língua, conhecimento e meio ambiente. Washington, DC: Smithsonian Institution Press, 2001.
- RÉDUA, Luciane de Souza. **Interculturalidade crítica na formação inicial de professores de Ciências**: saberes sobre a biodiversidade local. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- SILVA, Idnira Inácio da. **Etnobotânica e saberes tradicionais nas comunidades de Angola**. Luanda: Edições Universitárias, 2022.
- TOLEDO, Víctor Manuel. Conhecimento e ecologia indígenas. **Fronteiras em Ecologia e Meio Ambiente**, Washington, v. 1, n. 2, p. 69-70, 2000.
- VELASCO, S. L. Ética e reformulação — fundamentação dos princípios da Educação Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 23, p. 1-15, 2009.
- VERÍSSIMO, L. G. S. **Educação escolar indígena e os desafios da interculturalidade**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- ZANK, Sofia et al. (org.). **Diversidade biocultural na escola**: reflexões e práticas para professoras e professores. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia, 2021.



CONSUMO EXCESSIVO DE BEBIDAS ALCOÓLICAS NA ADOLESCÊNCIA: PERSPETIVAS SOCIOLÓGICAS PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA EM ANGOLA

Vidal António Machado¹

Resumo: O presente estudo tem por objetivo central traçar as principais perspetivas temáticas para a pesquisa científica sobre o problema do consumo excessivo de bebidas alcoólicas em adolescentes. Para tal, primeiro procurámos definir a adolescência a partir dos estágios de desenvolvimento e transição que esta fase da vida comporta. Depois indicaram-se as principais variáveis que envolvem o tema em análise, no sentido de apontar as possíveis causas e efeito do alcoolismo na adolescência no nosso país e que podem ser estudadas no âmbito das ciências sociais angolanas particularmente, em Sociologia e Psicologia Social. A pesquisa guiou-se através do suporte bibliográfico. A pesquisa concluiu que os impactos neurofisiológicos do uso excessivo do álcool nesta parcela da população são desafiadores. Um destes efeitos refere-se aos prejuízos no processo de aprendizagem. Pesquisas demonstram que adolescentes alcoólatras apresentam mais dificuldades em recordar palavras e desenhos geométricos do que aqueles que não são dependentes do álcool.

INTRODUÇÃO

A questão do consumo excessivo de bebidas alcoólicas pela população jovem em Angola é um tema que, pelo menos nas últimas décadas, tem ganho destaque como um problema com sérias repercussões sociais². Por isso, as causas e consequências do alcoolismo na adolescência constituem grande preocupação para famílias, para meios de comunicação social, para igrejas e como não poderia deixar de ser, também para académicos de diversas áreas (Psicologia, Sociologia, Antropologia, Medicina e outras).

Entretanto, a capacidade de analisar e propor medidas e soluções adequadas parece não acompanhar o avanço do consumo abusivo de bebidas alcoólicas nos diversos estratos juvenis de nossa sociedade. Além de mais, o enquadramento desta questão, polémica e delicada, muitas vezes, é cercado por ideias pré-

concebidas e afirmações do senso comum que dificultam uma discussão mais esclarecida sobre o contexto histórico e social em que este fenómeno se desenvolve.

A problemática do consumo de bebidas alcoólicas por parte de adolescentes não é um fenómeno social novo, pois é uma consequência da formação histórica da estrutura da sociedade contemporânea. A preocupação do senso comum é de relacionar a adoção de comportamentos que conduzem ao crime e ao desvio dos jovens com a ingestão de bebidas alcoólicas, sem se ter em consideração os vetores sociais, económicos, antropológicos e culturais que andam à volta destas tendências ou práticas.

Diante deste cenário e à luz de pesquisas e políticas públicas feitas em outros países que padecem, de maneira semelhante, desta mesma problemática,

¹ Professor auxiliar da Universidade Jean Piaget de Angola. Pós-Doutor em Psicologia Social pela Universidade John Kennedy da Cidade Autónoma de Buenos Aires/Argentina, (2022). Doutor em Psicologia Social pela Universidade John Kennedy da Cidade Autónoma de Buenos Aires/Argentina, declaração de reconhecimento de estudos nº 6578/2019/INAAREES, com o tema: os meios de comunicação social e a sua influência na formação da percepção social dos habitantes de Ondjiva/Cunene-Angola. O caso dos conteúdos do programa das 13 horas da Rádio Nacional de Angola. É licenciado em Sociologia pela Universidade Jean Piaget de Angola. Pós-Graduação em Agregação Pedagógica para o Ensino Superior através do convénio Universidade Jean Piaget de Angola e o Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, (ISCED), Angola.

² Ver, por exemplo, as notícias indicadas nas Referências Bibliográficas.

procuraram-se encaminhar algumas trilhas de pesquisa científica para se conhecerem as causas e consequências do alcoolismo na adolescência.

O cerne desta reflexão não se focaliza simplesmente na ideia de que os adolescentes consomem excessivamente as bebidas alcoólicas, mas sim, sobre as repercussões deste fenômeno nas diferentes estruturas da sociedade, com realce às famílias que são consideradas seu embrião. Pode-se considerar que a adoção deste comportamento socialmente desviante pode de igual modo, ferir os valores morais, culturais e sociais e também comprometer o progresso sustentável da sociedade.

O primeiro passo de nosso trabalho corresponde à definição do que é adolescência. Questão que parece fácil mas que exige traçar as características psicossociais que são diferentes em diversas faixas etárias passíveis de serem enquadradas na expressão adolescência³.

O segundo, envolve a definição de perspectivas temáticas que podem permitir traçar as possíveis causas e efeitos do alcoolismo entre os jovens. A partir destas definições, podemos encaminhar de acordo com a literatura especializada, as principais variáveis independentes que atuam sobre o alcoolismo na esfera juvenil e, por outro lado, destacar as possíveis consequências provocadas pelo consumo excessivo de bebidas alcoólicas pelos jovens.

DEFINIÇÃO DE ADOLESCÊNCIA

A origem da palavra adolescente que vem do latim *adolescere*, significa crescer ou desenvolver, porém, para além de crescimento e desenvolvimento este conceito indica especialmente um período de transição da infância para a idade adulta.

Este período de transição é uma fase extremamente complexa e dinâmica e que em muitos sentidos é cercado por contradições, expectativas e ansiedades, tanto do próprio adolescente quanto dos grupos sociais a que pertence (família, comunidade, escola e amigos).

Este processo dinâmico e complexo reside justamente no facto de que o adolescente em alguns momentos não quer ser mais identificado como criança e quer a autonomia dos adultos, porém, em outros

momentos, considera difícil abandonar a infância para entrar no mundo sério e cheio de responsabilidades dos mais velhos. O adolescente está, neste caso, no meio do caminho e em muitas ocasiões desorientado entre qual lado deve se enquadrar, na infância ou na fase adulta.

Vinculadas a esta transição em seu papel social, estão as mudanças fisiológicas e hormonais provocadas pela puberdade, caracterizada pelo “despertar da sexualidade e da liberação de hormônios responsáveis pelo desenvolvimento de características físicas e sexuais distintas” (ROSSI, 2007, p. 15).

Este período de transição não é uniforme. A psicologia aponta para três estágios da adolescência (Pré-Adolescência, Adolescência Menor e, Adolescência Maior ou Juventude) que serão apresentados de forma resumida no quadro a seguir:

Quadro 1. Os Estágios da Adolescência

	Pré-Adolescência	Adolescência Menor	Adolescência maior ou Juventude
Faixa Etária/sexo	Feminino: 10 – 13 anos Masculino: 11 – 14 anos	Feminino: 13 – 15 anos Masculino: 14 – 16 anos	Feminino: 16 – 18 anos Masculino: 17 – 19 anos
Mudanças fisiológicas	- Aumento de energia - Crescimento rápido e desproporcional do corpo	- Fase de amadurecimento sexual - Os corpos assumem uma forma mais próxima dos adultos	- O desenvolvimento do corpo provavelmente já foi concluído
Mudanças no modo de agir	- Mudanças corporais gritantes provocam crise de ansiedade e identidade - Acentuada incoerência fruto em parte do rompimento brusco com a infância	- Observa-se maior introversão e a busca por auto-afirmação - A aprovação dos colegas é de extrema importância e por isso, alguns podem arriscar quase tudo para conquistá-la e conservá-la	- O adolescente considera-se em condições de enfrentar o mundo objectivamente - Assumir pontos de vista e a afirmação de valores éticos adquirem especial relevância - Pretende assumir seriamente compromissos com a realidade
Mudanças sociais	- O referencial anterior da infância é perdido sem que se estabeleça um novo - Carência de metas definidas o que aumenta a insegurança e nervosismo em relação aos problemas	- Amizades íntimas e relacionamentos amorosos ganham importância e actuam como referências de identidade e reconhecimento	- É esperado que o adolescente faça sua escolha profissional e tenha uma identidade - A ansiedade agora é em relação à sua capacidade de levar em frente o projecto que elaborou para si mesmo a partir de sua identidade

Fonte: Tabela formulada com base em Rossi (2007)

É necessário esclarecer que estas fases não aparecem na realidade de forma rígida, podendo variar conforme o contexto social e familiar, como também, de acordo com o desenvolvimento de cada indivíduo.

Entretanto, esta divisão em fases é de grande valia para estudos sobre a incidência do alcoolismo na adolescência, pois, certamente este problema apresenta contornos diferentes em cada um destes estágios de desenvolvimento e transição.

Por conseguinte, estudos sobre esta temática podem e devem utilizar estes recortes para definir sua população alvo e as problemáticas referentes ao consumo de bebidas alcoólicas que recaem em cada umas destas fases.

3 A final um jovem de 13 anos possui características psicossociais diferentes de um jovem de 18 anos. No entanto, ambos podem ser denominados como adolescentes.

Podemos, então, definir a adolescência como um período de transição que possui complexidades sociais, fisiológicas e psicológicas, em que o indivíduo em formação deve abandonar a infância para ingressar no mundo adulto.

Este processo implica a construção de sua identidade, a experimentação (sexual, comportamental e em muitos casos do álcool e/ou outras substâncias), a construção de laços sociais com seus pares (adolescentes), assim como aprender a lidar com erros e fracassos ao mesmo tempo em que assume mais responsabilidades e adquire maior grau de autonomia.

Em Angola, os atuais adolescentes nasceram durante o final da década de 1990 e início dos anos 2000. Período histórico em que o país encerrava a guerra e entrava no período de paz, e que pode ser considerado como um período de transição social marcado, também, pelo avanço do capitalismo e pelo processo de globalização no mundo, vinculado ao desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Esta transição do ponto de vista social tem tido forte impacto nas estruturas familiares e nos valores culturais da sociedade angolana. Estes impactos fazem com que os próprios adultos passem por um período complexo em que não sabem se permanecem com os traços culturais tradicionais e a estrutura familiar anterior ou se abraçam os valores da moderna sociedade capitalista ocidental.

A globalização aproxima os cidadãos, transmite experiências e os leva a realizarem comparações entre a sua realidade e a dos outros pontos do mundo, pois, também à nível da aplicação das TICs muitas foram as representações sociais feitas à volta desta temática. Por conseguinte, a televisão é um destes exemplos, que atingiu níveis de progressos e de extensão extremamente assustadores, passando de canais locais para canais globais, como diz Beck apud Curran e Seaton (2001, p.302), “a televisão isola e uniformiza”, fazendo com que esta dicotomia seja profundamente dependente da intensidade e das tendências que este órgão optar.

Neste contexto, a entrada das TICs e das redes sociais que, por um lado, tornam mais dinâmicos os contatos entre os jovens e facilitam a influência de várias partes do globo em termos de comportamento,

conhecimento, valores morais, por outro lado, dificultam sobremaneira, o diálogo e a relação dos adultos com estes adolescentes, tendo em conta que a maioria não domina o uso destas ferramentas e estão absorvidos pela dinâmica de funcionamento da sociedade de mercado.

Do nosso ponto de vista, esta é uma questão de fundo na conjuntura histórica e social angolana, e de extrema relevância para a abordagem sobre a problemática do alcoolismo na adolescência, como veremos a seguir.

PERSPECTIVAS TEMÁTICAS SOBRE O ALCOOLISMO NA ADOLESCÊNCIA

O consumo excessivo de álcool na nossa sociedade é encarado de forma ambígua. Por um lado, é estigmatizado como consumo de uma substância tóxica que provoca diversos transtornos e desvios sociais, porém, por outro, é estimulado pelas propagandas e em diversas ocasiões dentro do próprio convívio social e familiar.

Nas principais cidades de Angola, fundamentalmente na sua capital, Luanda, é fácil observar a maneira como as bebidas alcoólicas estão expostas, em quase todas as esquinas encontram-se à venda; o pior é que não há espaços definidos objetivamente para estas vendas. (ADANSON, 2014).

É vendido em locais próximos das escolas, em bancadas montadas logo a entrada dos cemitérios, nas proximidades dos hospitais, as igrejas de tal forma, não têm sido poupadas, pois, para quem vende, o importante dentro da racionalidade económica do capitalismo, a finalidade é o lucro.

Acredita-se que este pode não ser o mal maior, porque a exposição é feita a partir de diversas maneiras, redes sociais, placares publicitários montados em todas as partes das cidades e, na sua maioria, com conteúdo convidativo para a entrada de indivíduos para o mundo do consumo excessivo de bebidas alcoólicas.

Além disso, o álcool como droga lícita e com estes estímulos, torna-se uma droga de fácil acesso tanto para adultos quanto para menores de idade. Diante deste cenário, surgem algumas perspectivas temáticas que poderão alimentar o debate científico em Angola.

A primeira diz respeito ao grau de influência das propagandas para o consumo destas bebidas pela população mais jovem. Quais as regulamentações referentes a este tema e como são fiscalizadas estas publicidades⁴?

Como vimos, a adolescência é uma fase de maturação em que o indivíduo passa por momentos de experimentação para construir sua identidade.

Desta feita, em que medida, as exposições feitas pelas empresas produtoras de bebidas alcoólicas através de meios publicitários estimulam os jovens para o consumo excessivo e contínuo destas bebidas?

A segunda problemática refere-se a compra de bebidas alcoólicas por adolescentes e crianças. Estudos empíricos que procuram descrever as maneiras como este fenómeno acontece nos estabelecimentos que vendem este tipo de bebidas seriam uma mais-valia para formulação de políticas públicas no sector. (ROMANO, DUALIBI, PINSKY, & LARANJEIRA, 2007).

A terceira problemática refere-se ao estímulo que os adultos podem passar aos adolescentes, dentro do próprio convívio familiar, ao consumirem exageradamente o álcool e, em conversas, tratarem o consumo destas bebidas como indispensáveis para alcançar o prazer em festas e em eventos.

Anexo a este fenómeno está a questão do relacionamento dos pais com seus filhos no que se refere ao consumo e experimentação. Que atitude tomar? Não existe uma receita única de sucesso, várias atitudes apresentam aspectos positivos e negativos e podem ser aplicadas de maneira alternada e de acordo com o estágio que o adolescente passa em sua transição social.

Os pais hoje têm muitas dúvidas quanto a melhor forma de educar seus filhos. Estas dúvidas ganham maior intensidade diante das transformações sociais apontadas no final do item 1 deste artigo sobre a definição de adolescência.

O modelo disciplinar da família tradicional não consegue impor limites à conduta dos jovens da era contemporânea, pois com o desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação, as dinâmicas de

mobilidade e interação social dos adolescentes fazem com que estes consigam esquivar-se destes valores com alguma facilidade.

Somado a isso, é comum verificar maior permissividade de pais que estão na faixa dos 30 aos 40 anos de idade em relação a conduta de seus filhos, além de tentativas por vezes inconscientes de procurar satisfazer os desejos destes sem medir as consequências.

Neste sentido, seriam necessárias pesquisas que buscassem analisar as diferentes posturas adotadas pelos pais e os impactos que estas posturas adquirem em relação à experimentação e o consumo abusivo do álcool pelos adolescentes.

Uma outra perspectiva temática relevante sobre o alcoolismo na adolescência está relacionada com a idade em que o indivíduo inicia o consumo de bebidas alcoólicas. Quanto mais cedo este início, maior o risco deste adolescente tornar-se dependente (LARANJEIRA & LIMA, 2011).

Além disso, os impactos neurofisiológicos que o uso do álcool pode causar no desenvolvimento desta parcela da população são desafiadores.

Um destes efeitos refere-se aos prejuízos no processo de aprendizagem. Pesquisas demonstram que adolescentes alcoólatras apresentam mais dificuldades em recordar palavras e desenhos geométricos do que aqueles que não são dependentes do álcool (PECHANSKY, SZOBOT, & SCIVOLETEO, 2004).

Por último, deve-se apontar que a reflexão sociológica sobre a adolescência e consumo excessivo de álcool deve primar por perceber os fatores que estão em volta deste fenómeno, compreendendo a ação do espaço social sobre estes indivíduos, isto é, o modelo da construção social da realidade que resulta dos processos de socialização a que foram submetidos nos primeiros momentos para a sua inserção na sociedade.

Nesta conformidade, torna-se indiscutível, aflorar o papel do grupo em que este adolescente pertence, pois, duma ou doutra forma, acaba criando modelos que apetrecham todo seu imaginário social. Parece-nos importante, neste contexto, começar por dar ênfase ao mecanismo conceitual de grupo que

4 Em nossa pesquisa não conseguimos encontrar legislação específica sobre o tema em análise, no entanto, verificamos por meio de notícias (AgênciaLusa, 2015) e (Angonotícias, 2010), a movimentação do governo angolano para esta finalidade.

historicamente sabe-se que vem do vocábulo “gropo” ou “grupo”, surgindo exatamente no século XVII.

Barros apud Jacques et al (2005, p. 200) realça que “foi somente no século XVIII que o termo passou a significar reunião de pessoas”, dando desta forma, uma definição muito mais simples sobre grupo.

Por conseguinte, o interesse de estudar os pequenos grupos sociais, não é apenas uma preocupação da Sociologia mas, é também uma área de intervenção da Psicologia Social. Por isso, Jacques et al (2005, p. 2001), consideram o grupo como um fenómeno social que consiste na “reunião de duas ou mais pessoas com um objetivo comum de ação”. Pode-se perceber neste conceito que a grande preocupação de que os objectivos de cada um de seus membros se diferem.

Por isso, Lewin apud Jacques et. al (2005, p. 201), realçam:

“A essência de um grupo não reside na similitude ou dissimilitude de seus membros, senão em sua interdependência. Um grupo pode ser caracterizado como um todo; isto significa que uma mudança no estado de uma das suas partes modifica o estado de qualquer outra parte. O grau de interdependência das partes ou membros do grupo varia, em todos os casos, entre uma massa sem coesão alguma e uma unidade composta”.

Relevar nesta abordagem, a noção de que o grupo é um dos principais núcleos de influência e de construção social da realidade na adolescência, pois, para estes autores, os modelos para a sua autodefinição ou “identidade pessoal”, estão intrinsecamente relacionados com o estilo do grupo de sua pertença. (GIDDENS, 2009). Ao nosso ver, pode-se perceber que nenhum homem nasce alcoólatra, ele é produto da própria sociedade, é obra que os adultos, os mais experientes, os mais sabidos e os orientadores executam no seu quotidiano.

Aqui, pode-se constatar a função da sociedade, que é verificar os seus estratos reais, que de um lado, possuem papéis definidos, e do outro, fazem parte de um todo que tem incidência sobre a forma de ser e a percepção social do meio que estimula o processo de toda a sua integração social (socialização).

Diante destes aspectos aqui ressaltados, podemos considerar que a questão do alcoolismo na

adolescência em Angola, é um terreno vasto em que será preciso empenho de pesquisadores sociais e das áreas da saúde para esclarecer diversas problemáticas ainda não estudadas devidamente. De igual modo, este tema revela-se um campo de necessária e urgente intervenção por parte do Estado e da sociedade que deve ser guiada por conhecimentos embasados cientificamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo tinha como finalidade traçar as perspectivas temáticas para investigação científica em Angola sobre o uso excessivo de bebidas alcoólicas na adolescência. Para esta abordagem, destacou-se primeiro, a definição dos estágios de transição que compõem a adolescência. Estes estágios correspondem ao período de transformação dos indivíduos que saem da infância para a vida adulta.

Esta transição que marca a adolescência é um período conturbado e que engendra experimentações, e é nesta senda que os jovens podem iniciar o uso de bebidas alcoólicas. Além disso, vários fatores podem contribuir para que esta experimentação transforme-se em uso abusivo por parte desta camada vulnerável da sociedade.

No decorrer da pesquisa procurou-se descrever em linhas gerais, as delimitações conceituais vinculadas às questões sociais que rondam esta problemática em Angola para futuras pesquisas científicas que pretendam explicar as possíveis causas e efeitos do consumo excessivo de bebidas alcoólicas em adolescentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADANSON, Gladys. **La Psicología Social de Enrique Pichon Rivière**: Una Perspectiva Sociopsicológica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina): Lugar Editorial, (2014).
- AGÊNCIA LUSA.. **Governo prepara lei sobre o consumo de álcool**. Fonte: Rede Angola: <http://www.redeangola.info/governo-prepara-lei-sobre-o-consumo-de-alcool/>, (10 de Fevereiro de 2015)
- ANGONOTÍCIAS. **Angola precisa de um diploma que regule o consumo de bebidas alcoólicas**. Fonte: Angonotícias: <http://www.angonoticias.com/Artigos/item/28238/angola-precisa-de-um-diploma-que-regule-o-consumo-de-bebidas-alcoolicas>,
- ANGOP.. **Sociólogo defende estudo sobre alcoolismo na juventude**. Fonte: Angop:http://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/sociedade/2012/3/16/Sociologo-defende-estudo-sobre-alcoolismo-juventude,24cc9012-9006-4c11-9c40-550f28bd5a82.html (17 de Abril de 2012)

ANGOP. Angola: **Consumo abusivo do álcool aumenta risco de mais de 200 doenças**. Fonte: Angop: http://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/sociedade/2015/1/8/Angola-Consumo-abusivo-alcool-aumenta-risco-mais-200-doencas,579e23b2-3b6f-4338-9593-81e01512301b.html (18 de Fevereiro de 2015)

CURRAN, James., & SEATON, Jean. **Imprensa, Rádio e Televisão; Poder Sem Responsabilidade**. Lisboa (Portugal): Instituto Piaget, (2001).

Dias, N. F. (2007). **Sistemas de Comunicação de Cultura e de Conhecimento: Um olhar Sociológico**. Lisboa (Portugal): Instituto Piaget.

Engelhard, P. (1998). **O Homem Mundial; Poderão as Sociedades Humanas Sobreviver?** Lisboa (Portugal): Instituto Piaget.

JACQUES, M. d., SREY, M. N., BERNARDES, N. M., GUARESCHI, Pedrinho. A., CARLOS, S. A., & FONSECA, T. M.. **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, (2005).

LARANJEIRA, R., & LIMA, M. D.). **Alcoolismo na Adolescência**. (D. Varela, Entrevistador), (30 de Agosto de 2011 MINSA.. Não ao Álcool. Fonte: Saúde Angola: <http://saudeangola.gv.ao/informacoes-uteis/nao-ao-alcool/> (08 de 05 de 2016)

PECHANSKY, F., SZOBOT, C. M., & SCIVOLETO, S. Uso de Álcool entre Adolescentes: Conceitos, Características Epidemiológicas e Fatores Etiopatogênicos. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 14-17, (2004).

ROMANO, M., DUALIBI, S., PINSKY, I., & LARANJEIRA, R. Pesquisa de Compra de Bebidas Alcoólicas por Adolescentes em Duas Cidades do Estado de São Paulo. **Revista de Saúde Pública**, 495-501, (2007).

ROSSI, T. C. **O Estereótipo da Rebeldia na Adolescência: uma Abordagem Sociológica** (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), (2007).

SOUSA, F., ABRÃO, A. M., MORGADO, A., CONBOY, J., & PIRES, M. D. **O Consumo de Bebidas Alcoólicas na População Escolar Juvenil**. Loulé: Gráfica Comercial Loulé, (2008).

VAZ FREIXO, João, Manuel. **Teorias e Modelos de Comunicação**. Lisboa (Portugal): Instituto Piaget, (2011).



A SITUAÇÃO SOCIOECONÓMICA DAS FAMÍLIAS MONOPARENTAIS: CASO DO MUNICÍPIO DO CHINJENJE- PROVÍNCIA DO HUAMBO

Walter Albino António Sassoma¹

RESUMO: O presente artigo analisa a situação socioeconómica das famílias monoparentais no Município do Chinjenje, Província do Huambo, com enfoque nas condições de vida, nas fontes de rendimento e nos principais desafios que influenciam o bem-estar destes agregados familiares. O estudo teve como objetivo analisar as condições socioeconómicas das famílias monoparentais, identificando os factores que condicionam a sua estabilidade económica e social, bem como os impactos dessa realidade na educação, saúde e qualidade de vida dos seus membros. Para a concretização da investigação, recorreu-se ao método descritivo, com abordagem bibliográfica, utilizando-se como técnicas de recolha de dados a pesquisa bibliográfica e a observação directa. A amostra foi constituída por 50 participantes pertencentes a famílias monoparentais residentes no Município do Chinjenje. Os resultados evidenciaram que a maioria das famílias é chefiada por mulheres, cuja principal fonte de sustento provém de atividades informais e da agricultura de subsistência, verificando-se baixos níveis de rendimento, dificuldades no acesso ao emprego formal, limitações na satisfação das necessidades básicas, reduzido acesso aos serviços sociais e insuficiência de apoio institucional. Constatou-se ainda que estas dificuldades comprometem o acompanhamento escolar dos filhos, a segurança alimentar e a melhoria das condições de vida dos agregados familiares. Conclui-se que o fortalecimento das políticas públicas de inclusão social, a implementação de programas de geração de rendimento, a ampliação da proteção social e a promoção de oportunidades de formação e emprego constituem estratégias fundamentais para a melhoria da situação socioeconómica das famílias monoparentais no Município do Chinjenje.

Palavras-chave: Família Monoparental; Situação Socioeconómica; Rendimento Familiar; Vulnerabilidade Social; Município do Chinjenje.

INTRODUÇÃO

A família constitui a primeira instituição social responsável pela formação moral, afetiva, cultural e económica dos indivíduos, desempenhando um papel determinante na promoção do bem-estar e no desenvolvimento da sociedade. Ao longo do tempo, as transformações sociais, económicas, culturais e demográficas provocaram mudanças significativas na estrutura familiar, originando diferentes configurações de agregados familiares, entre as quais se destaca a

família monoparental. Esta caracteriza-se pela presença de apenas um dos progenitores na responsabilidade pela educação, proteção e sustento dos filhos, situação que, em muitos contextos, está associada a maiores níveis de vulnerabilidade socioeconómica.

Em Angola, as famílias monoparentais têm aumentado em consequência de diversos fatores, tais como a separação conjugal, o divórcio, a viuvez, a migração de um dos cônjuges, a gravidez precoce e outras circunstâncias de natureza social e económica.

¹ Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Paraguai; Mestre em Ciências de Educação pela Universidade de Desarrollo Sustentable Universidade de Desenvolvimento Sustentável, UDS-Paraguai; Mestre em Docência Universitária pela UNIVERSIDADE UNIATLANTICO, Espanha. Atualmente é professor do Instituto Superior Politécnico da Caála ISP-CAÁLA; Pós-graduado em Docência Universitária pelo ISCED – Huambo.

Embora esta configuração familiar represente uma realidade cada vez mais frequente, muitos destes agregados enfrentam dificuldades relacionadas com a obtenção de rendimentos suficientes, o acesso ao emprego formal, a satisfação das necessidades básicas, a educação dos filhos, os cuidados de saúde e o acesso aos programas de proteção social. Estas limitações afetam diretamente a qualidade de vida das famílias e comprometem as oportunidades de desenvolvimento das crianças e dos restantes membros do agregado familiar.

No Município do Chinjenje, Província do Huambo, a realidade socioeconómica das famílias monoparentais evidencia desafios que merecem uma análise aprofundada. A predominância de atividades económicas de subsistência, os reduzidos níveis de rendimento familiar, o desemprego, a informalidade laboral e a limitada cobertura dos serviços sociais tornam estas famílias particularmente vulneráveis às situações de pobreza e exclusão social. Consequentemente, muitas enfrentam dificuldades para assegurar alimentação adequada, educação, saúde, habitação e outras necessidades essenciais, refletindo-se negativamente no desenvolvimento humano e social da comunidade.

Perante esta realidade, torna-se pertinente desenvolver estudos que permitam compreender a situação socioeconómica das famílias monoparentais, identificando os fatores que condicionam as suas condições de vida e os principais desafios enfrentados no quotidiano. A produção de conhecimento científico sobre esta problemática constitui um importante instrumento para subsidiar a formulação de políticas públicas e programas sociais direcionados ao fortalecimento da proteção social, à promoção da inclusão económica e ao desenvolvimento sustentável das comunidades.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a situação socioeconómica das famílias monoparentais no Município do Chinjenje, Província do Huambo, identificando as principais dificuldades relacionadas com o rendimento familiar, emprego, acesso aos serviços sociais e condições de vida. Pretende-se, igualmente, contribuir para o aprofundamento do debate académico sobre as transformações da estrutura familiar e fornecer

subsídios que possam apoiar a implementação de estratégias e políticas públicas voltadas para a melhoria das condições de vida destes agregados familiares, promovendo a inclusão social, a redução da pobreza e o desenvolvimento integral das famílias.

OBJECTIVOS

Analisar a situação socioeconómica das famílias monoparentais no Município do Chinjenje, Província do Huambo, identificando as condições de vida, as principais dificuldades económicas e sociais enfrentadas pelos agregados familiares e os seus impactos no bem-estar dos seus membros.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as principais características socioeconómicas das famílias monoparentais no Município do Chinjenje, Província do Huambo.
- Descrever as condições de rendimento, emprego, habitação, educação, saúde e acesso aos serviços sociais das famílias monoparentais, bem como os desafios que enfrentam na satisfação das necessidades básicas do agregado familiar.
- Propor estratégias e medidas de intervenção que contribuam para a melhoria da situação socioeconómica das famílias monoparentais, por meio do fortalecimento das políticas públicas, da promoção da inclusão social, da geração de rendimento e do acesso a oportunidades de emprego e proteção social.

Para tanto levantou-se a seguinte questão: que factores estão na base da situação socioeconómica das famílias monoparentais no Município do Chinjenje? Trata-se de um estudo elaborado com base no modelo de investigação bibliográfica, pelo facto deste permitir recolher dados não métricos, sem necessidade de generalização dos dados, com forme refere (LESSARD e HERBERT, 2018).

Portanto conclui-se que a principal causa que está na base da formação de famílias monoparentais é o desaparecimento de uma das partes do sistema familiar.

No entanto, é assim que, a questão da situação socioeconómica das famílias monoparentais tem sido abordada como um problema social tanto nos meios de comunicação de massa como nas comunidades. Trata-se de um problema que não só preocupa e afecta as mulheres solteiras que cuidam sozinhas dos seus filhos, mas também os restantes membros da família, o meio

social em si, e as instituições do Estado que lidam com as questões das famílias, sendo que esta é também considerada como o primeiro núcleo da sociedade. No caso em que nos propusemos a estudar verifica-se um aumento de caso socioeconómico das famílias monoparentais, devido a fuga a paternidade, o divórcio ou a morte. Mas o que mais chama atenção, são os casos de famílias monoparentais causadas pela fuga ou ausência da responsabilidade parental.

A realidade vivida pelas famílias monoparentais no Município do Chinjenje serve de justificativa da escolha deste tema, além de este poder vir a ser um contributo nos estudos sociológicos, para os profissionais da Direcção Municipal das famílias e promoção da mulher e para a sociedade em geral, já que pode servir para as palestras e encontros de aconselhamento e prevenção de casos de famílias monoparentais. Para tanto, elaborou-se a seguinte questão científica: que factores estão na base da formação de famílias monoparentais no Município do Chinjenje? portanto, o presente estudo tem como objectivo é compreender o fenómeno das famílias monoparentais no Município do Chinjenje, através do aprofundamento de conhecimentos sobre a sociologia da família.

MATERIAL E MÉTODOS

Para a realização do presente estudo, foram utilizados materiais e métodos científicos que possibilitaram a recolha, organização, análise e interpretação dos dados, assegurando o rigor e a credibilidade da investigação. Assim, os principais materiais utilizados durante a pesquisa foram:

- Computador portátil para elaboração, organização e tratamento dos dados;
- Questionários impressos destinados aos participantes da pesquisa;
- Guião de observação para registo das informações observadas no terreno;
- Livros, artigos científicos, dissertações e legislação relacionada com a família e as famílias monoparentais;
- Bloco de notas e esferográficas para o registo de informações durante o trabalho de campo;
- Software Microsoft Word para a redação do artigo e Microsoft Excel para a organização dos dados e elaboração de tabelas e gráficos.

A investigação baseou-se no método descritivo, por permitir descrever e analisar as características das famílias monoparentais existentes no Município do Chinjenje, identificando os factores que influenciam a sua formação e os principais desafios enfrentados pelos agregados familiares.

Quanto à abordagem, adotou-se uma abordagem bibliográfica, por descrever e possibilitar a recolha de dados obtidos através das referências bibliográficas, permitindo a apresentação dos resultados.

Como técnicas de recolha de dados, utilizaram-se o inquérito por questionário, aplicado aos participantes da investigação para recolher informações sobre a composição familiar, condições socioeconómicas, causas da monoparentalidade e desafios vivenciados, e a observação directa, que permitiu compreender aspetos da realidade social das famílias durante o trabalho de campo.

Após a recolha dos dados, procedeu-se à sua organização, codificação e análise descritiva, recorrendo a frequências absolutas e relativas (percentagens), cujos resultados foram apresentados em tabelas e gráficos, facilitando a interpretação e discussão dos dados obtidos. Esses procedimentos permitiram alcançar os objectivos propostos e formular conclusões e recomendações fundamentadas na realidade estudada.

ABORDAGEM FUNCIONALISTA DA FAMÍLIA

De acordo com Michel e André (2023), A teoria funcionalista permite estudar a sociedade como um todo composto por partes que desempenham certas funções, como as famílias, a escola, a religião, a economia, a política, a cultura, entre outras. No caso concreto da família, a teoria funcionalista permite estudá-la igualmente como um todo cujas partes relação pai-mãe, relação filhos-pais, relação filhos-filhos desempenham certas funções.

Com isso, Giddens (2018), sublinha que o funcionalismo considera a família como um grupo composto de indivíduos que agem em função de uma rede de estatutos e papéis que contribuem para a manutenção do sistema familiar e, conseqüentemente, do sistema social como um todo coeso. de acordo com esta perspectiva, a família desempenha funções

importantes que contribuem para a satisfação das necessidades básicas da sociedade e para a reprodução da ordem social.

Na perspectiva de Giddens (2018), Família é um grupo de pessoas unidas directamente por laços de parentesco, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças. Esses os laços de parentesco são relações entre indivíduos estabelecidas através do casamento ou por intermédio de linhas de descendência que ligam familiares consanguíneos

O facto de a família ser o resultado do casamento, o autor define o mesmo como uma união sexual entre dois indivíduos adultos, reconhecida e aprovada socialmente. Quando duas pessoas se casam, tornam-se parentes, Isto significa, através do casamento, os pais, os irmãos e outros membros da família de sangue tornam-se parentes do outro cônjuge. As relações familiares são sempre reconhecidas dentro de grupos de parentes mais amplos (GIDDENS, 2018).

Na sua obra introdução à sociologia da família, Amaro (2021), define a família monoparental como sendo um agregado familiar constituído por qualquer um dos progenitores e seus descendentes. Em outras palavras, a família monoparental baseia-se na relação entre o ascendente e os descendentes, sem a existência presente do vínculo matrimonial com outrem. De acordo com Etienne (2008), o termo família monoparental pode ser utilizado para designar a situação em que um adulto, mais frequentemente uma mulher sem cônjuge e não coabitando, vive com um filho pelo menos a seu cargo, não sendo este casado e não tendo filhos.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo baseado no paradigma de pesquisa descritiva com uma abordagem de análise qualitativa, esse foi desenvolvido no município do Chinjenje, província do Huambo, O universo populacional da nossa pesquisa está constituído por um total e cinco entrevistas e a amostra é do tipo simples, que consiste na aplicação das entrevistas à medida que encontramos pessoa disponíveis, sem necessidade de

cálculos estatísticos, nem generalização dos resultados, por se tratar de um modelo puramente qualitativo. As técnicas de recolha de dados utilizadas foram a observação, a entrevista e a pesquisa documental para aprimorar o nosso conhecimento sobre as famílias monoparentais. A análise dos dados foi feita com base na técnica de análise temática, que utilizada para identificar temas através das entrevistas realizadas com base no objecto de estudo que, neste caso, são as famílias monoparentais.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A presente secção apresenta os resultados obtidos através do inquérito por questionário aplicado a 50 participantes residentes no Município do Chinjenje, bem como os dados recolhidos por meio da observação directa. Os resultados são apresentados em frequências e percentagens, permitindo compreender as características das famílias monoparentais e os principais desafios enfrentados.

Tabela 1. Tipo de família do agregado familiar

RESPOSTA	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
MONOPARENTAL	33	66%
BIPARENTAL	17	34%
TOTAL	50	100%

Os resultados mostram que 66% (33) dos participantes pertencem a famílias monoparentais, enquanto 34% (17) pertencem a famílias biparentais. Estes dados demonstram que a monoparentalidade constitui uma realidade significativa no Município do Chinjenje, evidenciando que um número considerável de agregados familiares é sustentado por apenas um dos progenitores.

Tabela 2. Principal causa da monoparentalidade

CAUSA	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
SEPARAÇÃO/DIVÓRCIO	18	36%
FALECIMENTO DO CÔNJUGE	11	22%
GRAVIDEZ PRECOCE	9	18%
MIGRAÇÃO DO CÔNJUGE	12	24%
TOTAL	50	100%

Constata-se que a separação ou divórcio (36%) representa a principal causa da monoparentalidade. Em seguida surgem a migração do cônjuge (24%), o falecimento (22%) e a gravidez precoce (18%). Estes

resultados evidenciam que fatores familiares, sociais e econômicos contribuem significativamente para o aumento das famílias monoparentais na região.

Tabela 3. Principal dificuldade enfrentada pela família monoparental

DIFICULDADE	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
DIFICULDADES ECONÔMICAS	21	42%
EDUCAÇÃO DOS FILHOS	13	26%
FALTA DE EMPREGO	10	20%
FALTA DE APOIO FAMILIAR	6	12%
TOTAL	50	100%

Observa-se que 42% dos participantes apontam as dificuldades econômicas como o principal problema enfrentado pelas famílias monoparentais. Outros 26% referem dificuldades relacionadas com a educação dos filhos, 20% destacam a falta de emprego e 12% mencionam a insuficiência de apoio familiar. Estes dados demonstram que as limitações financeiras influenciam diretamente a qualidade de vida das famílias e o acompanhamento dos filhos.

Tabela 4. Considera importante o apoio do Estado às famílias monoparentais?

A maioria dos participantes (90%) considera

RESPOSTA	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
SIM	45	90%
NÃO	5	10%
TOTAL	50	100%

essencial o apoio do Estado às famílias monoparentais, enquanto apenas 10% apresentam opinião contrária. Os resultados evidenciam que existe uma forte expectativa em relação à implementação de políticas públicas voltadas para assistência social, geração de emprego, apoio educativo e melhoria das condições de vida destas famílias.

RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO DIRETA

Durante o trabalho de campo realizou-se igualmente uma observação direta das condições sociais e familiares dos agregados familiares visitados.

Grelha de observação

Os resultados da observação direta revelam

Itens observados	Observado (Sim)	Observado (Não)
Existência de apenas um responsável pelo agregado familiar	34	16
Presença de crianças em idade escolar	39	11
Condições habitacionais consideradas satisfatórias	18	32
Existência de atividade geradora de rendimento estável	20	30
Participação dos filhos nas atividades escolares	28	22

que, na maioria dos agregados visitados, verificou-se a presença de apenas um responsável pelo sustento da

família, confirmando a predominância das famílias monoparentais na área estudada.

Observou-se igualmente que a maior parte das famílias possui crianças em idade escolar, demonstrando a necessidade de reforçar o acompanhamento educativo e social desses menores.

Relativamente às condições habitacionais, constatou-se que um número significativo de famílias vive em condições pouco satisfatórias, refletindo dificuldades econômicas e limitações no acesso a recursos básicos.

No que respeita à geração de rendimento, verificou-se que muitos agregados familiares não possuem uma fonte de rendimento estável, situação que contribui para a vulnerabilidade econômica e social.

Por fim, observou-se que, embora uma parte significativa das crianças participe regularmente nas atividades escolares, ainda existem casos em que o acompanhamento educativo é reduzido, devido às limitações econômicas e ao excesso de responsabilidades do progenitor responsável pelo agregado familiar.

DISCUSSÃO

Os resultados da investigação evidenciam que 66% dos participantes pertencem a famílias monoparentais, demonstrando que esta configuração familiar representa uma realidade expressiva no Município do Chinjenje. Este dado confirma que as transformações sociais, econômicas e culturais têm contribuído para o crescimento das famílias constituídas por apenas um dos progenitores. Neste sentido, Giddens (2018) defende que a família contemporânea passou por profundas mudanças estruturais, deixando de existir um único modelo familiar predominante. Para o autor, a monoparentalidade constitui uma das formas legítimas de organização familiar, resultante de processos como separação conjugal, divórcio, viuvez e mobilidade social.

Os resultados mostram igualmente que a separação ou divórcio (36%) constitui a principal causa da monoparentalidade, seguida pela migração do cônjuge (24%), falecimento (22%) e gravidez precoce (18%). Estes dados encontram sustentação em Michel

(2023), ao afirmar que a família é uma instituição dinâmica, sujeita às mudanças sociais e às crises conjugais, sendo a dissolução da união um dos fatores que mais contribui para o aumento das famílias monoparentais. O autor acrescenta que as transformações nas relações conjugais modificaram significativamente a estrutura familiar nas sociedades contemporâneas.

Os dados da pesquisa revelam ainda que as dificuldades económicas (42%) constituem o principal desafio enfrentado pelas famílias monoparentais, seguindo-se as dificuldades na educação dos filhos (26%), a falta de emprego (20%) e a insuficiência de apoio familiar (12%). Estes resultados corroboram a perspectiva de Amaro (2021), segundo a qual as famílias monoparentais tendem a apresentar maior vulnerabilidade económica, sobretudo quando a responsabilidade pelo sustento do agregado recai sobre apenas um adulto. O autor explica que essa condição limita a capacidade financeira da família, reduzindo o acesso a bens essenciais, educação e melhores condições de vida.

Relativamente ao elevado número de participantes (90%) que consideram indispensável o apoio do Estado às famílias monoparentais, verifica-se uma forte consciência social acerca da necessidade de políticas públicas de proteção e inclusão social. Esta constatação está em conformidade com Etienne (2018), que define a família como uma instituição social fundamental para a estabilidade da sociedade, defendendo que compete também ao Estado criar mecanismos de apoio que garantam o bem-estar das famílias em situação de vulnerabilidade. Segundo o autor, a proteção social constitui um elemento indispensável para reduzir as desigualdades e promover a inclusão social.

Os resultados da observação directa reforçam igualmente os dados obtidos por meio do questionário. Constatou-se que a maioria dos agregados familiares possui apenas um responsável pelo sustento da família, que muitas habitações apresentam condições pouco satisfatórias e que diversos agregados não dispõem de uma fonte de rendimento estável. Estes aspetos evidenciam a relação entre monoparentalidade e vulnerabilidade socioeconómica, refletindo-se nas condições de vida e no acompanhamento das crianças.

Tais constatações confirmam a análise de Amaro (2021) e Michel (2023), que consideram as dificuldades económicas e a sobrecarga do progenitor responsável como características frequentes das famílias monoparentais.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a utilização do inquérito por questionário e da observação direta permitiu obter informações complementares sobre a realidade estudada. Conforme defendido por Lessard-Hébert (2018), a combinação de diferentes técnicas de recolha de dados favorece uma compreensão mais completa dos fenómenos sociais, permitindo confrontar as informações fornecidas pelos participantes com a realidade observada durante o trabalho de campo. Assim, a triangulação dos dados aumentou a consistência dos resultados e fortaleceu as conclusões da investigação.

Daí que, os resultados obtidos e a fundamentação teórica dos autores consultados convergem ao demonstrar que as famílias monoparentais constituem uma realidade crescente e complexa, marcada por desafios económicos, sociais e educativos. A investigação evidencia que a monoparentalidade, embora represente uma forma legítima de organização familiar, requer maior atenção das políticas públicas e da sociedade, através da implementação de programas de proteção social, promoção do emprego, apoio psicossocial e acompanhamento educativo, com vista à melhoria das condições de vida dos agregados familiares e ao desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARO, F. **Introdução a sociologia da família**. Lisboa: Instituto superior de ciências sociais e políticas, 70-71. 2021.
- ETIENNE, J. **Dicionário de sociologia**. Lisboa: Platano Editora, 183-190. 2018.
- GIDDENS, A. **Sociologia**. Lisboa: Fundação calouste gulbenkian, 175-178. 2018.
- LESSARD-HERBERT, M. **Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas**. 3ª Ed, Lisboa: Instituto Piaget, 97-170. 2018.
- MICHEL, A. **Sociologia da família e do casamento**. Porto: Rés-Ediora, 25. 2023.



<https://doi.org/10.52078/g2yjnv63>



COORDENAÇÃO:

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Profa. Esp. Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Alberto Praia Tchinhama	Joice Pereira Marques
António dos Reis Fançony	Katia Aparecida de Sousa Lima
Armando Kangolo Basílio	Lília Stevens de la Cruz
Augusto Hudson Simeão	Luciana Cardoso de Souza
Calunda dos Santos Jorge	Luís Venâncio
Carina Fardim Soares	Lusilene da Rocha Alves
Belkis Tomilson Garcia	Marcelo Cunha
Betsabé Pompa Abreu	Maria Angela Ferreira Oliveira
Chiquito Afonso Fernando	Maria Canga Álvaro
Domingos	Maria Elena dos Santos Silva
Cirlene Alves de Oliveira	Maria Madalena Sampaio Silva
Daniel Cordeiro	Mário Adelino Miranda Guedes
Daniel Marculino Muenho	Mário Jamba Artur
Denilson Genito Moisés dos Anjos	Mirella Clerici
Domingos Tchinhama Mangundu	Nayane Brito Veras Godinho
Edgar Francisco da Silva	Hermisdorf
Gonçalves	Ngombo Rodrigues Lucau
Elaine Santos do Nascimento	Panzo Manuel Bunga
Elizabeth Hama Francisco	Pedro Isaac
Esmael Joaquim Machado	Rafaela Gois Zirpolo
Eugénio Chicapa	Roseli Brito Tenório Ramos
Faustino Moma Tchipesse	Sabalo João Luanda
Fernando Leite Miranda	Suellen Vidal Araújo Da Silva
Gersiane Alves Pavão	Talita Torracca Vieira da Silva
Gouveia de Oliveira Ngunza da Silva	Tamara Garcia Calixto
Guilherme Mateus Moma	Tatiana Miranda Lima
Gustavo Bruno Wandaqueia	Teresa Francisca Nkhulwavo
António	Tomasa Miriam Tabares
Irma Cristina de Moraes	Valquiria Souza Cardoso
Chinhemba	Valter Joaquim Vidal
Jeam Rodrigo de Oliveira	Vidal António Machado
João Eduardo Quinsequei	Walter Albino António Sassoma

Indexadores:



Filiada à:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



Parceiros:

