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

Revista

a PRIMEIRA EVOLUÇÃO

Brasil - Angola



Rosa Cardoso

Uma Vida Pela Educação

LANÇAMENTOS

UMA por TODAS!

UNIÃO DE MULHERES AUTÔNOMAS
UMA

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

www.primeiraevolucao.com.br

Revista a PRIMEIRA EVOLUÇÃO
Brasil - Angola

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

Uma publicação bimestral da Editora Livro Alternativo

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

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

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

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

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

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

Bibliotecária:
Patrícia Martins da Silva Rede

Jornalista:
Luciana Cardoso de Souza

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

Web-edição:
T.I Lee Anthony Medrado

Assessoria Jurídica
Júlio César dos Santos
OAB/SP 344263

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

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

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

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

CDD 22. ed. 370.5

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

Em parceria com:

São Paulo | 2026

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

Revista EVOLUÇÃO
ISSN: 2675-2573

SUMÁRIO

Ano VII - Nº 67 - Out. 2026

05 EDITORIAL
Antonio R P Medrado

08 Ciência, Tecnologia & Sociedade
Adeilson Batista Lins

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

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



ARTIGOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VAKUETO TUDILONGUI

ISPO ZANGO

Indexadores:

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

Filiada à:

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

Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres

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

EDITORIAL

Outubro é um mês especial para a educação. Ao celebrarmos o Dia dos Professores, a Revista Primeira Evolução apresenta sua 67ª edição, reafirmando o compromisso com a valorização da produção científica, a pluralidade de ideias e o diálogo entre diferentes realidades.

Nesta edição, destacamos a trajetória da educadora Rosa Cardoso da Silva, cuja história, da infância na zona rural de Arapiraca à gestão escolar, representa a perseverança e a dedicação de tantos profissionais que fazem da educação pública um instrumento de transformação social.

Os artigos reunidos apresentam contribuições de pesquisadores brasileiros e angolanos, abordando temas como formação docente, políticas educacionais, inteligência artificial, práticas pedagógicas, inclusão, convivência escolar e desafios sociais contemporâneos. Essa diversidade evidencia a importância do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e contextos culturais.

Em tempos de rápidas transformações tecnológicas e sociais, torna-se ainda mais necessário defender uma educação comprometida com a formação humana, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Afinal, produzir conhecimento não significa apenas oferecer respostas, mas também formular perguntas capazes de ampliar nossa compreensão da realidade.

Agradecemos aos autores, colaboradores e leitores que tornam possível a continuidade deste projeto editorial. Que as reflexões aqui compartilhadas inspirem novas pesquisas, fortaleçam práticas educativas e contribuam para uma sociedade mais justa e consciente.

Boa leitura!

Antônio R. P. Medrado
Editor responsável



MANIFESTO DA UNIÃO DE MULHERES AUTÔNOMAS

Um chamado às mulheres que querem escrever, decidir e agir juntas

Uma mulher que conta a própria história escolhe o que merece ser lembrado. Quando muitas mulheres se reúnem para escrever, ler e escutar umas às outras, também podem decidir o que querem mudar. Foi dessa experiência, vivida na coletânea Mulheres: Biografias que Inspiram, que nasceu a UMA — União de Mulheres Autônomas.

Defendemos o direito de cada mulher a decidir sobre a própria vida, a participar das decisões de sua comunidade e a viver sem violência. Sabemos que a liberdade de fazer escolhas depende de condições concretas: tempo, renda, acesso à formação, segurança e apoio. É por isso que nossa proposta é construir uma rede nacional com raízes nos territórios, onde as mulheres possam se reunir, definir prioridades e organizar suas próprias ações.

Queremos criar núcleos locais, promover rodas de conversa e oficinas de escrita, formar lideranças e publicar livros de autoria feminina. Queremos pôr em circulação histórias que raramente chegam às livrarias, às bibliotecas ou às salas de aula. E queremos fortalecer os vínculos entre mulheres que já fazem esse trabalho em seus bairros, escolas, coletivos e comunidades.

A rede que propomos se constrói com decisões compartilhadas, transparência e respeito às diferenças. Isso exige espaço para discordar, condições para participar e responsabilidade para enfrentar a violência e a discriminação também dentro das nossas próprias organizações.

Este é um chamado a quem escreve e a quem ainda procura tempo para escrever; a quem já reúne mulheres em seu território e a quem deseja organizar o primeiro encontro. Traga sua experiência, suas perguntas e suas propostas. A UMA também se faz no lugar onde você vive.

Conheça a UMA e participe dessa construção: umaportodas.com.br

UMA — União de Mulheres Autônomas

Conheça a proposta e venha construir essa rede:
umaportodas.com.br
email: contato@umaportodas.com.br
e-mail: souumaportodas@gmail.com
Instagram: @souumaportodas

AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO COLETIVA

O que significa autonomia?

Autonomia é a capacidade de pensar, decidir e agir por si mesma, com liberdade, consciência e responsabilidade. Para as mulheres, significa ter voz sobre a própria vida, fazer escolhas, reconhecer seus direitos e participar das decisões que afetam sua existência e a sociedade.

Ser autônoma não significa caminhar sozinha. Ao contrário, a autonomia também se fortalece na solidariedade, na troca de experiências e na construção coletiva. Uma mulher autônoma reconhece sua liberdade sem abrir mão do compromisso com a liberdade das outras.

É desse princípio que nasce a União de Mulheres Autônomas (UMA): uma organização construída por mulheres, com mulheres e para mulheres, que reconhece na educação, na cultura, na literatura e na participação democrática caminhos para a emancipação e a transformação social.

PERGUNTAS FREQUENTES

1. O que é a UMA?

A União de Mulheres Autônomas é uma organização civil, democrática, sem fins lucrativos e de atuação nacional. Seu propósito é fortalecer o protagonismo feminino, valorizar a diversidade e promover a autonomia individual e coletiva das mulheres.

2. Como surgiu a UMA?

A UMA nasceu das experiências e dos encontros proporcionados pelo projeto literário Mulheres: Biografias que Inspiram. A iniciativa busca transformar a força dessas histórias em uma rede permanente de solidariedade, formação e participação social.

3. Quem pode participar?

Mulheres de diferentes idades, origens, territórios, experiências e trajetórias que compartilhem os princípios da organização. A UMA respeita a diversidade e a autodeterminação das identidades de gênero comprometidas com a luta das mulheres.

4. Quais são os principais objetivos da UMA?

Promover a formação e o protagonismo feminino; incentivar a leitura, a escrita e a produção cultural; preservar a memória das mulheres; fortalecer redes de apoio e combater a violência, a discriminação e as desigualdades.

5. Como a UMA será organizada?

Por meio de núcleos municipais, estaduais e de um Núcleo Central, sediado em São Paulo. A proposta é construir uma rede descentralizada, com participação democrática e autonomia para desenvolver atividades locais.

6. Como posso participar das decisões?

As filiadas poderão apresentar propostas, participar de assembleias, votar, candidatar-se a funções de representação e acompanhar as decisões institucionais, conforme as normas coletivamente estabelecidas.

7. Quais atividades a UMA pretende desenvolver?

Cursos, palestras, rodas de conversa, encontros culturais, simpósios, projetos de formação, ações comunitárias e publicações literárias, especialmente aquelas que valorizem histórias, experiências e conhecimentos das mulheres.

8. Será necessário pagar para participar?

O Regimento Provisório prevê uma contribuição financeira para a manutenção das atividades. Entretanto, seu valor e suas condições ainda serão discutidos e definidos coletivamente.

9. O que é o Regimento Interno Provisório?

É o documento que apresenta os princípios e as diretrizes iniciais de funcionamento da UMA. Seu caráter provisório permite que as futuras filiadas participem da discussão e do aperfeiçoamento das regras, incluindo a organização dos núcleos, as eleições e os congressos.

10. Qual é o próximo passo da UMA?

Ampliar sua rede de participantes, organizar os primeiros núcleos, promover espaços de diálogo e preparar a construção democrática de seu Estatuto Definitivo, a ser apreciado no primeiro Congresso Nacional.

Porque autonomia é ter voz, fazer escolhas e construir, juntas, os caminhos da própria história.

Adeilson Batista Lins

Inteligência Artificial pra quê?



Desenvolvida pela própria humanidade, no que tange ao ramo científico, a Inteligência Artificial representa um avanço substancial e uma ferramenta de ampla aplicação.

Na Educação, o emprego dessa ferramenta pode ser concebido como uma tecnologia a mais para auxiliar todos os segmentos, até mesmo além dos muros da escola, ultrapassando a formalidade educativa.

Há de se considerar que a ferramenta em questão, de fácil acesso, está disponível em forma de aplicativos, principalmente em dispositivos móveis. É, então, um recurso educacional de amplo alcance, mas que provoca debates acirrados quando se coloca em xeque o raciocínio humano.

A Inteligência Artificial não se compara, em rapidez e nem em capacidade de armazenamento de dados, ao cérebro humano, ainda que tenha sido criada por um número finito de pensadores, cujo anseio principal tenha sido o de ajudar a sociedade em seus avanços e detenção de recursos mais rápidos e eficientes; em ações de pesquisa; informação; formação; aprendizagem e; resolução de problemas.

Como não lembrar de pessoas que vendiam livros nos ambientes escolares, de porta em porta; em propagandas espalhadas pelas ruas, quando não, em noticiários variados? Eram livros que ensinavam a escrever uma redação; revistas e enciclopédias que pareciam caber todo o conteúdo produzido mundialmente, ou nacionalmente. A antiga Barsa, a enciclopédia ‘mor’, tornou-se obsoleta, como uma coleção de antiquário ou mesmo de museu? E o famoso almanaque que tudo mais trazia na palma da mão? Era um acesso contundente com horas de pesquisa numa biblioteca qualquer, substituída por um dispositivo móvel, acessado em tempo real, em qualquer ponto do mundo, desde que se tenha um sinal de acesso à web.

Sendo um recurso enriquecedor para o desenvolvimento de metodologias ativas, tal tipo de inteligência é uma conquista que deixou as telas de ficção científica, de grandes empresas do ramo cinematográfico, para fazer parte de uma simples pesquisa; de um tema; aprendizagem de um outro idioma... Contudo, a Inteligência Artificial deve ser vista com parcimônia, já que, como outros recursos tecnológicos, tanto na Educação quanto nos demais ramos formais e informais, pode ser distorcida e usada para burlar os direitos autorais e a subjetividade alheia.

Há outras ferramentas digitais capazes de detectar plágios e apropriação alheia dos direitos autorias, mas, ainda assim, as nações precisam investir em regulamentos e em políticas eficazes que protejam dados e evitem apropriação criminosa de bens e produções privadas.

Os riscos são muitos e os prejuízos iminentes. Ora acontecem plágios, a partir de um suposto cérebro artificial, ora se propaga a cultura de não produção de conhecimento, do ensinar a não refletir criticamente. Por esse motivo evidente, a Educação deve se ater às mudanças estruturais sem perder de vista sua função de ensinar a aprender para transformar realidades. Fato é, e não se pode negar, que a realização de produções textuais; trabalhos acadêmicos; pesquisas determinadas no Ensino Básico, dentre outros; como a resolução de avaliações objetivas e dissertativas, podem ser resolvidos a um simples envio de uma foto pelo WhatsApp.

Logo, é preciso continuar a reinventar metodologias e aplicações de recursos criados para atender os avanços da humanidade, pois, cálculos e textos não são mais ações que despertam medo de não saber produzir ou resolver. Ou, então, o bloqueio ao uso de Inteligências Artificiais será algo parecido com a participação em um processo seletivo, quiçá um concurso público?

Para saber mais

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Inteligência Artificial na Educação Básica. Documento orientador sobre caminhos curriculares e práticas éticas de uso de IA nas escolas. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/arquivos/ia-basica.pdf>. Acesso em 15 de out. 2026.

FERMAN, B.; LIMA, L.; RIVA, F. . Disponível em: <https://www.povertyactionlab.org/evaluation/impact-artificial-intelligence-learning-brazil>. Acesso em 22 de out. 2026.

Catalog'Art
NAVEG'AÇÕES DE ESTUDANTES

O DESENHO QUE TAMBÉM SE APRENDE COM OS PARES

Isac Chateauneuf

Não é mais de hoje que se sabe que a criança aprende, principalmente, pelas ressonâncias externas com as quais entra em contato. Os dragões nas telinhas, os personagens nos mangás, os parentes que com ela convivem, o professor de Arte que se torna uma imagem, uma figura a ser desenhada.

“Eu copio os olhos que você fez”, e “eu”, diria outro estudante, “copio a maneira do corpo que você criou”. Nesse vai e vem, a criança vai compondo seu fazer desenhista e criando formas, gostos, estilos e maneiras de desenhar a si e ao outro... Um outro, talvez, herói que saiu pela janela, ontem mesmo, quando ele assistia no celular que pegara de seu pai.

Dessa vez, diriam as crianças do segundo ano, dois meninos de 7 anos: “Eu copio o professor de Arte, daquele jeitinho, com barba e fones antirruído”.







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



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

Rosa Cardoso

Uma Vida Pela Educação

Mais de duas décadas dedicadas à formação de estudantes e à defesa da escola pública.

No mês em que celebramos os professores, a Revista Primeira Evolução apresenta a trajetória de Rosa Cardoso da Silva, educadora que fez da escola pública seu projeto de vida.



Filha de Luiz Miguel da Silva e Vandete Cardoso da Silva, Rosa nasceu e foi criada na zona rural de Arapiraca, município localizado a cerca de 125 quilômetros de Maceió, capital de Alagoas. Conhecida como a Capital do Agreste e antiga Capital Brasileira do Fumo, Arapiraca é hoje a segunda cidade mais populosa e a segunda maior economia do estado. Casada com Jorge Lessa de Sousa, Rosa é mãe dos pets Thoor e Mel e considera como filhos do coração os sobrinhos Higo e Jamila.



Em uma família de dez irmãos, ela e sua irmã, Ana Maria, foram as primeiras a ingressar no ensino superior, abrindo caminho para que outros familiares também acreditassem no poder transformador da educação.

Ao longo de mais de duas décadas dedicadas ao ensino público, Rosa construiu uma carreira marcada pelo compromisso com a formação humana. Atuou como professora, coordenadora pedagógica e gestora escolar, acompanhando de perto as transformações da educação no município e contribuindo para a formação de milhares de estudantes.

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e especialista em Gestão Escolar, Coordenação e Orientação Pedagógica e Psicopedagogia, atualmente dirige a Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professora Silvana de Oliveira Lima.

Nesta entrevista, ela compartilha experiências, desafios e conquistas que ajudam a compreender não apenas sua própria trajetória, mas também o papel da educação na construção de oportunidades, sonhos e futuros.

1. Primeira Evolução: Como surgiu na senhora o desejo de estudar e seguir um caminho diferente daquele que era mais comum na época?

Rosa Cardoso da Silva: *Como filha de agricultor e moradora da zona rural, cresci em um contexto em que era comum, na década de 1980, que crianças e adolescentes deixassem a escola para contribuir com o trabalho familiar na agricultura, especialmente no cultivo do fumo. Venho de uma família de 10 irmãos e tive a sorte de ter irmãos mais velhos que assumiram essa responsabilidade, permitindo que eu continuasse meus estudos. Pela manhã, frequentava a escola; à tarde, ajudava meus pais nas atividades da lavoura. Isso me ensinou, desde cedo, o valor do trabalho e da educação.*

Primeira Evolução: Quem foi a primeira pessoa que fez a senhora acreditar que a educação poderia transformar sua vida?

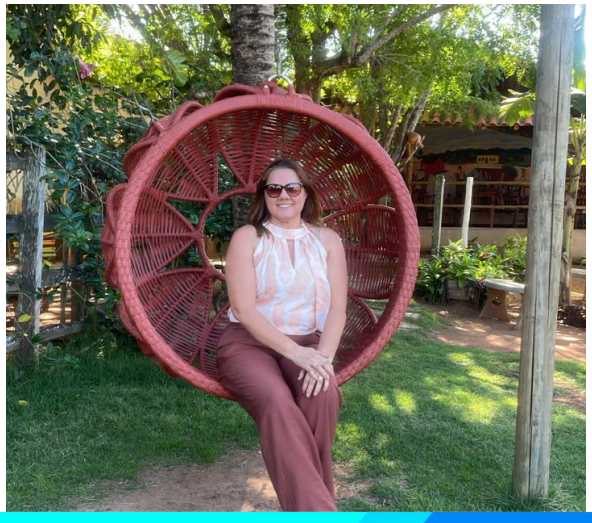
Rosa: *Minha mãe foi a primeira pessoa que me fez acreditar no poder transformador da educação. Como não teve a oportunidade de dar continuidade aos próprios estudos, assim como meus irmãos mais velhos, ela alimentava o sonho de ver os filhos mais novos formados. Sempre nos incentivou e lutou para que tivéssemos acesso à educação. Tenho certeza de que uma das maiores alegrias da sua vida foi ver suas duas filhas mais novas – Ana Maria e eu – conquistarem a formação acadêmica e realizarem um sonho que ela nunca deixou de cultivar.*

Primeira Evolução: Você e sua irmã foram as primeiras da família a chegar ao ensino superior. Como essa conquista mudou o rumo da família?

Rosa: *Iniciamos o ensino superior quando já estávamos trabalhando. Na época, havia apenas uma instituição de ensino superior na cidade, a Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA), e os cursos eram oferecidos no período noturno. Como morávamos na zona rural, não contávamos com transporte escolar nem tínhamos condições de custear transporte particular.*
Como havíamos concluído o Magistério, começamos a buscar oportunidades de trabalho na área da educação, conciliando a rotina profissional com os estudos universitários. Essa conquista não transformou apenas as nossas vidas, mas também serviu de inspiração para nossos sobrinhos e familiares mais próximos. Mostramos que era possível ingressar em uma universidade pública, concluir a formação e conquistar estabilidade profissional como professoras efetivas nas redes municipal e estadual de ensino.

Primeira Evolução: Em que momento a senhora percebeu que não queria apenas estudar, mas dedicar sua vida à educação?

Rosa: *O Magistério entrou na minha vida por influência da minha família. Meu pai acreditava que a profissão de professora era o melhor caminho para as filhas e, por isso, iniciei minha formação nessa área. Naquele momento, porém, eu ainda não imaginava que a educação se tornaria a missão da minha vida.*
Após concluir o curso, comecei minha trajetória profissional em uma escola particular. Mais tarde, participei do Projeto Alfabetização Solidária (PAS), onde atuei na alfabetização de jovens e adultos em uma associação de moradores da zona rural. Foi uma experiência marcante, que ampliou minha visão sobre o papel social da educação. Quando o projeto chegou ao fim, trabalhei durante um ano como Escrevente Juramentada em um cartório. Nesse período, também atuei como Delegada Sindical no Sindicato Rural de Arapiraca e fui aprovada em um processo seletivo para o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), onde trabalhei como monitora de reforço escolar para estudantes da rede pública.



A grande mudança aconteceu quando fui aprovada no concurso da Rede Estadual de Ensino. Minha primeira experiência foi na Escola Estadual Bem-Te-Vi, localizada na zona rural de Palmeira dos Índios, município situado a cerca de 50 quilômetros de Arapiraca. Os desafios eram muitos: o longo deslocamento diário, a estrutura simples da escola e a realidade de grande vulnerabilidade vivida por muitos alunos. Houve momentos de insegurança e dúvida, mas também de intenso aprendizado. Foi ali que comecei a compreender a verdadeira dimensão do compromisso, da responsabilidade e da dedicação que a educação exige de quem escolhe fazer dela sua profissão.

No ano seguinte, fui para a Escola Estadual Douglas Apratto Tenório, onde encontrei um ambiente de trabalho mais estruturado e uma equipe que me acolheu e contribuiu para o meu crescimento profissional. O contato com colegas, coordenadores e gestores me mostrou a importância do trabalho coletivo e fortaleceu ainda mais minha identificação com a educação.

Foi nessa fase que decidi ingressar no curso de Pedagogia. A ideia já vinha amadurecendo desde minha participação no Projeto Alfabetização Solidária, mas ganhou força após uma conversa com a professora Yolanda Fogaça Shimizu, durante uma formação. Quando ela me perguntou qual curso eu gostaria de fazer, respondi que pensava em Matemática. Então ouvi uma frase que nunca esqueci: "Você seria uma ótima pedagoga". Guardei aquelas palavras comigo e, mais tarde, fui aprovada no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas.

Foi durante a graduação que tudo passou a fazer sentido. A teoria me ajudou a compreender melhor a prática que eu já vivia em sala de aula, especialmente nos processos de alfabetização. Percebi que a educação havia transformado a minha própria história e que eu também poderia contribuir para transformar a vida de outras pessoas. Foi nesse momento que tive a certeza de que não queria apenas estudar: queria dedicar minha vida à educação.

Primeira Evolução: O que a sala de aula ensinou à professora Rosa que nenhum livro seria capaz de ensinar?

Rosa: *A sala de aula me ensinou que a educação vai muito além dos conteúdos e dos livros. Aprendi que nós, professores, temos o poder de transformar vidas e que, muitas vezes, somos a principal referência para nossos alunos. Essa responsabilidade me fez compreender que ensinar exige dedicação, compromisso e, acima de tudo, amor.*
Ao longo da minha trajetória, percebi que nosso papel é ajudar crianças e jovens a sonhar, acreditar em si mesmos e enxergar novas possibilidades para o futuro. Não há aprendizado mais valioso do que ver um aluno descobrir seu potencial e entender que pode transformar a própria vida e a realidade ao seu redor.



Primeira Evolução: Ao longo da carreira, qual transformação de aluno, família ou comunidade mais marcou sua memória?

***Rosa**: Uma das histórias que mais marcou minha trajetória aconteceu quando eu lecionava Filosofia no período noturno. Durante uma conversa, um aluno me disse que não faria a inscrição para o vestibular porque acreditava que não seria capaz de ser aprovado. Procurei incentivá-lo, mostrando que ele tinha potencial, que precisava confiar mais em si mesmo e que aquela poderia ser uma oportunidade de transformar sua vida.*

Ele ouviu tudo em silêncio e não voltou a comentar



sobre o assunto. Algum tempo depois, quando o resultado do vestibular foi divulgado, cheguei à escola e fui recebida com um sorriso que jamais esqueci. Ele se aproximou e disse: "Professora, eu consegui. Segui o seu conselho e passei em Matemática!"

Naquele momento, compreendi ainda mais a dimensão da responsabilidade que temos como educadores. Muitas vezes, uma palavra de incentivo pode mudar o rumo da vida de uma pessoa. Essa experiência reforçou em mim a certeza de que ensinar também é acreditar nos sonhos dos outros, muitas vezes antes mesmo que eles acreditem em si próprios. Desde então, procuro incentivar meus alunos, colegas e familiares a continuarem estudando e a confiarem no próprio potencial.

Primeira Evolução: A Senhora passou pela docência, pela coordenação pedagógica e chegou à gestão escolar. O que cada etapa acrescentou à sua visão de educação?

***Rosa**: Minha trajetória profissional ampliou minha compreensão sobre a educação em diferentes dimensões. Acredito que todo educador deveria ter a oportunidade de vivenciar diferentes funções dentro da escola, porque é na experiência prática que compreendemos, de fato, a importância e os desafios de cada papel. A docência me ensinou a importância da escuta, da empatia e do contato direto com os estudantes, mostrando que toda proposta pedagógica só tem sentido quando contribui para a aprendizagem dos alunos.*

A coordenação pedagógica ampliou meu olhar para o trabalho coletivo, para a formação dos professores e para a articulação entre teoria e prática. Já a gestão escolar me permitiu compreender a escola de forma mais ampla, envolvendo aspectos pedagógicos, administrativos e humanos. Cada uma dessas experiências fortaleceu minha convicção de que a educação é uma construção coletiva e de que todos têm um papel fundamental na formação e na transformação da vida dos estudantes.

Primeira Evolução: Quando olha para sua trajetória, qual foi o desafio mais difícil e o que ele revelou sobre você como educadora?

***Rosa**: O maior desafio da minha trajetória foi o início da carreira, quando fui trabalhar em uma escola da zona rural de Palmeira dos Índios. Todos os dias, precisava pegar dois transportes para chegar ao trabalho. Além das dificuldades de locomoção, eu enfrentava a inexperiência profissional, a falta de estrutura da escola e a realidade de muitos alunos que viviam em situação de grande vulnerabilidade.*

Lembro-me de encontrar crianças que chegavam à escola com cadernos incompletos, porque suas famílias precisavam usar as folhas para outras necessidades do dia a dia. Diante daquela realidade, muitas vezes me senti insegura e me perguntei se seria capaz de fazer a diferença.

Foi nesse período que descobri a força da perseverança. Precisei acreditar em mim mesma, mesmo quando as dificuldades pareciam maiores que as possibilidades. Hoje, olhando para trás, percebo que esse desafio revelou minha determinação, minha capacidade de superação e, acima de tudo, meu compromisso com a educação. Foi essa vontade de transformar vidas e construir um futuro melhor que me fez seguir em frente.

Primeira Evolução: Você acompanhou diferentes momentos da educação em Arapiraca. Como descreveria as mudanças para quem não conhece a realidade do município?

Rosa: *Passei por diferentes momentos da educação em Arapiraca: primeiro como aluna, depois como professora, coordenadora pedagógica e gestora escolar. Ao longo dessa trajetória, tive o privilégio de acompanhar transformações significativas. Quando vejo nossos estudantes atuando como protagonistas de suas próprias histórias, percebo o quanto a educação do município evoluiu. Entre os avanços mais importantes, destaco a redução da evasão escolar, a ampliação da oferta de escolas nas comunidades, a melhoria do transporte escolar, da merenda e da infraestrutura das unidades de ensino, além do aumento do acesso à universidade e da evolução dos indicadores educacionais.*



Até o início dos anos 2000, a realidade era bastante diferente. Muitas escolas funcionavam em estruturas precárias, frequentemente instaladas em prédios adaptados, com recursos limitados e oferta irregular de serviços essenciais. Com o passar dos anos, o município passou a investir de forma mais consistente na educação, com a construção de ginásios poliesportivos, a modernização dos Centros de Educação Infantil (creches) e, principalmente, a implantação de escolas de tempo integral e de complexos educacionais. Também foram ampliados os investimentos na formação continuada dos profissionais da educação, fortalecendo o trabalho desenvolvido em todos os setores e contribuindo para uma educação cada vez mais qualificada, inclusiva e transformadora.

Primeira Evolução: Na sua visão, o que faz a educação pública de Arapiraca ser especial?

Rosa*: Estou na educação de Arapiraca há mais de 18 anos e, ao longo dessa trajetória, tive a oportunidade de atuar em diferentes funções e vivenciar importantes transformações. O que torna a educação pública do município tão especial para mim é a história que construí dentro dela. Comecei como monitora nos programas Alfabetização Solidária (PAS) e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), atuei como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), professora contratada e, posteriormente, conquistei minha efetivação por meio de concurso público.*

Cada escola por onde passei deixou marcas importantes em minha vida, e acredito que também deixei um pouco da minha história em cada uma delas. Entre todas, destaco a Escola de Ensino Fundamental Professora Lindinalva Eulália de Farias, onde atuei como professora, coordenadora pedagógica e gestora durante 13 anos. Foi nesse espaço que vivi alguns dos momentos mais significativos da minha carreira, construí vínculos, enfrentei desafios e acompanhei de perto o poder transformador da educação na vida de muitos estudantes e de suas famílias.

É por isso que considero a educação pública de Arapiraca tão especial: ela me permitiu crescer como profissional e como pessoa, contribuir para a formação de muitas vidas e fazer parte de uma rede comprometida com a construção de um futuro melhor por meio da educação.

Primeira Evolução: No início de 2026, a senhora foi convidada e, posteriormente, eleita para assumir a gestão de uma escola de tempo integral recém-inaugurada. O que representou esse desafio em sua trajetória profissional?



Rosa: *Receber o convite para assumir a gestão da Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professora Silvana de Oliveira Lima foi um momento de grande alegria, gratidão e responsabilidade. Naquele instante, senti que minha trajetória, dedicação e compromisso com a educação estavam sendo reconhecidos. Não poderia deixar de agradecer a Márcia Barbosa e Ana Valéria, então Superintendente Pedagógica e Secretária de Educação, pela confiança depositada em meu trabalho, assim como ao prefeito Luciano Barbosa, pelo compromisso e investimento na ampliação das escolas de tempo integral no município.*
Assumi essa missão com entusiasmo e com a consciência da responsabilidade de contribuir para a formação integral de crianças e jovens. Mais do que ocupar um cargo, esse convite representou a oportunidade de liderar, acolher e construir uma história junto à comunidade escolar. Para mim, é a continuidade de uma trajetória dedicada à educação e a certeza de que ainda há muitos sonhos a realizar, desafios a superar e vidas a transformar.

Primeira Evolução: Quando essa escola completar muitos anos de história, como a senhora gostaria que sua participação fosse lembrada?

Rosa*: Gostaria de ser lembrada como uma gestora que fez a diferença na vida dos estudantes, dos profissionais e de toda a comunidade escolar, conduzindo a escola com responsabilidade, compromisso e amor pela educação. Quando essa instituição completar muitos anos de história, espero que minha trajetória seja recordada não apenas pelos resultados alcançados, mas, principalmente, pelas vidas que pude impactar e transformar ao longo do caminho.*

Desejo ser reconhecida como alguém que acreditou no potencial de cada estudante, valorizou os profissionais da educação, promoveu a inclusão, incentivou talentos e contribuiu para a construção de uma escola acolhedora, democrática e humanizada. Espero que minha passagem pela gestão tenha deixado como legado o respeito, o diálogo, a dedicação e a criação de oportunidades. Acima de tudo, gostaria de ser lembrada como uma gestora que ajudou a plantar sementes de esperança e a transformar vidas por meio da educação.

Primeira Evolução: Que mensagem sua própria trajetória deixa para os jovens que acreditam que a educação pode mudar seus destinos?

Rosa*: Minha trajetória deixa uma mensagem de esperança, perseverança e transformação: a educação tem o poder de mudar destinos e abrir caminhos que, muitas vezes, parecem impossíveis. Quero que os jovens compreendam que o conhecimento é uma das ferramentas mais valiosas para transformar a própria realidade e que nunca deixem de acreditar em seus sonhos. Cada aprendizado, cada conquista e cada desafio superado são passos importantes na construção de um futuro melhor.*

Ao longo da minha caminhada, aprendi que a educação transforma vidas, famílias e comunidades. Por isso, espero que minha história inspire outros jovens a acreditarem em seu potencial, persistirem diante das dificuldades e compreenderem que, com dedicação e oportunidades, é possível alcançar objetivos que antes pareciam distantes. A educação foi capaz de transformar a minha vida, e acredito que ela continua sendo o caminho mais poderoso para transformar muitas outras.



A trajetória de Rosa Cardoso se confunde com a própria história de transformação proporcionada pela educação. Da infância na zona rural de Arapiraca à gestão de uma escola de tempo integral, sua caminhada foi marcada por esforço, aprendizado e compromisso com o ensino público. Ao compartilhar suas memórias e convicções, Rosa relembra que a educação não se constrói apenas com estruturas, projetos ou indicadores, mas, sobretudo, com pessoas que acreditam no potencial de outras pessoas. Uma lição que segue inspirando estudantes, educadores e comunidades inteiras.

Sua história é daquelas que nos lembram de que os grandes destinos não nascem necessariamente de grandes facilidades, mas da coragem de acreditar, mesmo quando o caminho parece difícil. Das estradas da zona rural de Arapiraca aos corredores de uma escola de tempo integral, sua trajetória foi sendo escrita com perseverança, sensibilidade e uma profunda devoção à educação.

A menina que um dia encontrou nos estudos a possibilidade de transformar a própria realidade tornou-se a mulher que dedica sua vida a abrir caminhos para outras gerações. E talvez resida aí a maior beleza de sua história: aquilo que começou como um sonho pessoal floresceu como uma missão coletiva.

Ao longo de mais de duas décadas, Rosa compreendeu que educar é muito mais do que transmitir conhecimentos. É acolher histórias, despertar talentos, devolver esperanças e, muitas vezes, enxergar possibilidades onde alguém só consegue ver limites. É entender que uma palavra de incentivo pode mudar um destino, que um gesto de confiança pode despertar um sonho adormecido e que nenhuma transformação verdadeira acontece sem acreditar no potencial humano.

Hoje, à frente de uma nova escola, ela continua a escrever essa história. Não mais apenas com as experiências de quem aprendeu a vencer obstáculos, mas com a responsabilidade de quem sabe que cada criança carrega dentro de si um universo de possibilidades.

Seu legado, certamente, não estará apenas nas salas de aula, nos projetos realizados ou nos resultados alcançados. Estará nos olhares que recuperaram a confiança, nos estudantes que descobriram sua própria capacidade e nos sonhos que ganharam coragem para sair do papel.

Porque escolas são feitas de paredes, livros e caminhos, mas a educação, em sua essência, é feita de pessoas. E algumas pessoas deixam marcas que o tempo não apaga. Rosa Cardoso é uma dessas pessoas. Sua história nos ensina que a educação não transforma apenas quem aprende; transforma também quem escolhe ensinar, cuidar, acreditar e semear futuros.

Afinal, **educar é plantar hoje aquilo que talvez floresça amanhã, mesmo quando já não estivermos por perto para contemplar as flores**. E é justamente nessa permanência silenciosa, nessa capacidade de continuar florescendo na vida dos outros, que reside à verdadeira grandeza de uma educadora.



Por: ***Luciana Cardoso de Souza***
Jornalista
lucianacar@sme.prefeitura.sp.gov.br

Revista A PRIMEIRA EVOLUÇÃO
Revista Mensal – ISSN 2675-2573
Edições Livro Alternativo

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

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PRÓ-SOCIABILIDADE: UMA ESSÊNCIA INTEGRADORA DA PERSONALIDADE DO ALUNO DA ESCOLA COMANDANTE BULA, NA PROVÍNCIA DO HUAMBO

Alberto Praia Tchinhama

RESUMO

O artigo analisa a pró-sociabilidade como dimensão integradora da personalidade do aluno, à luz da Teoria das Representações Sociais e da realidade educativa angolana, tomando a Escola Comandante Bula, na província do Huambo, como referência contextual. O objectivo é compreender de que modo os significados socialmente partilhados sobre solidariedade, respeito, cooperação e convivência podem orientar práticas relacionais no espaço escolar. Metodologicamente, adopta-se uma abordagem bibliográfica, de natureza qualitativa e interpretativa, sustentada na leitura crítica de obras científicas sobre representações sociais, desenvolvimento da personalidade e competências socioemocionais, bem como de legislação educativo-jurídica angolana. A análise evidencia que a pró-sociabilidade não deve ser entendida como traço fixo nem como simples obediência, mas como processo relacional que se desenvolve através de modelos, experiências de cooperação, regulação emocional e resolução justa de conflitos. Defende-se que a escola, a família, os professores e os pares partilham responsabilidades na construção de uma cultura de convivência. Conclui-se que a promoção sistemática de práticas pró-sociais pode favorecer a formação integral, embora a confirmação das representações específicas existentes na Escola Comandante Bula exija investigação empírica própria.

Palavras-chave: Representações Sociais; Pró-Sociabilidade; Personalidade; Convivência Escolar; Huambo.

ABSTRACT

This article examines prosociality as an integrating dimension of students' personality through the Theory of Social Representations and the Angolan educational context, using Comandante Bula School, in Huambo province, as a contextual reference. It aims to understand how shared meanings of solidarity, respect, cooperation and coexistence may guide relationships in school. The study adopts a qualitative, interpretive bibliographic approach based on scientific literature on social representations, personality development and social-emotional skills, as well as Angolan educational and legal provisions. The analysis suggests that prosociality should not be regarded as a fixed trait or mere obedience, but as a relational process developed through role models, cooperative experiences, emotional regulation and fair conflict resolution. Schools, families, teachers and peers share responsibility for building a culture of coexistence. Systematic prosocial practices may contribute to students' integral development; however, identifying the specific social representations present at Comandante Bula School requires dedicated empirical research.

Keywords: Social Representations; Prosociality; Personality; School Coexistence; Huambo.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de transmissão de conhecimentos e, simultaneamente, de construção de significados, identidades, atitudes e modos de convivência. Para além dos conteúdos curriculares, o aluno aprende a respeitar, cooperar, ajudar, resolver divergências e reconhecer a dignidade dos outros. Estas aprendizagens resultam das interacções com colegas, professores, famílias e práticas institucionais.

A pró-sociabilidade compreende comportamentos voluntários orientados para o benefício de outras pessoas ou da colectividade, como ajudar, partilhar, cooperar, consolar, incluir e agir com responsabilidade. Não se resume a boas maneiras: envolve disposições, emoções, julgamentos morais e práticas sociais, influenciadas tanto por

ALBERTO PRAIA TCHINHAMA, é 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 Didáctica-Geral no Instituto Superior Politécnico Católico (ISPOC) e inspector provincial do Gabinete Provincial da Educação no Huambo.

características individuais como pelos contextos de socialização (Eisenberg & Mussen, 1989).

A Teoria das Representações Sociais oferece um enquadramento para compreender como os grupos constroem e partilham significados sobre a solidariedade, o respeito, a autoridade e o conflito. Moscovici (2000), entende as representações sociais como formas de conhecimento produzidas na comunicação e na vida colectiva; Jodelet (2008), destaca a articulação entre conhecimento comum, experiência e contexto sociocultural. As interpretações partilhadas podem orientar a conduta, mas não determinam mecanicamente o comportamento.

No contexto da Escola Comandante Bula, na província do Huambo, o tema é relevante para pensar a coexistência de práticas de cooperação com situações de conflito e indisciplina, sem transformar percepções localizadas em conclusões gerais sobre a comunidade escolar. O problema orientador é: de que modo a pró-sociabilidade, enquanto prática educativa e objecto de significação social, pode contribuir para a integração da personalidade dos alunos?

O objectivo geral consiste em analisar a pró-sociabilidade como dimensão integradora da personalidade, articulando a Teoria das Representações Sociais, a literatura sobre desenvolvimento socioemocional e o quadro jurídico-educativo angolano. Especificamente, pretende-se clarificar os conceitos fundamentais, discutir o papel da escola, dos professores, das famílias e dos pares, e apresentar orientações educativas que possam ser adaptadas ao contexto escolar. A análise não procura classificar alunos como “bons” ou “maus”, mas compreender as condições que favorecem comportamentos cooperativos e respostas construtivas aos conflitos.

METODOLOGIA

O artigo adopta uma abordagem bibliográfica, de natureza qualitativa e interpretativa. O procedimento consistiu na leitura, selecção e análise crítica de obras de referência sobre representações sociais, comportamento pró-social, desenvolvimento da personalidade, aprendizagem social e competências socioemocionais, complementadas por diplomas legais angolanos relevantes para a educação e a protecção da criança.

O corpus teórico inclui contributos de Moscovici, Jodelet e Abric para a compreensão das representações sociais; de Eisenberg e Mussen, Vygotsky e Bandura para a análise do comportamento e do desenvolvimento; e estudos contemporâneos sobre aprendizagem socioemocional, clima escolar e relação professor-aluno. No plano normativo, consideram-se a Constituição da República de Angola, a Lei n.º 17/16, alterada pela Lei n.º 32/20, e a Lei n.º 25/12.

A análise foi organizada por eixos temáticos: significados sociais e orientação da conduta; pró-sociabilidade e personalidade; competências socioemocionais e cultura escolar; responsabilidades dos actores educativos; e enquadramento jurídico. Não houve recolha de novos dados, aplicação de instrumentos ou tratamento de resultados de campo. Por conseguinte, as referências à Escola Comandante Bula são contextuais e não constituem resultados empíricos produzidos por esta abordagem. A identificação das representações efectivamente partilhadas pelos seus alunos exigiria um estudo de campo específico.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

• Representações sociais: conhecimento partilhado e orientação da conduta

Na perspectiva de Moscovici (2000), as representações sociais são sistemas de significados produzidos e transformados na comunicação, através dos quais os grupos interpretam acontecimentos, classificam situações e orientam a acção. Não correspondem à simples soma de opiniões individuais: formam-se na relação entre linguagem, memória colectiva, normas institucionais e experiência quotidiana. Jodelet (2008), reforça que o conhecimento comum é social e historicamente situado.

Na escola, ideias sobre o que significa ser um “colega solidário”, um “aluno indisciplinado” ou um “professor justo” podem influenciar expectativas e respostas. A mesma situação pode ser interpretada de forma diferente por alunos, docentes, direcção e famílias, em função das suas experiências e posições. Por isso, a análise das representações deve considerar tanto os discursos como as práticas e os contextos em que surgem.

A abordagem estrutural de Abric (2001), distingue um núcleo central, que confere estabilidade e sentido à representação, e elementos periféricos, mais sensíveis às circunstâncias. No tema em análise, respeito, dignidade e reciprocidade podem ser considerados hipóteses de princípios organizadores, mas não devem ser apresentados como resultados comprovados sem procedimentos específicos de recolha e análise. Entrevistas, grupos focais, associação livre de palavras e observação sistemática poderiam contribuir para estudar as representações existentes na Escola Comandante Bula.

• Pró-sociabilidade e desenvolvimento da personalidade

O comportamento pró-social é uma acção voluntária destinada a beneficiar outra pessoa ou grupo, incluindo ajuda, partilha, cooperação e conforto

emocional. Eisenberg e Mussen (1989), mostram que o seu desenvolvimento envolve factores individuais, motivacionais, sociais e educativos. Assim, a pró-sociabilidade não é uma característica imutável: pode ser fortalecida por modelos positivos, experiências de reciprocidade, reflexão moral e participação em actividades colectivas.

A personalidade pode ser entendida como uma organização dinâmica de características psicológicas, emocionais, cognitivas e comportamentais. A pró-sociabilidade contribui para a sua integração quando articula empatia, autocontrolo, responsabilidade, sentido de justiça e capacidade de cooperação. Isso não significa reduzir a personalidade a comportamentos socialmente desejáveis nem confundir integração com conformismo. O aluno deve aprender a cooperar sem perder autonomia, a respeitar sem aceitar abusos e a resolver divergências sem violência.

A perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), salienta o papel das relações mediadas pela linguagem e pela cultura no desenvolvimento psicológico. Bandura (1977), por sua vez, evidencia a aprendizagem por observação de modelos e pelas consequências percebidas das acções. O professor que corrige sem humilhar, distribui a palavra com justiça e reconhece contribuições oferece um modelo concreto de convivência. Do mesmo modo, as normas do grupo de pares podem incentivar a ajuda mútua ou normalizar a agressividade.

- **Competências socioemocionais e cultura escolar**

As competências socioemocionais abrangem o reconhecimento e a regulação das emoções, a compreensão da perspectiva alheia, a comunicação, a cooperação, a tomada de decisões responsáveis e a gestão de conflitos. A meta-análise de Cipriano et al. (2023), que reuniu 424 estudos de 53 países e mais de 575 mil alunos, identificou resultados favoráveis associados a intervenções escolares universais de aprendizagem socioemocional, embora os efeitos variem conforme o conteúdo, a qualidade de implementação e o contexto.

Luo et al. (2023), identificaram associações entre clima escolar, apoio social percebido, resiliência e comportamento pró-social em alunos do ensino secundário. Por se tratar de investigação realizada noutro contexto nacional, os resultados não podem ser transferidos automaticamente para Angola; servem, contudo, como fundamento para formular questões que futuras pesquisas angolanas poderão testar.

Uma cultura escolar pró-social exige coerência entre regras, discurso institucional e práticas. Palestras pontuais sobre respeito têm alcance limitado quando as interacções quotidianas toleram humilhação, exclusão ou favoritismo. Entre as práticas possíveis contam-se acordos de convivência construídos com os alunos, tarefas cooperativas com responsabilidades distribuídas, tutoria entre pares, círculos de diálogo, mediação de conflitos e reconhecimento de comportamentos de ajuda. A avaliação deve considerar a qualidade dos processos e as mudanças observadas, não apenas o número de actividades realizadas.

- **Escola, professor, família e grupo de pares**

O professor ocupa uma posição estratégica porque organiza actividades, estabelece expectativas, interpreta comportamentos e oferece modelos relacionais. Uma relação professor-aluno baseada em confiança, respeito e expectativas claras pode favorecer o envolvimento escolar e a conduta pró-social. Longobardi et al. (2021), encontraram uma relação entre a qualidade da relação professor-aluno e o comportamento pró-social, destacando a importância de atitudes positivas perante a escola.

Os pares são uma fonte de pertença e aprendizagem. Trabalhos de grupo bem estruturados podem ampliar a ajuda mútua, enquanto grupos que atribuem estatuto à agressividade podem normalizar a intimidação. A escola deve promover interdependência positiva, distribuir responsabilidades e intervir quando a cooperação se converte em exclusão ou quando a pressão dos pares reforça condutas prejudiciais.

A família participa na formação de valores e no acompanhamento do percurso escolar. Essa participação não deve ser avaliada apenas pela presença em reuniões: a comunicação regular, o diálogo sobre conflitos e a colaboração na procura de soluções também são relevantes. Horários de trabalho, distância e condições económicas podem limitar formas de participação. Por isso, a escola deve oferecer canais acessíveis de comunicação e tratar os encarregados de educação como parceiros, sem presumir desinteresse com base apenas na presença física.

ENQUADRAMENTO JURÍDICO-EDUCATIVO ANGOLANO

A Constituição da República de Angola reconhece o direito ao ensino, no artigo 79.º, e

estabelece deveres especiais de protecção da criança no artigo 80.º. Este último consagra a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado na protecção contra discriminação, opressão, exploração e exercício abusivo da autoridade (Constituição da República de Angola, 2010, art. 80.º). Estes princípios sustentam uma convivência escolar que proteja a dignidade e a integridade dos alunos.

A Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, alterada pela Lei n.º 32/20, define a educação como processo orientado para a formação integral e para a vida individual e colectiva. O artigo 2.º da Lei n.º 17/16 associa a educação à preparação integral do indivíduo para as exigências da vida individual e colectiva. Essa finalidade abrange competências de diálogo, responsabilidade, cooperação e respeito pelos direitos dos outros.

A Lei n.º 25/12, de 22 de Agosto, sobre a Protecção e Desenvolvimento Integral da Criança, reforça a importância da protecção, da dignidade e do desenvolvimento integral. A existência de normas, porém, não garante automaticamente comportamentos pró-sociais. A sua concretização depende de políticas institucionais, formação docente, mecanismos de protecção, participação familiar e procedimentos claros para prevenir e responder a conflitos.

Na prática, o regulamento interno deve ser coerente com os direitos da criança e traduzir-se em regras conhecidas, procedimentos justos, canais seguros para comunicar incidentes e respostas educativas proporcionais. A disciplina é compatível com a promoção da pró-sociabilidade quando não se transforma em humilhação, violência ou exclusão.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A literatura analisada permite compreender a pró-sociabilidade como um processo relacional, educativo e contextual. A Teoria das Representações Sociais ajuda a explicar a relevância dos significados partilhados, enquanto as perspectivas sobre aprendizagem social e desenvolvimento socioemocional esclarecem como modelos, experiências e normas colectivas podem favorecer ou inibir a cooperação. Nenhuma destas abordagens, isoladamente, explica toda a complexidade da convivência escolar.

Aplicada como referência contextual à Escola Comandante Bula, esta leitura recomenda que não se presuma a ausência de problemas a partir de percepções positivas das relações, nem se interpretem os conflitos como prova de fracasso total da convivência. É necessário distinguir desacordos comuns, agressões e intimidação repetida, considerando a frequência, a gravidade, a assimetria de poder e as necessidades de protecção. Como o presente artigo se baseia em bibliografia, não é possível afirmar quais dessas situações predominam na escola.

A pró-sociabilidade pode apoiar a integração da personalidade quando o aluno passa da repetição de regras à compreensão das consequências das suas acções, regula impulsos, reconhece a perspectiva alheia e participa na reparação de danos. Ainda assim, não se deve afirmar que ela causa mudanças específicas na personalidade sem evidência empírica apropriada. A formulação mais rigorosa é que a literatura sustenta uma relação teoricamente plausível entre experiências pró-sociais, desenvolvimento relacional e formação integral.

Também importa evitar a responsabilização exclusiva do aluno ou da família. A convivência resulta da interacção entre práticas individuais, relações entre pares, atitudes dos professores, condições institucionais e participação familiar. A escola deve, por isso, combinar apoio socioemocional, regras claras, protecção contra violência e oportunidades de cooperação. Estudos internacionais oferecem pistas, mas a sua adequação deve ser apreciada à luz da realidade angolana e avaliada de forma sistemática.

IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS E RECOMENDAÇÕES

1. Promover a educação socioemocional transversal. Integrar nas aulas actividades adequadas à idade sobre identificação de emoções, empatia, escuta activa, comunicação respeitosa e tomada de decisões responsáveis.

2. Estruturar a aprendizagem cooperativa. Organizar tarefas com objectivos comuns, papéis rotativos e responsabilidade individual, assegurando que todos participem e que a ajuda não substitua a aprendizagem de cada aluno.

3. Estabelecer procedimentos de prevenção e resposta aos conflitos. Definir formas seguras de comunicar incidentes, ouvir as partes com imparcialidade, proteger os alunos afectados e aplicar respostas proporcionais. A mediação não deve obrigar uma vítima a negociar em situações de violência ou desequilíbrio de poder.

4. Apoiar e formar os professores. Promover formação prática em gestão da sala de aula, disciplina positiva, prevenção do bullying e qualidade da relação professor-aluno, com espaços de partilha entre docentes.

5. Reforçar a parceria com as famílias. Diversificar horários e meios de contacto, comunicar também progressos e comportamentos positivos e clarificar responsabilidades comuns, respeitando as diferentes condições de participação.

6. Investigar as representações sociais de forma específica. Em estudos futuros, utilizar associação livre de palavras, entrevistas, grupos focais e observação para compreender o que alunos, professores, direcção e famílias entendem por solidariedade, respeito, conflito

e convivência. Só com procedimentos adequados será possível examinar conteúdos recorrentes e eventual organização central e periférica das representações.

7. Monitorizar as práticas. A direcção pode definir indicadores como percepção de segurança, participação nas actividades, tipos de incidentes registados e avaliação dos alunos sobre justiça e cooperação. Os dados devem servir à melhoria institucional e respeitar a confidencialidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo analisou a pró-sociabilidade como dimensão integradora da personalidade, articulando a Teoria das Representações Sociais, a literatura sobre desenvolvimento socioemocional e o quadro jurídico-educativo angolano. A análise bibliográfica sustenta que solidariedade, respeito, cooperação e responsabilidade não devem permanecer apenas como valores declarados: precisam de ser convertidos em experiências quotidianas, relações justas e práticas institucionais coerentes. A pró-sociabilidade pode favorecer o desenvolvimento articulado de capacidades emocionais, cognitivas, morais e relacionais, desde que seja entendida como processo aprendido e contextual, e não como traço imutável ou sinónimo de obediência passiva. Professores, pares, famílias e direcção escolar têm responsabilidades complementares na criação de um ambiente seguro, inclusivo e propício à aprendizagem. Por se tratar de uma abordagem bibliográfica, este artigo não comprova empiricamente a estrutura das representações sociais dos alunos da Escola Comandante Bula, nem estabelece relações causais entre pró-sociabilidade e personalidade. Recomenda-se, por isso, uma investigação de campo especificamente orientada para esse objecto. A principal implicação prática é a necessidade de combinar educação socioemocional, aprendizagem cooperativa, prevenção de conflitos, formação docente, participação familiar e monitorização contínua, com respeito pela dignidade e pelos direitos de cada aluno.

REFERÊNCIAS

Abric, J.-C. (Ed.). (2001). **Pratiques sociales et représentations** (3e éd.). Presses Universitaires de France.

Bandura, A. (1977). **Social learning theory**. Prentice Hall.

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M. F., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. **Child Development,** 94(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968.

Constituição da República de Angola. (2010). Diário da República, I Série, n.º 23, de 5 de Fevereiro de 2010. https://www.tribunalsupremo.ao/wp-content/uploads/2018/05/constituicao-da-republica-de-angola.pdf.

Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). **The roots of prosocial behavior in children**. Cambridge University Press.

Jodelet, D. (2008). Social representations: The beautiful invention. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, 38 (4), 411–430. https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2008.00383.x

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 170, de 7 de Outubro de 2016.

Lei n.º 25/12, de 22 de Agosto. Lei sobre a Protecção e Desenvolvimento Integral da Criança. Diário da República, I Série, n.º 162, de 22 de Agosto de 2012.

Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto. Lei que 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, de 12 de Agosto de 2020.

Longobardi, C., Settanni, M., Lin, S., & Fabris, M. A. (2021). Student-teacher relationship quality and prosocial behaviour: The mediating role of academic achievement and a positive attitude towards school. **British Journal of Educational Psychology**, 91(2), 547–562. https://doi.org/10.1111/bjep.12378.

Luo, Y., Ma, T., & Deng, Y. (2023). School climate and adolescents' prosocial behavior: The mediating role of perceived social support and resilience. **Frontiers in Psychology,** 14, Article 1095566. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1095566.

Moscovici, S. (2000). **Social representations**: Explorations in social psychology (G. Duveen, Ed.). Polity Press.

Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in society:** The development of higher psychological processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

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

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

António Evaristo

RESUMO

As micro, pequenas e médias empresas (MPME) contribuem para a diversificação produtiva, o emprego, a inovação e a inclusão económica. Em Angola, importa saber em que medida o quadro jurídico e os programas de apoio se traduzem em serviços acessíveis e resultados sustentáveis. O artigo analisa criticamente as políticas dirigidas às MPME, articulando legislação, documentos estratégicos e literatura sobre desenvolvimento empresarial. Adopta-se uma abordagem bibliográfica, de natureza qualitativa e interpretativa. A discussão incide sobre financiamento, competências, simplificação administrativa, formalização, mercados, digitalização, coordenação institucional e avaliação, considerando a Lei n.º 30/11, a Lei n.º 10/17, o Decreto Presidencial n.º 94/21 e o Plano de Desenvolvimento Nacional 2023–2027. Em diálogo com North, Schumpeter, Drucker, Sen, OECD e UNCTAD, argumenta-se que a eficácia não pode ser deduzida da mera existência de diplomas ou programas. Defende-se a prestação de serviços previsíveis, a coordenação institucional, a inclusão financeira, a capacitação ligada a oportunidades reais e a monitorização de indicadores de sobrevivência, emprego, vendas e produtividade.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Micro, Pequenas e Médias Empresas; Empreendedorismo; Angola; Financiamento.

ABSTRACT

Micro, small and medium-sized enterprises (MSMEs) contribute to productive diversification, employment, innovation and economic inclusion. In Angola, an important question is whether the legal framework and support programmes translate into accessible services and sustainable outcomes. This article critically analyses policies for MSMEs through legislation, strategic documents and literature on business development. It adopts a qualitative, interpretive bibliographic approach. The discussion addresses finance, skills, administrative simplification, formalisation, markets, digitalisation, institutional coordination and evaluation, considering Law No. 30/11, Law No. 10/17, Presidential Decree No. 94/21 and the National Development Plan 2023–2027. Drawing on North, Schumpeter, Drucker, Sen, the OECD and UNCTAD, it argues that effectiveness cannot be inferred from the mere existence of laws or programmes. Predictable services, coordination, financial inclusion, training connected to real opportunities and monitoring of business survival, employment, sales and productivity are needed.

Keywords: Public Policy; Micro, Small and Medium-sized Enterprises; Entrepreneurship; Angola; Finance.

INTRODUÇÃO

As MPME ocupam lugar importante no desenvolvimento económico, por criarem emprego, gerarem rendimento, estimularem inovação e dinamizarem mercados locais. Contudo, a pequena dimensão não garante produtividade, formalização ou sobrevivência: estas empresas podem enfrentar restrições de financiamento, limitações tecnológicas, fragilidades de gestão, custos administrativos e dificuldade de acesso a mercados. Para uma economia que procura diversificar a produção e reduzir dependências sectoriais, as políticas de apoio empresarial assumem valor estratégico. Em Angola, a Lei n.º 30/11, de 13 de Setembro, estabeleceu tratamento diferenciado e condições de acesso a incentivos e facilidades; a Lei n.º 10/17 alterou disposições desse regime; e o Decreto Presidencial n.º 94/21 aprovou o respectivo regulamento. O Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN) 2023–2027, enquadrado na Estratégia de Longo Prazo Angola 2050, orienta-se para o impacto socioeconómico e a diversificação (República de Angola, 2023). Todavia, a existência de normas não demonstra que os apoios cheguem aos destinatários ou produzam efeitos duradouros. A OECD (2023), salienta a heterogeneidade dos resultados das políticas para MPME e a necessidade de metas mensuráveis; a UNCTAD (2024), propõe uma visão integrada do ambiente regulatório, competências, tecnologia, financiamento e redes empresariais. A questão central é: em que medida as políticas e os instrumentos institucionais dirigidos às MPME em Angola criam condições efectivas para a constituição, sobrevivência, crescimento e competitividade das empresas? O objectivo geral é analisar criticamente esse quadro, identificando avanços, constrangimentos e possibilidades de aperfeiçoamento. Especificamente, discutem-se os fundamentos teóricos, o quadro jurídico-institucional, as dimensões críticas de implementação, os elementos exploratórios de Malanje e medidas de monitorização.

A política de MPME deve ser julgada não pelo número de diplomas aprovados ou programas anunciados, mas pela transformação que produz na vida económica concreta. A questão decisiva é saber se uma empresa viável consegue obter informação, formalizar-se, aceder a apoio adequado, vender e manter uma actividade sustentável.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONCEPTUAL

As políticas públicas integram decisões, instrumentos, recursos e práticas institucionais destinadas a responder a problemas colectivos. No domínio empresarial, abrangem crédito e subsídios, mas também regulação, tributação, registo, infra-estruturas, formação, informação, concorrência, contratação pública e serviços de apoio. A sua análise deve relacionar objectivos, recursos, execução e resultados.

> *As instituições estruturam incentivos e custos de transacção. Regras previsíveis, direitos protegidos e procedimentos compreensíveis reduzem a incerteza; instabilidade, informação incompleta e custos administrativos desproporcionais podem desencorajar investimento e formalização. (North, 1990, p. 27).*

Uma política bem formulada também pode falhar quando faltam recursos, os critérios de elegibilidade são obscuros ou as instituições actuam sem articulação. Por isso, importa distinguir formulação, execução e efeitos.

As MPME são heterogéneas: uma microempresa familiar, uma unidade transformadora e uma empresa com potencial exportador não têm necessidades idênticas. Dimensão, sector, idade, localização, formalização, gestão e potencial de crescimento devem orientar a segmentação dos apoios. Schumpeter (1934), associa o empreendedor à introdução de novas combinações económicas; ao passo que Drucker (1985), entende a inovação como prática de identificação e exploração de oportunidades; já Porter (1990), destaca capacidades, fornecedores, procura e concorrência na construção da vantagem competitiva. Assim, o empreendedorismo não se limita à abertura de negócios: envolve inovação, melhoria de processos, resposta à procura e criação de valor. As MPME podem criar emprego, gerar rendimento, integrar cadeias de valor, prestar serviços e substituir importações de forma competitiva. Porém, contribuição potencial não equivale a impacto comprovado: este exige acompanhamento ao longo do tempo e, quando possível, comparação com uma linha de base ou grupo comparável. A sustentabilidade

depende também de contabilidade, fluxo de caixa, planeamento, negociação, marketing, conhecimento fiscal, gestão de pessoas e ferramentas digitais. Sem competências, o crédito pode não gerar investimento produtivo; sem capital, tecnologia ou mercado, a formação pode ter pouco efeito. A abordagem das capacidades de Sen (1999), concebe o desenvolvimento como expansão das liberdades reais para escolher e realizar actividades valorizadas. Aplicada ao empreendedorismo, indica que a disponibilidade formal de um programa não basta: os beneficiários precisam de informação, tempo, competências, conectividade e condições para cumprir requisitos. A igualdade formal de acesso pode coexistir com desigualdades substantivas. O Estado deve criar condições e reduzir obstáculos sem substituir a iniciativa económica. A análise precisa de acompanhar o percurso real do empreendedor, informação recebida, documentos exigidos, tempo de resposta, custos e benefícios obtidos. As políticas não devem tratar todas as MPME como homogéneas nem considerar o crescimento o único sucesso: para algumas, a prioridade é sobreviver e estabilizar rendimentos; para outras, aumentar produtividade, inovar, contratar e aceder a novos mercados. A capacitação deve ser prática e acompanhada, avaliando a aplicação das competências, e não apenas o número de formandos.

METODOLOGIA

O artigo adopta uma abordagem bibliográfica, qualitativa e interpretativa. A pesquisa incidiu sobre legislação angolana, documentos estratégicos e literatura científica relativa às políticas públicas e ao desenvolvimento das MPME, com destaque para a Lei n.º 30/11, a Lei n.º 10/17, o Decreto Presidencial n.º 94/21 e o Plano de Desenvolvimento Nacional 2023–2027, bem como estudos e relatórios da OECD e da UNCTAD. As fontes foram seleccionadas pela sua pertinência para o problema e examinadas por leitura crítica e comparação temática. A análise organizou-se em torno de financiamento, competências, burocracia, mercados, formalização, inovação, coordenação institucional e avaliação. Procurou-se confrontar os instrumentos previstos nos documentos com os desafios discutidos na literatura, sem presumir que soluções internacionais possam ser transferidas automaticamente para Angola. Por se tratar de uma abordagem bibliográfica, o artigo não apresenta resultados empíricos próprios nem permite estabelecer relações causais. As referências a dificuldades empresariais são discutidas como problemas identificados na literatura consultada, devendo a sua incidência e distribuição territorial ser verificadas por estudos de campo.

QUADRO JURÍDICO E INSTITUCIONAL DAS MPME EM ANGOLA

A Lei n.º 30/11, de 13 de Setembro, constitui uma referência do regime jurídico das MPME, estabelecendo tratamento diferenciado e condições de acesso a incentivos e facilidades, em ligação com emprego, formalização, competitividade e redução da pobreza (República de Angola, 2011). O artigo 1.º determina que a lei estabelece as normas de tratamento diferenciado das MPME e as condições de acesso aos respectivos incentivos e facilidades. A simplificação administrativa e o acesso aos mercados são, portanto, dimensões importantes do regime, cuja relevância depende de procedimentos conhecidos e utilizáveis. A Lei n.º 10/17, de 30 de Junho, alterou disposições da Lei n.º 30/11, incluindo matérias relativas a tipos societários e à participação do Fundo Activo de Capital de Risco Angolano. A alteração evidencia que o enquadramento deve acompanhar a evolução dos instrumentos financeiros e das formas empresariais. O Decreto Presidencial n.º 94/21, de 19 de Abril, aprovou o Regulamento da Lei das MPME, revogando o Decreto Presidencial n.º 43/12. O seu artigo 1.º abrange procedimentos de classificação, constituição, certificação e prestação de contas, bem como formas de tratamento diferenciado e mecanismos de apoio institucional. O regulamento contempla ainda formalização, contratação pública e informação sobre MPME. A expectativa é que o fortalecimento empresarial contribua para emprego, rendimento, inclusão e redução da informalidade, mas tal expectativa deve ser testada por indicadores. O PDN 2023-2027, enquadra-se na Estratégia Angola 2050 e associa diversificação económica a capital humano, infra-estruturas e inclusão (República de Angola, 2023). Para que a ligação às MPME seja operacional, cada programa deve indicar o problema que pretende resolver, os destinatários, recursos, metas e contribuição para o desenvolvimento. Entre as

instituições e iniciativas relevantes encontram-se o INAPEM, o Banco de Desenvolvimento de Angola (BDA), o Banco Nacional de Angola (BNA), o Guiché Único da Empresa (GUE) e o INEFOP. A diversidade institucional pode ampliar os serviços, mas também gerar duplicações quando faltam coordenação e informação coerente.

A existência de direitos e incentivos não garante que o empresário os conheça ou consiga mobilizar. A actualização legislativa deve ser acompanhada por guias simples, orientação técnica e divulgação para além dos principais centros urbanos. O Decreto Presidencial n.º 94/21, deve ser avaliado pela experiência do utilizador: processos concluídos, tempo, custos e benefícios efectivamente alcançados nas várias províncias. A ligação ao PDN não deve ser retórica, mas demonstrável. O empresário não deve conhecer a arquitectura interna do Estado para obter apoio; precisa de um percurso simples, ponto de entrada identificável e acompanhamento até à conclusão.

DIMENSÕES CRÍTICAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS MPME

Financiamento: O financiamento permite adquirir equipamentos, matérias-primas, tecnologia e capital circulante. Contudo, empresas com historial contabilístico reduzido, garantias limitadas e fluxos de caixa instáveis podem ter dificuldade no crédito convencional, agravada por custos elevados e produtos pouco ajustados aos seus ciclos. A resposta pública pode combinar garantias, partilha de risco, educação financeira, pagamentos digitais, seguros e assistência na preparação de planos de negócio. A avaliação deve observar montantes, distribuição territorial, perfil dos beneficiários, reembolso, investimento mobilizado e resultados. Crédito sem análise da procura e da viabilidade pode aumentar o endividamento sem assegurar sustentabilidade.

Formação e competências: As competências influenciam a gestão de recursos, negociação, cálculo de custos, definição de preços, cumprimento fiscal e identificação de mercados. As necessidades variam conforme a fase do negócio: empresas recentes podem precisar de apoio à formalização e ao fluxo de caixa; empresas estabelecidas, de gestão de stocks, digitalização ou preparação para contratação pública. A formação deve articular-se com mentoria, assistência técnica e oportunidades de aplicação.

Simplificação administrativa: Deslocações repetidas, documentos redundantes, prazos incertos e exigências pouco claras consomem recursos e podem desincentivar a formalização. A simplificação deve ser medida pelo tempo, custo, número de etapas e previsibilidade, comparando a norma com a experiência dos utilizadores. É importante publicar requisitos, custos oficiais e prazos, acompanhar padrões de atendimento e disponibilizar canais de reclamação.

Mercados e contratação pública: O crédito não garante receitas se não houver clientes. As políticas devem facilitar ligações a cadeias de fornecimento, feiras, plataformas digitais, redes de distribuição, compras públicas e, quando pertinente, mercados externos. A contratação pública pode abrir oportunidades, desde que concursos sejam divulgados, os requisitos proporcionais e os pagamentos previsíveis. A facilitação não deve comprometer concorrência, qualidade ou prestação de contas.

Inovação, tecnologia e digitalização: As ferramentas digitais podem reduzir custos, facilitar pagamentos, organizar registos, comunicar com clientes e ampliar vendas. Porém, conectividade limitada, falta de equipamentos, baixa literacia digital ou desconfiança podem aprofundar desigualdades. O apoio deve responder às necessidades sectoriais e associar competências digitais, segurança de dados e comércio electrónico a ganhos de produtividade. A tecnologia deve resolver problemas reais, e não ser adquirida sem uso.

Formalização e economia informal: A formalização pode facilitar acesso a crédito, contratos, protecção jurídica e contratação pública, mas os benefícios podem parecer insuficientes face aos custos de registo, contabilidade, tributação e cumprimento. Uma formalização sustentável requer procedimentos simples, informação, incentivos e obrigações proporcionais, sendo um processo de integração progressiva e não apenas um acto de registo.

Coordenação e informação: A multiplicidade de instituições pode gerar sobreposição, pedidos repetidos, informação contraditória e falta de

acompanhamento. Bases de dados interoperáveis e mecanismos de encaminhamento podem reduzir custos, respeitando a protecção de dados. A execução deve considerar diferenças provinciais de estrutura produtiva, infra-estruturas, serviços financeiros e proximidade dos mercados.

O sucesso do financiamento mede-se pelo uso produtivo dos recursos, reembolso compatível com a continuidade do negócio e resultados em emprego, vendas e produtividade; crédito e acompanhamento técnico são complementares. A formação deve ser avaliada pelas mudanças na gestão, contas organizadas, desperdícios reduzidos, prazos cumpridos e clientes ampliados, não pelos certificados. Simplificar é fazer política económica: reduz custos de transacção e torna a formalização mais atractiva. A política deve aproximar empresas de procura real, pois conhecer requisitos, apresentar propostas e receber pagamentos a tempo favorece investimento e emprego. A transformação digital não se resume a criar páginas nas redes sociais: deve melhorar relações com clientes, reduzir erros e apoiar decisões. O empreendedor formaliza-se de modo mais sustentável quando percebe benefícios concretos e consegue cumprir obrigações sem comprometer o negócio. A coordenação é parte do serviço ao empresário: o Estado deve funcionar como rede articulada, com informação actualizada e acessível fora dos centros urbanos.

DISCUSSÃO DOS ELEMENTOS EMPÍRICOS DISPONÍVEIS

A literatura sobre as MPME em Angola identifica obstáculos que se distribuem por diferentes dimensões. Evaristo (2018, p. 76), refere a descapitalização, a falta de organização, a insuficiência dos incentivos ao investimento, o excesso de burocracia e as taxas de juro elevadas. Estes factores relacionam-se, respectivamente, com o financiamento, as competências de gestão e o ambiente institucional. A análise bibliográfica sugere que as respostas públicas devem partir do diagnóstico do mecanismo concreto de cada obstáculo: acesso e condições de crédito, clareza dos procedimentos, custos de formalização, capacidade de gestão e ligação aos mercados. A literatura, por si só, não permite estimar a frequência destes problemas em todas as províncias nem demonstrar o efeito causal de programas específicos. Para isso, serão necessários estudos empíricos comparáveis, com dados administrativos, entrevistas documentadas e acompanhamento dos resultados empresariais.

Os relatos e estudos publicados constituem fontes úteis para formular hipóteses e orientar a avaliação das políticas, mas não devem ser confundidos com estatísticas representativas. A sua contribuição prática depende de serem confrontados com dados actualizados e utilizados para melhorar o desenho e a execução dos serviços públicos.

MODELO PROPOSTO DE MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

A monitorização deve distinguir recursos (orçamento, pessoal e infra-estruturas), actividades (crédito, formação, certificação e assistência), produtos (empresas atendidas) e resultados (sobrevivência, vendas, emprego, produtividade e participação nos mercados). A OECD (2023), recomenda metas definidas previamente e métodos adequados de avaliação, incluindo empresas que encerraram actividade, para evitar observar apenas os negócios sobreviventes. Quando possível, devem comparar-se beneficiários e grupos de comparação, considerando custos e efeitos não previstos.

Propõe-se acompanhar: (a) empresas formalizadas e certificadas; (b) tempo e custo médios de constituição; (c) financiamento concedido e taxa de reembolso; (d) empregos criados e mantidos; (e) evolução das vendas e produtividade; (f) sobrevivência aos 12, 24 e 36 meses; (g) participação na contratação pública; (h) adopção de ferramentas digitais; (i) distribuição provincial dos beneficiários; e (j) custo público por resultado. Os dados devem, sempre que possível e legalmente adequado, ser desagregados por dimensão, sector, província, género do titular e fase de desenvolvimento. Indicadores de atendimento podem ser mensais; sobrevivência e produtividade exigem acompanhamento longitudinal. Registos administrativos devem ser combinados com entrevistas e estudos de caso, publicando-se também resultados desfavoráveis para fundamentar a continuidade, revisão ou encerramento de programas.

Monitorizar não é produzir relatórios para arquivo, mas gerar informação capaz de alterar decisões. Se um programa não atingir metas, é

necessário identificar causas, corrigir procedimentos ou substituí-lo. A transparência sobre resultados, custos e limitações sustenta a confiança pública e o uso responsável dos recursos. A comparação internacional deve fornecer princípios e perguntas, não promover a cópia automática de programas. As condições produtivas, institucionais e financeiras variam; os instrumentos devem adaptar-se à capacidade administrativa, aos sectores e às necessidades angolanas. A OECD (2023), recomenda objectivos claros, grupos-alvo definidos, metas mensuráveis e avaliações fiáveis, deslocando o foco da quantidade de programas para as mudanças concretas. A UNCTAD (2024), enquadra a política de empreendedorismo em dimensões interdependentes: ambiente regulatório, educação e competências, tecnologia e inovação, financiamento, sensibilização e redes. Uma empresa pode obter crédito e não crescer por falta de mercado, ou receber formação sem conseguir financiar o investimento.

North (1990), evidencia o valor de instituições previsíveis; Sen (1999), lembra que a oportunidade formal só se torna capacidade real quando as pessoas conseguem utilizá-la. Em conjunto, estas abordagens reforçam a importância de avaliar acesso, execução e resultados para diferentes grupos. A aprendizagem internacional é útil quando permite formular perguntas melhores e testar soluções localmente. Angola precisa de produzir evidência própria, partilhada entre instituições públicas, universidades, associações empresariais e parceiros de desenvolvimento. A adaptação contextual deve anteceder a expansão dos programas e a avaliação deve acompanhar a execução.

RECOMENDAÇÕES

Recomenda-se: (1) consolidar um sistema integrado de monitorização, com objectivos, metas, orçamento, indicadores e calendário de avaliação definidos antes da execução; (2) simplificar procedimentos, publicando requisitos, custos, prazos e etapas e medindo tempo, custo, interacções e conclusão; (3) reforçar a inclusão financeira com crédito, garantias, educação financeira, seguros, pagamentos digitais e assistência técnica; (4) ligar a formação a problemas concretos, mentoria e oportunidades reais, avaliando a aplicação das competências; (5) ampliar o acesso a mercados e à contratação pública com divulgação transparente, formação de fornecedores e requisitos proporcionais; (6) fortalecer a coordenação por meio de informação interoperável, pontos de entrada claros e encaminhamento entre serviços; (7) estabelecer metas de cobertura provincial e adaptar a execução às estruturas produtivas, infra-estruturas, conectividade e mercados locais; e (8) promover parcerias entre instituições públicas, universidades, associações e empresas de maior dimensão para investigação aplicada, inovação, fornecimento e desenvolvimento de competências. As recomendações são interdependentes. Crédito sem mercado, formação sem aplicação, formalização sem benefícios percebidos e digitalização sem conectividade tendem a produzir resultados limitados. A política deve combinar instrumentos coerentes, adequados ao perfil das empresas e avaliados por resultados verificáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Angola dispõe de um quadro jurídico e institucional relevante para apoiar as MPME, sustentado pela Lei n.º 30/11, pela Lei n.º 10/17, pelo Decreto Presidencial n.º 94/21, e por programas ligados ao financiamento, à formação, à formalização e à promoção empresarial. Contudo, a existência formal de políticas não demonstra a sua eficácia. O desafio consiste em convertê-las em serviços acessíveis, previsíveis e coordenados, capazes de produzir resultados sustentáveis. O financiamento deve articular-se com competências de gestão e oportunidades de mercado; a formalização requer procedimentos proporcionais e benefícios claros; e a digitalização deve considerar a conectividade e a literacia dos utilizadores. A literatura consultada reforça a importância de metas claras, avaliação periódica e indicadores de sobrevivência, emprego, vendas e produtividade (OECD, 2023), bem como de uma visão integrada do ecossistema empreendedor (UNCTAD, 2024). Recomenda-se que estudos futuros comparem províncias e avaliem programas específicos, identificando quais instrumentos funcionam, para quem e em que condições. A política mais valiosa não é necessariamente a que anuncia mais apoios, mas a que reduz obstáculos, amplia oportunidades e demonstra, com evidências, a contribuição dos recursos públicos para empresas sustentáveis e uma economia diversificada.

REFERÊNCIAS

Angola, República de. (2011). **Lei n.º 30/11, de 13 de Setembro**: Lei das Micro, Pequenas e Médias Empresas. Diário da República, I Série, n.º 176. https://www.fgc.gov.ao/assets/documento/Lei%20n%2030-11%20MPME.pdf.

Angola, República de. (2017). **Lei n.º 10/17, de 30 de Junho:** Lei de alteração à Lei n.º 30/11, de 13 de Setembro - Lei das Micro, Pequenas e Médias Empresas. Diário da República, I Série, n.º 107. https://lex.ao/docs/assembleia-nacional/2017/lei-n-o-10-17-de-30-de-junho/.

Angola, República de. (2021). **Decreto Presidencial n.º 94/21, de 19 de Abril:** Regulamento da Lei das Micro, Pequenas e Médias Empresas. Diário da República, I Série, n.º 68. https://lex.ao/docs/presidente-da-republica/2021/decreto-presidencial-n-o-94-21-de-19-de-abril/.

Angola, República de. (2023). **Decreto Presidencial n.º 225/23, de 30 de Novembro**: Plano de Desenvolvimento Nacional 2023–2027. Diário da República, I Série, n.º 227. https://files.lex.ao/presidente-da-republica/2023/decreto-presidencial-n-o-225-23-de-30-de-novembro/download/decreto-presidencial-n-o-225-23-de-30-de-novembro_presidente-da-republica_lex-ao.pdf.

Drucker, P. F. (1985). **Innovation and entrepreneurship**: Practice and principles. Harper & Row.

Evaristo, A. (2018). **Obstáculos socioeconómicos ao desenvolvimento das PME em Angola:** O caso de Luanda. Mulemba.

North, D. C. (1990). **Institutions, institutional change and economic performance**. Cambridge University Press.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). **Framework for the evaluation of SME and entrepreneurship policies and programmes 2023**. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a4c818d1-en.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). **OECD SME and entrepreneurship outlook 2023**. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/342b8564-en.

Porter, M. E. (1990). **The competitive advantage of nations**. Free Press.

Rocha, M. J. A. (2012). **Estabilização, reformas e desenvolvimento em Angola**. Mayamba.

Samuelson, P. A., & Nordhaus, W. D. (2010). **Economia** (19.ª ed.). Eurobooks.

Schumpeter, J. A. (1934). **The theory of economic development**. Harvard University Press.

Sen, A. (1999). **Development as freedom**. Oxford University Press.

Teixeira, C. T., & Massuanganhe, J. (2014). **Os desafios da administração pública em Angola**. Imprensa Nacional.

Teixeira, C. T., & Massuanganhe, J. M. (2016). P**olíticas públicas e análise económica do direito**. Imprensa Nacional.

United Nations Conference on Trade and Development. (2023). **Angola:** Report on the multistakeholder dialogue of the elaboration of the national entrepreneurship policy. United Nations. https://unctad.org/publication/angola-report-multistakeholder-dialogue-elaboration-national entrepreneurship-policy.

United Nations Conference on Trade and Development. (2024). **Angola:** Entrepreneurship policy review. United Nations. https://unctad.org/publication/angola-entrepreneurship-policy-review.

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

AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: DILEMAS E DESAFIOS EM TEMPOS FRATURADOS

Faustino Moma Tchipesse[1]

Miguel Divovo[2]

RESUMO

As Instituições de Ensino Superior (IES) em Angola são historicamente concebidas como espaços de excelência para a transformação social e o desenvolvimento sustentável. Contudo, a realidade empírica do país revela profundas tensões e conflitos no alinhamento entre o ensino, investigação, extensão e a gestão. Em face das insuficiências na actuação dos gestores públicos e dos desafios apontados pelas avaliações externas do INAAREES, as IES operam em um cenário de tempos fraturados, marcado por incertezas e crises de sentido. Sob a forte influência da economia neoliberal e do capitalismo académico, o conhecimento tem sido frequentemente reduzido a um activo mercadológico e utilitarista. Este artigo discute os dilemas éticos e estruturais dessas instituições diante da mercantilização do ensino e da necessidade urgente de reinvenção de seus modelos de gestão. Conclui-se que, para superar esse hibridismo contraditório e responder aos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável, as IES angolanas devem resgatar sua missão histórica e seu valor público, consolidando-se como plataformas para a construção de uma sociedade democraticamente emancipada pelo conhecimento.

Palavras-Chave: Instituições do Ensino Superior; Produção de conhecimentos; Gestão Universitária; Mercantilismo académico.

INTRODUÇÃO

Da equivocada missão e visão original das Instituições de Ensino Superior (IES) em Angola, emerge uma notável importância desse nível de ensino para o crescimento dos indivíduos e para o desenvolvimento sociocultural e económico do país. Nesta medida, a avaliação da qualidade dos sistemas e das instituições educacionais transformou-se num assunto de extrema relevância, não apenas para os governos e gestores das IES, mas também, de uma forma geral, para todas as sociedades em metamorfose. Diversos conceitos de qualidade começaram a ganhar destaque, buscando profundidade e perfeição, principalmente por meio da participação e da criação de um sistema de gestão considerado de excelência em um país em desenvolvimento.

Angola não ficou alheia a essas discussões em torno da qualidade. É assim que, após várias reflexões sobre o tema no âmbito superior, surge o Decreto n.º 90/09, de 15 de dezembro (posteriormente revogado pelo Decreto Presidencial n.º 310/20, de 07 de dezembro), prevendo, no seu artigo 99.º, o Sistema de Avaliação das IES. Este marco, mais tarde, em 2013, seria conjugado com o Decreto Presidencial n.º 172/13,

1 Doutor em Ciências da educação, com a linha de investigação em Politicas Educativas. Mestre em Ciências da Educação com foco em pesquisa em Gestão Educacional pela Universidade de Desarrollo Sustentable-UDS-Assunção/Paraguai. Licenciado em Pedagogia pelo Instituto Superior Dom Bosco (ISDB). Exerceu as funções de Vice-Presidente do Conselho Científico na Associação dos Investigadores e Filofosos Angolanos-AIFA. Coordenador Adjunto para Aréa de Investigação Científica e Pós-Graduação do Instituto Superior Politécnio do Zango-Polo Luanda Sul. Director do Centro de Estudos e Apoio de Políticas Educativas-CEAPE-ANGOLA.Editor Chefe da Revista Científica Interdisciplinar-RECIIN.Docente, pesquisador e escritor.

2 Mestre em Educação na área de Currículo e Comunidade Educativa pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade do Chile, 2018-2020 e Mestre em Educação na área de Pedagogia do Ensino Superior pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED-Luanda) 2017-2020; Licenciado em Ciências da Educação, Opção Ensino de História - Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda; Actualmente exerce as funções de Chefe de Departamento de Avaliação Externa e Acreditação das IES-INAAREES.

de 29 de outubro (revogado pelo Decreto Presidencial n.º 306/20, de 2 de dezembro), que criou o Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES). Esses períodos delimitam o momento em que as IES começaram a viver os desassossegos, as perplexidades e as perdas das referências valorativas de suas políticas de gestão. Trata-se de uma conjuntura aqui caracterizada como tempos fraturados, em alusão à obra do historiador Eric Hobsbawm, que define a época contemporânea como um período histórico que perdeu o rumo e que aguarda, desgovernada e desorientada, um futuro irreconhecível (2013, p. 9-10).

A partir do exposto, percebe-se que as IES vivem em estado de incerteza sobre seu destino no presente e no futuro. A insegurança, que antes rondava a esfera privada das instituições em sua luta por sobrevivência, agora contamina a sociedade em seus âmbitos mais amplos e públicos. Velhos e novos desafios socioprofissionais se acumulam rapidamente em razão das mudanças no mundo do trabalho e nas conformações societárias locais e globais. O enquadramento feito convida a examinar este tema de forma compreensiva, sobretudo no que tange às transformações nos modos de produção, distribuição e consumo dos conhecimentos em contextos de grande volatilidade.

Os critérios de análise propostos são de diversa natureza, com realce para as rápidas e profundas transformações que hoje ocorrem em todas as dimensões da vida humana, influenciadas por alinhamentos estratégicos, económicos, políticos e culturais. Estados nacionais debilitados e interdependentes estabelecem relações simbióticas com poderosos atores transnacionais, desenhando o quadro de sustentação em que transita a internacionalização do capital humano. É esse capital que as IES têm a missão de transformar em cidadãos íntegro e aptos para responder aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) do país (UNESCO, 2030; Agenda Africana, 2063).

Partindo desse pressuposto, a sociedade de economia global — movida por organizações transnacionais e assegurada financeira e ideologicamente por organismos multilaterais — é motorizada por conhecimentos utilitários potencializados pelas tecnologias informacionais (TCHIPESSE, 2026). Essas mudanças afetam os Estados, os movimentos sociais e as formas de vida dos indivíduos nas trocas simbólicas cotidianas, onde fronteiras físicas e temporais se dissolvem (MILANDO, 2021). Sob o império da economia neoliberal e do informacionalismo global, a racionalidade da construção da vida pública parece escapar do domínio dos sujeitos (BECK, 2008; NKUANSAMBU, 2015).

As compreensões colocadas expõem as teias contraditórias decorrentes de poderes abusivos (MILANDO, 2021). As fraturas e avarias na efetivação do "quatro em um" nas IES (ensino, investigação, extensão e gestão) são determinadas por diretrizes economicistas que transformam a sociedade em um espaço de intercâmbios mercadológicos. Esgarçada a associação entre política, cultura e economia na gestão efetiva dos indicadores e critérios de verificação, as ações das IES passam a ostentar a soberania do mercado capitalista. No vazio do enfraquecimento do Estado, a economia neoliberal avança sobre as sociedades nacionais, fazendo com que as IES determinem seus modelos de ensino e de conhecimento em função das demandas mercantis e do aumento do nível de supervisão dos órgãos de tutela.

Este entendimento conforma um cenário contraditório de concorrências, assimetrias culturais, exclusões sociais e globalização da vulnerabilidade do ensino superior. As crises que assolam o mundo do trabalho atingem frontalmente a educação. De modo especial, o ensino superior é profundamente afetado em razão da responsabilidade que lhe é atribuída de produzir e disseminar saberes úteis à economia global. Diante disso, as IES devem interromper práticas disfuncionais, como o recrutamento de pessoal incompetente para as carreiras docente e de investigação (MILANDO, 2021).

Face a essa problemática, o objectivo desta pesquisa consiste em analisar os dilemas éticos, estruturais e de gestão que as Instituições de Ensino Superior em Angola enfrentam no contexto contemporâneo de tempos fraturados, discutindo criticamente os impactos do mercantilismo acadêmico sobre a indissociabilidade entre ensino, investigação, extensão e gestão administrativa.

Para alcançar tal propósito, adotou-se como método uma abordagem qualitativa de natureza teórico-conceptual e crítica, fundamentada em uma pesquisa bibliográfica e documental. O estudo sustentou-se na análise da legislação reguladora do subsistema de ensino superior angolano — com destaque para os decretos de avaliação e acreditação institucional do INAAREES — cruzada com o referencial teórico de autores contemporâneos que discutem a globalização, a sociedade do risco e as políticas educativas em Angola (como Beck, Hobsbawm, Milando, Afonso e Nkuansambu).

Como principais conclusões, a pesquisa revela que a mercantilização massiva e a adopção de lógicas empresariais têm reduzido o conhecimento a um bem comercializável e utilitário, distanciando as universidades de sua função social pública. Constatou-se que a implementação rigorosa dos processos de avaliação e acreditação pelo INAAREES despoletou crises estruturais nas IES, evidenciando uma desarticulação entre os modelos administrativos vigentes e os padrões de qualidade exigidos. Por fim, conclui-se que a superação desses dilemas exige uma reinvenção urgente dos modelos de gestão académica e científica através da aposta estratégica na tecnologia, no talento e na tolerância (os três T), resgatando a missão histórica da universidade angolana como motor de cidadania democrática e desenvolvimento sustentável.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Para compreender e discutir criticamente as dinâmicas institucionais, políticas e éticas que envolvem as Instituições de Ensino Superior (IES) em Angola diante do cenário contemporâneo de tempos fraturados, este capítulo delimita as opções metodológicas que sustentam a arquitetura desta investigação.

Enfoque Epistemológico

O enfoque epistemológico adoptado neste estudo fundamenta-se na perspectiva crítica e dialética. Essa vertente epistemológica justifica-se por não encarar a realidade institucional e jurídica de forma estática ou puramente técnica, mas como um constructo social permeado por tensões, contradições e disputas de interesse. Sob esta óptica, as políticas de avaliação e os modelos de gestão das IES são analisados a partir das interações e dos conflitos históricos entre as diretrizes neoliberais da economia global e a missão social emancipatória da universidade em Angola, desvelando o hibridismo e as fraturas existentes entre o desejável e o real.

Tipo de Pesquisa

Quanto à sua natureza e objetivos, esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho teórico-conceptual e crítico. O estudo não busca a mensuração quantitativa de dados estatísticos, mas sim a interpretação aprofundada de fenômenos sociais complexos, como o mercantilismo acadêmico e as crises de sentido na administração universitária. Trata-se de uma pesquisa aplicada e exploratória que visa oferecer subsídios analíticos para a reinvenção das políticas de gestão científica e académica face às exigências de regulação nacional.

Técnicas de Recolha de Dados

A técnica de recolha de dados estruturou-se de forma bidimensional, combinando os procedimentos da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, detalhados a seguir:

- Pesquisa Bibliográfica: Consistiu no mapeamento e na revisão sistemática da literatura científica contemporânea de referência sociológica, histórica e educacional. Foram selecionadas obras seminais que discutem a globalização e a sociedade do risco (Hobsbawm, 2013; Beck, 2008, 2010), a economia do conhecimento (Didriksson, 2010, 2012) e a reestruturação universitária global. Esse acervo foi articulado diretamente com a produção intelectual de autores que investigam as avarias das políticas públicas e os dilemas da escolarização e da gestão escolar no contexto angolano (Milando, 2021; Afonso, 2022, 2024; Nkuansambu, 2015, 2020; Paxe, 2017, 2021);
- Pesquisa Documental: Centrou-se na recolha e análise sistemática do arcabouço jurídico e normativo que regula o subsistema de ensino superior em Angola e os seus processos de regulação institucional. O corpus documental foi constituído pelos marcos regulatórios da avaliação institucional e da acreditação de cursos, nomeadamente: o Decreto n.º 90/09, o Decreto Presidencial n.º 172/13, o Decreto Presidencial n.º 203/18 (Regime Jurídico de Avaliação e Acreditação da Qualidade), o Decreto Presidencial n.º 109/20 (Autoavaliação de Cursos), e os Decretos Presidenciais n.º 306/20 e n.º 310/20, emitidos pelo órgão superintendido (INAAREES).

Os dados bibliográficos e documentais recolhidos foram processados por meio da técnica de análise de conteúdo, permitindo o confronto dialético entre os indicadores burocráticos estatais e a realidade empírica das instituições de ensino superior angolanas.

ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO

Nesta secção do nosso estudo, tratamos de fazer um enquadramento epistemológico do ensino superior diante da economia do conhecimento, discutindo as tensões entre a mercantilização educacional e a missão formativa das universidades. O texto analisa os desafios estruturais enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior (IES), com foco especial no contexto de Angola e na necessidade de adaptação às exigências globais de inovação e tecnologia.

Instituições do ensino superior Vs economia do conhecimento

Não há hoje nenhum setor de atividades profissionais que possa se considerar imune às discrepâncias entre educação e trabalho e escape do fantasma do desemprego e dos riscos do subemprego. Ulrich Beck atribui a essa realidade de educação sem emprego a metáfora de estação-fantasma.

É imprescindível ter mais educação, mesmo que a escola não seja capaz de prover qualificação profissional adequada e precárias sejam as estruturas e possibilidades de empregos. Aí se instaura certa irracionalidade: os jovens descreem da educação como instituição garantidora de trabalho futuro, os professores estão defasados em relação às novas realidades do mundo e perdem a autoridade, os currículos, conteúdos e práticas pedagógicas se tornam irreais. O contexto educacional se modifica, mas os agentes não sabem muito bem o que fazer. Defende Beck (2010, p. 219):

> *O sentido fundamental da educação profissionalizante é ameaçado ou destruído pela incidência de rupturas no mercado de trabalho. O futuro profissional almejado mas (ainda) inexistente, ou seja, uma variável irreal, promove uma alteração radical da situação no sistema educacional.*

A luz do subscrito acima, vabe destacar que uma discussão a respeito de dois fenômenos distintos e que podem jogar luz nos movimentos que produzem fragmentações e contradições no ensino superior. Trata-se do intento de compreender um pouco mais dois conceitos em moda: sociedade do conhecimento e economia do conhecimento, ou sociedade de economia do conhecimento (BECK,2010). Esses termos não se equivalem e tampouco são neutros. As sociedades do conhecimento são ainda uma utopia, algo a ser construído. As economias do conhecimento são uma realidade ao menos para parte importante dos países industrialmente avançados, que não poderiam existir sem a redefinição dos papéis da universidade, pois dependem centralmente da produção científica e tecnológica (DIDRIKSSON, 2010, p. 84-96).

Uma observação mais consciente, permite caracterizar as IES como um espaço central para a produção, organização e disseminação do conhecimento, articulando dimensões históricas, sociais e epistemológicas (INAAREES, 2023).

Trata-se de uma organizaçãoque Entretanto, cabe, então, fazer um reparo ao artifício ideológico que a universidade esconde uma armadilha na expressão sociedade de economia glocal. Essa expressão acolhe naturalmente dois conceitos, sociedade e economia glocal, cujos objectos epistemológicos dificilmente se coadunam na conjuntura histórica contemporânea. A atual economia global tem como característica essencial o livre funcionamento do mercado transnacional mundial, em grande parte sob o regime da digitalização.

Na visão mercantilista do sistema de ensino actual, destituído de uma autoridade suficientemente forte para além dos espaços estatais nacionais, percebe-se que não há lugar para uma sociedade ou uma comunidade em altura para efectivação de saberes e experiências glocais. Isso porque, nas IES, prevalecem os interesses egoístas e rompem-se os valores morais que asseguram a pertença do indivíduo a uma comunidade ou a uma sociedade (MILANDO, 2021). Não obstante o elevado nível de traquinices dos agentes facilitadores do processo de ensino, é fundamental destacar que o discente é o elemento impulsionador do desenvolvimento sustentável, pois toda política de desenvolvimento nacional, sua efectivação passa necessariamente da formação de qualidade deste.

O novo paradigma imposto pela economia do conhecimento concita o ensino superior a transformar-se radicalmente, sob o império do mercado, como se

isso fosse uma necessidade inexorável da competitividade no capitalismo globalizado. O conhecimento efetivo na acção é considerado o principal ativo na economia globalizada de informação e de mercado, deixando em segundo plano os produtos materiais (NKUANSAMBU, 2020). Numa sociedade de emprego difícil, o capital intelectual deve ser visto como o mais importante meio de acesso ao trabalho e, com isso a transformação social. Os processos relativos ao conhecimento de valor econômico crescentemente se externalizam. Assim sendo, as IES se reestruturam com o objectivo de se adequarem à digitalização e criam equipes polivalentes funcionais (ROIG IBAÑEZ, 2006, p. 234-237).

As IES e outras instituições oficiais dividem agora com outros espaços sociais e particulares a produção, a distribuição e a aplicação do conhecimento. As exigências de contínua atualização da qualificação profissional se impõem aos docentes e pesquisadores universitários e a seus egressos, e, paralelamente ou em continuação, impulsionam acções (intra) institucionais de capacitação de acordo com as necessidades momentâneas das organizações, da manutenção da empregabilidade dos trabalhadores e a evolução das formas e diferentes situações de trabalho (MILANDO, 2021; AFONSO, 2024).

Os sistemas oficiais de ensino superior em Angola buscam adaptar-se à nova ordem (des)ordem económica e suas constantes mudanças, diversificam a oferta, a duração e a organização curricular de novos cursos e direcionam suas práticas didático-pedagógicas para a qualificação e requalificação de competências e habilidades laborais (DIVOVO,2025).

Como tendência geral, a IES, está abdicando, ao menos em parte, de sua autorreferencialidade, de sua autonomia, de seu modo de organização e segmentação disciplinar e de sua postura elitista e está sendo concitada a promover mudanças nas suas estruturas e em suas finalidades (MILANDO, 2022). A crescente divisão do trabalho e das respectivas competências profissionais influencia, no plano interno, a tendência à diversificação de disciplinas e à interdisciplinaridade, ao surgimento de diferentes tipos de cursos e novos modelos de ensino. A diversificação e a flexibilização de currículos e de modelos institucionais estão estreitamente relacionadas com o princípio da liberdade da escolha do cliente, tão reverenciado pelo neoliberalismo (DIVOVO, 2025). A importância de aumentar a diversificação e a flexibilidade também é uma retórica que esconde a perda da capacidade reflexiva e crítica e as estratégias de horizontes mais amplos e duradouros das instituições educativas.

Na esteira da economia do conhecimento tendem a prosperar uma mercantilização massiva das atividades educacionais e das instituições privadas, as lógicas empresariais na gestão, na organização dos processos de produção, distribuição e transferência de conhecimentos e nos sentidos da formação (BRÁS, 2024). Se a referência central é o lucro, então, os conhecimentos são entendidos mais como propriedades privadas e, portanto, bens comercializáveis, que fundamentos da vida social e, coerentemente, a formação se identifica mais com a capacitação técnica e profissional que com o desenvolvimento integral dos indivíduos, com a equidade e o fortalecimento da cidadania. Nesse sentindo, o modelo económico, assim como o conhecimento de função utilitarista torna-se apropriado privadamente e se apresenta como um dos mais robustos instrumentos da competitividade individual e de instauração da rivalidade no meio social.

Dilemas e desafios das Instituições do ensino superior em Angola

Um dos dilemas das instituições do ensino superior-IES, consiste no facto da mesma ter passado a ser caracterizada como uma organização administrativa, por isso faz com que esteja voltada para dentro como estrutura de gerenciamento e arbitragem de contratos. As IES, apresentam três categorias de desafios se apresentam: (i) Universais, que perpassam todos os países; (ii) Nacionais, que afetam mais diretamente o Estado angolano; (iii) Institucionais, inerentes as IES. Uma das respostas estruturadas aos desafios das IES, consiste no atendimento ao número de matrícula em constante crescimento, pois isso, tem sacrificado a qualidade inerente ao ensino superior (i) o equilíbrio entre as funções básicas de ensino, pesquisa e extensão, (ii) Qualidade (iii) Eficácia da gestão do ensino superior, enquanto a acção necessária para se conseguir melhores rendimentos das suas funções básicas e, (iv) Geração de conhecimento.

A propósito dum novo ciclo que as IES, tem com uma nova forma de qualificação, algumas notas de

reflexão sobre os desafios que se colocam à IES. Nestes novos tempos, as IES têm que mudar, tendo que saber reinventar-se e estabelecer uma nova agenda em termos do seu modelo de gestão académica e científica e na forma como se vai articular com os seus diferentes parceiros. A IES tem que saber protagonizar a sua própria mudança num tempo novo e num mundo mais complexo (UNESCO, 2020). A IES não pode ficar á espera, pois precisamos de uma Nova IES, capaz de perturbar o sistema e que se assuma como uma verdadeira instituição do ensino superior, que actue como plataforma de geração de conhecimento com valor para a economia e sociedade, num tempo em que tudo vai ser diferente.

A IES tem que se assumir como o ponto de partida e de chegada de uma nova dimensão da competitividade no país (INAAREES,2022). Assumido o compromisso estratégico da aposta na inovação e conhecimento, estabilizada a ideia coletiva de fazer do valor e criatividade a chave da inserção das empresas, produtos e serviços no mercado global, compete à IES a tarefa maior de saber protagonizar o papel simultâneo de actor indutor da mudança e agregador de tendências que respondem os indicadores, padrões e critérios de verificação, exigido no processo de auto avaliação dos cursos e programas de graduação e pós graduação (Decn.º109/20, de 10 de Março). Há um ponto de partida na necessidade da IES servir ao mercado libertar conhecimento aproveitável na consolidação de valor, mas há também um ponto de chegada no estatuto da Universidade como ator socialmente reconhecido na mudança necessária.

A implementação do Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de Agosto, que aprova o Regime Jurídico de Avaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições de Ensino Superior, revelou um medo e despoletou crises nas estruturas de algumas IES, pois era notável o elevado nível de desarticulação entre o desejável e o espetável na gestão dos processos no ensino superior. Destaca-se aqui a coragem do Departamento Ministerial responsável, por via do seu órgão superintendido (o INAAREES), deixou claro que o processo de avaliação dos cursos era uma realidade e irreversível pois as IES, cabe responsabilidade de assumir-se sem equívocos como um actor global, capaz de transportar para a nossa matriz social a dinâmica imparável do conhecimento e de o transformar em activo transacionável indutor da criação de riqueza.

Para isso, a IES tem que claramente, no quadro de ajustamento aos desafios provocados por esta crise, que assumir na sua plenitude a pertinência duma aposta consolidada nos três T que configuram a sua distinção estratégica - Tecnologia, Talentos e Tolerância. São estas as variáveis em que a IES, no seu processo de reorganização estratégica, deverá claramente apostar, fazendo delas o motor da reafirmação do seu papel no seio da economia e da sociedade (MILANDO, 2021).

A IES, como ator global responsável pela mudança no país, não se pode confinar a um mero estabelecimento administrativo de especialização técnica. Tem que fazer convergir efectivamente sobre si a capacidade de, através duma aposta cruzada permanente entre o conhecimento e a cultura, ser responsável pela formação de verdadeiros cidadãos globais, os tais de que o país precisa para afirmar a sua dimensão estratégica e competitiva a nível internacional (AFONSO, 2026). Quem está e quem sai da IES, tem que dominar de forma activa o capital comum do conhecimento e da cultura como peças centrais da formação de cidadãos capazes de actuar com segurança e criatividade num mundo em permanente mudança.

A reorganização da IES é um desafio à capacidade de resposta a esta crise (INAAREES, 2022). Porque a IES, é um elemento central decisivo na nossa matriz social, o sucesso com que a IES assumir este novo desafio que tem pela frente será também em grande medida o sucesso com que a economia e a sociedade serão capazes de enfrentar os exigentes compromissos da globalização e do conhecimento. A IES tem que assumir dimensão global ao nível da geração de conhecimento e valor, mas também de imposição de padrões sociais e culturais(BRÁS, 2024). A IES tem que ser o grande ator da mudança que se quer para o nosso futuro comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação de uma sociedade global do conhecimento permanece como uma utopia que demanda uma educação ampla, participativa, contínua e plural. Esta perspectiva não deve se orientar

exclusivamente para a ocupação tecnicista de postos de trabalho, mas sim concentrar esforços na formação da consciência social, na compreensão mútua das culturas, na cooperação criativa e na emancipação individual como eixos de direcionamento da própria vida. As relações de mútua implicação entre cultura, saberes, ideologias e valores determinam hierarquias profissionais que estruturam a distribuição de poderes na sociedade. Diante disso, a educação desempenha um papel proeminente na configuração dos espaços sociais, embora não se possa negar que as universidades têm sido tensionadas a internalizar a ideologia do lucro e do individualismo possessivo em detrimento do bem-estar coletivo.

No contexto específico de Angola, as instituições de ensino superior detêm um potencial incomensurável para impulsionar a democratização social, desde que assumam a responsabilidade pública de subsidiar uma participação cidadã mais culta e crítica. A ciência e a tecnologia oferecem caminhos viáveis para transformações económicas e culturais profundas, atuando como ferramentas indispensáveis na superação de assimetrias históricas, como a pobreza, a injustiça e a desigualdade social. Atualmente, as IES angolanas dispõem de um patrimônio de instrumentos científicos e digitais significativamente mais sofisticado do que em qualquer outro momento de sua história, viabilizado pela globalização da conectividade.

Contudo, é imperioso garantir que o conhecimento não se perca na pura quantidade ou no avanço puramente técnico desprovido de marcos éticos. O saber acadêmico deve ser defendido como matéria essencial de formação humana e vetor do processo civilizatório. Para superar o hibridismo contraditório imposto pelo mercantilismo acadêmico e responder de maneira eficaz aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, o ecossistema universitário não pode se render à lógica exclusiva do mercado autointeressado. Em suma, as IES em Angola devem resgatar sua missão histórica através de modelos de gestão integrados e transparentes, reafirmando que, sem o devido valor público, social e ético, a universidade descaracteriza sua própria essência de existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

Afonso, M. Escolarização e aprendizagem significativa: Práticas, desafios e mudanças necessárias. Editora Muenhu, 2020.

Afonso, M. Pecados mortais no ensino, avaliação e aprendizagens: Reflexões para as mudanças necessárias. Editora Mensagem, 2022.

Afonso, M., Paxe, I., & Brás, C. (2020). Diálogos sobre educação, cultura e filosofia nas redes sociais: Pontos e contrapontos. Mensagem Editora.

Beck, U. Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Paidós, 2008.

Beck, U. Sociedade de risco: Rumo a uma outra modernidade. Editora 34, 2010.

Brás, C. (2022). Política de formação inicial de professores em nível médio em Angola 2010-2022: Contexto, atores e implicações [Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná]. Repositório Institucional UFPR, 2022.

Brunner, J. J. Aseguramiento de la calidad y nuevas demandas sobre educación superior en América Latina. Em Consejo Nacional de Acreditación (Ed.), Educación superior, calidad y acreditación. CNA, 2023.

Bucchi, M. Scienza e società: Introduzione alla sociologia della scienza (Nuova ed.). Raffaello Cortina Editore, 2010.

Didriksson, A. La autonomía universitaria en las economías del conocimiento. Em V. M. Rosario Muñoz, E. Marum Espinosa, & A. Alvarado Nando (Orgs.), La autonomía universitaria a debate: Una visión desde América Latina (pp. 84-96). Universidad de Guadalajara, 2010.

Didriksson, A. Universidad y bien público en la perspectiva de una sociedade democrática del conocimiento. Em J. R. de la Fuente & A. Didriksson (Orgs.), Universidad, responsabilidad social y bien público: El debate desde América Latina. Universidad de Guadalajara,2012.

Divovo, M. Organização e gestão do currículo em Angola: Teorias, contextos e qualidade educativa. Esobrénos, 2025.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. La nueva producción del conocimiento: La dinámica de la ciência y la investigación en las sociedades contemporáneas. Ediciones Pomares-Corredor,1997.

Hobsbawm, E. (2013). Tempos fraturados: Cultura e sociedade no século XX. Companhia das Letras, 2013.

Milando, J. Poderes abusivos: As avarias de um país em autodestruição assistida. Livros e Conteúdos, 2021.

Morrow, R. A., & Torres, C. A. Estado, globalização e políticas educacionais. Em N. Burbules & C. A. Torres (Orgs.), Globalização e educação: Perspectivas críticas. Artmed, 2004.

Nkuansambu, A. O director como líder na gestão escolar no contexto da reforma educativa das escolas do Iº ciclo do município de Icolo e Bengo/Luanda-Angola, 205 [Dissertação de mestrado, Universidad de la Integración de las Américas].

Nkuansambu, A. Políticas educativas do ensino superior em Angola. ISCED, 2017.

Nkuansambu, A. Políticas educativas no ensino superior: Um estudo das racionalidades, interesses e conflitos nos processos de regulação considerando a tomada de decisões e estratégias de gestão na construção da qualidade educativa na política pública de Angola.UIA, 2020 [Tese de doutorado, Universidad de la Integración de las Américas].

Paxe, I. Políticas educativas em Angola: Um desafio do direito à educação. Coleção Teses de Mestrados, 2017.

Paxe, I. Angola 1975-2020: 45 anos de peregrinação no direito à educação. Em E. C. V. Cruz, Y. Quixina, & C. M. Manuel (Coords.), Angola 45 anos: O político, o social, o económico e o cultural: Entre balanços e perspectivas. Mayamba, 2021.

Tchipesse, F. M. Mudança organizacional na sala de aula: Um olhar para múltiplas ergonomias. É Sobre Nós Editora, 2022.

Teixeira, M. C. P. Discurso de abertura do jango de saberes e experiências curriculares. Em Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação & Ministério da Educação (Eds.), Jango de saberes e experiências curriculares. Mensagem Editora, 2019.

UNESCO. Educação: Um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, 6.ª ed.). Cortez Editora, 1998.

UNESCO. Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação; Fundación SM, 2022.

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

AS PROPRIEDADES FUNDAMENTAIS DAS EQUAÇÕES EXPONENCIAIS E SUA APLICAÇÃO NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS NO CURSO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS.

Félix Osvaldo Ferreira Chingolo[1]

RESUMO: O presente artigo aborda a problemática das dificuldades na compreensão e aplicação das propriedades fundamentais das equações exponenciais pelos estudantes do Curso de Ciências Físicas e Biológicas, considerando a importância deste conteúdo para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e para a resolução de problemas matemáticos. O estudo teve como objetivo analisar as propriedades fundamentais das equações exponenciais, identificando os principais métodos utilizados na sua resolução e demonstrando a sua aplicação na resolução de diferentes situações-problema. Para a realização da pesquisa, recorreu-se ao método descritivo, apoiado nas técnicas de observação e pesquisa bibliográfica, com base em referenciais teóricos nacionais e internacionais relacionados com o ensino da Matemática, equações exponenciais e resolução de problemas. Os resultados evidenciaram que as dificuldades dos estudantes estão relacionadas, sobretudo, com a compreensão das propriedades das potências, a identificação das bases e dos expoentes, a transformação de expressões exponenciais e a escolha adequada do método de resolução. Verificou-se, igualmente, que a utilização de estratégias pedagógicas contextualizadas, associadas à resolução de problemas e, quando disponíveis, ao uso de recursos tecnológicos como o GeoGebra, pode favorecer a compreensão dos conceitos e contribuir para uma aprendizagem mais significativa. Nesta senda, concluiu-se que o domínio das propriedades fundamentais das equações exponenciais constitui um elemento essencial para o desenvolvimento das competências matemáticas dos estudantes, sendo necessária a adopção de metodologias de ensino que articulem a compreensão teórica, a aplicação prática e a resolução de problemas.

Palavras-chave: Equações exponenciais; Propriedades fundamentais; Resolução de problemas; Ensino da Matemática; GeoGebra.

1. INTRODUÇÃO

As equações exponenciais constituem um tema de grande relevância no ensino da matemática, estando presentes tanto em problemas abstratos como em aplicações práticas que envolvem crescimento populacional, juros compostos e fenômenos físicos. A compreensão das suas propriedades fundamentais é essencial para a formação de competências matemáticas nos estudantes, permitindo-lhes aplicar conceitos de base e expoente na resolução de problemas diversificados.

Apesar de sua importância, muitos alunos apresentam dificuldades na interpretação e manipulação de expressões exponenciais, o que justifica a necessidade de estudos voltados ao aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem desse conteúdo. Nesse contexto, surge a questão central da pesquisa: De que maneira as propriedades fundamentais das equações exponenciais contribuem para a eficiência dos diferentes métodos de resolução e para a compreensão de sua aplicação em contextos matemáticos e práticos?

1 Pós-Graduado em Metodologia de Ensino de Matemática no Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo (ISCED-HUAMBO). Mestre em Ciências da Educação na especialidade de Ciências da Educação, pelo programa de pós-graduação da Universidad de Desarrollo Sustentable de Assuncão (Paraguai).
felixosvaldochingolo@gmail.com

A justificativa do tema é relevante porque as equações exponenciais possuem grande importância na resolução de problemas do quotidiano e em diversas áreas do conhecimento, tais como: ecomimia, biologia, física e informática, tornando-se essenciais para a formação crítica e para a interpretação de fenómenos reais.

Contudo, o estudo das equações exponenciais permite desenvolver habilidades de raciocínio lógico e analítico, fundamentais para a compreensão de conceitos matemáticos mais complexos e para o progresso dos estudantes em áreas científicas.

O presente artigo toma como objectivo geral, descrever as propriedades fundamentais das equações exponenciais, tendo em conta a sua aplicação na resolução de problemas matemáticos, visando o aprimoramento da aprendizagem e o desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos.

Desta forma, vai-se procurar identificar as propriedades fundamentais das equações exponenciais, destacando suas características e relevância campo da Matemática; caracterizar situações-problema em que as equações exponencias são mais adequadas, demostrando sua importância no contexto acadêmico e cotidiano e, aplicar as propriedades das equações exponenciais na resolução de diferentes tipos de problemas matemáticos, evidenciando sua importância prática no processo de aprendizagem.

2. FUNDAMENTAMENTO DAS PROPRIEDADES DAS EQUAÇÕES ESPONENCIAIS

Estudos recentes evidenciam que os estudantes enfrentam obstáculos conceituais ao lidar com equações exponenciais, sobretudo quando a resolução exige o uso de logaritmos ou mudanças de base (DENBEL, 2019).

Para superar essas dificuldades, é fundamental compreender propriedades como a igualdade de potências de mesma base e a transformação logarítmica de equações (STEWART, 2013).

Além disso, investigações internacionais apontam para o fenômeno da exponential growth bias, ou viés de crescimento exponencial, que consiste na dificuldade de perceber a rapidez com que valores crescem em progressões exponenciais (SCHONGER; SELE, 2021; LAMMERS; SUITNER; CONWAY, 2024).

No ensino, isso reflete a importância de utilizar representações gráficas e ferramentas digitais que tornem o conceito mais acessível (FERREIRA; COSTA, 2024).

Universidades como Harvard, MIT e Oxford destacam tendências ligadas ao uso de tecnologias digitais (GeoGebra, Desmos, softwares de simulação) e ao ensino contextualizado, conectando o estudo das equações exponenciais a aplicações em biologia, economia e ciências sociais.

As equações exponenciais ocupam um papel central no ensino da Matemática, especialmente no estudo das funções, pois permitem compreender fenómenos de crescimento e decrescimento em diferentes áreas do conhecimento.

Segundo Baldor (2006), a equação exponencial caracteriza-se pela presença da incógnita no expoente, o que exige do estudante a utilização de propriedades específicas para sua resolução, como a igualdade de potências de mesma base ou a aplicação de logarítmos.

De acorde com Dande (2018), o aprendizado das equações exponenciais contribui não para o desenvolvimento da habilidade algébrica, mas também para o raciocínio lógico-matemático, uma vez que envolve processos de generalização e abstracção. Isso torna o tema fundamental para a formação científica do aluno, pois possibilita a construção de estratégias de resolução em problemas complexas.

Além do aspecto conceitual, as equações exponenciais apresentam ampla aplicabilidade prática. Stewart (2016), destaca que fenómenos como o crescimento populaconal, propagação de vírus, a radioatividade e os cálculos financeiros (como juros compostos) podem ser modelados com funções e equações exponenciais. Assim, estudar essas propriedades aproxima a matemática da realidade do estudante, demonstrando sua relevância do cotidiano e em áreas com economia, biologia, física e química.

Portanto, a fundamentação teórica evidencia que o ensino das equações exponenciais deve articular tanto o domínio das propriedades matemáticas quanto a capacidade de aplicar esse conhecimento em situações concretas, fortalecendo a formação crítica e o raciocínio lógico dos alunos.

2.1 PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A SOLUÇÃO DO PROBLEMA

O acervo científico disponível sobre as equações exponenciais destaca a relevância de suas propriedades fundamentais como base para a resolução de diferentes problemas matemáticos e de modelagem científica. Pesquisas na área da Educação Matemática evidenciam que o domínio dessas propriedades, como a comparação de potências de mesma base, a potência de potência, o produto e o quociente de potências, além da relação com os logaritmos, favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e a capacidade de abstração, competências essenciais para estudantes do curso de Ciências Físicas e Biológicas.

Assim, o acervo científico sustenta que a proposta metodológica voltada para a exploração das equações exponenciais não apenas aprimora a competência matemática, mas também fortalece a interdisciplinaridade, permitindo que o estudante compreenda de forma integrada os fenômenos físicos e biológicos que compõem sua formação acadêmica.

Identificar e analisar as propriedades fundamentais das equações exponenciais, destacando suas características e relevância campo da Matemática;

A relevância das equações exponenciais vai além da Matemática pura, estendendo-se para áreas como a Física, a Economia, a Biologia e a Engenharia. Assim, identificar e analisar suas propriedades é fundamental para o avanço da aprendizagem matemática e para a aplicação prática no cotidiano

Definição de Equações Exponenciais: Uma equação exponencial é aquela em que a incógnita aparece no expoente de uma potência, geralmente expressa como: $a^{f(x)} = b$, com $a > 0$, $a \neq 1$ e $b > 0$.

2.2 PROPRIEDADES FUNDAMENTAIS

Base positiva e diferente de 1: garante que a função seja bem definida.

Injetividade: Se $a^{x_1} = a^{x_2}$, então $x_1 = x_2$.

Transformação logarítmica: toda equação exponencial pode ser resolvida com logaritmos.

Crescimento e decrescimento: depende da base a.

Regras algébricas dos expoentes: possibilitam simplificações e resoluções.

Relevância Matemática e Científica

As equações exponenciais:

Explicam crescimento e decaimento em diferentes contextos;

Relacionam-se ao cálculo diferencial e integral;

São usadas em modelos matemáticos aplicados em Biologia, Economia, Química e Física.

Exemplos

Simples: $2^x = 16 \Rightarrow x = 4$

Com logaritmos: $5^x = 125 \Rightarrow x = (125) = 3$.

Aplicado: A formula de juros compostos $M = C(1+i)^t$

Como conclusão

A análise das propriedades fundamentais das equações exponenciais demonstra a importância dessas estruturas matemáticas tanto no desenvolvimento teórico quanto na aplicação prática. Sua presença em diferentes áreas do conhecimento reforça a necessidade de aprofundar o estudo das equações exponenciais, não apenas como um exercício abstrato, mas como uma ferramenta indispensável para a compreensão e solução de problemas reais.

Aplicar as propriedades das equações exponenciais na resolução de diferentes tipos de problemas matemáticos, evidenciando sua importância prática no processo de aprendizagem.

Conceito Fundamental: Se duas potências têm a mesma base positiva (diferente de 1) e são iguais, então seus expoentes também são iguais.

$a^{x_1} = a^{x_2} \Rightarrow x_1 = x_2$,($a > 0$, $a \neq 1$)

Passos para a Resolução

Identificar a base das potências.

Verificar se as bases são iguais. Caso não sejam, tentar reescrever na mesma base (exemplo: $8 = 2^3$).

Igualar os expoentes.

Resolver a equação algébrica resultante.

Alguns exemplos resolvidos

Como as bases iguais: $2^{x+3} = 2^7 \Rightarrow x + 3 = 7 \Rightarrow x = 4$.

Tornando as bases iguais: $4^x = 64$

Escrevendo 64 como potência de 4: $4^x = 4^3 \Rightarrow x = 3$.

Reescrevendo com base menor: $8^{x-1} = 2^6$

Reescrevendo 8 como: $2^3 \cdot (2^3)^{x-1} = 2^6 \Rightarrow 3x - 3 = 6 \Rightarrow x = 3.$

Importância no Processo de Aprendizagem

Desenvolve o raciocínio lógico: o aluno aprende a reconhecer equivalências.

Facilita a simplificação algébrica: cria bases para problemas mais complexos.

Repara o caminho para logaritmos: quando a igualdade não pode ser resolvida apenas pela comparação, o próximo passo é introduzir logaritmos.

Relaciona teoria e prática: ajuda na compreensão de fenômenos que seguem progressões exponenciais.

As equações exponenciais ocupam um lugar de destaque na Matemática por envolverem situações em que a incógnita aparece no expoente. A resolução desses problemas exige a aplicação de propriedades fundamentais das potências, como a comparação de potências de mesma base, a manipulação algébrica por meio do produto e quociente de potências, a potência de potência e, em casos mais complexos, a utilização dos logaritmos. Essas propriedades permitem simplificar, transformar e resolver equações que, à primeira vista, podem parecer de difícil abordagem.

Nesse sentido, estudar e aplicar as propriedades das equações exponenciais possibilita ao estudante desenvolver raciocínio lógico, compreender fenômenos naturais e sociais, além de perceber a Matemática como uma ciência útil e aplicada. Esse processo não apenas fortalece as competências de resolução de problemas, mas também contribui para a construção de um conhecimento mais significativo, capaz de conectar os conteúdos teóricos à prática cotidiana.

Analisar situações-problema em que as equações exponencias são mais adequadas, demostrando sua importância no contexto acadêmico e cotidiano.

Sobre as situações-problema em que as **equações exponenciais** são mais adequadas, destacando algumas ideias centrais, cada uma acompanhada de um **exemplo prático do dia a dia**.

CRESCIMENTO FINANCEIRO – JUROS COMPOSTOS

No campo da economia e da gestão financeira, as equações exponenciais são essenciais para calcular valores futuros de capitais aplicados com juros compostos. Diferente dos juros simples, o montante cresce de forma acumulativa, caracterizando um crescimento exponencial.

Nos juros compostos, o montante é calculado pela fórmula: $M = C(1+i)^t$, onde

C = capital inicial.
i = taxa de juro.
t = tempo.
M = montante final.

Exemplo prático: Um estudante investe **50.000 Kz** em uma aplicação bancária a **10% ao ano**, durante **3 anos**.

$$M = 50.000 \,.\, (1 + 0{,}10)^3$$

$$M = 50.000 \,.\, (1{,}1)^3$$

$$M = 50.000 \,.\, 1{,}331$$

$$M = 66{,}550kz$$

Isto indica que o dinheiro cresce exponencialmente, sendo muito útil para planificar poupança e investimentos. Ainda, introduz os alunos à modelagem financeira e

ajuda na tomada de decisões conscientes sobre poupança e investimentos.

2.3 CRESCIMENTO E DECAIMENTO POPULACIONAL

As equações exponenciais descrevem tanto o crescimento acelerado de populações quanto o decaimento em determinados contextos. Isso permite prever e analisar fenômenos sociais e biológicos. O crescimento de uma população é descrito por:

$$P(t) = P_0 \,.\, r^t$$

onde : $P_{0=}$ população inicial.

r = ração de crescimento.

t =tempo

Exemplo prático: Uma colônia de **bactérias** começa com **1.000** indivíduos e dobra a cada hora. Quantos existirão em 4 horas?

$$P(t) = 1.000 \,.\, 2^4$$

$$P(t) = 1.000 \,.\, 16$$

$$P(t) = 16.000$$

Em apenas **4 horas**, a população multiplicou-se 16 vezes. Isso explica, por exemplo, **a rápida propagação de doenças**.

2.4 DECAIMENTO RADIOATIVO E VIDA-MÉDIA

Na Física e na Química, muitas substâncias radioativas apresentam **decaimento exponencial**, reduzindo-se de acordo com uma taxa fixa ao longo do tempo. Esse conceito também se aplica em fenômenos de resfriamento e absorção de medicamentos. O decaimento é descrito por: $Q(t) = Q_0 \cdot \left(\frac{1}{2}\right)^{\frac{t}{T}}$

Onde:

Q_0 = quantidade inicial da substância.

T = meia-vida.

t = tempo.

$Q(t)$ =quantidade restante após t.

Exemplo prático: Um material radioativo contém inicialmente **200g**. Sua meia-vida é de **10 anos**. Qual será a quantidade após **30 anos**?

$$Q(30) = 200 \cdot \left(\frac{1}{2}\right)^{\frac{30}{10}}$$

$$Q(30) = 200 \cdot \left(\frac{1}{2}\right)^{3}$$

$$Q(30) = 200 \cdot \frac{1}{8}$$

$$Q(30) = 25g$$

Após **30 anos**, restarão apenas **25g** do material inicial. Isso é aplicado em **arqueologia (Carbono-14)** e em **controle de radiações na saúde**.

As equações exponenciais desempenham um papel fundamental na resolução de situações-problema que envolvem crescimento ou decaimento acelerado, sendo aplicáveis tanto em contextos acadêmicos quanto no cotidiano. Na área econômica, permitem calcular a evolução de capitais pelo regime de juros compostos, evidenciando a forma como o dinheiro cresce de maneira acumulativa ao longo do tempo. No campo da Biologia e da Demografia, são utilizadas para modelar o crescimento populacional e a propagação de organismos ou doenças, fenômenos que seguem uma lógica de multiplicação exponencial. Já na Física e na Química, as equações exponenciais são essenciais para descrever o decaimento radioativo e a meia-vida de elementos, possibilitando aplicações em arqueologia, saúde e controle ambiental. Dessa forma, a utilização das equações exponenciais revela-se indispensável para compreender, interpretar e prever fenômenos que se manifestam em diferentes áreas do conhecimento, fortalecendo a ligação entre a Matemática e a realidade prática.

3. MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo adopta uma abordagem qualitativa, por procurar compreender, de forma interpretativa e contextualizada, os conceitos, as propriedades fundamentais e os diferentes métodos de resolução das equações exponenciais, bem como a sua aplicação na resolução de problemas matemáticos no Curso de Ciências Físicas e Biológicas. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e exploratória, permitindo a análise de produções teóricas, científicas e didácticas relacionadas com o ensino e a aprendizagem das equações exponenciais. Foram seleccionadas obras de referência na área da Matemática e da Educação Matemática, incluindo livros didácticos, artigos científicos, dissertações e outras publicações académicas que abordam as propriedades das potências, equações exponenciais, funções exponenciais, estratégias de resolução de problemas e metodologias de ensino da Matemática. A análise dos materiais seleccionados seguiu um procedimento interpretativo, procurando compreender e sistematizar os fundamentos matemáticos que sustentam a resolução das equações exponenciais. Nesse sentido, o percurso metodológico permitiu organizar os conteúdos em torno das propriedades fundamentais das equações exponenciais e dos procedimentos utilizados para a sua resolução. Foram consideradas, entre outras, situações em que é possível reduzir as equações a uma mesma base, aplicar propriedades das potências, efectuar substituições algébricas ou recorrer aos logaritmos quando a igualdade de bases não constitui uma estratégia suficiente.

4. RESULTADOS ESPERADOS / ANÁLISE

A análise bibliográfica revelou que:

- As dificuldades mais comuns estão relacionadas à compreensão da relação entre base e expoente, especialmente quando envolvem números irracionais ou negativos;

- O uso de logaritmos é visto como um dos métodos mais eficientes para resolver equações exponenciais complexas; - Softwares como GeoGebra têm mostrado impacto positivo no ensino, permitindo

simulações e representações gráficas que favorecem a aprendizagem;

- O ensino contextualizado, com exemplos de aplicações reais, aumenta a motivação dos alunos e reduz a percepção de abstração excessiva.

Espera-se que a pesquisa evidencie a importância das propriedades fundamentais das equações exponenciais como ferramentas indispensáveis para sua resolução. A análise bibliográfica permitirá identificar que, entre os métodos mais recorrentes, destacam-se a **comparação de bases e a aplicação de logaritmos**, os quais se complementam em diferentes contextos. Enquanto a comparação de bases mostra-se eficaz em equações mais simples, a utilização de logaritmos revela-se essencial em situações complexas, quando as bases não podem ser diretamente igualadas.

Se for incluída a aplicação empírica com estudantes, espera-se observar que muitos apresentam dificuldades iniciais na manipulação algébrica e na correta aplicação dos logaritmos. No entanto, a prática sistemática e o uso de estratégias didáticas adequadas podem reduzir essas limitações, favorecendo a compreensão gradual.

Portanto, os resultados previstos apontam para a confirmação de que o domínio das propriedades e dos métodos de resolução das equações exponenciais não apenas aprimora o raciocínio matemático, mas também contribui significativamente para a formação crítica e aplicada dos estudantes.

5. DISCUSSÃO

Os achados reforçam a importância de um ensino que vá além da memorização de regras, priorizando a compreensão das propriedades fundamentais. O viés cognitivo associado ao crescimento exponencial demonstra que a intuição humana muitas vezes falha diante desse tipo de fenômeno (FOLTICE; LANGER, 2018).

A análise das propriedades e métodos de resolução das equações exponenciais evidencia sua relevância tanto no campo teórico quanto no prático. O estudo demonstrou que a compreensão dessas propriedades - em especial a igualdade de potências de mesma base, a mudança de base e o uso de logaritmos - é condição fundamental para o desenvolvimento do raciocínio matemático. A literatura analisada confirma que o domínio dessas técnicas permite que estudantes e pesquisadores enfrentem com maior segurança problemas complexos, evitando erros comuns na manipulação algébrica.

No contexto educacional, os resultados apontam para a necessidade de estratégias pedagógicas que vão além da simples memorização de fórmulas. Como salientam autores como Stewart (2013) e Lima (2014), o ensino deve privilegiar a aplicação prática das propriedades, ilustrando sua presença em situações reais, como no crescimento populacional, nos processos físicos e nos cálculos financeiros. Essa abordagem contribui para reduzir as dificuldades encontradas pelos alunos e fortalece a percepção da matemática como ciência aplicada.

Além disso, a comparação entre os métodos revelou que a utilização de logaritmos, apesar de inicialmente representar um desafio para muitos estudantes, é indispensável para a resolução de equações mais complexas. Isso reforça a importância de introduzir o estudo conjunto de logaritmos e equações exponenciais de forma integrada, a fim de promover maior coerência no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a discussão confirma que o domínio conceitual e prático das equações exponenciais é essencial não apenas para o avanço acadêmico, mas também para a compreensão de fenômenos do cotidiano.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo orientou-se pelo principal objetivo, que foi de analisar as propriedades fundamentais das equações exponenciais e discutir os métodos de resolução mais utilizados, destacando sua importância no campo da matemática e em aplicações práticas. A investigação evidenciou que propriedades como a igualdade de potências de mesma base, a mudança de base e o uso de logaritmos constituem ferramentas essenciais para simplificar cálculos e resolver equações de diferentes níveis de complexidade.

Os resultados indicaram que, embora alguns métodos como a comparação de bases sejam mais acessíveis em equações simples, a aplicação de logaritmos é indispensável para situações em que não é

possível igualar diretamente as potências. Essa constatação reforça a necessidade de integrar o estudo dos logaritmos ao ensino das equações exponenciais, de forma a ampliar a compreensão e reduzir as dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Conclui-se que as propriedades fundamentais das equações exponenciais são essenciais para o desenvolvimento do raciocínio lógico e para a resolução de problemas matemáticos em diferentes níveis de complexidade. Embora estudantes enfrentem dificuldades, especialmente no uso de logaritmos, metodologias que valorizam a prática, a contextualização e o uso de ferramentas digitais apresentam resultados promissores. O estudo recomenda que professores incentivem a aplicação prática dos conceitos, promovendo atividades que explorem o potencial interdisciplinar das equações exponenciais.

7 REFERÊNCIAS

DENBEL, D. Students' difficulties of understanding exponents and exponential expressions. **Engineering and Technology Research,** v. 1, n. 3, p. 83–88, 2019.

DANTE, L. R. **Matemática**: contexto e aplicações. São Paulo: Ática, 2018.

FERREIRA, R. S.; COSTA, A. P. Função exponencial: Uma proposição de tarefas matemáticas com GeoGebra. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, 2024.

FERREIRA, R. S. Função exponencial: uma análise de tarefas presentes em livros didáticos de matemática. **Revista Pedagógica**, 2024.

SCHONGER, M.; SELE, D. Intuition and exponential growth: Bias and the roles of parameterization and complexity. **Judgment and Decision Making**, v. 16, n. 5, p. 1370–1395, 2021.

STEWART, J. **Cálculo**. 7. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

STEWART, J. **Cálculo**. 8. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

TALL, D. **Advanced mathematical thinking**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002.

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

A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E A ESCOLHA DA PROFISSÃO NO CONTEXTO ANGOLANO

Fernando Massi Argentino[1]

RESUMO: A orientação profissional é um processo educativo e psicossocial que apoia o autoconhecimento, a exploração de oportunidades formativas e laborais e a tomada de decisões coerentes com capacidades, interesses, valores e condições de vida. Em Angola, a escolha profissional ocorre num contexto de desigualdades territoriais e socioeconómicas, expectativas familiares, valorização social de determinadas carreiras e incertezas de inserção laboral. O artigo analisa criticamente a orientação profissional no país, articulando teorias da psicologia vocacional, legislação nacional e propostas de intervenção. Metodologicamente, adopta-se uma abordagem bibliográfica, de natureza qualitativa e interpretativa, baseada na leitura e análise crítica de obras científicas sobre orientação vocacional e desenvolvimento de carreira, bem como de diplomas legais e publicações institucionais pertinentes. Mobilizam-se as contribuições de Parsons, Ginzberg, Super, Holland, Lent, Brown e Hackett, Savickas e da Organização Internacional do Trabalho, reconhecendo-se a necessidade de mais investigação empírica angolana verificável. Defende-se que a orientação não deve limitar-se a testes ou a uma intervenção pontual no fim do ensino secundário, mas constituir um processo contínuo, inclusivo e contextualizado, envolvendo escolas, famílias, instituições formadoras, serviços de emprego e empregadores. Conclui-se que a aplicação do artigo 106.º da Lei de Bases exige mecanismos institucionais, profissionais qualificados, informação actualizada e avaliação de resultados. Propõe-se um programa nacional gradual, com indicadores de acompanhamento.

Palavras-chave: Orientação Profissional; Escolha da Profissão; Desenvolvimento de Carreira; Educação; Angola.

ABSTRACT: Career guidance is an educational and psychosocial process that supports self-understanding, exploration of educational and labour-market opportunities, and informed decisions consistent with individual abilities, interests, values and life circumstances. In Angola, occupational choice is shaped by territorial and socioeconomic inequalities, family expectations, the social prestige of certain careers and uncertainty about labour-market entry. This article critically examines career guidance in Angola by connecting vocational psychology theories, national legislation and practical proposals. It adopts a qualitative, interpretive bibliographic approach based on critical reading of scholarly works on vocational guidance and career development, as well as relevant legal texts and institutional publications. It draws on Parsons, Ginzberg, Super, Holland, Lent, Brown and Hackett, Savickas and the International Labour Organization, while acknowledging the need for verifiable Angolan empirical research. Career guidance should not be reduced to tests or a one-off intervention at the end of secondary school; it should be continuous, inclusive and context-sensitive, involving schools, families, training institutions, employment services and employers. Implementing Article 106 of the Basic Law requires institutional mechanisms, qualified professionals, updated occupational information and outcome evaluation. The article proposes a gradual national programme with monitoring indicators.

Keywords: Career Guidance; Occupational Choice; Career Development; Education; Angola.

INTRODUÇÃO

A escolha de uma profissão tem consequências pessoais, familiares, económicas e sociais: influencia a formação, as oportunidades de emprego, a autonomia financeira, a identidade e a participação social. Contudo, nem sempre resulta de decisão informada. Pode ser condicionada pela pressão familiar, pelo prestígio atribuído a certas carreiras, pela oferta limitada de cursos, pela localização geográfica, pelos recursos económicos e por percepções incompletas do

1 é natural de Catabola, província do Bié. É técnico médio em Agronomia Geral, formado na República de Cuba, licenciado em Psicologia da Educação pelo ISCED Huambo – extensão/Bié, pós-graduando em Administração Pública pela Universidade Agostinho Neto (UAN), mestre em Governação e Políticas Públicas, na especialidade de Políticas Públicas e Governação Local, pelo Centro de Pesquisas em Políticas Públicas e Governação Local (CPPPGL), e frequenta o 4.º ano do Doutoramento em Ciências Sociais, especialidade de Psicologia Social, na UAN. É professor da Escola Superior Pedagógica do Bié e pesquisador nas áreas de Sociologia e história da cultura dos Bailundos. É comentarista da Rádio Bié, no programa "Njango dos Cotas", presidente da Associação dos Mártires da Guerra de Resistência do Kuito/Bié e ex-presidente da Associação dos Caimaneiro (ex-estudantes da República de Cuba).

mercado de trabalho. Em Angola, a orientação profissional é particularmente relevante na transição entre ensino geral, ensino técnico-profissional, formação profissional e ensino superior. A Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, alterada pela Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto, reconhece a orientação vocacional e profissional como parte da formação integral e multifacética. O artigo 106.º, relaciona-a com as aspirações e capacidades dos educandos, as particularidades do meio social, o mercado de trabalho e as prioridades de desenvolvimento do país (República de Angola, 2016, 2020). A existência desta base legal é importante, mas a sua efectividade depende de práticas regulares, recursos, profissionais preparados e mecanismos de acompanhamento. O problema que orienta o artigo é: como pode a orientação profissional contribuir para escolhas mais conscientes, inclusivas e ajustadas à realidade social e económica angolana? O objectivo geral consiste em analisar os fundamentos teóricos, o enquadramento jurídico e os desafios da orientação profissional em Angola, propondo medidas para a sua institucionalização. Especificamente, clarifica-se o conceito, discutem-se teorias da escolha e do desenvolvimento de carreira, examina-se a legislação, identificam-se factores contextuais e apresentam-se propostas de intervenção. A orientação não deve determinar antecipadamente o destino do estudante, mas ampliar a sua capacidade de decidir com autonomia e responsabilidade.

METODOLOGIA

O estudo adopta uma abordagem bibliográfica, de natureza qualitativa e interpretativa. O procedimento consistiu na selecção, leitura e análise crítica de obras de referência da psicologia vocacional e do desenvolvimento de carreira, incluindo contributos de Parsons, Ginzberg, Super, Holland, Lent, Brown e Hackett e Savickas. Foram igualmente consultadas publicações da Organização Internacional do Trabalho e fontes jurídico-normativas angolanas, com destaque para a Lei n.º 17/16 e a Lei n.º 32/20. A análise foi organizada em torno de quatro eixos: conceito e funções da orientação profissional; teorias da escolha e do desenvolvimento de carreira; enquadramento jurídico e factores contextuais angolanos; e propostas de fortalecimento institucional. A revisão bibliográfica permite integrar conceitos e perspectivas pertinentes, mas não corresponde a uma revisão sistemática nem esgota toda a produção publicada. Também não permite estimar a prevalência de dificuldades no sistema educativo angolano. Uma limitação identificada é a escassez de estudos empíricos nacionais verificáveis e comparáveis sobre cobertura, qualidade e resultados dos serviços de orientação. Por rigor, as observações contextuais não são apresentadas como estatísticas nacionais, e as propostas formuladas devem ser testadas por investigações futuras.

CONCEITO E FUNÇÕES DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

A orientação profissional é um processo estruturado de apoio às decisões relativas à formação, à profissão e ao desenvolvimento de carreira. Integra autoconhecimento, exploração de oportunidades, análise dos requisitos ocupacionais, tomada de decisão e planeamento de passos concretos. Distingue-se da indicação de um curso ou da aplicação isolada de um teste: pretende desenvolver competências para decidir, agir, avaliar resultados e rever planos quando necessário.

Parsons (1909), referência fundadora da orientação vocacional moderna, organizou a escolha em três tarefas: conhecer as características da pessoa, conhecer os requisitos das ocupações e raciocinar sobre a relação entre ambas. O modelo sistematizou a decisão, mas, aplicado rigidamente, pode sugerir uma correspondência única e estável entre pessoa e profissão. As trajectórias actuais são dinâmicas e as oportunidades dependem também de factores sociais e institucionais. A OIT, através do guia de Dumora (2021), propõe um percurso que parte do conhecimento de si, passa pela descoberta das profissões e pela escolha e culmina na construção de uma estratégia. Essa sequência deve adaptar-se à idade, ao contexto sociocultural e aos recursos disponíveis. O estudante, com apoio informado e sem discriminação, deve poder responder: quem sou, que possibilidades existem, que exigências implicam e que passos posso dar.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA ESCOLHA E DO DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA: GINZBERG ET AL. (1951); SUPER (1990); HOLLAND (1997); LENT ET AL., (1994); SAVICKAS (2012).

Ginzberg et al. (1951), conceptualizam a escolha ocupacional como processo que se desenvolve ao longo do tempo, influenciado por interesses, capacidades, valores e condições da realidade. As aspirações iniciais são confrontadas com experiências escolares, oportunidades e limitações; por isso, a escolha não deve ser tratada como decisão definitiva tomada sem possibilidade de revisão. Em Angola, esta perspectiva fundamenta a exploração profissional antes da escolha de uma área terminal, por meio de actividades progressivas, contacto com profissionais, visitas, projectos práticos e reflexão sobre competências. A exploração deve abranger profissões técnicas, científicas, artísticas, agrícolas, digitais, de serviços e empreendedorismo, evitando hierarquias simplistas de prestígio.

Super (1990), entende a carreira como processo que acompanha a vida e envolve diferentes papéis sociais. O auto-conceito profissional desenvolve-se através da exploração de interesses, aquisição de competências e interpretação de oportunidades. Para o autor, a trajectória pode incluir mudança de curso, formação adicional, desemprego, reconversão ou empreendedorismo (Super, 1990). Assim, a orientação deve preparar para escolher e gerir transições, sem responsabilizar exclusivamente o

jovem por dificuldades estruturais do mercado de trabalho. O êxito não se mede apenas pelo acerto da primeira escolha, mas também pela capacidade de rever decisões com informação e procurar formação complementar.

Holland (1997), propõe o modelo RIASEC, Realista, Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional, segundo o qual a satisfação e a persistência podem ser favorecidas quando as actividades profissionais permitem expressar interesses e competências. O modelo fornece uma linguagem útil para explorar preferências, mas não deve classificar pessoas de modo definitivo. Em Angola, instrumentos inspirados nesta abordagem exigem adaptação linguística e cultural, validação psicométrica e interpretação por profissionais competentes. Questionários desenvolvidos noutros países não devem ser aplicados automaticamente nem constituir o único fundamento para limitar o acesso a um curso. O resultado de um teste é uma hipótese para explorar, não uma sentença sobre o futuro.

A teoria sociocognitiva da carreira destaca a relação entre auto-eficácia, expectativas de resultados, interesses, objectivos e factores contextuais (Lent et al., 1994). Os jovens tendem a explorar actividades em que acreditam poder desenvolver competências e alcançar resultados valorizados. Apoio social e modelos profissionais ampliam possibilidades; pobreza, discriminação, ausência de informação e desigualdade territorial podem restringi-las. A orientação deve identificar barreiras relacionadas com género, rendimento, deficiência, localização ou redes familiares sem converter desigualdades sociais em limitações individuais. Orientar é também ampliar horizontes e ajudar a identificar recursos e obstáculos para transformar aspirações em planos realistas.

Savickas (2012), destaca o sentido que as pessoas constroem para a carreira ao interpretar experiências, valores e projectos de vida. A adaptabilidade que envolve preocupação com o futuro, controlo, curiosidade e confiança é importante em contextos de mudança. Entrevistas, portefólios, relatos de experiências e projectos podem ajudar a reconhecer competências adquiridas dentro e fora da escola. Contudo, a adaptabilidade não deve normalizar a precariedade nem transferir para o indivíduo a responsabilidade pela falta de emprego. Flexibilidade individual e responsabilidade institucional são dimensões complementares.

ENQUADRAMENTO JURÍDICO ANGOLANO

A Lei n.º 17/16, estabelece as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino e foi alterada pela Lei n.º 32/20. O artigo 106.º, reconhece a orientação vocacional e profissional como parte da formação integral, relacionando-a com vocações, competências profissionais, inserção na vida activa, aspirações e capacidades dos educandos, meio social, mercado de trabalho e prioridades de desenvolvimento nacional. "A orientação vocacional e profissional constitui parte da formação integral e multifacética" e deve ser assegurada nas instituições de ensino, em todos os níveis, por actividades curriculares e extracurriculares e outros serviços (República de Angola, 2016, art. 106.º).

O dispositivo não limita a orientação a uma etapa escolar: sustenta uma responsabilidade educativa institucional. O artigo 2.º, por sua vez, define a educação como processo planificado e sistematizado orientado para a preparação integral do indivíduo para a vida individual e colectiva e para desafios científicos, técnicos, tecnológicos, económicos, sociais e culturais. A orientação deve, portanto, articular-se com ensino geral, educação técnico-profissional, formação profissional, ensino superior e serviços de emprego.

A norma, contudo, não especifica por si só todos os recursos, perfis profissionais, padrões de qualidade ou indicadores necessários a uma implementação uniforme. Cada instituição deve clarificar quem presta orientação, em que momentos, com que instrumentos, para que destinatários e com que mecanismos de encaminhamento. Sem esta operacionalização, o princípio legal corre o risco de permanecer declarativo. A orientação não deve encaminhar precocemente para uma profissão nem seleccionar com base em estereótipos; deve respeitar a dignidade, a diversidade de aptidões e a igualdade de oportunidades.

A ESCOLHA PROFISSIONAL NO CONTEXTO ANGOLANO: FACTORES E DESAFIOS

FAMÍLIA, CULTURA E PRESTÍGIO SOCIAL

A família pode oferecer apoio emocional, informação e recursos, mas também exercer pressão quando associa sucesso a um conjunto restrito de profissões, como Medicina, Direito ou Engenharia. O problema não é considerar a opinião familiar, mas permitir que esta substitua a decisão do jovem. A orientação deve envolver as famílias e promover diálogo informado sobre interesses, capacidades, cursos, custos e condições reais de exercício. A família deve ser parceira, não autora exclusiva da escolha.

CONDIÇÕES ECONÓMICAS E DESIGUALDADE TERRITORIAL

Propinas, materiais, transporte, alojamento e acesso à internet podem limitar opções; a distância até às instituições pode inviabilizar um curso mesmo quando corresponde aos interesses do estudante. A orientação precisa de considerar a viabilidade concreta sem reduzir as aspirações à condição económica actual. Informação sobre bolsas, cursos técnicos, formação profissional e modalidades alternativas pode alargar escolhas. A diversidade entre províncias e municípios exige mapas actualizados de cursos, requisitos, custos e apoios. A escolha não é plenamente informada quando as alternativas são desconhecidas ou inacessíveis.

Relatos informais podem criar expectativas desajustadas sobre salários, empregabilidade, condições de trabalho e duração da formação. A orientação deve combinar informação institucional datada e identificada, conversas com profissionais, visitas, feiras e experiências práticas, sem prometer emprego garantido. Deve apresentar tarefas, qualificações, competências, riscos, progressão e possibilidades de reconversão. Estereótipos de género e barreiras físicas, comunicacionais ou tecnológicas podem excluir estudantes. Uma orientação inclusiva assegura acessibilidade, apresenta modelos profissionais diversos e não presume interesses ou capacidades com base na identidade social. Testes psicológicos exigem adequação cultural, validade, consentimento, confidencialidade e interpretação por profissionais habilitados.

DISCUSSÃO

A articulação das teorias e do quadro jurídico permite três argumentos. Primeiro, a escolha é desenvolvimental e contextual, não um acto isolado: Ginzberg e Super evidenciam a dimensão temporal; Holland oferece uma estrutura para explorar interesses; Lent et al. explicam a influência das crenças e das condições sociais; Savickas destaca sentido narrativo e adaptabilidade. Nenhuma perspectiva, isoladamente, explica toda a complexidade da escolha no contexto angolano. Segundo, a legislação nacional oferece base explícita para a orientação em todos os níveis do sistema de educação e ensino. O desafio central é converter a obrigação normativa em serviços, práticas e resultados. Para avaliação empírica, são necessários dados sobre cobertura, recursos humanos, frequência das actividades, acesso por província e resultados dos estudantes. Terceiro, a orientação não resolve sozinha desemprego, desigualdade ou insuficiência de vagas formativas. Pode melhorar decisões e preparar transições, mas deve ser articulada com políticas de emprego, expansão das oportunidades formativas e reconhecimento de qualificações. Atribuir todo o insucesso às escolhas individuais ignora condicionantes estruturais.

É necessário equilibrar interesses pessoais e prioridades de desenvolvimento do país. Isso não significa impor profissões definidas centralmente, mas disponibilizar informação sobre necessidades e oportunidades para que os estudantes a ponderem com os seus projectos e capacidades. A revisão não permite afirmar, sem dados nacionais robustos, que determinada percentagem de jovens escolhe inadequadamente, muda de curso ou abandona estudos por falta de orientação. A investigação futura deve testar essas hipóteses com dados administrativos e estudos de campo.

PROPOSTAS PARA O FORTALECIMENTO DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

1. Programa institucional contínuo. Cada instituição deve organizar um programa anual ligado ao artigo 106.º. No ensino primário, a prioridade é conhecer o mundo social e as profissões sem encaminhamento precoce; no primeiro ciclo do secundário, explorar interesses, áreas formativas e competências; no segundo ciclo, comparar cursos, requisitos, custos e transições para ensino superior, formação profissional ou trabalho. Uma palestra anual não substitui actividades progressivas. 2. Serviços e profissionais qualificados. As instituições devem designar um responsável ou equipa, com participação, quando possível, de psicólogos educacionais, orientadores, docentes e técnicos de carreira. Onde faltem especialistas, pode formar-se um docente de referência para actividades informativas e encaminhamento, sem lhe atribuir tarefas clínicas ou diagnósticas. A formação contínua deve abordar entrevista, ética, diversidade, profissões e uso crítico de instrumentos. A orientação precisa de tempo, recursos e supervisão. 3. Observatório de cursos e profissões. Propõe-se uma plataforma nacional, articulando educação, ensino superior, formação profissional e emprego, com cursos reconhecidos, requisitos, duração, custos indicativos, localização, bolsas, qualificações, tarefas e competências. Os dados devem indicar fonte e data de actualização e estar disponíveis em formatos digitais e não digitais. Informação acessível pode reduzir desigualdades, desde que não prometa empregabilidade que não pode garantir. 4. Parcerias e participação familiar. Escolas e instituições de ensino superior devem cooperar com empresas, serviços públicos, organizações profissionais e centros de formação para visitas, feiras, demonstrações e experiências breves. Encontros com encarregados de educação devem discutir autonomia, estereótipos, cursos e apoio aos jovens. As parcerias devem ser transparentes e evitar publicidade indevida; a confidencialidade das conversas individuais deve ser preservada. 5. Monitorização e avaliação. Indicadores possíveis incluem estudantes alcançados, actividades realizadas, participação familiar, contactos com profissionais, acesso a informação, satisfação, planos de carreira elaborados e encaminhamentos especializados. Sempre que possível, os estudantes devem ser acompanhados ao longo do tempo para analisar adaptação académica, persistência e transições. A avaliação deve proteger dados pessoais, distinguir resultados de curto e médio prazo e considerar outras variáveis antes de atribuir causalidade. Os indicadores devem apoiar melhoria e prestação de contas, não punição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A orientação profissional é um processo educativo e psicossocial essencial para escolhas informadas e trajectórias sustentáveis. As perspectivas teóricas analisadas mostram que a escolha depende de interesses, capacidades, experiências, autoeficácia, contextos sociais e oportunidades; por isso, não pode ser reduzida a uma decisão pontual ou a um teste que indique uma profissão ideal. Em Angola, a Lei n.º

17/16, alterada pela Lei n.º 32/20, reconhece, no artigo 106.º, a orientação vocacional e profissional como parte da formação integral e prevê a sua presença nos diferentes níveis do sistema educativo. A base legal deve ser traduzida em programas institucionais, profissionais qualificados, informação fiável, cooperação com famílias e empregadores e acompanhamento sistemático. A orientação pode melhorar a qualidade das decisões, mas não elimina desigualdades económicas, escassez de oportunidades formativas ou problemas estruturais do mercado de trabalho; deve articular-se com políticas de educação, formação, emprego e inclusão. É igualmente necessário fortalecer a investigação nacional para avaliar cobertura, qualidade e impacto sem recorrer a estatísticas não confirmadas. Assim, torna-se prioritário passar de intervenções pontuais para um sistema contínuo, acessível e avaliável. A finalidade não é dizer aos jovens o que devem ser, mas criar condições para compreenderem as suas capacidades, conhecerem oportunidades, ponderarem obstáculos e construírem percursos abertos à mudança. O êxito dependerá de cada estudante, independentemente da origem social ou do local onde vive, poder decidir com informação, apoio e liberdade, e de as instituições criarem condições para converter decisões em oportunidades reais.

REFERÊNCIAS

Zassala, C. (1992). Orientação escolar e profissional em Angola: Uma questão opcional ou um imperativo socioeconómico. Edições Kulonga.

Dumora, B. (2021). How to choose my future profession. A step-by-step guide for job seekers. International Labour Organization. https://www.ilo.org/publications/how-choose-my-future-profession-step-step-guide-job-seekers

Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). Occupational choice: An approach to a general theory. Columbia University Press.

Holland, J. L. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. Journal of Vocational Behavior, 45(1), 79–122. https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027.

Parsons, F. (1909). Choosing a vocation. Houghton Mifflin.

República de Angola. (2016). 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 170. https://lex.ao/docs/assembleia-nacional/2016/lei-n-o-17-16-de-07-de-outubro/.

República de Angola. (2020). Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto: Lei que 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. https://lex.ao/docs/assembleia-nacional/2020/lei-n-o-32-20-de-12-de-agosto/

Savickas, M. L. (2012). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), Career development and counseling: Putting theory and research to work (2nd ed., pp. 147–183). Wiley.

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), Career choice and development (2nd ed., pp. 197–261). Jossey-Bass.

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

A PARTICIPAÇÃO DO MOTO-TAXISTA NA SUSTENTABILIDADE ECONÔMICA DAS FAMÍLIAS EM ANGOLA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE CAZENGO, PROVÍNCIA DO CUANZA-NORTE

Fernando Pascoal da Silva[1]

Elisa João Esteves Cazola[2]

Ondina Francisco Futa[3]

RESUMO: A presente investigação está subordinada ao título: "A participação do moto-taxista na sustentabilidade econômica das famílias em Angola: Um estudo de caso no Município de Cazengo, Província do Cuanza-Norte." Foca-se fundamentalmente na análise do “contributo do moto-taxista na economia familiar no Município de Cazengo." Para tal, foram recolhidos dados de natureza primária, optando-se pela triangulação de dados mistos quali-quantitativos, associados a um estudo de caso de natureza exploratória. Na recolha de dados foram utilizadas três técnicas principais: análise documental, inquérito por entrevistas e questionários. Estes instrumentos foram aplicados aos mototaxistas filiados à associação, sendo administrados presencialmente devido às limitações tecnológicas de alguns participantes. A população do estudo foi composta por 2.896 moto-taxistas filiados à AMOTRANG – Cuanza Norte, dos quais se selecionou intencionalmente uma amostra de 40 profissionais pertencentes a diferentes placas do Município de Cazengo. Com base no tratamento dos dados recolhidos foi possível aferir que a classe de moto-taxistas no Município de Cazengo desempenha e contribui fortemente para o crescimento da economia familiar, refletindo o seu rendimento na compra de alimentos, medicamentos, material escolar e também no investimento e na poupança.

Palavras-chave: Transporte, mototaxista, economia familiar.

INTRODUÇÃO

A mobilidade urbana constitui atualmente um dos principais desafios das sociedades contemporâneas, sobretudo nos países em desenvolvimento, onde o crescimento demográfico acelerado, a expansão desordenada dos centros urbanos e as limitações estruturais dos sistemas de transporte público têm contribuído para o agravamento das dificuldades de circulação de pessoas e bens.

Neste contexto, os transportes assumem um papel estratégico no desenvolvimento econômico e social, por influenciarem diretamente a dinâmica produtiva, o acesso aos serviços básicos, a integração territorial e a qualidade de vida das populações (DIAS, 2007).

Em Angola, particularmente após o período de conflito armado, o sistema de transportes passou a enfrentar profundas transformações marcadas pela insuficiência de infraestruturas, precariedade dos serviços públicos de mobilidade e crescimento do setor informal de transporte.

Tal realidade favoreceu o surgimento e expansão de modalidades alternativas de deslocação, dentre as quais se destaca o serviço de mototáxi, atualmente amplamente disseminado em diferentes províncias do país, sobretudo em contextos urbanos e periurbanos caracterizados por elevadas dificuldades de acesso e mobilidade (JOÃO, 2015).

Nesta perspectiva, o crescimento do moto-táxi em Angola não deve ser compreendido apenas como fenômeno de mobilidade urbana, mas igualmente como expressão das dinâmicas socioeconômicas associadas ao desemprego estrutural e às fragilidades do sistema econômico formal.

1 Fernando Pascoal da Silva: Nascido aos 06 de outubro de 1960, Mestre em Ciências Biológicas - Universidade Estatal de Lviv, Ucrânia (1995), Membro da Comissão Instaladora do Ensino Superior no Cuanza-Norte (2006-2007) e Docente da Escola Superior Pedagógica do Cuanza-Norte (desde 2007). Consultor Jurídico - Centro de Aconselhamento Jurídico do Sindicato "Solidariedade" / UNHCR-Ucrânia (2000–2003).

2 Elisa João Esteves Cazola, Nacionalidade: Angolana. Naturalidade: Ambaca. Data de Nascimento: 10-12-1992. Habilitações Literárias: ● Licenciatura em Ciências da Educação - opção Ensino Primário, Docente na Escola Superior Pedagógica do Cuanza-Norte, Assistente Estagiária; • Professora voluntária do Ministério da Educação (2018-2020); • Membro do protocolo de avaliação interna institucional - ESPECN (2025-2026)

3 Ondina José Francisco Futa, possui graduação em: Educação Especial, pela Universidade de Ciências Pedagógicas de Pinar del Rio, República de Cuba (2010). Mestre em Atenção Precoce, pela Universidade Europeia del Atlântico, em parceria com a Fundação Universitária Iberoamericana (FUNIBER). Linhas de Pesquisa: Educação Inclusiva; Atenção Educativa / Intervenção Psicopedagógica. É Docente da ESPECN.

Em conformidade com Lopes (2010), o setor informal dos transportes em Angola desempenha funções relevantes no processo de integração econômica e social, sobretudo nas zonas urbanas marcadas pela insuficiência dos serviços convencionais de transporte coletivo. Assim, os moto-taxistas passaram a representar não apenas agentes de mobilidade, mas também atores fundamentais na geração de rendimento familiar e na sustentabilidade econômica de numerosos agregados sociais.

No Município de Cazengo, Província do Cuanza-Norte, o crescimento da atividade de moto-táxi tornou-se particularmente visível nos últimos anos, impulsionado pela escassez de oportunidades de emprego formal e pelo aumento das necessidades econômicas das famílias.

Muitos jovens, mesmo possuindo algum nível de formação acadêmica, recorrem à atividade como alternativa de subsistência e geração de renda. Tal realidade demonstra que o fenômeno transcende a simples prestação de serviços de transporte, assumindo igualmente uma dimensão social, econômica e laboral.

Entretanto, apesar da relevância socioeconômica da atividade, persistem desafios relacionados à informalidade, ausência de proteção social, insegurança rodoviária, baixa observância das medidas de segurança e insuficiência de estudos científicos sobre o contributo efetivo dos moto-taxistas para a economia familiar em contexto angolano.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa subordinou-se ao tema: “A participação do moto-taxista na sustentabilidade econômica das famílias em Angola: um estudo de caso no município de Cazengo, província do Cuanza-Norte”, incidindo especificamente sobre mototaxistas filiados à Associação dos Moto-taxistas do Cuanza-Norte (AMOTRANG), com pelo menos cinco anos de exercício da atividade. A problemática central da investigação procurou responder à seguinte pergunta científica:

Até que ponto a atividade de moto-táxi contribui para a sustentabilidade econômica das famílias no Município de Cazengo, Província do Cuanza-Norte?

Partindo desta problemática, definiu-se como objetivo geral:

– Analisar o contributo da atividade de moto-táxi para a sustentabilidade econômica das famílias no Município de Cazengo.

Do ponto de vista metodológico, o estudo fundamentou-se numa abordagem mista, articulando métodos quantitativos e qualitativos, permitindo uma compreensão mais ampla e aprofundada do fenômeno investigado. Recorreu-se ao estudo de caso, à pesquisa exploratória, à análise documental, a entrevistas e à aplicação de questionários junto dos moto-taxistas filiados à AMOTRANG.

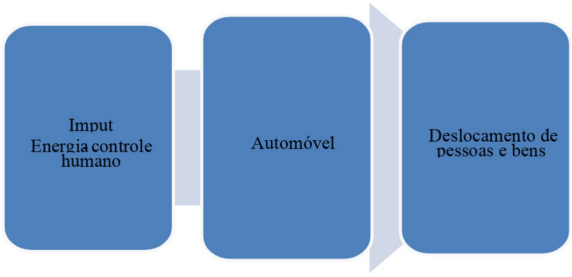
REVISÃO DA LITERATURA – O SISTEMA DE TRANSPORTE EM ANGOLA

O TRANSPORTE AUTOMÓVEL COMO SISTEMA DE DESLOCAMENTO

O transporte é um fator essencial ao desenvolvimento de uma empresa, cidade, região ou nação. Já o meio de transporte é o material circulante, seja ele rodoviário, ferroviário, marítimo, fluvial, aéreo (individual ou coletivo), responsável pela deslocação de pessoas e bens (DIAS, 2007).

Por sistema entende-se o conjunto de elementos ou componentes que se articulam sob uma solicitação proveniente do exterior (input), produzindo um resultado no exterior (output). Um sistema de transporte trata do deslocamento de bens ou pessoas entre pontos de origem e destino, necessitando, por isso, de vias, veículos e terminais. Com o aumento da demanda pelos deslocamentos, o problema torna-se mais complexo, precisando-se também de outros elementos como legislação específica e sistema de controle (FLORIANÓPOLIS, 2018 apud COUTO, 2011).

Figura 1 - Exemplo de sistema: Automóvel



Fonte: FLORIANÓPOLIS (2018)

Modos de transporte são os diferentes tipos de transportes (terrestres, aquáticos e aéreos), utilizados para a deslocação de pessoas e bens (ibidem).

BREVE CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE TRANSPORTE ANGOLANO

Pacheco (2009) esclarece que em Angola, os transportes têm uma história longa que registou uma intensificação desde a fase da ocupação colonial. Para João (2015), a problemática do transporte teve grande impulso e deve ser caracterizada em três diferentes períodos:

- Colonial (até 1975);
- Pós-independência (1976-2002);
- Pós-guerra civil (2003 até à data atual).

Amorim (2012) declara que o sistema de transportes de Angola na era pré-colonial e primeira fase da era colonial, caracterizava-se como "deplorável", sem estradas, sistemas de carregadores compelidos, alimentados a custa própria e tratados com a maior dureza, carecendo da possibilidade de se domesticarem bois, cavalos e de se introduzirem burros e muares; nada disso se fez. Ora, até finais do século

XIX os carregadores eram frequentemente usados nas viagens de navegação, exploração e incorporação do comércio no território angolano.

O transporte público de passageiros teve grande impulso devido às primeiras construções das infraestruturas ferroviárias de Angola no início do século XIX ainda na época colonial. O comboio tinha por objetivo transportar as pessoas das periferias e do Interior para o Litoral e, também, facilitava o transporte de produtos agrícolas do Interior para Luanda, para os navios que atracavam no Porto de Luanda. Posteriormente o serviço paralisou devido à situação política que o país atravessou (JOÃO, 2015).

Já no século XX, Angola foi alargando a sua rede nacional de transporte público, de modo a garantir as deslocações de pessoas e bens. Ao tornar-se independente em 1975, as mobilidades urbanas até meados dos anos 80 do século XX passaram a ser asseguradas tipicamente em regime de monopólio por uma empresa estatal, nomeadamente a ETP (Empresa de Transportes Públicos), fundada a 01 de janeiro de 1978 (LOPES, 2007).

Posteriormente, foi reconvertida em outras designações variando de província para província. Em Luanda, por exemplo, passou a chamar-se TCUL (Transporte Coletivo Urbano de Luanda), já com competências jurídico-administrativas diferenciadas das dos períodos ulteriores, cuja função era efetivamente a satisfação da mobilidade das pessoas dentro dos marcos socioeconômicos da época (TEIXEIRA, 2015).

Segundo Lopes (2006), entre 1976 e 1982 foram adquiridos 325 ônibus (machimbombos), dos quais, no final da década de 80, apenas 80 se encontravam em circulação.

Em 2002, a província de Luanda passou a contar com mais três empresas privadas de transporte público de passageiros: MACON, o Transporte Urbano Rodoviário de Angola (TURA) e a Angoaustral-T4. Nessa altura faziam-se sentir em grande escala o serviço de transporte em candongueiros e o uso do transporte individual, embora não existissem dados que permitissem a sua quantificação (CABRAL, 2011).

Porém, durante o conflito armado que assolou Angola desde 1976 até 2002, vários setores da vida pública foram afetados negativamente, marcados pela forte degradação das infraestruturas e dos equipamentos, bem como pela fuga de recursos humanos qualificados.

Neste último período, finda a guerra civil, criaram-se novos desafios focados na estabilidade política, econômica e financeira. Apostou-se em grande escala na reconstrução do país. No ramo dos transportes, nem mesmo com o surgimento de outras empresas de transporte público, como a empresa SGO em 2003, a reabertura do próprio serviço de transporte ferroviário suburbano entre 2005 e 2007 e o transporte marítimo de passageiros inaugurado em 2014, conseguiu-se atenuar a situação caótica da mobilidade (LIMA, 2003).

No entanto, o surgimento de bairros periféricos motivado pela pressão demográfica levou à alteração em 2011 da divisão político-administrativa das províncias de Luanda e Bengo onde se expandiram os projetos habitacionais, o que acentuou o problema de acessibilidade e mobilidade da cidade (ibidem).

A tendência de se deslocar confortavelmente intensificou a importação de transportes particulares que, segundo ANGOP (2007 apud Amorim, 2014), entre os anos de 2005 e 2006 importava-se um volume médio de 11.500 veículos por mês, sendo igualmente importado um volume anual de 126.521 veículos em 2005 e 149.591 em 2006, por agentes informais e concessionárias.

Com o Decreto Presidencial 135/10, de 13 de julho, que proíbe a importação de veículos ligeiros com mais de 3 anos de uso (em vigor), o volume das importações baixou entre os anos de 2011 e 2012, mas voltou a subir em 2013 com registo de 285.894 veículos (Rede de Angola apud João, 2015).

VARIÁVEIS DETERMINANTES DO NÍVEL DE SERVIÇO EM TRANSPORTE DE PASSAGEIROS

Couto (2011) explica que o nível de serviço de transporte é definido como sendo um indicador da qualidade do serviço ofertado. Ele é avaliado pelas reações dos usuários, incluindo os usuários potenciais, que se encontram na área de influência de um serviço. Considerando que o melhor serviço é desejável em certas ocasiões, enquanto um serviço razoável é suficiente em outras, os níveis de serviço de A a F são adotados para cada variável (conforto, segurança, acessibilidade, regularidade e pontualidade).

Nos extremos, concebe-se que, quando a avaliação de uma variável relacionada a conforto é intolerável, o seu nível de serviço é F e, quando uma das avaliações das variáveis é muito boa, o nível de serviço é A (ibidem).

Abreu (2012) aponta que são exemplos de variáveis que determinam um nível de serviço em transporte de passageiros:

- **Acessibilidade física** – é uma medida que representa a facilidade de acesso ao transporte;
- **Frequência de serviço** – refere-se ao número de viagens completas efetuadas em uma unidade de tempo, muitas vezes tratada indiretamente em termos de intervalo de tempo;
- **Confiabilidade do serviço** – consiste no cumprimento dos horários prefixados em cada ponto de linha e/ou na disponibilidade do serviço;

Assim, percebe-se que a qualidade do transporte de passageiros não depende apenas da existência de veículos, mas também da capacidade do sistema em oferecer serviços acessíveis, frequentes e confiáveis, contribuindo para a melhoria da mobilidade urbana e da qualidade de vida da população.

2.5. OS SERVIÇOS DE MOTO-TÁXI

> *A palavra moto-táxi é um neologismo. Não pertencente à língua portuguesa, a palavra não consta nos dicionários Houaiss, Michaelis e Aurélio. Esta foi cunhada em solo brasileiro pela justaposição do prefixo moto (redução da palavra motocicleta) e da palavra táxi (PACHECO, 2009).*

O conceito de moto-táxi é relativamente novo e uma de suas acepções é o transporte realizado para um único passageiro em veículo, como a motocicleta em decorrência do pagamento de tarifa fixada (EMDURB, 2006).

A Ettusa (2006) define o moto-táxi como o serviço de transporte de aluguel no qual a motocicleta é propriedade de uma pessoa física, podendo ser contratada por qualquer pessoa, com itinerários e horários adaptáveis para atender à vontade dos usuários.

A profissão de moto-taxista pode ser definida como o serviço de transporte individual remunerado de passageiros em motocicletas. Assim, os moto-taxistas são os profissionais responsáveis pela condução do veículo para o transporte dos passageiros (AMORIM, 2014).

Para Brasileiro (2005), o serviço de moto-táxi pode ser classificado como transporte semipúblico ou para-trânsito, já que pode ser oferecido a qualquer hora e em qualquer lugar. Em sua maioria, são trabalhadores autônomos, que exercem sua profissão na informalidade.

Os serviços de táxi constituem um ramo consagrado, em todo o mundo, como uma opção especial para o transporte remunerado de passageiros, aos quais se oferece maior agilidade, conforto, segurança e mobilidade do que pelos transportes coletivos. Trata-se, porém, de um serviço restrito a uma clientela reduzida, devido ao seu alto custo, por ser de natureza individual (DIAS, 2006).

METODOLOGIA

O estudo é um estudo de caso, de caráter exploratório, sobre a participação dos moto-taxistas na economia familiar no Município de Cazengo (Cuanza-Norte). Adotou-se abordagem mista (quantitativa e qualitativa), com triangulação de métodos, e método indutivo, partindo de dados particulares para conclusões gerais (PRODANOV; FREITAS, 2013; VERGARA, 2010).

Para a recolha de dados recorreu-se a três técnicas: análise documental (dados da AMOTRANG), entrevistas não estruturadas (a representantes institucionais e usuários) e questionários (aplicados presencialmente aos mototaxistas).

A população foi de 2.896 moto-taxistas filiados à AMOTRANG – Cuanza Norte, dos quais se selecionou uma amostra intencional de 40 profissionais. Utilizaram-se fontes primárias (recolhidas no campo) e secundárias (livros, artigos, teses).

Os dados foram tratados com análise discursiva e estatística descritiva, através dos programas SPSS e Excel, com resultados apresentados em gráficos e tabelas.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Análise discursiva - (Resultados da entrevista)

A análise do discurso baseou-se no depoimento prestado pelos entrevistados. Entretanto, verificou-se para a maioria das variáveis uma convergência nas informações recolhidas.

4.1.1. ESTATÍSTICA E ORGANIZAÇÃO DOS DISCURSOS APRESENTADOS

> *"A AMOTRANG no Cuanza Norte tem o controle de 2.896 moto-taxistas, estando ainda em curso o processo de filiação a esta mesma associação. Independentemente disso, há um número muito grande ainda de pessoas exercendo esta atividade sem estarem filiadas. Na sua maioria exercem suas funções de forma isolada, mas já há um bom grupo que se organiza em placas [Entrevistados 1, Ndalatando, fev. de 2026].*

Conforme descrito pelos entrevistados, a Associação de mototaxistas designada AMOTRANG é a única associação de moto-táxis legalmente reconhecida há alguns anos na província do Cuanza-Norte, com a sede nacional em Luanda desde 2005, controlando um total de 2.896 filiados. Entretanto, assume desafios no que concerne à necessidade de filiar novos membros, dado que grande parte dos moto-taxistas ainda não se encontra associada.

Motivação e relação entre moto-taxistas

> "Geralmente muitos exercem esta atividade depois de várias tentativas de um emprego formal. Quanto à relação entre eles, vem sendo marcada por grandes laços de amizade, solidariedade acima de tudo. Eles entregam-se em todas as situações dos colegas."
>
> [Entrevistados 1, Ndalatando, fev. de 2026].
>
> "Nós nos damos pilha em todos os momentos. Os motoqueiros são o setor de trabalho mais unido, estamos sempre juntos na doença, em situações de óbitos, socorro de avarias. Nunca verás um motoqueiro a deixar um outro avariado na estrada conforme se fazem os pais dos grandes carros" [Entrevistados 2, Ndalatando, março de 2026].

Em relação às motivações da prática desta atividade, as declarações dos entrevistados acima

permitem aferir que, em grande medida, vários jovens moto-taxistas tendem a enveredar por esta profissão designada informalmente em resultado dos insucessos no setor de empregabilidade formal.

Em relação ao rendimento da atividade

> "Aqui no moto-táxi quem mais trabalha mais rende. É preciso ter ginica para girar e encontrar clientes nas épocas em que não há salário. Mas o pouco que se consegue é o suficiente para sustentar a casa. A questão da kixikila tem ajudado e também os que têm passageiros fixos, no final do mês pegam mesmo uma quantidade boa [Entrevistados 2 e 3, Ndalatando, março de 2026].

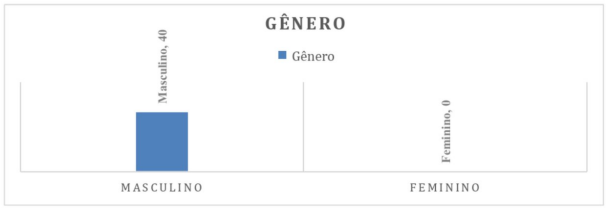
O relato apresentado evidencia que a atividade de moto-táxi constitui uma importante fonte de sustento econômico para muitas famílias, sobretudo em contextos marcados pelo desemprego e pela informalidade laboral.

Resultados dos inquéritos

Nesta dimensão são apresentados e analisados os resultados do inquérito por questionário aplicado a 40 mototaxistas na condição de membros filiados da Associação AMOTRANG. Os resultados permitiram a construção e interpretação de gráficos resultantes das principais variáveis analisadas.

O tratamento dos dados fez-se por meio de dois instrumentos, nomeadamente, o *Software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* na sua versão número 20 e a *Microsoft Excel 2010*. Tais dados foram tabulados e transformados em gráficos de barras para todas as variáveis do questionário conforme se espelha abaixo.

Gráfico 1 – Atividade por gênero

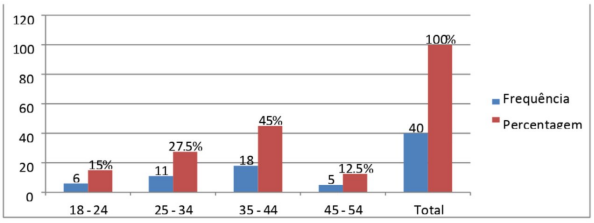


Fonte: Elaboração própria (2026)

Em conformidade com os dados do gráfico apresentados acima, nota-se que a atividade de moto-táxi, no grupo de membros inquiridos, é exercida apenas por sujeitos do sexo masculino. Estes representam 100% da amostra, não se observando mulheres a exercer tal atividade.

A este respeito Silva (2011) comenta que a condução de veículos no contexto angolano sempre carregou uma forte história, diante da qual sempre se alimentou um profundo estigma em relação à igualdade de gênero, pior quando se trata de motoristas.

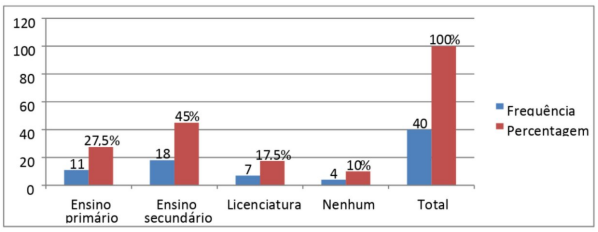
Gráfico 2 – Incidência da faixa etária



Fonte: Elaboração própria (2026)

Em conformidade com os gráficos apresentados, percebe-se que antes a atividade de moto-táxi era somente exercida por indivíduos mais jovens, uns até com a idade abaixo dos 18 anos. Atualmente, vem sendo exercida por indivíduos mais adultos, como se pode verificar no gráfico, em que 12,5% dos motoqueiros têm suas idades compreendidas entre 45 e 50 anos.

Gráfico 3 – Grau de escolaridade

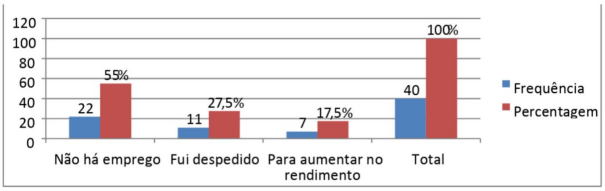


Fonte: Elaboração própria (2026)

O presente gráfico vem nos demonstrar que, fruto da escassez de emprego, a atividade vem sendo exercida na maioria por indivíduos com o ensino secundário, que representam cerca de 45%. Além disso, 27,5% possuem apenas o ensino primário e 17,5% têm o nível de licenciatura. Entretanto, salta-nos à atenção que 10% dos moto-taxistas inquiridos não possuem qualquer nível de escolaridade, havendo, no entanto, a necessidade de se mobilizar este grupo para o processo de alfabetização.

Neste sentido, é possível aferir que grande parte dos indivíduos recorre a esta atividade como alternativa para obter autorrendimento, embora possua algum nível de literacia para outras atividades no setor formal. Segundo Ngunga (2026), o nível de desemprego atual situa-se na casa dos 30,8% no setor formal da economia (INE, 2025).

Gráfico 4 – Fatores que motivaram o exercício da atividade de moto-táxi

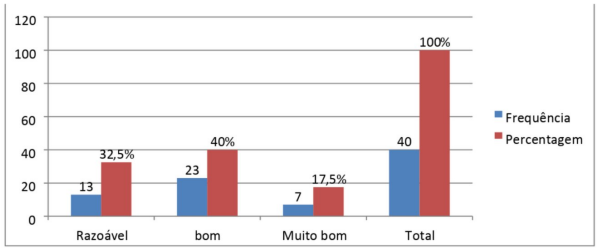


Fonte: Elaboração própria (2026)

Dentre os fatores que levaram à adesão à atividade de moto-táxi, destaca-se a grande questão

problemática da última década no nosso país, que é o desemprego. Como se pode constatar, 55% selecionaram esta alternativa.

Gráfico 5 – Nível de rendimento



Fonte: Elaboração própria (2026)

Conforme os dados apresentados, observa-se que 40% dos moto-taxistas consideram a atividade rentável, enquanto 32% afirmam que os ganhos são razoáveis. Estes resultados mostram que o moto-táxi representa uma importante fonte de rendimento e sustento familiar para muitos trabalhadores, sobretudo diante das dificuldades de acesso ao emprego formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, baseado na revisão teórica e no tratamento de dados primários recolhidos no campo, permitiu compreender que a atividade de moto-táxi constitui atualmente uma importante alternativa de sobrevivência econômica e de inserção socioprofissional para muitos cidadãos, sobretudo jovens afetados pelas limitações do mercado formal de emprego.

Os resultados demonstram que grande parte dos moto-taxistas ingressa nesta atividade em consequência das dificuldades de empregabilidade, confirmando o crescimento do setor informal como mecanismo de subsistência em contextos de desemprego.

Constatou-se que, na região da província do Cuanza-Norte, a atividade é exercida exclusivamente por indivíduos do sexo masculino, o que evidencia a persistência de desigualdades de gênero em ocupações tradicionalmente associadas ao esforço físico e ao transporte.

No plano econômico, os resultados demonstraram que o moto-táxi constitui uma importante fonte de rendimento familiar, sendo a maioria dos inquiridos de opinião que a atividade é rentável ou razoavelmente rentável, o que confirma o contributo significativo do setor para a sustentabilidade econômica de muitas famílias. Assim, o moto-táxi assume não apenas uma função de mobilidade urbana, mas também um relevante papel socioeconômico na redução das dificuldades financeiras enfrentadas por numerosos agregados familiares.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. J. D. de. Mototáxi: proposta de parâmetros e normas gerais para concessão do serviço – estudo de caso no município de Betim-MG. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

AMORIM, C. R. Acidentes de trabalho com mototaxistas. Revista Brasileira de Epidemiologia, v. 15, n. 1, p. 25-37, 2014.

BRASILEIRO, L. A. Um estudo de caso do transporte por mototáxi. In: CONGRESSO DE TRANSPORTE E TRÂNSITO, 15., 2005, Goiânia. Anais [...]. Goiânia: ANTP, 2005.

CABRAL, D. L. Comparação dos instrumentos SF-36 e perfil de saúde de Nottingham para avaliação da qualidade de vida de indivíduos pós acidente vascular encefálico. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

COUTO, D. M. Regulação e controle operacional no transporte coletivo urbano: estudo de caso do município de Belo Horizonte/MG. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DIAS, F. A. O. P. Regulação nos transportes urbanos: o serviço de táxi. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM TRANSPORTES, 20., 2006, Brasília. Anais [...]. Brasília: ANPET, 2006.

DIAS, F. A. O. P. Serviços de táxi: elementos para um novo modelo regulatório. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

EMDURB – EMPRESA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO URBANO. 41ª Reunião do Fórum Mineiro de Gerenciadores de Transporte e Trânsito. 2006. Disponível em: http://www.antp.com.br. Acesso em: data não especificada.

ETTUSA – EMPRESA DE TRÂNSITO E TRANSPORTE S.A. Sistema de transporte por mototáxi de Fortaleza. 2006. Disponível em: http://www.antp.com.br. Acesso em: data não especificada.

JOÃO, F. A. Acessibilidade e mobilidade na cidade de Luanda em situação de escassez de informação: pistas para intervenções. 2015. Dissertação (Mestrado) – ISTL, Lisboa, 2015.

LIMA, A. Transporte coletivo através do serviço de fretamento apoiado no e-commerce. In: CONGRESSO DE TRANSPORTE E TRÂNSITO, 14., 2003, Vitória. Anais [...]. Vitória: ANTP, 2003.

LOPES, C. M. Acumulação, risco e sobrevivência na economia informal: os candongueiros de Luanda. Cadernos de Estudos Africanos, 2007.

LOPES, C. M. Dinâmicas do associativismo na economia informal: os transportes de passageiros em Angola. Análise Social, p. 367-391, 2010.

NGUNGA, E. J. Economia informal e desemprego em Angola: a trajetória dos seus agentes. Alba-ISFIC Research and Science Journal, v. 2, n. 10, p. 364-372, 2026.

PACHECO, M. Profissões envolvendo motocicletas, motoboy e mototáxi: breves considerações. 2009. Disponível em: http://www.jurisway.org.br. Acesso em: data não especificada.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia de trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

TEIXEIRA, J. R. B. Associação entre aspectos psicossociais do trabalho e qualidade de vida de moto-taxistas. Cadernos de Saúde Pública, v. 32, n. 1, p. 97-110, 2015.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

MATEMÁTICA COMO CONSTRUÇÃO COGNITIVA: CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Glaucimer Silva Batista de Almeida[1]

RESUMO: Este artigo analisa contribuições da Epistemologia Genética, desenvolvida por Jean Piaget, para a compreensão da construção do conhecimento matemático na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, organizada a partir de três eixos: os mecanismos de construção do conhecimento; a distinção entre conhecimento físico e lógico-matemático; e as implicações dessa perspectiva para o planejamento pedagógico. A discussão considera obras de Piaget, Kamii e DeVries, Lorenzato, Fiorentini e Ruiz, além do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e da Base Nacional Comum Curricular. A análise destaca que a experiência com objetos pode oferecer oportunidades para a elaboração de relações, mas não garante, por si só, a construção de conceitos matemáticos. Também evidencia que a teoria piagetiana constitui uma explicação epistemológica e psicológica, não um método de ensino pronto. Conclui-se que suas contribuições podem fundamentar reflexões sobre as experiências matemáticas na primeira infância quando articuladas criticamente às orientações curriculares, às interações sociais e à intencionalidade docente.

Palavras-chave: Epistemologia Genética; Educação Matemática; Desenvolvimento Cognitivo; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A matemática está presente em diversas situações cotidianas, como comparar quantidades, reconhecer formas, organizar objetos, perceber regularidades, explorar medidas e orientar-se no espaço. Na Educação Infantil, essas experiências podem surgir durante brincadeiras, conversas, narrativas, organização dos materiais e exploração dos ambientes. Investigar como as crianças constroem relações matemáticas é relevante para compreender as possibilidades educativas dessas situações e planejar experiências coerentes com as especificidades da infância.

As práticas pedagógicas podem assumir diferentes orientações. Quando o trabalho se concentra exclusivamente na repetição de sequências numéricas, na memorização ou na reprodução de modelos, há o risco de restringir as oportunidades de investigação e de elaboração de estratégias próprias. Isso não significa que a memória, a linguagem ou a retomada de experiências não tenham valor, mas que não devem substituir a compreensão das relações envolvidas nas situações matemáticas.

A Epistemologia Genética, desenvolvida por Jean Piaget, oferece uma perspectiva teórica para compreender a constituição do conhecimento. Nessa abordagem, conhecer não corresponde apenas a receber informações do ambiente: envolve a atividade do sujeito e a reorganização de suas formas de pensar e agir diante das situações (PIAGET, 1973). Essa contribuição permite discutir como as crianças estabelecem relações de classificação, ordenação, correspondência e quantidade.

É importante, entretanto, distinguir a teoria epistemológica de Piaget das propostas pedagógicas elaboradas por outros autores a partir de suas ideias. Uma teoria que procura explicar como o conhecimento se constitui não determina automaticamente um método de ensino. A passagem dos conceitos teóricos para o planejamento educativo exige interpretação, consideração do contexto e diálogo com os documentos curriculares.

No Brasil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão final foi publicada em 2018, constituem documentos relevantes para compreender orientações dirigidas a essa etapa, embora tenham natureza e contexto histórico distintos (BRASIL, 1998, 2018).

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar contribuições da Epistemologia Genética para a compreensão da construção do conhecimento matemático na Educação Infantil, discutindo conceitos centrais da perspectiva piagetiana, suas relações com experiências infantis e seus possíveis desdobramentos para o planejamento pedagógico.

1 Graduação em Pedagogia e em Matemática, especialização e Pós Lato Sensu em Educação Musical. Unindo a paixão pelas ciências exatas, pedagogia e artes no ambiente escolar. Professora de Matemática na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, SEE. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental l na Prefeitura de São Paulo, SME. PMSP.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A discussão bibliográfica mobiliza obras de Jean Piaget e estudos relacionados à Educação Matemática e ao conhecimento na infância, incluindo Kamii e DeVries (1991), Lorenzato (2008), Fiorentini (1995) e Ruiz (2002). A análise documental considera o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em 1998, e a versão final da Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2018.

A delimitação temática foi orientada pelo problema investigado: compreender a construção do conhecimento matemático na infância e discutir implicações dessa compreensão para o trabalho pedagógico. O material foi organizado em torno de três categorias analíticas: (a) mecanismos de construção do conhecimento, com atenção à assimilação, à acomodação e à abstração reflexiva; (b) distinção entre conhecimento físico e conhecimento lógico-matemático; e (c) relações entre os pressupostos teóricos examinados, as experiências matemáticas infantis e as orientações curriculares.

Na análise documental, foram consideradas as orientações relativas às experiências, às interações, às brincadeiras e às aprendizagens relacionadas a quantidades, espaço, formas, tempo e transformações. A leitura interpretativa buscou identificar aproximações e diferenças entre as fontes, sem pressupor que os documentos curriculares adotem integralmente a teoria piagetiana.

O estudo não se caracteriza como revisão sistemática da literatura. O material apresentado não resulta de um protocolo exaustivo de busca em bases de dados, nem de um levantamento de todas as publicações disponíveis sobre o tema. Por isso, a metodologia descreve uma análise bibliográfica e documental de caráter interpretativo, e não permite afirmar que foram examinadas todas as edições, capítulos ou pesquisas relevantes. A identificação precisa das edições e dos trechos utilizados deve corresponder aos exemplares efetivamente consultados pelo pesquisador.

EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A Epistemologia Genética investiga os processos pelos quais o conhecimento se constitui e se transforma. Na perspectiva de Piaget (1973), o sujeito não é entendido como receptor passivo de informações, nem o conhecimento é considerado um conjunto de conteúdos prontos que simplesmente se acumulam. A construção ocorre nas relações entre sujeito e meio, por meio de reorganizações progressivas das estruturas cognitivas.

Dois mecanismos importantes nessa explicação são a assimilação e a acomodação. A assimilação acontece quando o sujeito interpreta uma situação a partir de esquemas de ação e pensamento que já possui. A acomodação ocorre quando esses esquemas precisam ser modificados diante de aspectos que não podem ser compreendidos adequadamente por meio das formas de organização anteriores. Os processos são relacionados: a criança interpreta novidades com os recursos de que dispõe, mas também pode transformar esses recursos ao enfrentar situações que desafiam suas expectativas.

Por exemplo, ao distribuir objetos, uma criança pode inicialmente recorrer a uma estratégia conhecida de correspondência, colocando um item diante de cada colega. Se a quantidade de objetos não for suficiente, poderá precisar rever o procedimento, contar os materiais ou buscar outra solução. O exemplo não comprova, isoladamente, a ocorrência de um mecanismo cognitivo específico; serve para ilustrar como uma situação pode mobilizar conhecimentos prévios e suscitar a reorganização de estratégias.

A abstração reflexiva constitui outro conceito relevante. Ela não se reduz à observação de características físicas dos objetos. Refere-se à construção de relações a partir da coordenação das próprias ações do sujeito. Ao ordenar elementos, estabelecer correspondências ou comparar conjuntos, a criança pode construir relações que não estão simplesmente visíveis nos materiais, mas dependem de sua atividade intelectual.

Esses conceitos devem ser compreendidos como parte de uma explicação teórica do desenvolvimento e da construção do conhecimento, não como etapas de uma receita didática. Tampouco implicam que o professor deva aguardar passivamente uma suposta maturação antes de oferecer experiências. A teoria pode orientar a observação dos raciocínios infantis, mas a organização das situações de ensino requer decisões pedagógicas contextualizadas.

CONHECIMENTO FÍSICO E CONHECIMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO

A distinção entre conhecimento físico e conhecimento lógico-matemático ajuda a evitar que a aprendizagem matemática seja reduzida à manipulação de objetos. Embora essas formas de conhecimento possam estar relacionadas em uma mesma experiência, elas não são equivalentes.

O conhecimento físico diz respeito às propriedades dos objetos que podem ser observadas por meio da experiência, como cor, textura, peso, formato e determinadas características de seu comportamento. Ao explorar peças de diferentes materiais, a criança pode perceber que uma é áspera, outra é lisa ou que os objetos apresentam formas distintas.

O conhecimento lógico-matemático envolve relações construídas pelo sujeito entre objetos e situações. Quando a criança agrupa peças por cor, reorganiza-as por tamanho ou estabelece correspondências entre dois conjuntos, ela não apenas registra propriedades físicas: utiliza critérios e estabelece relações. Essas relações dependem de sua atividade intelectual, ainda que a experiência com os materiais possa oferecer condições para construí-las.

Kamii e DeVries (1991) contribuem para a discussão das relações entre experiência, ação e conhecimento na educação pré-escolar a partir de uma perspectiva vinculada à teoria de Piaget. Sua contribuição deve ser considerada em sua especificidade, sem supor que toda atividade com objetos produza automaticamente aprendizagem ou que a manipulação seja suficiente para compreender um conceito.

Lorenzato (2008), por sua vez, aborda a educação infantil e a percepção matemática, oferecendo uma referência para refletir sobre as experiências que aproximam as crianças de ideias matemáticas. Para utilizar suas contribuições com precisão, as afirmações específicas sobre a obra devem ser conferidas no exemplar consultado, evitando atribuir ao autor formulações que não tenham sido verificadas.

Uma mesma proposta pode suscitar interpretações diferentes entre as crianças. Por isso, a observação pedagógica não deve se limitar ao produto final ou à resposta correta. É relevante acompanhar os critérios utilizados, as explicações apresentadas e as mudanças de estratégia. Os materiais constituem recursos para a investigação; sua contribuição depende da situação proposta e das relações que as crianças constroem.

A MATEMÁTICA NAS EXPERIÊNCIAS DA INFÂNCIA

Na Educação Infantil, experiências matemáticas podem ocorrer em diferentes momentos da rotina, sem que toda situação cotidiana precise ser convertida em uma atividade formal. Organizar brinquedos, comparar recipientes, construir percursos, observar padrões, distribuir materiais e explorar formas são exemplos de situações que podem suscitar perguntas e relações matemáticas.

O valor educativo dessas experiências não está apenas na presença de números ou formas, mas nas possibilidades de raciocínio que oferecem. Ao organizar uma sequência, por exemplo, a criança pode escolher um critério, perceber regularidades e explicar sua decisão. Ao distribuir materiais, pode estabelecer correspondências, comparar quantidades ou buscar alternativas quando percebe que os itens não são suficientes.

Ruiz (2002), ao discutir a matemática, os matemáticos, as crianças e perspectivas educacionais, contribui para uma reflexão sobre os sentidos atribuídos à aprendizagem matemática. Essa discussão permite questionar a apresentação da matemática como um conjunto de procedimentos descontextualizados. Ainda assim, contextualizar não significa que qualquer atividade cotidiana resulte necessariamente em aprendizagem: é preciso considerar o que a situação possibilita explorar e quais relações estão efetivamente em jogo.

Fiorentini (1995) analisa diferentes concepções historicamente produzidas sobre o ensino da matemática no Brasil, distinguindo tendências a partir de aspectos como a concepção de matemática, as formas de compreender a produção do conhecimento, as finalidades do ensino e a relação entre professor e aluno. Sua contribuição é distinta da de Piaget: enquanto a Epistemologia Genética investiga a construção do conhecimento, Fiorentini examina tendências e concepções do ensino da matemática. A aproximação entre os autores pode ampliar a análise, mas não deve apagar a diferença entre seus objetos e propósitos.

As experiências infantis também são sociais e culturais. As crianças participam de práticas familiares e comunitárias nas quais se contam, comparam, organizam e medem objetos e situações de diferentes maneiras. Reconhecer esses conhecimentos não significa presumir que todas as crianças tenham as mesmas experiências, mas considerar a diversidade de repertórios no planejamento pedagógico.

IMPLICAÇÕES DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A teoria piagetiana não oferece um roteiro didático pronto. Suas contribuições podem apoiar a reflexão do professor sobre como as crianças elaboram estratégias e relações, mas as decisões pedagógicas precisam considerar objetivos curriculares, contexto, faixa etária, condições de participação e necessidades do grupo.

Uma implicação é observar os procedimentos utilizados pelas crianças durante as experiências. Em uma proposta de distribuição de materiais, por exemplo, o professor pode registrar se elas contam, fazem correspondências, agrupam elementos ou tentam resolver o problema de outra maneira. Essas observações ajudam a compreender o raciocínio mobilizado e a decidir quais intervenções podem ampliar a investigação.

Outra implicação é organizar situações que permitam diferentes estratégias, em vez de antecipar uma única forma de resolução. Perguntas como “Como você pensou?”, “O que aconteceria se mudássemos a ordem?” ou “Há outra maneira de organizar?” podem convidar as crianças a explicar decisões e revisar procedimentos. A intervenção não deve transformar a atividade em interrogatório nem conduzir todas as respostas a um resultado previamente determinado; precisa acompanhar o sentido da investigação e respeitar as formas de participação infantil.

A autonomia intelectual também exige precisão conceitual. Ela não significa ausência de orientação adulta, mas a criação de oportunidades para que a criança formule ideias, justifique escolhas e considere outras possibilidades. A mediação docente inclui planejar ambientes, selecionar materiais, acompanhar interações e oferecer desafios pertinentes, sem substituir a atividade intelectual da criança por demonstrações a serem apenas reproduzidas.

É necessário, ainda, reconhecer os limites da perspectiva analisada. A teoria de Piaget não explica, isoladamente, todas as dimensões sociais, culturais e institucionais da aprendizagem. Por isso, não se deve atribuir exclusivamente a ela toda proposta contemporânea que valorize investigação ou participação, nem tratar diferentes autores da Educação Matemática como integrantes de uma corrente homogênea. A prática pedagógica exige diálogo crítico

entre perspectivas teóricas, currículo e conhecimento situado sobre as crianças.

DOCUMENTOS CURRICULARES E ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A análise das orientações curriculares requer distinguir os documentos segundo sua finalidade e seu público. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados a partir de 1997, foram elaborados para orientar o trabalho no Ensino Fundamental. Podem ser mencionados em uma discussão histórica sobre concepções de ensino da matemática, desde que essa função seja explicitada, mas não devem ser apresentados como documento curricular específico da Educação Infantil.

Para a primeira infância, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, constitui um documento histórico voltado à reflexão sobre a organização das experiências educativas. Sua análise permite compreender orientações daquele contexto, mas deve levar em conta que se trata de um referencial anterior à BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular, em sua versão final de 2018, estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil e organiza as experiências em campos. O campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” contempla experiências relacionadas, entre outros aspectos, a quantidades, relações, formas, espaço, tempo e transformações (BRASIL, 2018).

Há pontos de aproximação entre essas orientações e aspectos discutidos pela teoria piagetiana, como a relevância da exploração e da construção de relações. Essa aproximação, contudo, não significa que a BNCC adote integralmente a Epistemologia Genética. Os documentos curriculares definem direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; a teoria de Piaget oferece uma explicação epistemológica e psicológica sobre a construção do conhecimento. São referências de naturezas diferentes, que podem dialogar sem serem tratadas como equivalentes.

Para o planejamento, essa distinção evita que uma teoria seja usada como justificativa automática para qualquer atividade. As propostas precisam considerar os direitos das crianças, as orientações curriculares, o contexto educativo e as experiências concretas do grupo. A contribuição teórica deve ser interpretada criticamente, não aplicada como fórmula universal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliográfica e documental discutida neste artigo indica que a Epistemologia Genética oferece conceitos relevantes para refletir sobre a construção do conhecimento matemático na Educação Infantil. A assimilação, a acomodação e a abstração reflexiva ajudam a compreender o conhecimento como processo de reorganização, enquanto a distinção entre conhecimento físico e lógico-matemático evidencia que observar ou manipular objetos não equivale, por si só, a construir relações matemáticas.

As contribuições examinadas também apontam para a importância de observar as estratégias infantis e planejar experiências que permitam comparar, classificar, ordenar, estabelecer correspondências e explorar diferentes soluções. Isso não transforma a teoria piagetiana em método de ensino, nem dispensa a intencionalidade docente. Ao contrário, exige interpretar os pressupostos teóricos em diálogo com as características das crianças, as interações sociais e os objetivos curriculares.

A análise documental reforça a necessidade de distinguir os documentos segundo seu alcance: os PCN se dirigem ao Ensino Fundamental, enquanto o RCNEI e a BNCC oferecem referências voltadas à Educação Infantil, em contextos históricos e com funções distintas. As aproximações entre documentos curriculares e teoria piagetiana devem, portanto, ser feitas sem presumir adesão integral dos documentos a uma única perspectiva.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental de caráter interpretativo, o artigo não apresenta resultados de observação direta de crianças nem comprova a eficácia de uma metodologia específica. Suas conclusões se limitam à discussão das fontes delimitadas. Pesquisas futuras podem aprofundar a análise por meio da identificação explícita de edições, capítulos e trechos documentais, bem como de estudos empíricos sobre as experiências matemáticas na Educação Infantil.

Conclui-se que a Epistemologia Genética pode contribuir para fundamentar a reflexão pedagógica quando seus conceitos são compreendidos com precisão e articulados criticamente ao currículo e ao contexto educativo. Sua contribuição não está em oferecer respostas prontas, mas em favorecer uma compreensão mais cuidadosa dos processos envolvidos na construção do conhecimento matemático durante a infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 1 nov. 2026.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetiké**, **Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 1–38, 1995.** DOI: https://doi.org/10.20396/zet.v3i4.8646877. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646877. Acesso em: 1 nov. 2026.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **O conhecimento físico na educação pré-escolar:** implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre: Artmed, 1991.

LORENZATO, Sergio. **Educação infantil e percepção matemática**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

RUIZ, Adriano Rodrigues. A matemática, os matemáticos, as crianças e alguns sonhos educacionais. **Ciência & Educação, Bauru, v. 8, n. 2, p. 217–225, 2002**.

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

A ESCOLA TAMBÉM ENSINA PELO ESPAÇO: AMBIENTE FÍSICO, CONFORTO E CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Joana Cristina de Barros[1]

RESUMO: O ambiente escolar constitui uma dimensão importante do processo educativo, embora frequentemente seja tratado como elemento secundário nas discussões sobre qualidade da educação. Este artigo analisa as relações entre as condições físicas das instituições de ensino e os processos de aprendizagem, considerando aspectos como iluminação, ventilação, conforto térmico, acústica, organização espacial e acessibilidade. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre arquitetura escolar, qualidade ambiental e condições de aprendizagem. A análise parte do entendimento de que o espaço educativo não se limita a abrigar atividades pedagógicas, pois suas características interferem nas possibilidades de interação, concentração, participação e desenvolvimento dos estudantes. Os estudos examinados apontam associações entre determinadas condições ambientais e o desempenho escolar, indicando que problemas estruturais podem ampliar dificuldades já presentes no cotidiano educacional. Discute-se, ainda, a necessidade de compreender a infraestrutura como parte das políticas de qualidade e equidade educacional, superando a ideia de que os resultados escolares dependem exclusivamente das práticas docentes ou das características individuais dos estudantes. Conclui-se que a melhoria dos espaços escolares exige planejamento, investimento público e participação da comunidade educativa, sendo indispensável à construção de ambientes adequados ao ensino, à aprendizagem e à convivência.

Palavras-chave: Ambiente escolar. Infraestrutura educacional. Aprendizagem. Arquitetura escolar. Qualidade da educação.

1. INTRODUÇÃO

As discussões sobre qualidade da educação costumam concentrar-se na formação dos professores, nas metodologias de ensino, nos currículos e nos resultados das avaliações educacionais. Embora essas dimensões sejam fundamentais, há um aspecto frequentemente relegado a uma posição secundária: as condições materiais dos espaços onde o processo educativo acontece.

A escola não é apenas uma instituição organizada em torno de conteúdos, professores e estudantes. Trata-se também de um ambiente físico no qual diferentes sujeitos permanecem durante parte significativa de suas vidas, estabelecendo relações, desenvolvendo atividades e construindo experiências. A configuração desses espaços pode favorecer ou dificultar determinadas práticas pedagógicas, influenciando a maneira como os estudantes interagem com o conhecimento e com as pessoas.

Salas excessivamente quentes, ambientes pouco ventilados, ruídos constantes, iluminação inadequada e mobiliário incompatível com as necessidades dos estudantes representam situações que ultrapassam o campo da manutenção predial. Esses elementos podem interferir na concentração, na comunicação, no bem-estar e na participação durante as atividades escolares.

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil, ULBRA. Licenciatura Plena em Artes Visuais, pela Universidade Metropolitana de Santos. Pós-graduada em Educação Especial com Ênfase em TEA. Professora de Educação Básica I no Governo do Estado de São Paulo, SEE. Professora de Educação Fundamental II e Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP. joana.barros@sme.prefeitura.sp.gov.br

A compreensão dessa relação exige superar uma visão exclusivamente funcional da arquitetura escolar. A organização dos ambientes não constitui um aspecto neutro, pois expressa concepções de educação, prioridades administrativas e possibilidades de utilização do espaço.

Uma sala estruturada apenas para a disposição de carteiras em fileiras, por exemplo, não oferece as mesmas possibilidades de reorganização que um ambiente planejado para diferentes modalidades de trabalho. Isso não significa que determinada disposição do mobiliário determine, isoladamente, a qualidade da aprendizagem. Entretanto, revela que as condições materiais podem ampliar ou restringir as escolhas pedagógicas.

Barrett et al. (2015), ao investigarem a relação entre características das salas de aula e o progresso acadêmico dos estudantes, identificaram associações relevantes entre determinadas condições ambientais e os resultados de aprendizagem. A pesquisa contribui para demonstrar que os espaços educativos merecem atenção nas políticas de melhoria da qualidade escolar.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a influência das condições físicas e ambientais da escola sobre os processos de aprendizagem na educação básica, discutindo a infraestrutura como dimensão pedagógica e como responsabilidade das políticas públicas educacionais.

2. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza analítico-reflexiva. Sua elaboração fundamenta-se na leitura e interpretação de publicações científicas e documentos institucionais que abordam as relações entre ambiente físico escolar, conforto ambiental, saúde e aprendizagem.

A análise considera especialmente as contribuições de Barrett et al. (2015, 2017), referentes às relações entre características arquitetônicas e desempenho acadêmico; de Daisey, Angell e Apte (2003), sobre ventilação e qualidade do ar em instituições escolares; e da Organização Mundial da Saúde (1999), acerca dos efeitos do ruído sobre a comunicação e as condições ambientais.

Também são considerados documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), relativos à infraestrutura e às condições necessárias para ambientes educacionais adequados.

A discussão foi organizada em eixos temáticos que contemplam a dimensão pedagógica do espaço, as condições ambientais, a organização dos ambientes escolares, a acessibilidade e as responsabilidades institucionais relacionadas à infraestrutura educacional.

Por se tratar de um estudo bibliográfico, não foram realizadas observações em unidades escolares, entrevistas ou coleta de dados diretamente com estudantes e profissionais da educação. As considerações apresentadas resultam da interpretação crítica da literatura selecionada, sem a pretensão de estabelecer relações causais universais entre características arquitetônicas e resultados escolares.

3. O ESPAÇO ESCOLAR COMO DIMENSÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

A relação entre educação e espaço físico ultrapassa a simples necessidade de oferecer instalações adequadas ao funcionamento das instituições de ensino. As características do ambiente escolar participam da organização cotidiana das atividades e podem influenciar a maneira como professores e estudantes utilizam o tempo, os materiais e as oportunidades de interação.

A escola é constituída por diferentes ambientes, cada qual associado a determinadas possibilidades educativas. Salas de aula, bibliotecas, pátios, corredores, laboratórios e espaços de convivência integram uma estrutura que pode favorecer experiências diversificadas de aprendizagem.

Entretanto, a existência desses ambientes não garante, por si só, sua utilização pedagógica. Uma biblioteca permanentemente fechada, um laboratório sem equipamentos ou um pátio utilizado exclusivamente para circulação demonstram que a disponibilidade física precisa estar acompanhada de condições de funcionamento e de propostas educativas.

Também é necessário reconhecer que a organização espacial não é indiferente às concepções pedagógicas adotadas pela instituição. A disposição dos móveis, a circulação dos estudantes, a acessibilidade dos materiais e as possibilidades de realização de

atividades coletivas podem revelar diferentes entendimentos sobre ensinar e aprender.

Ambientes rigidamente organizados podem dificultar mudanças na dinâmica das aulas quando não permitem movimentação ou reorganização dos grupos. Por outro lado, espaços versáteis possibilitam diferentes configurações, oferecendo alternativas para trabalhos colaborativos, atividades individuais e situações de investigação.

Essa relação, contudo, não deve ser compreendida de maneira determinista. O espaço não substitui a atuação docente, tampouco assegura bons resultados independentemente do trabalho pedagógico. Sua importância está nas condições concretas que oferece para a realização desse trabalho.

Barrett et al. (2015) analisaram 153 salas de aula, distribuídas por 27 escolas, considerando o progresso acadêmico de 3.766 estudantes. Os pesquisadores identificaram sete parâmetros associados à variação dos resultados: iluminação, temperatura, qualidade do ar, apropriação do espaço, flexibilidade, complexidade visual e cor.

Segundo os autores, esses fatores explicaram aproximadamente 16% da variação observada no progresso acadêmico dos estudantes no modelo investigado. Tal resultado não significa que uma reforma física produza automaticamente aumento equivalente no desempenho, mas evidencia a relevância das condições ambientais na análise dos processos de aprendizagem.

Dessa maneira, compreender o espaço escolar como dimensão educativa significa reconhecer que o ensino acontece em condições materiais específicas, que precisam ser consideradas tanto no planejamento pedagógico quanto nas decisões administrativas.

4. CONFORTO AMBIENTAL E CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM

4.1 ILUMINAÇÃO E ORGANIZAÇÃO VISUAL

A iluminação constitui um elemento importante para a realização das atividades escolares, especialmente aquelas que exigem leitura, escrita, observação e utilização de materiais didáticos.

Ambientes com iluminação insuficiente podem dificultar a visualização de textos, quadros e outros recursos utilizados durante as aulas. Da mesma forma, a incidência excessiva de luz ou a presença de reflexos sobre superfícies podem provocar desconforto visual. A utilização equilibrada de iluminação natural e artificial representa, portanto, uma condição relevante para a organização dos ambientes educativos.

No estudo de Barrett et al. (2015), a iluminação aparece entre os parâmetros ambientais associados ao progresso acadêmico dos estudantes. A pesquisa indica que o planejamento das salas precisa considerar não apenas a presença de fontes luminosas, mas também a distribuição da luz e as possibilidades de controle conforme as necessidades das atividades.

Outro aspecto relacionado à organização visual diz respeito à quantidade e à disposição dos elementos decorativos presentes nas salas.

Cartazes, produções dos estudantes, murais e materiais informativos podem contribuir para tornar o ambiente significativo e acolhedor. Entretanto, a acumulação excessiva desses recursos, sem critérios de organização, pode produzir estímulos visuais que competem pela atenção.

Isso não implica defender salas vazias ou desprovidas de identidade. O desafio consiste em construir ambientes visualmente organizados, nos quais os materiais expostos tenham finalidade educativa e possam ser utilizados pelos estudantes.

4.2 VENTILAÇÃO E CONFORTO TÉRMICO

A ventilação e a temperatura dos ambientes escolares também merecem atenção. O desconforto provocado por calor excessivo, circulação insuficiente de ar ou ambientes abafados pode tornar mais difícil a permanência e a realização de atividades que exigem concentração.

Daisey, Angell e Apte (2003), ao examinarem estudos sobre qualidade do ar e ventilação em escolas, identificaram evidências de ventilação inadequada em diferentes ambientes educacionais, além de possíveis relações entre condições ambientais e sintomas de saúde apresentados por seus ocupantes.

Os pesquisadores destacam a importância da ventilação para a qualidade dos ambientes internos e apontam a necessidade de investigações que permitam compreender melhor as relações entre exposição ambiental e saúde.

No contexto escolar, essa discussão adquire relevância porque estudantes e profissionais permanecem reunidos por períodos prolongados, muitas vezes em salas com elevada ocupação.

A abertura de janelas, o aproveitamento da ventilação cruzada, a manutenção de equipamentos e a utilização de soluções arquitetônicas adequadas às condições climáticas locais são medidas que podem contribuir para ambientes mais confortáveis.

Todavia, nem todas essas medidas dependem exclusivamente da iniciativa dos profissionais da escola. Edificações com problemas estruturais, número insuficiente de janelas ou sistemas inadequados de ventilação exigem intervenções que ultrapassam as possibilidades de resolução imediata da equipe pedagógica.

Assim, o conforto térmico precisa ser compreendido como responsabilidade institucional e não como dificuldade individual a ser suportada por professores e estudantes.

4.3 RUÍDO E COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA

A comunicação oral ocupa posição importante nas atividades educativas, especialmente nas situações que envolvem explicações, debates, leitura compartilhada e orientações coletivas.

Quando o ambiente apresenta ruídos excessivos, a compreensão da fala pode ser prejudicada, exigindo maior esforço de professores e estudantes. A Organização Mundial da Saúde (1999), em suas diretrizes sobre ruído comunitário, recomenda que o ruído de fundo em salas de aula não ultrapasse 35 decibéis durante as atividades de ensino, considerando a necessidade de preservar a inteligibilidade da fala e a comunicação.

Esse parâmetro refere-se ao ruído ambiental de fundo e não deve ser confundido com a exigência de silêncio absoluto durante as aulas.

A distinção é importante, pois determinadas práticas pedagógicas pressupõem conversas, discussões e manifestações coletivas. Uma sala em que os estudantes debatem um problema, apresentam argumentos ou desenvolvem atividades em grupo pode apresentar níveis sonoros superiores aos de uma situação de leitura silenciosa, sem que isso represente necessariamente um problema pedagógico.

O aspecto central está na qualidade acústica do espaço e na possibilidade de comunicação adequada entre seus ocupantes.

Ruídos externos, equipamentos barulhentos e reverberação excessiva podem comprometer essa comunicação. Além disso, estudantes com dificuldades auditivas ou necessidades específicas de comunicação podem encontrar obstáculos ainda maiores em ambientes acusticamente inadequados.

Desse modo, o cuidado com a acústica escolar integra as condições necessárias à participação nas atividades educativas.

5. ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS, ACESSIBILIDADE E PARTICIPAÇÃO

A organização física da escola também se relaciona com as possibilidades de participação de seus estudantes. Ambientes acessíveis, mobiliário adequado e circulação desobstruída são condições importantes para que diferentes sujeitos possam utilizar os espaços com segurança e autonomia.

A acessibilidade não deve ser reduzida à instalação de rampas ou à adaptação pontual de determinados ambientes. Ela envolve um conjunto de condições que possibilitam o acesso, a circulação, a comunicação e a utilização dos recursos disponíveis.

Uma instituição que possui salas de aula acessíveis, mas mantém biblioteca, laboratório ou outros espaços de uso coletivo sem condições adequadas de acesso, ainda apresenta barreiras à participação plena.

A adequação do mobiliário também merece atenção. Mesas e cadeiras incompatíveis com características físicas e necessidades funcionais dos estudantes podem dificultar a utilização dos materiais escolares e a realização das atividades.

Além disso, a organização espacial precisa considerar a diversidade de experiências presentes na comunidade escolar. Diferentes estudantes podem demandar condições distintas de mobilidade, comunicação, percepção sensorial e interação.

A pesquisa de Barrett et al. (2017) indica que determinados parâmetros de organização física das salas podem apresentar relações distintas com a aprendizagem em leitura, escrita e matemática. Essa

constatação reforça a importância de evitar soluções padronizadas que desconsiderem as particularidades das atividades e dos sujeitos.

A flexibilidade dos ambientes pode contribuir para ampliar as possibilidades pedagógicas, desde que esteja associada às necessidades reais da comunidade escolar.

Cabe observar, ainda, que a participação dos estudantes na organização de determinados espaços pode favorecer o sentimento de pertencimento. Expor produções, construir ambientes coletivos de leitura e permitir que os usuários contribuam para decisões sobre a utilização dos espaços são práticas que podem fortalecer o vínculo com a instituição.

O ambiente escolar, nesse sentido, não precisa ser concebido como estrutura imutável. Pode constituir-se como espaço continuamente apropriado e ressignificado por aqueles que dele participam.

6. INFRAESTRUTURA EDUCACIONAL E DESIGUALDADE DE CONDIÇÕES

A discussão sobre o ambiente físico também possui implicações para as políticas públicas educacionais.

A UNESCO, ao acompanhar os indicadores internacionais relacionados ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, considera a infraestrutura escolar uma dimensão das condições necessárias à oferta de educação de qualidade.

A disponibilidade de serviços básicos, como água potável, eletricidade e instalações sanitárias, integra o monitoramento das condições dos estabelecimentos de ensino. Essa perspectiva demonstra que a qualidade educacional não pode ser examinada exclusivamente por meio de resultados em avaliações ou indicadores de rendimento.

Escolas que apresentam diferenças significativas em suas condições materiais não oferecem necessariamente as mesmas oportunidades de realização do trabalho pedagógico.

Uma instituição com ambientes ventilados, biblioteca em funcionamento, instalações acessíveis e equipamentos conservados dispõe de possibilidades que podem estar ausentes em outra submetida a problemas estruturais persistentes.

Isso não significa estabelecer uma associação automática entre precariedade física e fracasso escolar. Mesmo em condições adversas, professores e estudantes podem construir experiências educativas relevantes.

Entretanto, reconhecer essas experiências não deve servir para naturalizar a precariedade.

A capacidade de adaptação dos profissionais da educação frequentemente permite superar dificuldades imediatas, mas não substitui a responsabilidade do poder público pela manutenção e melhoria das instituições.

Quando um professor precisa interromper constantemente suas atividades em razão de problemas de iluminação, ruídos ou equipamentos danificados, parte do tempo destinado à aprendizagem passa a ser consumida pela administração de dificuldades materiais.

Da mesma forma, quando determinados espaços permanecem indisponíveis por falta de manutenção, as possibilidades de diversificação das práticas educativas tornam-se mais restritas.

A infraestrutura deve, portanto, integrar as políticas de planejamento, financiamento e avaliação educacional. Isso exige investimentos contínuos, critérios transparentes de distribuição de recursos e mecanismos de acompanhamento das condições efetivas de funcionamento das unidades. É necessário assegurar que os espaços existentes permaneçam adequados às necessidades da comunidade educativa.

7. A GESTÃO ESCOLAR E O CUIDADO COM OS AMBIENTES EDUCATIVOS

A gestão escolar desempenha papel importante na identificação das necessidades relacionadas aos espaços físicos, embora nem sempre disponha dos recursos ou da autonomia necessários para solucionar problemas estruturais.

O planejamento institucional precisa considerar as condições ambientais como parte da organização do trabalho educativo.A observação das dificuldades enfrentadas por estudantes e profissionais, o registro das demandas de manutenção e a organização dos ambientes disponíveis podem subsidiar decisões administrativas e pedagógicas.

Entretanto, a gestão dos espaços não deve restringir-se a medidas de conservação patrimonial.

A maneira como os ambientes são utilizados constitui uma questão que envolve diferentes sujeitos da comunidade escolar. Professores, estudantes, funcionários e famílias podem contribuir para identificar necessidades e propor melhorias compatíveis com a realidade da instituição.

A participação coletiva pode revelar problemas que nem sempre aparecem em avaliações exclusivamente técnicas. Dificuldades de circulação, ausência de locais adequados para determinadas atividades e desconfortos recorrentes podem ser percebidos de maneira distinta pelos usuários.

Essa escuta contribui para aproximar o planejamento físico das necessidades concretas da comunidade. Também é necessário evitar que a responsabilidade pelas condições estruturais seja transferida indevidamente aos profissionais da unidade. O cuidado cotidiano e a conservação dos ambientes são importantes, mas não eliminam a obrigação institucional de assegurar instalações adequadas.

Uma gestão comprometida com a qualidade educacional deve reconhecer os limites de sua atuação e, ao mesmo tempo, produzir informações que fundamentem reivindicações, planejamento e intervenções. O acompanhamento sistemático das condições físicas pode contribuir para estabelecer prioridades e evitar que problemas aparentemente pequenos se transformem em obstáculos permanentes ao funcionamento escolar.

8. ENTRE A ARQUITETURA E A PEDAGOGIA: REPENSAR O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

A relação entre espaço físico e aprendizagem não pode ser reduzida à defesa de edificações modernas ou de ambientes visualmente sofisticados.

Uma escola equipada com recursos tecnológicos e mobiliário de alto custo não se torna, automaticamente, uma instituição pedagogicamente qualificada.

Da mesma forma, a presença de espaços simples não significa ausência de possibilidades educativas.

O aspecto central reside na articulação entre as condições materiais, os objetivos pedagógicos e as necessidades dos estudantes.

Barrett et al. (2015) demonstram que diferentes características do ambiente podem estar associadas ao progresso acadêmico, mas os resultados de sua pesquisa precisam ser compreendidos no contexto em que foram produzidos.

As particularidades das escolas, das populações atendidas e das práticas pedagógicas impedem a aplicação mecânica de conclusões obtidas em determinada realidade a todas as instituições de ensino.

A contribuição desses estudos está em ampliar o campo de investigação sobre a qualidade da educação, incorporando fatores que frequentemente permanecem fora das análises pedagógicas.

Repensar o ambiente escolar envolve, portanto, uma mudança de perspectiva. A infraestrutura deixa de ser considerada apenas um conjunto de instalações necessárias ao funcionamento administrativo e passa a integrar a reflexão sobre as condições efetivas de ensinar e aprender.

Essa compreensão também permite questionar a tendência de atribuir exclusivamente aos professores a responsabilidade pelos resultados escolares.

O trabalho docente depende de condições objetivas. A formação profissional e o planejamento das aulas são fundamentais, mas sua realização ocorre em ambientes que podem favorecer ou dificultar determinadas ações.

Exigir resultados educacionais sem considerar as condições materiais em que o ensino acontece significa desconsiderar parte importante da realidade escolar. Por isso, o planejamento de políticas educacionais precisa articular investimentos em infraestrutura, manutenção, acessibilidade, formação profissional e desenvolvimento pedagógico.

Não se trata de escolher entre melhorar os espaços ou qualificar as práticas educativas. Trata-se de reconhecer que ambas as dimensões integram um mesmo compromisso com a qualidade da educação.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite afirmar que o ambiente físico constitui uma dimensão

relevante das condições de aprendizagem, embora seus efeitos não possam ser compreendidos de maneira isolada ou determinista.

Iluminação, ventilação, conforto térmico, acústica, acessibilidade e organização espacial participam das condições concretas nas quais professores e estudantes desenvolvem suas atividades. Quando inadequados, esses elementos podem criar obstáculos à comunicação, à concentração, à participação e ao bem-estar.

Os estudos examinados demonstram a pertinência de incorporar a qualidade ambiental às discussões educacionais. Ao mesmo tempo, evidenciam a necessidade de considerar as especificidades de cada instituição, evitando generalizações que atribuam à arquitetura capacidade de determinar, por si só, os resultados escolares.

A infraestrutura representa uma condição necessária, mas não suficiente, para a qualidade da educação. Sua importância está na possibilidade de oferecer ambientes adequados à realização de práticas pedagógicas diversificadas e à participação dos diferentes sujeitos.

Nesse sentido, a manutenção e a melhoria dos espaços escolares não devem depender exclusivamente de iniciativas ocasionais ou de soluções improvisadas pelas equipes educativas. Exigem planejamento institucional, continuidade administrativa e investimentos públicos.

Também se torna importante ampliar a participação da comunidade escolar na identificação das necessidades e na discussão sobre a utilização dos ambientes. Os espaços educativos ganham significado por meio das relações que neles se estabelecem, mas essas relações precisam encontrar condições materiais favoráveis ao seu desenvolvimento.

Conclui-se que discutir a qualidade da educação implica reconhecer que a aprendizagem não acontece em um espaço abstrato. Ela se realiza em salas, pátios, bibliotecas e outros ambientes concretos, sujeitos a condições físicas que interferem nas experiências cotidianas.

Cuidar desses espaços significa, portanto, cuidar de uma das dimensões que sustentam o trabalho educativo. Afinal, uma escola não ensina apenas pelo que apresenta em seu currículo, mas também pelas condições que oferece para que o conhecimento, a convivência e a participação possam acontecer.

REFERÊNCIAS

BARRETT, Peter; DAVIES, Fay; ZHANG, Yufan; BARRETT, Lucinda. The impact of classroom design on pupils' learning: final results of a holistic, multi-level analysis. **Building and Environment**, v. 89, p. 118-133, 2015. DOI: https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013.

BARRETT, Peter; DAVIES, Fay; ZHANG, Yufan; BARRETT, Lucinda. The holistic impact of classroom spaces on learning in specific subjects. **Environment and Behavior**, v. 49, n. 4, p. 425-451, 2017. DOI: https://doi.org/10.1177/0013916516648735.

DAISEY, Joan M.; ANGELL, William J.; APTE, Michael G. Indoor air quality, ventilation and health symptoms in schools: an analysis of existing information. **Indoor Air**, v. 13, n. 1, p. 53-64, 2003. DOI: https://doi.org/10.1034/j.1600-0668.2003.00153.x.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Monitoring SDG 4**: quality education. Paris: UNESCO, s.d. Disponível em: https://www.unesco.org/gem-report/en/quality. Acesso em: 30 out. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Guidelines for community noise**. Geneva: World Health Organization, 1999. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/a68672. Acesso em: 30 out. 2026.

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

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENFRENTAMENTO AO BULLYING: PREVENÇÃO, INTERVENÇÃO E CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA ÉTICA

Joice Pereira Marques[1]

RESUMO: O artigo analisa a atuação da Coordenação Pedagógica no enfrentamento ao bullying, considerando a articulação entre prevenção, intervenção, formação dos profissionais e construção de uma convivência escolar ética. O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida por meio de revisão narrativa de literatura e análise de documentos normativos. Foram examinadas publicações selecionadas por pertinência temática e documentos legais e curriculares brasileiros, com encerramento do levantamento em 31 de outubro de 2026. A análise foi organizada em quatro categorias: caracterização do bullying e distinção entre conflito e violência; prevenção e clima escolar; proteção, intervenção e responsabilização; e atribuições da Coordenação Pedagógica na articulação institucional. O diálogo entre as fontes evidencia que o enfrentamento não se resolve por campanhas isoladas ou respostas exclusivamente disciplinares. Requer continuidade, diagnóstico contextual, participação da comunidade, proteção de estudantes e acompanhamento das ações. Conclui-se que a Coordenação Pedagógica pode converter diretrizes legais e curriculares em práticas formativas e institucionais, embora sua atuação dependa de condições de trabalho, corresponsabilidade da gestão e articulação com a rede de proteção.

Palavras-chave: Bullying. Violência escolar. Coordenação Pedagógica. Convivência ética. Prevenção.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de aprendizagem, socialização e exercício de direitos. Nele, estudantes estabelecem relações marcadas por cooperação, diferenças, disputas e conflitos. Nem todo conflito constitui violência, mas algumas relações assumem caráter persistente de intimidação, humilhação, exclusão ou agressão. Quando há intencionalidade, repetição e desequilíbrio de poder, a situação pode configurar bullying, com efeitos sobre a segurança, o pertencimento e as condições de participação e aprendizagem.

A Lei nº 13.185/2015 instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática e definiu a intimidação sistemática como violência física ou psicológica, intencional e repetitiva, praticada em uma relação de desequilíbrio de poder (BRASIL, 2015). A Lei nº 14.811/2024 ampliou o marco de proteção de crianças e adolescentes contra a violência em estabelecimentos educacionais e similares (BRASIL, 2024). Esses dispositivos atribuem à escola responsabilidades que não se limitam à reação após uma ocorrência.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a Instrução Normativa SME nº 12/2026 instituiu o Programa EntreNós: Convivência Ética e Democrática na escola e na sociedade. A norma concebe a convivência como dimensão complexa e prevê transformação processual, colaborativa e sistêmica, articulada ao Projeto Político-Pedagógico (SÃO PAULO, 2026a). A Instrução Normativa SME nº 23/2026 alterou dispositivos do programa, enquanto a IN SME nº 21/2026 reorganizou as Comissões de Mediação de Conflitos nas unidades educacionais (SÃO PAULO, 2026b; 2026c).

Diante desse quadro, este artigo busca analisar de que maneira a Coordenação Pedagógica pode articular ações de prevenção e enfrentamento ao bullying, relacionando legislação, literatura e orientações pedagógicas. A questão que orienta a discussão é: como transformar o enfrentamento ao bullying de uma resposta episódica às ocorrências em compromisso permanente da cultura escolar?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de estudo qualitativo, de caráter bibliográfico e documental, desenvolvido como revisão narrativa, sem pretensão de exaustividade ou de aplicação de protocolo de revisão sistemática. A opção por essa modalidade permite reunir contribuições

1 Licenciada em Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar e Práticas Pedagógicas. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. joicemarckes@hotmail.com

conceituais e normativas pertinentes ao problema e interpretá-las em relação ao trabalho pedagógico. O levantamento foi encerrado em 31 de outubro de 2026.

A consulta bibliográfica foi realizada no portal SciELO e no repositório institucional da UNESCO, complementada pela consulta aos portais oficiais do Governo Federal, do Ministério da Educação e da Prefeitura de São Paulo. Foram utilizados, de forma combinada, os descritores "bullying", "violência escolar", "convivência escolar", "mediação de conflitos" e "cultura de paz", em português e, para o relatório internacional, em inglês. A seleção bibliográfica priorizou publicações diretamente relacionadas à violência escolar, à mediação de conflitos e à convivência. Foram considerados como critérios de inclusão: relação explícita com o objeto do artigo; identificação de autoria e veículo ou instituição responsável; contribuição conceitual, empírica ou propositiva para compreender prevenção, mediação ou respostas institucionais; e possibilidade de acesso ao texto ou a informações editoriais suficientes para sua identificação. Foram excluídos materiais opinativos sem autoria identificada, textos sem relação direta com o problema e duplicatas. Entre as fontes bibliográficas selecionadas estão o estudo de Chrispino e Dusi (2008), sobre modelagem de política pública para redução da violência escolar, e o relatório da UNESCO (2019), que reúne dados internacionais sobre prevalência, fatores de vulnerabilidade e respostas eficazes à violência e ao bullying.

A pesquisa documental contemplou a Lei nº 13.185/2015, a Lei nº 14.811/2024, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e as Instruções Normativas SME nº 12/2026, nº 21/2026 e nº 23/2026, consultadas nos portais oficiais do Governo Federal, do Ministério da Educação e da Prefeitura de São Paulo. A seleção considerou vigência, pertinência direta ao tema e incidência sobre prevenção, proteção, convivência, participação e atribuições escolares.

O material foi lido e organizado em quatro categorias analíticas: (1) definição do bullying e distinção entre conflito e violência; (2) prevenção, clima escolar e participação; (3) proteção, intervenção e responsabilização; e (4) papel da Coordenação Pedagógica na formação e na articulação institucional. Em cada categoria, as normas foram confrontadas com as contribuições da literatura e com as possibilidades de tradução pedagógica. A legislação foi tratada como parâmetro de direitos e deveres; os estudos, como referências para interpretar a complexidade do fenômeno; e os documentos curriculares e orientadores, como referências para planejar práticas educativas. Não se pretendeu medir a incidência de bullying em uma escola específica nem avaliar empiricamente os resultados de um programa.

Como limitação, o estudo reúne um conjunto delimitado de publicações e documentos, não realiza levantamento sistemático de bases científicas nem apresenta dados primários de campo. Assim, suas conclusões são interpretativas e não permitem generalizações sobre a prevalência do bullying ou sobre a efetividade de uma intervenção específica. A atualização contínua das normas e a diversidade dos contextos escolares também exigem que as propostas sejam verificadas e contextualizadas em cada rede e unidade.

BULLYING, CONFLITO E VIOLÊNCIA: DISTINÇÕES NECESSÁRIAS

A definição legal de bullying oferece critérios importantes para a identificação: intencionalidade, repetição e desequilíbrio de poder. Esses elementos ajudam a evitar dois equívocos recorrentes. O primeiro é classificar qualquer desentendimento como bullying, o que pode banalizar o conceito e conduzir a respostas inadequadas. O segundo é tratar agressões persistentes como brincadeiras ou conflitos comuns, deixando de reconhecer a assimetria que limita a possibilidade de defesa de quem sofre a intimidação.

Conflitos fazem parte das relações humanas e podem decorrer de interesses divergentes, frustrações ou interpretações distintas. Em condições apropriadas, podem ser trabalhados por meio de diálogo e negociação. Já situações de bullying demandam avaliação da repetição, da assimetria de poder e dos riscos à integridade dos estudantes. A mediação não deve ser aplicada automaticamente: quando há intimidação sistemática ou risco de revitimização, a prioridade é interromper a violência, proteger a pessoa atingida e acionar os procedimentos institucionais pertinentes.

A análise também precisa ultrapassar a divisão rígida entre quem agride e quem sofre. A dinâmica pode envolver participantes que incentivam, assistem, silenciam ou tentam interromper os episódios. O relatório da UNESCO (2019), ao reunir dados de pesquisas internacionais de 144 países e territórios, mostra que a violência escolar e o bullying constituem problemas disseminados, associados a fatores individuais, relacionais, comunitários e institucionais. O relatório destaca que respostas consistentes dependem de abordagens abrangentes, e não de ações isoladas. Embora os dados globais não descrevam automaticamente a realidade de cada escola brasileira, sustentam a necessidade de políticas continuadas e contextualizadas.

A dimensão digital amplia o alcance da intimidação. Conteúdos ofensivos podem circular para além do espaço e do horário escolar, prolongando a exposição e dificultando a interrupção da violência. Por isso, a prevenção precisa contemplar cidadania digital, responsabilidade na comunicação e procedimentos de acolhimento e encaminhamento quando a situação repercute na vida escolar.

PREVENÇÃO, POLÍTICA INSTITUCIONAL E CONVIVÊNCIA

Chrispino e Dusi (2008) propõem uma modelagem de política pública para reduzir a violência escolar e promover a cultura de paz, com foco na prevenção e na mediação de conflitos. Um ponto relevante de sua análise é que a violência escolar é sistêmica e complexa, não podendo ser enfrentada por iniciativas pontuais. Os autores defendem diagnóstico, planejamento, convergência entre atores, avaliação de processos e continuidade. Essa contribuição ajuda a compreender por que campanhas isoladas, embora possam sensibilizar, não substituem uma política institucional.

A perspectiva encontra correspondência na IN SME nº 12/2026. O Programa EntreNós reconhece a complexidade da convivência e orienta um processo contínuo de reflexão, ação e revisão, com participação de profissionais, estudantes e familiares. A norma prevê a integração da temática ao Projeto Político-Pedagógico e ao Projeto Especial de Ação, além de comunidades de prática e momentos formativos (SÃO PAULO, 2026a). A alteração promovida pela IN SME nº 23/2026 deve ser considerada na leitura atualizada do programa (SÃO PAULO, 2026c).

A articulação com o currículo também é decisiva. A BNCC estabelece, entre as competências gerais, o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos, da cooperação e do respeito aos direitos humanos e à diversidade (BRASIL, 2018). Esses princípios não equivalem, por si só, a um protocolo de combate ao bullying; oferecem, contudo, fundamentos para planejar experiências de aprendizagem em que os estudantes analisem situações, reconheçam relações de poder, argumentem, escutem perspectivas diferentes e assumam responsabilidade por suas ações.

A prevenção precisa, portanto, combinar ações universais — dirigidas a toda a comunidade — com estratégias de atenção a grupos, espaços ou situações em que se identifiquem vulnerabilidades. Assembleias, projetos interdisciplinares, leitura literária, debates, produção de textos e atividades artísticas podem contribuir, desde que não se limitem a mensagens moralizantes. É necessário que os estudantes tenham oportunidades concretas de examinar dilemas, discutir consequências e participar da construção de acordos de convivência.

O acompanhamento do clima escolar pode reunir escuta dos estudantes, observação dos espaços, análise de registros e diálogo com famílias e profissionais. Esses dados devem ser interpretados com cautela: aumento de relatos pode indicar maior confiança nos canais de escuta, e não necessariamente crescimento da violência. Indicadores quantitativos, quando utilizados, precisam ser contextualizados e não podem servir para ranquear unidades ou rotular estudantes.

INTERVENÇÃO, PROTEÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO

Diante de uma suspeita, a escola precisa acolher o relato, registrar informações relevantes e avaliar os riscos sem antecipar conclusões. A escuta deve preservar a privacidade e evitar exposição pública, interrogatórios coletivos ou confrontos improvisados. A pessoa atingida não deve ser responsabilizada por não ter reagido nem pressionada a participar de encontros de conciliação. A proteção e a interrupção da violência precedem qualquer proposta de diálogo entre envolvidos.

A responsabilização de quem praticou a intimidação é necessária, mas não se confunde com punição automática. Uma intervenção educativa deve explicitar a conduta, os danos produzidos, os direitos violados e as mudanças esperadas, sem relativizar a gravidade do ocorrido. A resposta precisa ser proporcional, documentada e acompanhada, observando as normas da rede e os deveres legais de proteção. Quando houver indícios de violência ou violação de direitos que exijam atuação de outros órgãos, a escola deve realizar os encaminhamentos cabíveis, sem tentar resolver isoladamente situações que ultrapassem sua competência.

A IN SME nº 21/2026 atribui às Comissões de Mediação de Conflitos a finalidade de favorecer ambiente seguro, acolhedor e respeitoso e atuar na prevenção, intervenção pedagógica e mitigação de conflitos. A norma também estabelece que atos que violem direitos indisponíveis e exijam medidas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente não serão submetidos à mediação (SÃO PAULO, 2026b). Essa ressalva é central: mediação e práticas restaurativas podem contribuir em situações adequadas, mas não substituem medidas de proteção nem devem produzir falsa simetria entre quem sofre intimidação e quem a pratica.

O acompanhamento posterior permite verificar se a violência cessou, se houve retaliação, se a pessoa atingida recuperou condições de participação e se o grupo compreendeu os limites estabelecidos. A ausência de novos registros, isoladamente, não comprova a resolução do caso. É preciso manter canais seguros de comunicação e combinar responsabilidades entre gestão, docentes, equipe de apoio e, quando necessário, serviços da rede de proteção.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ARTICULADORA

A contribuição específica da Coordenação Pedagógica está na capacidade de aproximar política educacional, currículo, formação docente e cotidiano das relações. Não cabe ao coordenador assumir sozinho a investigação de todos os episódios ou substituir a equipe gestora e os órgãos de proteção. Seu papel é construir condições para que a escola

reconheça o problema, planeje respostas coerentes e acompanhe seus efeitos.

Na formação continuada, a Coordenação Pedagógica pode promover estudo das definições legais, análise de situações-problema e reflexão sobre práticas que naturalizam apelidos, humilhações, discriminações ou exclusões. Estudos de caso, desde que anonimizados, permitem discutir como os adultos identificam sinais, acolhem relatos, registram fatos e decidem encaminhamentos. A formação precisa considerar também os limites da mediação e as situações em que a proteção exige procedimentos específicos.

A IN SME nº 12/2026 explicita atribuições do coordenador pedagógico na organização de momentos de formação, no planejamento conjunto das ações do EntreNós e no acompanhamento de sua integração ao currículo. Essa previsão fortalece institucionalmente a atuação articuladora, mas não elimina a necessidade de condições concretas: tempo coletivo, participação da gestão, materiais adequados, apoio da Diretoria Regional de Educação e clareza dos fluxos de encaminhamento (SÃO PAULO, 2026a).

A Coordenação pode ainda apoiar a revisão do Projeto Político-Pedagógico, dos combinados de convivência e dos projetos curriculares, evitando que o tema apareça apenas em datas comemorativas. A participação de grêmios, assembleias e conselhos amplia a escuta e permite identificar experiências que nem sempre chegam aos adultos. Entretanto, protagonismo estudantil não significa transferir aos estudantes a responsabilidade pela segurança dos colegas: a obrigação institucional de proteger permanece com os adultos e com a rede.

A relação com as famílias exige comunicação objetiva, respeitosa e protegida. Informações devem ser compartilhadas apenas com quem precisa conhecê-las para assegurar o cuidado e os encaminhamentos. A escola deve apresentar o que foi apurado, as medidas adotadas e a forma de acompanhamento, sem divulgar dados de outros estudantes ou antecipar juízos.

LIMITES E CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO

As diretrizes analisadas oferecem fundamentos importantes, mas sua existência formal não garante, por si só, mudanças nas relações escolares. A implementação pode ser limitada por falta de tempo para formação, rotatividade de profissionais, subnotificação, receio de represálias, sobrecarga das equipes e ausência de articulação intersetorial. Em contextos de desigualdade, discriminação e vulnerabilidade social, intervenções centradas apenas no comportamento individual tendem a deixar de lado fatores institucionais e culturais que sustentam a exclusão.

Também há tensão entre a necessidade de respostas rápidas e a construção de processos coletivos. A proteção imediata não pode aguardar a conclusão de projetos formativos; ao mesmo tempo, a resposta a um caso não deve encerrar o trabalho preventivo. A escola precisa operar em dois planos articulados: atender com responsabilidade a situação concreta e examinar o que ela revela sobre as relações, os espaços e as práticas institucionais.

Por fim, a avaliação das ações requer critérios qualitativos e contextualizados. Registros, relatos, observações e devolutivas podem indicar avanços e dificuldades, mas não devem ser interpretados de maneira simplista. A efetividade depende da continuidade, da confiança nos canais de escuta, da capacidade de proteger os estudantes e da coerência entre discurso institucional e práticas cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliográfica e documental permite compreender o enfrentamento ao bullying como responsabilidade institucional que articula direitos, currículo, formação e proteção. A legislação brasileira define parâmetros para prevenção e combate à intimidação sistemática; a BNCC oferece fundamentos para o trabalho com empatia, diálogo, cooperação e direitos humanos; e as normativas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo orientam ações continuadas de convivência, formação e participação.

As contribuições de Chrispino e Dusi (2008) reforçam que a violência escolar exige diagnóstico, planejamento e continuidade, enquanto o relatório da UNESCO (2019) evidencia a dimensão ampla do problema e a importância de respostas abrangentes. Em conjunto, essas fontes sustentam a crítica a iniciativas episódicas e a intervenções exclusivamente punitivas, sem desconsiderar que situações concretas exigem proteção imediata e responsabilização.

Nesse cenário, a Coordenação Pedagógica pode exercer função estratégica ao organizar processos formativos, integrar o tema ao currículo e ao Projeto Político-Pedagógico, favorecer a participação dos estudantes e acompanhar a coerência das ações institucionais. Essa atuação, contudo, não é autossuficiente: depende de gestão compartilhada, condições de trabalho, fluxos claros e articulação com a rede de proteção.

O estudo tem como limite a ausência de dados empíricos de uma unidade educacional e a seleção não exaustiva de literatura. Pesquisas futuras podem aprofundar como escolas implementam essas diretrizes, quais obstáculos encontram e que evidências permitem avaliar mudanças no clima escolar. A conclusão central é que enfrentar o bullying não significa eliminar os conflitos da vida coletiva, mas impedir que diferenças e assimetrias sejam convertidas em violência,

assegurando proteção, dignidade e direito à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 31 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 31 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 31 out. 2026.

CHRISPINO, Álvaro; DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masotti. **Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-624, 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000400007.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 12, de 3 de março de 2026**. Institui o Programa EntreNós: Convivência Ética e Democrática na escola e na sociedade. São Paulo: SME, 2026a. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-12-de-3-de-marco-de-2026. Acesso em: 31 out. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 21, de 8 de maio de 2026**. Reorganiza, nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, a Comissão de Mediação de Conflitos. São Paulo: SME, 2026b. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-21-de-8-de-maio-de-2026. Acesso em: 31 out. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 23, de 26 de maio de 2026.** Altera a Instrução Normativa SME nº 12, de 3 de março de 2026. São Paulo: SME, 2026c. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-23-de-26-de-maio-de-2026. Acesso em: 31 out. 2026.

UNESCO. **Behind the numbers: ending school violence and bullying**. Paris: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.unesco.org/en/articles/behind-numbers-ending-school-violence-and-bullying. Acesso em: 31 out. 2026.

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

O IMPACTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ANGOLA

José António Afonso Joaquim[1]

RESUMO: O presente estudo visa explorar, elucidar e analisar o impacto que as novas tecnologias da informação representam no processo de ensino e aprendizagem em Angola. O objetivo é identificar o impacto e os benefícios das novas tecnologias da informação no processo de ensino e aprendizagem em Angola. A pesquisa adopta uma abordagem quantitativa, de carácter exploratório e descritivo, fundamentada em revisão sistemática da literatura, quanto aos métodos de recolha de dados, foram utilizados a entrevista semiestruturada e a observação. Os resultados demonstram que, quando adequadamente implementadas, as Novas Tecnologias de Informação contribuem para a melhoria do desempenho académico, aumento da motivação dos estudantes e fortalecimento da qualidade do ensino. O seu sucesso depende de políticas públicas consistentes, investimentos em infraestrutura digital e programas de capacitação especialmente para professores e gestores educacionais. Conclui-se que as novas tecnologias de Informação representam uma oportunidade estratégica para o desenvolvimento da educação em Angola, podendo contribuir significativamente para a inovação pedagógica e para a formação de cidadãos preparados para os desafios da sociedade digital, logo, a maximização dos seus benefícios requer açcões coordenadas entre Estado Angolano, instituições de ensino e outros atores sociais, para garantir uma implementação inclusiva, sustentável e equitativa.

Palavras-chave: Novas tecnologias de Informação. Ensino. Aprendizagem. Educação. Angola.

INTRODUÇÃO

Estamos a viver uma época em que a humanidade alcançou grande desenvolvimento. Esta nova sociedade com organizações baseadas na aprendizagem cujo capital mais valioso é o ser humano, é baseado em um desenvolvimento tecnológico sem precedentes. A rápida evolução das tecnologias como computadores, internet, dispositivos móveis e recursos digitais, tem transformado o processo de ensino e aprendizagem, abrindo novas possibilidades e desafios para educadores e estudantes.

Deve-se ter em conta que a escola do futuro não anulará a necessidade de um modelo de ensino e aprendizagem que misture o ensino tradicional e as novas tecnologias de informação, Paiva (2007).

É importante compreender de forma abrangente o impacto dessas novas tecnologias no contexto educacional angolano. Porém, a implementação eficaz e significativa dessas ferramentas requer uma análise cuidadosa de seus efeitos nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos estudantes.

Os avanços das novas Tecnologias de Informação poderão revolucionar a pedagogia do século XXI, da mesma forma que a inovação de Gutenberg revolucionou a educação a partir do século XV (Belloni, 1999)

A presente pesquisa visa analisar o impacto das novas tecnologias da informação no processo de ensino e aprendizagem em Angola, pelo que realizar-se-á um estudo abrangente que explorará as vantagens, desvantagens e oportunidades que surgem com a integração dessas tecnologias no ambiente educacional angolano.

Os resultados desta pesquisa forneceram um panorama claro e fundamentado sobre o impacto das novas tecnologias da informação no processo de ensino e aprendizagem em Angola, contribuindo assim, para a

1 Mestre em Direcção Estratégica em Tecnologias de Informação pela Universidade Europea Del Atlántico, Espanha. Docente do Instituto Superior Politécnico Ndunduma, Cuito-Bié, Angola

Orcid: https://orcid.org/0009-0005-5860-5680 / E-mail: josejoaquimagp@gmail.com

formulação de políticas educacionais mais adequadas, orientando ações para maximizar os benefícios e superar os desafios associados à integração das tecnologias da informação.

PROBLEMA DE PESQUISA

Qual é o impacto e os benefícios das novas tecnologias de informação no processo de ensino e aprendizagem em Angola?

OBJETIVO GERAL

Identificar o impacto e os benefícios das novas tecnologias da informação no processo de ensino e aprendizagem em Angola.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar as tecnologias da informação actualmente utilizadas no contexto educacional angolano
- Descrever os benefícios e desafios da integração das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem em Angola
- Compreender a percepção dos professores em relação ao uso das novas tecnologias e suas práticas pedagógicas
- Analisar a percepção dos estudantes em relação ao uso das novas tecnologias e seu impacto no processo de aprendizagem
- Propor estratégias e recomendações para promover uma integração eficaz e significativa das tecnologias da informação no processo de ensino e aprendizagem em Angola.

METODOLOGIA

Para responder os objectivos propostos, a presente pesquisa adopta uma abordagem quantitativa de natureza exploratória e descritiva. A pesquisa quantitativa revelou-se adequada para o presente estudo pela sua objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural, respeito ao caráter interativo entre os objetivos.

Quanto aos procedimentos metodológicos, optou-se pela pesquisa bibliográfica, feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites, tendo em vista que é importante o desenvolvimento de determinadas investigações científicas que se utilize materiais publicados por pesquisadores que já estudaram o tema em questão.

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, entretanto, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema em estudo.

Foi realizada revisão bibliográfica exploratória na literatura especializada, cuja escolha destes trabalhos científicos, armazenados em repositórios de acesso aberto, fez-se a partir dos títulos dos trabalhos e metadados do texto.

COLETA DE DADOS

Para o desenvolvimento de toda investigação é preciso ter em conta os métodos e técnicas de investigação científica para coleta de dados que servirão para manter contacto com a realidade e perceber melhor o fenómeno em seu contexto natural (Marconi & Lakatos, 2017).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada. As entrevistas qualitativas são pouco estruturadas, e o entrevistador geralmente está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos e eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte do dia a dia e possui um roteiro e os pontos tratados com o respondente, visto que a entrevista constitui uma das principais técnicas para coleta de dados.

REFERENCIAL TEÓRICO

CONTEXTUALIZAÇÃO TEMPORAL DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

A história das Tecnologias de Informação no contexto educativo remonta a várias décadas, com progressos ao longo do tempo.

De referir que de acordo com Koch (2012), a Revolução Industrial consistiu um conjunto de mudanças tecnológicas com profundo impacto no processo produtivo a nível econômico e social. Iniciada na Grãbretanha em meados do século XVIII expandiu-se pelo mundo a partir do século XIX. Ela significou a substituição da ferramenta pela máquina e a divisão do trabalho, contribuindo para consolidar o capitalismo como modo de produção dominante.

A inserção das Novas Tecnologias na Educação começou pela esfera administrativa, seguida após alguns anos pelo uso do computador em práticas pedagógicas isoladas sem que essa tecnologia trouxesse efetivas contribuições aos processos de ensinar e aprender das áreas curriculares, constituindo está uma forma elementar de uso. Almeida (2012).

De acordo com Malavoloneke (2021), o primeiro trimestre de 2020 viu uma desaceleração económica em larga escala no nosso país, à medida que a disseminação do novo vírus corona aumentou em

número e em extensão geográfica. Fomos obrigados a fechar as Instituições, os voos ficaram largos meses em terra e por via do estado de emergência e de situação de calamidade, milhões de pessoas em todo o país foram forçadas a permanecer em casa e socialmente distantes das outras. Notou-se um aumento imediato do tráfego de rede, por causa do trabalho remoto.

As tecnologias da informação são ferramentas que ajudam na aprendizagem com mais dinamismo, desde que os professores programem, planejem, lancem estratégias no intuito de mediar o processo de ensino e aprendizagem. Castro (2001)

Almeida (2012), corrobora do mesmo pensamento, porém, o autor que, os educadores que não utilizam as Tecnologias de informação disponíveis dentro do processo de ensino estão directamente ligados ao retrocesso, visto que os alunos da era da informação estão e querem se actualizar constantemente, e é preciso fazer essa reflexão seriamente.

Segundo Gomes (2015), as tecnologias de informação renovam-se a cada dia, proporcionando novas dinâmicas e oportunidades ao processo educativo, logo, é importante ter na sala de formação e fora dela, uma ferramenta tão importante como a Internet (rede mundial de computadores) que nos transporta virtualmente para qualquer parte, que nos esclarece qualquer dúvida quase instantaneamente, que nos permite comunicar, efetivamente, de forma síncrona ou assíncrona. Nesta era da globalização e de sociedade do conhecimento, é indispensável e fundamental o uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação nas Instituições de ensino técnico-profissional.

Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas, e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento Moran (2011).

Mais do que utilizar as TIC para reforçar as práticas tradicionais, o professor deverá desempenhar um papel fundamental na ajuda aos alunos na estruturação da informação recolhida, na integração e na articulação da mesma. Segundo Daniel Filmus “o novo papel da escola deve ser ensinar os alunos como buscar, classificar, e interpretar a informação: quando, como e em que condições utilizar o conhecimento e como produzir o conhecimento Filmus, (2004).

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL ANGOLANO

A República de Angola, na pessoa de seu Presidente, João Manuel Gonçalves Lourenço, ao abrigo das suas competências legais, autorizou e tornou legal o processo de ensino a distância, por via do Decreto Presidencial nº 59/20 – de 3 de Março, publicado em Diário da República.

Com aprovação desta Lei, o Governo Angolano marca um importante avanço e promoção das novas tecnologias de informação no sector educativo, visto que a integração das novas tecnologias da informação no processo de aprendizagem tem sido uma tendência global, e Angola não tem ficado alheia a essa realidade.

De acordo com Costa e Santos (2022), O surgimento das metodologias ativas aumenta a construção do saber proporcionando ao aluno a oportunidade de sair do aspecto passivo de ouvinte para o participativo, abrindo novos campos de formas de ensinar e aprender no qual o aluno passa a ser responsável pela construção dos conhecimentos, e aquisição dos saberes, ademais de aprender a investigar.

Baseando-se neste pensamento, apraz-me contribuir que com o acesso a essas novas tecnologias de informação os indivíduos adquirem, organizam e desenvolvem novas informações, ideias e compreensões, envolvendo assim, uma capacidade de pensar, raciocinar, analisar, sintetizar e aplicar informações de maneira significativa, construção do conhecimento a partir da experiência direta e da interação com o ambiente. Isso pode envolver a observação, a experimentação, a leitura, a discussão, entre outras formas de envolvimento com o mundo ao nosso redor, construção progressiva, onde novas informações são relacionadas ao conhecimento existente, ampliando e aprofundando a compreensão e a construção do conhecimento pela influência da interação social.

Por exemplo; no dia 12 de Julho de 2023, o Presidente da República de Angola, João Manuel Gonçalves Lourenço, inaugurou a primeira escola de Rede, na Capital do País em Luanda, uma plataforma para formação avançada em programação e codificação, cuja matriz é Francesa e dispõe de núcleos em dezenas de Países ao redor do Mundo.

Segundo Moran (1994), pensar em um modelo de formação continuada de professores, permite trazer respostas rápidas e eficazes face aos desafios enfrentados pelos docentes com alunos que vivem em ambientes cada vez mais desafiadores e informatizados.

Grinspun (1999) enfatiza que educação e políticas de ciências e tecnologia, ocupam lugar de centralidade nas decisões políticas em termos de qualificação dos recursos humanos, exigência de novos padrões de desenvolvimento.

Baseando no pensamento de Grispun, importa ressaltar que o uso das novas tecnologias e acesso à internet tem permitido o acesso a recursos digitais e programas educacionais, facilitando a pesquisa e o desenvolvimento de habilidades de busca de conhecimento. No entanto, é importante ressaltar que o acesso à internet ainda é um desafio em algumas regiões rurais do país, pelo que as plataformas de aprendizagem online têm se tornado uma tendência crescente em Angola, oferecendo cursos e materiais educacionais em diversos formatos, permitindo a

aprendizagem autônoma e flexível. Essas plataformas podem ser especialmente úteis para superar desafios relacionados à escassez de professores em algumas áreas remotas do país.

O governo Angolano tem feito algum esforço para que estejamos no bom caminho de tecnologias e informação, com abertura de Mediatecas que ainda não é em todo País, com abertura e expansão de algumas rádios, agora recentemente e possivelmente haverá mais operadora de telefonia móvel, ainda sim com o Satélite que ficou em águas de bacalhau. Mas ainda falta muito mais investimentos tanto em recursos humanos como técnicos, ideias como bolsas de estudos massiva e não selectiva para juventude nas melhores e maiores Universidades do mundo, equipar os nossos centros de investigação científica e as nossas Universidades, captar e cooptar investimentos de empresas tecnológicas no estrangeiro seriam algumas que poderíamos ter, para que as ferramentas de informação e comunicação estivessem ao alcance de muita gente.

SISTEMA LEGISLATIVO ANGOLANO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO

Como em qualquer País do Mundo, em Angola, é fundamental destacar a necessidade premente de estabelecer leis e regulamentos que organizem e normatizem o funcionamento educacional, tendo em conta as novas tecnologias de informação. Não obstante, é essencial considerar a criação do cargo de docente de Informática, com a missão específica de promover a alfabetização digital dos alunos. Isso não apenas proporcionaria um espaço de aprendizagem atualizado, mas também abriria oportunidades para um crescimento integral dos estudantes, alinhando-os com as crescentes demandas da sociedade contemporânea.

A regularização e implementação de legislação adequada no processo educativo é crucial para garantir que as salas de informática nas escolas funcionem de maneira eficiente e segura. Essas leis podem estabelecer diretrizes para a manutenção e atualização do equipamento, bem como para a segurança dos dados e da infraestrutura. Além disso, podem abordar questões relacionadas ao uso responsável da tecnologia e à proteção da privacidade dos alunos.

De acordo a I Sério do Diário da República de Angola, a Lei de Base do Sistema Educativo Angolano é a Lei nº 32_20 de 12 de Agosto que altera a Lei 17_16 de 7 de Outubro.

Ao abrigo do Decreto nº202/11 – Regulamento das Tecnologias e dos Serviços de Informação em Angola, na II Secção, referente a Educação e Formação, estabelece:

ARTIGO 12.º

Promoção das TIC na área da educação e da formação

Incumbe aos titulares dos departamentos ministeriais que tutelam os sectores da educação, do ensino e das comunicações electrónicas, a concepção e desenvolvimento de sistemas e processos electrónicos na área da educação e no ensino, bem como a promoção da criação de conteúdos digitais com interesse educativo e formativo, com o objectivo de garantir a melhoria do ensino e das qualificações dos cidadãos através da utilização das tecnologias digitais, a participação da comunidade angolana nos processos de ensino e a inclusão digital.

ARTIGO 13.º

Sistema de gestão do sistema da educação e do ensino

Compete aos titulares dos departamentos ministeriais que tutelam os sectores da educação e do ensino a criação e implementação de um sistema centralizado de gestão dos processos educativos, com recurso às infraestruturas de comunicações electrónicas, em especial à rede privativa do Estado, tendo em vista:

a) Dotar as entidades com competências e atribuições na gestão da educação de uma estrutura estável e transparente para a gestão das actividades de ensino e educação;

b) Permitir uma melhor e mais eficiente recolha, tratamento e acesso à informação, evitando a sua duplicação;

c) Facultar, de forma eficiente, informação para apoio à decisão, tendo em vista avaliar o sucesso das políticas implementadas e adequar as mesmas aos resultados obtidos.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO UTILIZADAS NO PROCESSO EDUCATIVO ANGOLANO

De acordo com Paiva (2007), deve-se ter em conta que a escola do futuro não anulará a necessidade de um modelo de ensino-aprendizagem que misture o ensino tradicional e as TICs.

Em Angola, as escolas estão gradualmente adotando e utilizando diversas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, pelo que os usos dessas tecnologias variam de acordo com a disponibilidade de recursos, infraestrutura e investimentos feitos por cada instituição. Dentre as novas tecnologias de informação utilizadas nas instituições de ensino em Angola destacam-se:

1. Projetores multimídia: Servem para mostrar conteúdos digitais, como apresentações, vídeos e recursos interativos em uma tela grande. Esses projetores facilitam a visualização e compartilhamento de informações com toda a turma, enriquecendo as aulas e tornando-as mais dinâmicas.

Dos sete princípios que devem estar subjacentes à concepção de um documento multimídia

propostos por Mayer (2000), o primeiro elucida que, os alunos aprendem melhor quando se combinam palavras e imagens do que só palavras.

Projetores multimídia podem ser utilizados em sala de aula como possibilidades interativas de produção de aprendizagem e de mobilização do conhecimento. O vídeo não é interativo, já o computador, hipertextual, tem essência interativa. Mas o professor pode inverter a natureza comunicacional de cada um, pois esta pode ser sua opção crítica, sua autoria.

2. Computadores e laptops: Em Angola, as escolas estão investindo em computadores e laptops para uso em salas de aula, laboratórios de informática e centros de recursos. Esses dispositivos permitem que os estudantes acessem recursos digitais, realizem pesquisas, criem e editem documentos, e desenvolvam habilidades tecnológicas básicas.

3. Recursos digitais e aplicativos educacionais: Em Angola, as instituições de ensino estão adotando cada vez mais recursos digitais, como e-books, vídeos educacionais, simuladores e aplicativos educacionais. Esses recursos oferecem uma ampla variedade de conteúdos interativos, permitindo que os estudantes aprendam de forma mais envolvente e personalizada.

O uso dos diferentes recursos digitais e aplicativos educacionais têm atualmente grande poder pedagógico dinamizando o processo de aprendizagem, logo, se torna cada vez mais necessário que a escola se aproprie dos recursos tecnológicos, tornando cada vez mais ágil, rápido e altamente dinâmico o processo de ensino e aprendizagem.

4. Internet e redes sem fio: Tem a ver com a disponibilidade de conectividade à Internet é essencial para o acesso a recursos online, pesquisa e colaboração. Muitas instituições de ensino estão estabelecendo redes sem fio em suas instalações, permitindo que estudantes e professores se conectem à Internet e utilizem recursos online de forma mais conveniente.

5. Quadros interativos: Referem-se aos quadros brancos interativos (IWBs), que estão sendo utilizados como substitutos modernos dos quadros-negros tradicionais. Esses quadros permitem que os professores apresentem informações de forma interativa, utilizando recursos multimídia, anotações digitais e interações táteis.

6. Dispositivos móveis: Educadores e educandos em Angola estão usando dispositivos móveis, como smartphones e tablets, para acessar aplicativos educacionais, recursos online e ferramentas de produtividade. Esses dispositivos oferecem mobilidade e flexibilidade no acesso a informações e na realização de atividades de aprendizagem.

7. Plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem: Vários estabelecimentos de ensino estão cada vez mais implementando plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem, onde os estudantes podem acessar materiais do curso, participar de fóruns de discussão, enviar tarefas e interagir com seus colegas e professores online.

DESAFIOS A SEREM SUPERADOS

De acordo com Reyes e Rodríguez (2019), a não existência de estudos sobre competências investigativas e uso das novas tecnologias digitais da informação e comunicação na educação, para os autores, “As tecnologias digitais de informação e comunicação nos últimos decênios se posicionaram como fator de transformação em todos os cenários de atuação do ser humano.

Santos e Barreiro (2025), defendem que um dos desafios no processo de ensino e aprendizagem em Angola consiste em ampliar a utilização efetiva das novas tecnologias de informação, através do investimento em infraestruturas digitais que favoreçam a interação entre docentes e discentes e contribuam para uma aprendizagem mais significativa.

Segundo Faustino et al. (2022), a integração das novas tecnologias de informação no ensino superior de Angola exige sobretudo a superação de dificuldades metodológicas e o reforço da formação dos docentes, de modo a melhorar a utilização das plataformas digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a introdução de novas práticas pedagógicas com a utilização das novas tecnologias da informação na atualidade é um passo crucial para a melhoria do sistema educacional, não apenas em Angola, mas em todo o mundo. No entanto, para que essas práticas sejam eficazes, é fundamental que elas sejam integradas em um projeto de gestão pedagógica abrangente.

Dentre os principais desafios, a capacitação dos educadores no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação é uma etapa essencial. Os cursos de formação contínua são um meio eficaz de capacitar os professores para superar as barreiras que podem surgir devido à inadequação curricular e à falta de preparo dos envolvidos no sistema nacional de ensino de Angola.

Outro desafio é reconhecer que a resistência ao uso das novas tecnologias nas escolas é uma preocupação legítima. Muitos professores e diretores escolares podem sentir-se desconfortáveis com a tecnologia devido à falta de familiaridade ou confiança. É crucial abordar essa resistência por meio de uma abordagem de capacitação que seja inclusiva, incentivando a aprendizagem gradual e oferecendo suporte contínuo.

O Executivo angolano tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo. Superar as divergências e fornecer formação adequada aos docentes são desafios significativos, mas também são essenciais para melhorar a qualidade do processo de

ensino e aprendizagem em todo o país. Essa é uma aposta que pode render dividendos significativos, preparando os alunos angolanos para enfrentar os desafios do século XXI e contribuindo para o desenvolvimento educacional e econômico do país.

Na atualidade, e de acordo os desafios que se impõem, a integração das novas tecnologias na educação de Angola é um passo crítico para uma educação de qualidade no século XXI. Isso requer esforços coordenados, incluindo formação de professores, infraestrutura tecnológica e uma abordagem inclusiva para superar a resistência. O investimento nesse processo representa um compromisso com o futuro educacional e econômico de Angola.

Todavia, a formação contínua dos professores e gestores escolares é fundamental para resolver diversos desafios enfrentados pela educação na era digital e globalizada, permitindo que os educadores adquiram as habilidades e conhecimentos necessários para efetivamente integrar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Isso vai muito além de simplesmente utilizar ferramentas digitais; envolve a compreensão de como essas ferramentas podem enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos e promover uma educação mais eficaz e envolvente.

RESULTADOS DA PESQUISA

Os resultados aqui expostos estão apresentados de maneira clara e concisa, alinhados com os objectivos e derivam da análise quantitativa conduzida de acordo com as técnicas estatísticas, fornecendo uma visão numérica precisa dos fenômenos estudados, complementado por uma análise qualitativa, proporcionando assim uma compreensão mais profunda.

Gráfico nº1: Idade dos entrevistados



Com uma idade que varia dos 10 aos 55 anos de idade, as mesmas foram divididas por escalas, para ajudar melhor na análise. Na escala de 10-35 anos de idade temos 10 inqueridos (40%), enquanto na escala dos 36-45 anos de idade temos 15 (50%) e na escala dos 46-55 temos 5 (10%).

Metade dos entrevistados são professores com níveis académicos que variam de Licenciados, Mestres e Doutores e a outra metade corresponde aos alunos dos níveis básico até ao superior. Esta divisão permitiu obter resultados mais equilibrados e maior compreensão.

Gráfico nº2: Tecnologias usadas como meio de ensino e aprendizagem



De acordo com os resultados obtidos sobre a tecnologias da informação que actualmente utilizam como meio de ensino ou de aprendizagem, o Smarthphone é um dos equipamentos tecnológicos mais usado com muita frequência (sempre), seguido do computador portátil e tablet respectivamente.

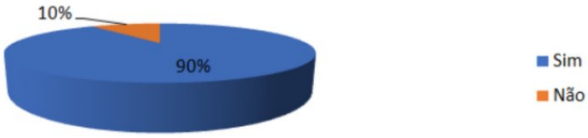
Tendo em conta este resultado, e seguro afirmar que tal escolha foi pelo facto de serem equipamentos móveis e de fácil transportação, que ajudam e muito no processo de ensino e aprendizagem

Gráfico nº3: Tecnologias de Informação utilizadas em actividades colaboraticas



Relativamente as tecnologias de informação que utilizadas para actividades colaborativas, os alunos e professores têm procurado utilizar diferentes modalidades, de modo a diversificar as metodologias de ensino. O Zoon, Os Mapas Conceptuais têm sido as metodologias mais usadas que ajudam a explorar as capacidades de debates e emissão de opiniões.

Gráfico nº4: Opinião dos inqueridos em fazer o uso da novas Tecnologias de Informação em actividades educativas



Apesar da maioria dos entrevistados afirmarem que devem fazer o uso das novas tecnologias, alguns entrevistados não de opinião contrária, porque segundo eles, uso das novas tecnologias de informação nas actividades educativas tornam os professores e alunos mais preguiçosos e bastantes limitados de desenvolver as suas actividades cognitivas.

Este resultado reforça a necessidade de maior integração das novas tecnologias de informação do processo de ensino e aprendizagem

A última questão serviu para saber se o uso das novas tecnologias da Informaçao tem ajudado no teu desempenho de ensino ou de aprendizagem.

Todos os inqueridos afirmaram positivamente que sim. Com esta unanimidade na resposta significa que definitivamente o uso das novas tecnologias da Informação tem ajudado de forma significativa para o desempenho do processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em conta a era digital e o dinamismo do século em que estamos onde tudo se vincula em torno das novas tecnologias de informação a formação dos

professores no uso das novas tecnologias da informação influencia o processo de ensino e aprendizagem em Angola tornou-se um recurso indispensável e decisivo.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados aqui apresentados permitiram entender a percepção de professores e alunos sobre à utilização das novas Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem em Angola.

Sobre a caracterização dos participantes, verificou-se uma distribuição por diferentes faixas etárias, o que permitiu reunir percepções de indivíduos com experiências e níveis de contacto com as tecnologias distintos. Esta seleção da amostra permitiu confrontar as percepções de quem utiliza as tecnologias na perspectiva de ensino com aquelas apresentadas por quem as utiliza predominantemente na perspectiva de aprendizagem.

os resultados demonstram que o smartphone constitui o equipamento de utilização mais frequente, relativamente aos dispositivos tecnológicos utilizados actualmente como meios no processo de ensino e aprendizagem. Este resultado pode estar relacionado pelo facto de ser um equipamento de uso quotidiano, com as características de mobilidade, acessibilidade e facilidade de utilização.

O Zoom e os mapas conceptuais constituem às tecnologias e ferramentas mais utilizadas para actividades colaborativas. A utilização destas ferramentas demonstra uma tendência para a adopção de metodologias que procuram ultrapassar o modelo tradicional, constituindo um aspecto importante da discussão pois demonstra que a integração das novas tecnologias no ensino não deve ser entendida simplesmente como substituição dos métodos tradicionais por ferramentas tecnológicas.

Outro elemento importante é o facto de Todos os participantes afirmaram que a utilização das novas tecnologias tem contribuído positivamente para o seu desempenho, logo, esta unanimidade demonstra uma percepção bastante favorável sobre o potencial das tecnologias enquanto instrumentos de apoio ao processo de ensino.

Neste sentido, apraz-se aferir que os resultados apresentados permitemfirmar que existe uma relação positiva percebida entre a utilização das tecnologias e o processo de ensino e aprendizagem. Esta relação deve ser exatamente compreendida, visto que a eficácia das novas tecnologias dependem de factores como a preparação dos professores, a disponibilidade de equipamentos, o acesso à Internet, a qualidade dos conteúdos digitais, as condições das instituições e as competências digitais dos utilizadores.

De modo geral, os resultados apresentados indicam que as novas tecnologias já constituem uma importante ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem em Angola. O domínio do smartphone, a utilização de ferramentas colaborativas, a percepção positiva dos participantes e a unanimidade quanto à contribuição das tecnologias para o desempenho educativo demonstram a relevância desses recursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo proporcionou uma compreensão mais profunda do impacto e benefícios das novas tecnologias da informação no processo de ensino e aprendizagem em Angola. Os objetivos delineados foram alcançados através de uma abordagem meticulosa que envolveu a identificação do impacto e benefícios dessas tecnologias, a apresentação das tecnologias da informação atualmente em uso, a descrição dos desafios e benefícios de sua integração, a análise das percepções dos professores e estudantes, e a proposição de estratégias para uma integração mais eficiente.

Ao longo da pesquisa, foi possível identificar que as novas tecnologias da informação têm um impacto considerável no ensino e aprendizagem em Angola, pelo que a ampliação do acesso à informação, a flexibilidade no processo de aprendizado e o estímulo à participação ativa dos estudantes são benefícios notáveis. Logo, é crucial estar ciente dos desafios associados, como a disparidade de acesso e a necessidade de uma infraestrutura robusta.

As tecnologias atualmente utilizadas revelaram uma diversidade de ferramentas, desde plataformas de ensino online até recursos interativos. Esta variedade destaca a adaptabilidade do sistema educacional angolano à era digital, ao mesmo tempo em que ressalta a importância de considerar as disparidades de acesso entre as diferentes regiões.

No que tange integração das novas tecnologias no processo educacional em Angola, constitui grande desafio. Questões como a formação de professores e a disponibilidade de recursos financeiros surgiram como obstáculos significativos. No entanto, os benefícios, incluindo a motivação dos alunos e a personalização do aprendizado, sugerem que os desafios podem ser superados com estratégias adequadas.

A presente pesquisa mostrou que a percepção dos professores em relação às novas tecnologias é amplamente positiva, mas muitos expressam a necessidade de apoio contínuo. Os estudantes, por sua vez, demonstraram entusiasmo em relação ao uso dessas tecnologias, mas destacaram a necessidade de garantir que todos os alunos tenham igualdade de acesso.

Tendo em conta os resultados obtidos, foram propostas estratégias e recomendações para promover uma integração mais eficaz e significativa das tecnologias da informação. Isso inclui programas contínuos de formação para professores, iniciativas para melhorar a infraestrutura digital e políticas que garantam a equidade no acesso às tecnologias.

Essas recomendações incluem o monitoramento e avaliação do impacto das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, o investimento em infraestrutura tecnológica, promoção, colaboração e interação entre estudantes e professores, formação e capacitação aos professores, disponibilidade de recursos digitais relevantes e de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini (2012). Integração das tecnologias de informação e comunicação na educação do Brasil e de Portugal. 35 São Paulo.

ANGOLA (2020) Lei nº 32_20 de 12 de agosto que altera a Lei 17_16 de 7 de outubro Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República, Órgão oficial da República de Angola. I Série, Nº 123 https://es.scribd.com/document/472539383/Lei-n-32-20-que-altera -a-lei-17-16-lei-de-bases-do-sistema-de-educacao-pdf

ANGOLA (2011) Decreto nº 202/11 Regulamento das Tecnologias e Serviços de Informação, Órgão oficial da. República de Angola https://www.angolex.com/paginas/decreto-legislativo-presidencial/regulamento-das-tecnologias-e-dos-servicos-de-informacao.html

ANGOLA (2020). Decreto Presidencial nº 59/20 – de 3 de Março, publicado em Diário da República de Angola no dia 3 de Março de 2020.

BELLONI, Maria Luiza (1999). Educação a Distância. Campinas: Associados.

CASTRO, Cláudio de Moura (2001). Educação na era da informação. São Paulo. Cortez.

FAUSTINO Arnaldo, SULMA Rosa Herrera-Cuesta, DAYANNIS Davis-Blanco, & WONGO-GUNGULA Eurico (2022). Towards a transformation of Angolan society: ICT and COVID-19 in higher education. Revista Electrónica Educare, 26(3), 441–462. https://doi.org/10.15359/ree.26-3.25

FILMUS, Daniel (2004). Breves reflexões sobre a escola do futuro e apresentação da experiência. Brasil: Cortez Editora.

GOMES, Maria João (2015); Meio Século de TIC na Educação, "Half a Century of ICT in Education. Braga, Portugal, p.163.

COSTA, Mário Graça da & SANTOS, María Aparecia (2022). Os desafios da educação no século xxi no município do Bailundo (Angola): um olhar para as exigências actuais usando as NTIC. MLS Educational Research, 6(2), 215-231. doi: 10.29314/mlser.v6i2.730.

GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin (1999). Educação tecnológica: desafios e perspectivas. São Paulo

KOCH, Sandra Maria (2012). Formação continuada de professores para a educação inclusiva: desafios de aprender e ensinar em ambientes virtuais (Dissertação de Mestrado Profissional, Universidade Frivale).

MALAVOLONEKE, Celso (2021). Nova Gazeta GEM. Angola Global Media.

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria (2017). Metodologia do Trabalho Científico (8ª ed.). São Paulo. Atlas.

MAYER, Richard (2000). Multimedia Learning The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. 3. ed. New York: v. 32, n. 1.

MORAN, José Manuel (2004). Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. In J. P. Romanowski et al. (Orgs.), Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação (Vol. 2, pp. 245–253). Champagnat.

PAIVA, João (2007). O Fascínio de Ser Professor. Texto Editores.

REYES, Carlos Enrique George & RODRÍGUEZ Lilian Ivetthe Salado (2019). Competencias investigativas con el uso de las TIC en estudiantes de doctorado. Apertura (Guadalajara, Jal.), 11(1), 40-55. https://www.redalyc.org/journal/688/68863299003/html/ .

SANTOS Sebastião & BARREIRO Fernando. (2025). A utilização das TICs no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior angolano. RICA-KIANDA: Revista de Inovação e Investigação Científica da Universidade de Luanda, 1(1), 32–53. https://doi.org/10.65754/rica-kianda.v1i01.150

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

IMPLEMENTAÇÃO DE LINK DE FIBRA ÓPTICA ENTRE OS POLOS DO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DEOLINDA RODRIGUES: UM ESTUDO DE VIABILIDADE

José Miguel Kissanga Vunge[1]

RESUMO: Nos dias actuais, a tecnologia tem-se afirmado como um factor determinante na vida quotidiana. Nesse contexto, a comunicação tecnológica tornou-se essencial tanto no meio académico quanto no social. Com o avanço dos serviços digitais, cresce a necessidade de conexões cada vez mais seguras, estáveis e com maior largura de banda. O presente artigo propõe a implementação de um link em fibra óptica entre os polos do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues (IDERO), localizados entre o Projeto Nova Vida e o Zango IV, com o objetivo de melhorar a comunicação institucional e o desempenho da rede de dados. A metodologia adotada incluiu o levantamento de requisitos, revisão bibliográfica e estudo técnico sobre redes de fibra óptica. Os resultados obtidos demonstram a viabilidade técnica da solução proposta, bem como os seus benefícios em termos de desempenho, segurança e escalabilidade. Conclui-se que a fibra óptica constitui a tecnologia mais adequada para a interligação dos polos do IDERO, por proporcionar uma infraestrutura de rede eficiente, confiável e sustentável, capaz de responder às atuais e futuras demandas institucionais.

Palavras-chave: fibra óptica; redes de dados; comunicação institucional; largura de banda; conectividade

1. INTRODUÇÃO

Nos tempos actuais, as soluções tecnológicas têm-se apresentado como alternativas fundamentais para garantir uma comunicação eficiente, fiável e segura. Nesse contexto, destaca-se a implementação da fibra óptica como uma solução estratégica para instituições de ensino superior, uma vez que esta tecnologia oferece elevada capacidade de transmissão de dados, baixa latência, maior segurança e imunidade a interferências eletromagnéticas.

Segundo Tanenbaum e Wetherall (2011), as redes baseadas em fibra óptica são capazes de responder às crescentes exigências das aplicações modernas, como serviços em nuvem, plataformas educacionais digitais e sistemas de serviços Triple Play, nomeadamente Internet (banda larga), telefonia (voz fixa ou VoIP) e televisão (TV por cabo, IPTV ou satélite), garantindo maior eficiência e fiabilidade na comunicação de dados. No contexto institucional, a adopção da fibra óptica contribui significativamente para a integração dos sistemas académicos e administrativos, bem como para a melhoria do acesso à informação entre os diferentes polos. De acordo com Kurose e Ross (2021), a fibra óptica constitui actualmente um dos meios físicos mais adequados para infraestruturas de redes de grande escala, devido à sua elevada largura de banda e escalabilidade, permitindo suportar o crescimento futuro da rede sem a necessidade de substituições tecnológicas frequentes. Deste modo, a implementação de um link em fibra óptica entre os polos do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues (IDERO) configura-se como um investimento sustentável, alinhado às boas práticas de infraestrutura de telecomunicações, assegurando elevado desempenho, estabilidade e segurança na transmissão de dados.

1 Docente e Coordenador do Curso de Engenharia Informática no Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues. Mestrando em Direção Estratégica em Telecomunicações, na Universidade Europeia do Atlântico (UNEATLANTICO), de Espanha.
E-mail: jossuekissanga10@gmail.com

Questão de Estudo

- De que forma a implementação de um link Fibra òptica, entre as Instituições do IDERO (Nova Vida e o Zango IV), poderá ajudar no intercâmbio das informações?

Justificativa de Estudo

Nos anos passados não havia uma comunicação segura, para partilha de informação, portanto havia muita perda de informações atenuações, pouca largura de banda e meios de transmisão com curtos elences, e varios repeditores de sinais.

Todavia, usar um link por Fibra òptica, que permite a partilha de serviço tri-play, fornecendo o acesso a rede externa da organização com baixa atenuanção, possibilitando o enlaces de maior distância com poucos repetidores de sinal, representando uma diminuição nos investimentos para implementação dos sistemas de transmissão e os gastos com a posterior manutenção.

Hoje é possível implementar o enlace em torno de 200 KM sem o uso de repetidores de sinal. Por este motivo surgiu a necessidade de propor a implementação de um link Fibra Óptica no Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues (Entre o Projecto Nova vida e o Zango IV), de maneira facilitar a partilha de informação entre os polos.

OBJECTIVOS

- **Objectivo Geral:** Implementação de um link de fibra óptica entre os polos do IDERO (Projeto Nova Vida e Zango IV) para aprimorar a comunicação institucional.
- **Objectivos Específicos**:
- Implementar a estrutura de rede com serviços tri-play (dados, voz e vídeo);
- Melhorar a infraestrutura de comunicação entre as províncias;
- Contribuir para a integração tecnológica das unidades acadêmicas;
- Estudar os aspectos técnicos e geográficos da rota para implementação do link entre os polos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 REDES DE COMPUTADORES

As redes de computadores são sistemas constituídos por dispositivos interligados com o objectivo de permitir a partilha de recursos, informações e serviços. Segundo Kurose e Ross (2021), uma rede de computadores é composta por um conjunto de dispositivos interligados que comunicam entre si por meio de protocolos de comunicação, possibilitando a troca eficiente de dados e o acesso compartilhado a diferentes recursos. No contexto académico e institucional, as redes de computadores desempenham um papel fundamental na integração dos sistemas administrativos e educacionais, facilitando o acesso à informação, a partilha de recursos e a colaboração entre diferentes unidades ou polos de uma instituição.

2.2 FIBRA ÓPTICA

A fibra óptica é um meio de transmissão utilizado para transportar dados por meio de pulsos de luz através de filamentos de vidro ou plástico. Segundo Tanenbaum e Wetherall (2011), a fibra óptica apresenta elevada largura de banda, baixa atenuação e imunidade às interferências electromagnéticas, constituindo uma das principais tecnologias utilizadas nas modernas redes de comunicação. A utilização da fibra óptica tem crescido significativamente em função da necessidade de maior velocidade, capacidade e estabilidade na transmissão de dados. Esta tecnologia apresenta particular importância em redes de grande escala, como as utilizadas por instituições de ensino superior, empresas e organizações que necessitam de interligar diferentes unidades geograficamente distribuídas.

2.3 TIPOS DE FIBRAS ÓPTICA

Existem, fundamentalmente, dois tipos de fibra óptica utilizados nas redes de comunicação: a fibra monomodo e a fibra multimodo.

Fibra Monomodo (Single-Mode): permite a propagação do sinal luminoso através de um único modo de transmissão, sendo adequada para comunicações de longa distância e aplicações que exigem elevada capacidade de transmissão.

Fibra Multimodo (Multi-Mode): permite a propagação de vários modos de luz simultaneamente, sendo normalmente utilizada em redes de curta distância, como redes locais e ligações internas de edifícios.

De acordo com Forouzan (2013), a fibra monomodo é especialmente utilizada em ligações de longa distância devido às suas características de transmissão e à menor dispersão do sinal, enquanto a fibra multimodo é mais indicada para distâncias relativamente curtas.

2.4 TECNOLOGIA TRIPLE PLAY

O conceito de Triple Play refere-se à integração de três categorias principais de serviços numa única infraestrutura de rede: dados, voz e vídeo. Esses serviços podem ser representados, respectivamente, pelo acesso à Internet, pela telefonia baseada em IP (VoIP) e pela televisão através de redes IP (IPTV).

Segundo Stallings (2017), a convergência de diferentes serviços numa única infraestrutura IP possibilita uma utilização mais eficiente dos recursos de comunicação, contribuindo para a redução de custos operacionais e para uma maior integração dos serviços de rede.

No contexto institucional, a implementação de uma infraestrutura capaz de suportar serviços de dados, voz e vídeo pode contribuir para a melhoria da comunicação académica e administrativa, bem como para a disponibilização de serviços tecnológicos integrados aos estudantes, docentes e funcionários.

2.5 REDES DE ALTA PERFORMANCE EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO

As instituições de ensino superior necessitam de infraestruturas de rede robustas, seguras e escaláveis para suportar o crescente número de utilizadores e aplicações digitais. Entre essas aplicações destacam-se as plataformas de ensino à distância, os sistemas de gestão académica, os serviços em nuvem, as videoconferências, os sistemas administrativos e outros serviços que dependem de uma comunicação de dados eficiente.

Segundo Kurose e Ross (2021), o crescimento da procura por largura de banda exige infraestruturas capazes de suportar elevados volumes de tráfego e aplicações que requerem comunicação em tempo real. Nesse contexto, a fibra óptica apresenta-se como uma solução adequada para redes que necessitam de elevada capacidade de transmissão, estabilidade e possibilidade de expansão.

Dessa forma, a utilização da fibra óptica na interligação dos diferentes polos de uma instituição de ensino superior pode proporcionar melhores condições para a partilha de recursos, o acesso aos sistemas institucionais e a comunicação entre as diferentes unidades.

2.6 IMPORTÂNCIA DA INTERLIGAÇÃO ENTRE POLOS

A interligação dos diferentes polos académicos por meio de uma infraestrutura de fibra óptica permite estabelecer uma rede de comunicação integrada, possibilitando o acesso aos recursos e serviços institucionais a partir das diferentes unidades. De acordo com Tanenbaum e Wetherall (2011), a utilização de fibra óptica em redes de comunicação proporciona elevada capacidade de transmissão, estabilidade e resistência às interferências electromagnéticas, características importantes para infraestruturas que necessitam de comunicação contínua e confiável.

No contexto do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues (IDERO), a interligação entre os polos Nova Vida e Zango IV poderá contribuir para melhorar a comunicação entre as unidades, facilitar o acesso aos sistemas académicos e administrativos e possibilitar a partilha de recursos de rede. Além disso, a implementação de uma infraestrutura óptica poderá proporcionar melhores condições para futuras expansões da rede institucional.

2.7 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

A implementação do link de fibra óptica entre os polos do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues (IDERO), nomeadamente Nova Vida e Zango IV, será realizada de forma estruturada, tendo em consideração aspectos relacionados com a distância entre os polos, capacidade de transmissão, segurança, disponibilidade, escalabilidade e infraestrutura existente.

Para a interligação dos polos, será considerada a utilização de fibra óptica monomodo, tendo em conta a distância existente entre os pontos de comunicação. A fibra monomodo é adequada para comunicações de longa distância, devido à sua baixa dispersão e capacidade de suportar maiores distâncias de transmissão quando comparada com a fibra multimodo.

A fibra multimodo, por sua vez, apresenta maior aplicação em redes locais e ligações de menor distância, sendo uma alternativa adequada para ambientes internos e infraestruturas em que a distância de transmissão é reduzida.

Considerando a distância estimada de 57,2 km entre os polos Nova Vida e Zango IV, conforme a medição realizada por meio do Google Maps, a utilização de fibra óptica monomodo apresenta-se como uma alternativa tecnicamente adequada para a interligação proposta. Entretanto, a distância máxima efectivamente suportada dependerá das características da fibra, dos transceptores ópticos, da potência dos equipamentos, das perdas introduzidas pelos conectores e emendas e do orçamento óptico do enlace.

De acordo com Tanenbaum e Wetherall (2011) e Kurose e Ross (2021), a escolha do meio físico e dos equipamentos de transmissão deve estar relacionada com a distância, a largura de banda, a capacidade de expansão e os requisitos de desempenho da rede.

2.8 LEVANTAMENTO DE REQUISITOS

Foi feito um levantamento das necessidades da instituição, incluindo:

- Quantidade de utilizadores por polo;
- Serviços a serem suportados (Internet, voz e vídeo – Triple Play);
- Largura de banda necessária;
- Distância entre os polos;
- Infraestrutura existente.

Como se trata de um instituto superior, uma estimativa académica aceitável seria:

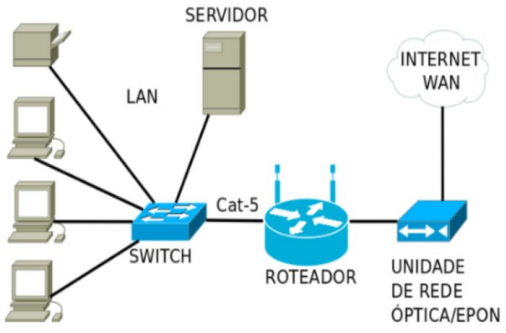
- Polo Nova Vida: 500 utilizadores
- Polo Zango IV: 400 utilizadores
- Total estimado: 900 utilizadores

Inclui:

- Estudantes
- Docentes
- Funcionários administrativos

2.1 FORMATAÇÃO DE TABELAS E FIGURAS

Figura 1: **Redes de Computadores**



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Figura 2. – **Fibra óptica Monomodo e Multimodo**

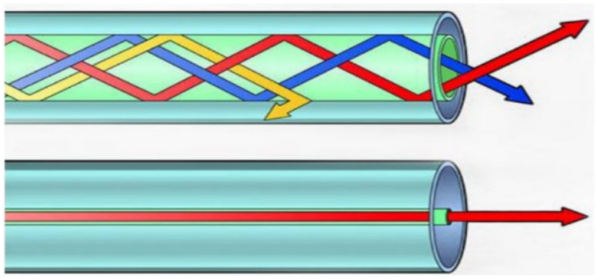
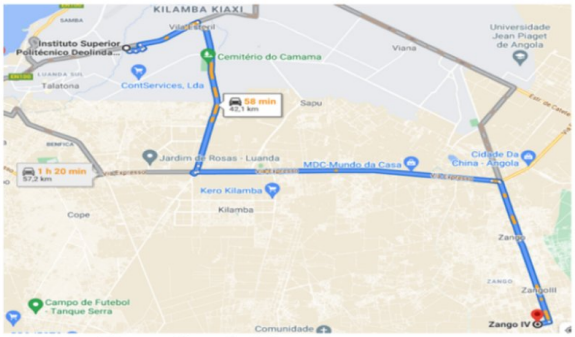
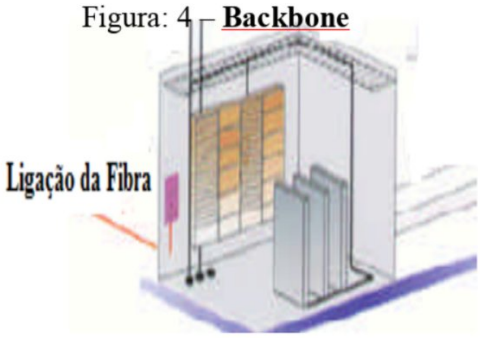


Figura: 3 – **Distancia dos dois pontos**



Fonte: Google Map

Figura: 4 – **Backbone**



Fonte: Microsoft Visio

Fonte: site : https://uniteelcom.com.br/fibras-opticas-monomodo-sm-versus-multimodo-mm/; Acessado no dia 19 de Abril de 2026 ás 15h:32

2.3.1 CITAÇÃO

Kurose e Ross (2021)

Segundo Kurose e Ross (2021), as redes de computadores são constituídas por dispositivos interligados.

Tanenbaum e Wetherall (2011)

Segundo Tanenbaum e Wetherall (2011), a fibra óptica apresenta elevada largura de banda.

Forouzan (2013)

De acordo com Forouzan (2013), a fibra monomodo é utilizada principalmente em ligações de longa distância.

Stallings (2017)

Segundo Stallings (2017), a convergência de diferentes serviços numa única infraestrutura IP permite uma utilização mais eficiente dos recursos.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo baseou-se numa abordagem qualitativa e descritiva, com foco na análise e implementação de um link de fibra óptica entre os polos do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues (IDERO), localizados no Projeto Nova Vida e no Zango IV.

Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre redes de computadores, fibra óptica, tecnologia Triple Play e infraestruturas de comunicação, com base em autores como Andrew S. Tanenbaum e David J. Wetherall (2011), James F. Kurose e Keith W. Ross (2021), Behrouz A. Forouzan (2013) e William Stallings (2017).

Posteriormente, foi efectuado o levantamento de requisitos técnicos e operacionais da instituição, considerando a quantidade estimada de utilizadores, os serviços a serem suportados (dados, voz e vídeo), a largura de banda necessária e a distância geográfica entre os polos.

A pesquisa incluiu ainda um estudo de viabilidade técnica da rota de implementação do link, analisando aspectos como infraestrutura existente, condições ambientais, distância do percurso e possibilidade de instalação subterrânea ou aérea da fibra óptica.

Para o desenvolvimento da proposta de rede, foi definida uma arquitetura baseada em topologia ponto-a-ponto, utilizando fibra óptica monomodo devido à sua elevada capacidade de transmissão e eficiência em longas distâncias. Foram igualmente considerados equipamentos de rede como OLT, ONT, switches gerenciáveis e routers para suportar os serviços Triple Play.

Por fim, foram propostos testes de conectividade, largura de banda, latência e desempenho da rede, com o objectivo de validar a eficiência da solução apresentada e garantir estabilidade, segurança e escalabilidade da infraestrutura de comunicação institucional.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos durante o desenvolvimento do presente estudo demonstram que a implementação de um link de fibra óptica entre os polos do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues (IDERO), localizados no Projeto Nova Vida e no Zango IV, apresenta viabilidade técnica e operacional para melhorar a comunicação institucional.

A análise realizada permitiu verificar que a utilização da fibra óptica monomodo constitui a solução mais adequada para interligação entre os polos, devido à distância aproximada de 57,2 km e à necessidade de elevada capacidade de transmissão de dados. Observou-se que esta tecnologia oferece maior largura de banda, baixa atenuação do sinal e maior estabilidade na comunicação, permitindo suportar serviços integrados de dados, voz e vídeo.

Os cálculos de largura de banda demonstraram que, considerando aproximadamente 900 utilizadores e um uso simultâneo estimado em 30%, a rede necessitará de uma capacidade mínima de 1 Gbps, sendo recomendável a implementação de uma infraestrutura de 10 Gbps para garantir escalabilidade e melhor desempenho futuro.

Além disso, os resultados indicam que a implementação da tecnologia Triple Play proporcionará melhorias significativas na comunicação interna da instituição, permitindo acesso eficiente à Internet, utilização de serviços VoIP e realização de videoconferências e aulas online com maior qualidade.

Durante o estudo de viabilidade técnica, constatou-se que o percurso entre os polos apresenta condições favoráveis para a instalação da infraestrutura óptica, com possibilidade de utilização de rotas subterrâneas ou aéreas, reduzindo limitações físicas e facilitando a implementação do projecto.

De acordo com James F. Kurose e Keith W. Ross (2021), as redes de fibra óptica são fundamentais para suportar aplicações modernas que exigem elevado desempenho e grande capacidade de transmissão de dados. Este entendimento reforça os resultados obtidos no presente estudo, demonstrando que a implementação proposta poderá contribuir significativamente para a modernização da infraestrutura tecnológica do IDERO.

5. CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objectivo propor a implementação de um link de fibra óptica entre os polos do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues (IDERO), localizados no Projeto Nova Vida e no Zango IV, visando melhorar a comunicação institucional e o desempenho da rede de dados. Com base na análise realizada, concluiu-se que a fibra óptica monomodo representa a tecnologia mais adequada para a interligação dos polos, devido à sua elevada capacidade de transmissão, baixa atenuação do sinal, maior segurança e estabilidade na comunicação. Os resultados demonstraram ainda que a implementação desta infraestrutura permitirá suportar serviços integrados de dados, voz e vídeo, contribuindo para maior eficiência operacional e melhor qualidade dos serviços académicos e administrativos. O estudo de viabilidade técnica confirmou que o percurso entre os polos apresenta condições favoráveis para a instalação do link, tornando possível a implementação de uma rede moderna, escalável e sustentável. Verificou-se igualmente que a utilização da tecnologia Triple Play proporcionará melhorias significativas na partilha de informação Além disso, a proposta apresentada contribuirá para a modernização da infraestrutura tecnológica do IDERO, permitindo responder às actuais e futuras demandas institucionais relacionadas ao crescimento do tráfego de dados e à necessidade de maior conectividade. Dessa forma, conclui-se que a implementação do link de fibra óptica entre os polos do IDERO constitui um investimento estratégico e sustentável, capaz de fortalecer a integração tecnológica, melhorar o desempenho da comunicação institucional e garantir maior fiabilidade na transmissão de dados.

REFERÊNCIAS

OROUZAN, Behrouz A. **Comunicação de dados e redes de computadores**. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

KUROSE, James F.; ROSS, Keith W. **Redes de computadores e a Internet**: uma abordagem top-down. 8. ed. São Paulo: Pearson, 2021.

STALLINGS, William. **Redes e sistemas de comunicação de dados.** São Paulo: Pearson, 2017.

TANENBAUM, Andrew S.; WETHERALL, David J. **Redes de computadores**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

A referência de Tanenbaum e Wetherall (2011) é confirmada pela própria edição em português: 5. ed., São Paulo, Pearson Prentice Hall, 2011

KUROSE, James F.; ROSS, Keith W. **Redes de computadores e a Internet:** uma abordagem top-down. 8. ed. São Paulo: Pearson, 2021.

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

ALGUNS ESTUDOS SOBRE AS EXPETATIVAS COMPORTAMENTAIS DOS ESTUDANTES DIANTE DA APRENDIZAGEM EM ALGUNS PAÍSES EUROPEUS, AMERICANOS E AFRICANOS

Manuel Francisco Neto[1]

Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco[2]

RESUMO: O atual estudo, indica o assunto das expetativas dos estudantes diante da aprendizagem em alguns países europeus, americanos e africanos. O mesmo tema, ainda é pouco estudado nas urbes do ensino superior em Angola, deste modo, é premente que se vislumbra, o referido caso. Pois, é necessário que se conheça que o professor e o estudante são dois agentes educativos que funcionam mutuamente. A metodologia usada nesta pesquisa foi a da abordagem bibliográfica, já que se buscou diferentes literaturas, como livros, revistas científicas, brochuras, textos de apoio, entre outros. Os principais resultados encontrados mostram que o ensinar por parte dos professores deve ser diversificados, e não importa o país. Neste ímpeto os professores devem considerar os fatores internos dos estudantes tais como a vontade, a motivação, o esforço, o autoconhecimento e a autovalorização. Concluiu-se que para os objetivos do ensino e aprendizagem sejam promissores é imperioso que os professores não só leccionam bem os conteúdos, mas também que reconheçam que ao transmitir os conhecimentos, não podem apartar as potencialidades de cada estudante.

Palavras-chave: Expetativas comportamentais; Estudantes; Aprendizagem; Países.

INTRODUÇÃO

O atual estudo, relata de forma profícua um leque de aspetos, dos quais inúmeros estudiosos se conectaram ao tema.

Desta feita, as aprendizagens diferem de país para país, neste prisma de ideias eis que se expõe as diversas formas de se inserir os conhecimentos. Sendo assim, nem todos os estudantes enquadram da mesma maneira os objetivos educacionais. Vale ressaltar que cada um deles tem a perceção de quando está indo bem ou mal nas aulas. Essa ideia é corroborada por um estudo recente realizado por Aguilar Rivera (2016), que enfatiza os objetivos educacionais mostrados pelos estudantes, já que nem todos eles são igualitários e o fato de que alguns deles são mais responsáveis em relação ao seu desempenho acadêmico, além de outros construtos que operacionalizam o desejo de aprender, tais como as dimensões pessoais e sociais. Todavia, se pode dizer que quem estuda, aprende e vice-versa, conforme afirma Freire (1996).

Sá e Souza, Ferreira e Miranda (2018) revelam que as estimativas de estudantes e professores são bastante semelhantes; no entanto, os estudantes tendem a atribuir o sucesso acadêmico a fatores internos, enquanto os docentes associam suas expectativas mais a fatores externos ao aluno.

Os estudantes devem primar pelo seus autoconhecimentos, pelas suas autoconsiderações. De acordo com Yayie (2016), o conhecimento dos estudantes é evidenciado pelo êxito de suas competências, bem como por aspectos ambientais, visando, assim, ao aprimoramento do alcance dos objetivos acadêmicos.

Estudos realizados na:

Alemanha, Espanha e Portugal

Se pode dizer que o fenómeno da expetativa dos comportamentos dos alunos difere, já que isto depende dos inúmeros fatores endógenos e exógenos consoante o contexto de cada país.

ALEMANHA

Foram efetuados alguns estudos sobre a expetativas dos comportamentos dos estudantes na aprendizagem (ECEA) e se considerou os que mais se aconchegam com esta pesquisa.

Para Niels, Guczka y Janneck (2015) a expetativa dos comportamentos é um motivo de abrangência para a ação exitosa e de fracassos, tendo em consideração os âmbitos das expetativas situacionais sociais e as ambientais. Neste quesito, os assuntos de expetativas comportamentais abarcam os seguintes parâmetros: expectativa de negativa dos outros, resguardando seus autocontroles, tal como os princípios percetivos de autonomia pessoal. Na mesma onda de ideias, Niels, Guczka y Janneck (2016), focam que as (ECEA), salientam os aspetos do êxito e do fracasso. O sucesso e o fracasso são imanados em distintas situações que trazem impulsos sobre os sentimentos, vontades e condutas nas pessoas. Quer dizer, que, no âmbito educativo, os estudantes, dizem que obtiveram um mau resultado, por culpa do professor, que não foi com a sua cara.

Estudos mais recentes foram mencionados por Lohbeck, Grube e Moschner (2017), que afirmam que os estudantes classificam positivamente seus desempenhos e negativamente a falta de competências ou a incompreensão de uma tarefa passada pelo professor para ser feita em casa. Na mesma linha, Korn, Rosenblau, Rodriguez, Buritica e Heekeren (2016) enfatizam aspectos atributivos segundo os quais percepções e capacidades dão origem a variáveis internas associadas à positividade, enquanto variáveis externas apontam para o ambiente como fonte de negatividade.

ESPANHA

Um estudo realizado por Dúran-Aponte e Dúran-García (2013) retrata os aspectos atributivos da causalidade e o empenho coletivo na vivência do conhecimento colaborativo. Participaram 33 alunos dos cursos de Manutenção Aeronáutica (área técnica/ mecanizada). Constatou-se que, na atribuição relacionada à volição/desempenho, levou-se em conta o significado do empenho no trabalho em grupo.

Em estudos mais recentes, Noguera e Prados (2017) apontam que a base da percepção acadêmica envolve, evidentemente, a vontade, a confiança, o estilo de atribuições causais e a segurança quanto aos conhecimentos científicos, visto que esses elementos quase sempre caminham juntos. Além disso, os referidos autores acrescentam que a insegurança e a fragilidade acadêmica dos estudantes intensificam ou conferem peso a emoções e sentimentos de incompetência no desempenho acadêmico, considerando a insegurança como um aspecto central dessa fragilidade.

Andión, Barca Lozano, Brenlla-Blanco e Barca Enriquez (2017) afirmam que fatores como a aprendizagem e as percepções atributivas levam em conta o empenho do estudante universitário, diferenciando-se conforme o gênero e o curso. Este estudo, realizado com 1.505 estudantes do ensino médio na Galícia, indica que reflexões interconectadas e de caráter regressivo constante estão associadas a um vínculo positivo e à compreensão das intenções e disposições em relação ao desempenho acadêmico -aspecto no qual as alunas se destacam. Quanto aos objetivos de aprendizagem, constatou-se que os rapazes predominam em uma perspetiva positiva em relação aos resultados escolares.

Contrariando as opiniões dos autores anteriores, Lagos-Sanmartín, Gómez-Núñez, Maciá, Juan e Selva (2014) explicam que a instituição de ensino atribui os sucessos a si mesma e os associa ao seu elevado nível organizacional, enquanto atribui menor peso às competências enquanto atributos internos dos estudantes. Isso implica dizer que as ECEA, podem ser avaliadas de forma positiva ou negativa, dependendo das circunstâncias situacionais e pessoais que ocorram.

PORTUGAL

Para Calaça (2013), é fundamental esclarecer as AC, os resultados dos estudantes (RE) e a influência delas no sucesso acadêmico (SA) dos discentes. Vale ressaltar que as AC estão vinculadas ao SA. Na mesma linha de convergência, Lima (2014) indica que não existem grandes diferenças entre as percepções atributivas de internalização do sucesso e as expectativas ambientais.

Sob outra perspectiva, Delfim (2016) destaca a importância do autoconhecimento, das expetativas atributivas do estudante e de seus objetivos acadêmicos em relação à forma como essas variáveis se refletem nas notas recentes, o que pode afetar o esforço do estudante no futuro. Na mesma linha, Barbeitos (2014) afirma que os estudantes imigrantes obtiveram mais sucesso nos estudos devido às suas próprias capacidades, sendo esse o aspecto predominante. Quanto às atribuições, eles afirmaram que os pais com maior nível de escolaridade atribuíam os resultados a variáveis externas, sobretudo ao acompanhamento das famílias e de outras pessoas. No mesmo sentido e de forma mais frequente, Barros e Simão (2018) explicam que os fatores atributivos internos (FAI) abordam os sucessos pessoais e a controlabilidade por parte dos estudantes. Os estudantes tendem a acreditar que todos os sucessos em sua aprendizagem se devem às suas próprias capacidades e esforços.

Na Argentina, no Brasil, nos Estados Unidos da América

ARGENTINA

Segundo Valle, Raiano, García, Suligoy e Gómez (2014), a atribuição é entendida como uma estimativa do sujeito. Sendo assim, nem todos os estudantes enquadram da mesma maneira os objetivos educacionais. Vale ressaltar que cada um deles tem a percepção de quando está indo bem ou mal nas aulas. Essa ideia é corroborada por um estudo recente

realizado por Aguilar Rivera (2016), que enfatiza as finalidades educativas apresentadas pelos estudantes — visto que não são iguais — e o fato de que alguns deles são mais responsáveis em relação ao seu desempenho acadêmico, além de outros construtos que operacionalizam o desejo de aprender, tais como as dimensões pessoais e sociais.

Sob outra perspectiva, Aguilar Rivera e Gámez-Guadix (2013) consideram que as notas dos estudantes correspondem tanto a expectativas internas quanto externas. Isso significa dizer que nem sempre as boas classificações dos estudantes dependem deles mesmos, uma vez que a subjetividade ainda se faz presente entre os professores, sobretudo no período de avaliações.

Outra abordagem é apresentada de forma negativa por Wehbe (2016), ao afirmar que os subsídios oferecidos pelo aspecto teórico da atribuição-úteis para uma análise antecipada e rápida-também se relacionam com o fracasso escolar dos discentes.

BRASIL

Para Ganda e Boruchovitch (2016), os estudantes atribuem mais as dificuldades a fatores pessoais e os sucessos a fatores situacionais. Isso significa que os estudantes devem mudar suas formas de estudar, focando mais na competência e no desempenho diário, o que implica uma melhor compreensão dos conteúdos ministrados e promove eficácia na vida acadêmica.

Por outro lado, Sá e Souza, Ferreira e Miranda (2018) revelam que as estimativas de estudantes e professores são bastante semelhantes; no entanto, os estudantes tendem a atribuir o sucesso acadêmico a fatores internos, enquanto os docentes associam suas expectativas mais a fatores externos ao aluno. Isso significa que os estudantes valorizam seus próprios conhecimentos e desempenhos acadêmicos (DA), por exemplo, por meio de sua dedicação aos estudos cotidianos, ao passo que os docentes constatam que os resultados dos estudantes se devem a fatores ambientais.

De acordo com Garcia e Boruchovitch (2015), grande parte dos estudantes concentra suas atribuições causais em si mesmos, pois consideram possuir as capacidades e o empenho necessários para aprender melhor as lições e obter boas notas nas provas; dessa forma, sentem-se mais orgulhosos, motivados e com a autoestima elevada. Na mesma linha, Garcia e Boruchovitch (2014) ressaltam que os alunos atribuem os aspectos positivos da aprendizagem mais a fatores pessoais como indicadores do desempenho acadêmico.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

Dasinger (2013) examina que, no momento das avaliações, fatores internos dos estudantes desempenham um papel importante na compreensão da Contabilidade como disciplina acadêmica.

Nesse sentido, Weiner (2014) e vários especialistas na área propuseram outras avaliações subjetivas sobre sucesso e fracasso relacionadas ao esforço de aprendizagem, indicando as particularidades de cada estudante diante de suas atividades acadêmicas.

Li, Bennett, Olsen e McCord (2018) descrevem, em estudos muito recentes, que diversos estudantes atribuíram a culpa de seus fracassos — por não realizarem adequadamente as tarefas de casa passadas pelo professor — mais a causas externas do que a motivos internos. Da mesma forma, a maioria dos estudantes atribuiu a culpa à falta de tempo para a realização de suas tarefas acadêmicas. Apenas alguns estudantes atribuíram a falha na execução das tarefas de casa a fatores externos, como doenças ou a resolução de dificuldades. Assim, e de maneira mais contundente, uma minoria de estudantes atribuiu a culpa pelo desempenho insatisfatório em trabalhos acadêmicos propostos pelo docente a fatores incontroláveis — como doenças e a dificuldade da tarefa —, os quais são considerados atribuições externas.

Por outro lado, de uma perspectiva mais unilateral, Frijters et al. (2018) propõem que o desejo de aprender estimula as competências de leitura e que as causas atributivas internas fundamentam o sucesso dos estudantes.

Em Angola, África do Sul, Etiópia, Nigéria e Zimbábue

ANGOLA

Após realizar várias buscas em repositórios digitais de artigos científicos, documentos e decretos sobre as atribuições causais em Angola, constatou-se a inexistência de pesquisas sobre essa temática. Dessa forma, esta investigação tem caráter piloto e preliminar nesse âmbito.

ETIÓPIA

Estudos recentes mostram que grande parte dos estudantes aponta que o constructo atribucional está conectado ao desempenho acadêmico (DA), integrando as variáveis individuais. No entanto, nos casos de fracasso situacional, atribui-se peso às variáveis do ambiente social (Genet, 2016). Na mesma linha de raciocínio, Mekonnen e Roba (2017) indicam que o bom e o baixo desempenho fazem parte da AC, como aspectos de sucesso e fracasso. O empenho e a capacidade estão associados ao sucesso. Por outro lado, o fracasso relacionado à facilidade da tarefa, à predisposição do professor, à avaliação e aos meios de ensino pertence ao fator externo.

Entende-se que as habilidades e o desempenho fazem parte das variáveis do sujeito, enquanto a forma de passar as tarefas de casa, as atitudes do professor, a maneira de avaliar e as condições materiais constituem as variáveis ambientais.

Geberew, Tigist, J-F, Pullen e Swabey (2018) afirmam que os docentes indicam que os sucessos e fracassos dos estudantes, bem como seus esforços na aprendizagem da língua inglesa, devem-se à influência de um bom ensino por parte dos professores. Isso significa que a presença da atribuição causal é notória na aprendizagem da referida disciplina, uma vez que tal conceito promove estratégias educacionais para a melhoria do conhecimento. Em uma análise mais aprofundada sobre as diversas atribuições causais relacionadas ao gênero e sua influência no desempenho intelectual (DI), Tulu (2013) aponta fatores como esforço, competência, bom ensino, tarefas fáceis, bom comportamento, boa disposição dos docentes, acaso ou sorte e disponibilidade de materiais escolares. Neste estudo, meninos e meninas apresentam ideias diferentes sobre os padrões de atribuição de seu desempenho na aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

ÁFRICA DO SUL

Segundo Mc Millan (2015), vários estudantes foram afetados por sua origem sociocultural e, consequentemente, seus aspectos pessoais e competências foram ignorados. Tais situações desagradáveis ainda ocorrem nas sociedades, visto que há muitos estudantes com boas habilidades de estudo, mas que, por vezes, não encontram oportunidades educacionais.

Em outra reflexão, Tachie e Chireshe (2013) explicam que, na maioria dos casos, os estudantes zelam pelo próprio aprendizado e pelas notas, indicando que fatores pessoais são os que mais contribuem para o seu sucesso, em detrimento de fatores situacionais, que são os que mais prejudicam suas atividades acadêmicas.

Mahlangu (2017) descreve que os novos estudantes de instituições de ensino superior se convenceram de que, para alcançar um patamar intelectual mais elevado, precisam possuir certos valores pessoais, como autodisciplina, autovalorização, autoconhecimento, autodominio, empenho e convicção.

Conforme Yayie (2016), o conhecimento dos estudantes é evidenciado pelo êxito de suas competências, bem como por aspectos ambientais, visando, assim, ao aprimoramento do alcance dos objetivos acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No entanto, deve haver uma simbiose entre os dois tipos de acções que contribuem para colmatar as expetativas comportamentais dos estudantes: as internas e as externas.

Neste estudo, evidenciaram-se estas duas vertentes de actividades, de acordo com as diferentes reflexões dos diversos autores.

De outro modo, constatou-se que o factor que mais prevaleceu nesta pesquisa foi a convicção dos estudantes como factor interno da aprendizagem.

Mas isto não significa que o estudante não necessite do professor, pois este é o tutor e guia do estudante.

REFERÊNCIAS

Aguilar-Rivera, M. C. (2016). Perfil motivacional de un grupo de estudiantes universitarios. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 15(28), 93–106. https://doi.org/10.21703/rexe.201628931065

Aguilar-Rivera, M. C.; Gámez-Guadix, M. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Atribución Causal para estudiantes universitarios. Revista de Psicología y Educación, 8(1), 89–108. https://www.rpye.es/pdf/86.pdf

Andión, I. R.; Barca Lozano, A.; Brenlla, J. C.; Barca Enríquez, E. (2017). Metas académicas, atribuciones causales y género: su determinación en el rendimiento académico del alumnado de bachillerato. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, volumen extraordinario (1), 143–147. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2436

Barbeitos, E. F. M. (2014). Cisnes negros: representações de sucesso e processos de autoatribuição causal em imigrantes. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISCTE-IUL. [Confirmar o título e a designação institucional na folha de rosto].

Barros, A.; Simão, A. M. V. (2018). Attributions to academic achievements in the transition to higher education. Current Psychology, 37(1), 216–224. https://doi.org/10.1007/s12144-016-9505-4

Calaça, N. C. A. de S. (2013). Sucesso académico e características motivacionais em alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira. http://hdl.handle.net/10400.13/424

Dasinger, J. A. (2013). Causal attributions and student success in developmental mathematics. Journal of Developmental Education, 36(3), 2–12.

Delfim, A. M. (2016). Autoconceito, atribuições causais e resultados escolares: estudo com crianças do 7.º ano. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Coimbra: Universidade de Coimbra. [Confirmar o registo institucional e os dados completos].

Durán-Aponte, E.; Durán-García, M. (2013). Aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la termodinámica: estilos de aprendizaje y atribuciones causales. Revista de Estilos de Aprendizaje, 6(11), 256–275.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Frijters, J. C.; Tsujimoto, K.; Boada, R.; Gottwald, S.; Bediou, B. (2018). Reading-related causal attributions for success and failure: dynamic links with reading skill. Reading Research Quarterly, 53(1), 127–148. https://doi.org/10.1002/rrq.189

Ganda, D. R.; Boruchovitch, E. (2016). As atribuições de causalidade e as estratégias autoprejudiciais de alunos do curso de Pedagogia. Psico-USF, 21(2), 331–340. https://doi.org/10.1590/1413-82712016210210

Garcia, N. R.; Boruchovitch, E. (2014). Atribuições de causalidade para o desempenho escolar e resiliência em estudantes. Psico-USF, 19(2), 277–286. https://doi.org/10.1590/1413-82712014019002003

Garcia, N. R.; Boruchovitch, E. (2015). As atribuições de causalidade no ensino fundamental: relações com variáveis demográficas e escolares. Psico, 46(2), 176–187. [Confirmar DOI e dados na fonte original].

Geberew, T.; Tigist, T.; Pullen, D.; Swabey, K. (2018). English language achievement among Ethiopian public secondary school students: associated factors. Educational Research and Reviews, 13(12), 503–510.

Korn, C. W.; Rosenblau, G.; Rodriguez-Buritica, J. M.; Heekeren, H. R. (2016). Performance feedback processing is positively biased as predicted by attribution theory. PLOS ONE. [Completar volume, número, identificador do artigo e DOI a partir da fonte original].

Lagos-Sanmartín, N.; Gómez-Núñez, M. I.; Gonzálvez Macià, C.; Vicent Juan, M.; Gomis Selva, N. (2014). Relación entre atribuciones de éxito y fracaso en el área de lengua y rechazo escolar en una muestra de estudiantes chilenos de educación secundaria. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4(1), 477–485.

Li, W.; Bennett, R. M.; Olsen, T.; McCord, R. (2018). Engage engineering students in homework: attribution of low completion and suggestions for interventions. American Journal of Engineering Education, 9(1), 23–38. https://doi.org/10.19030/ajee.v9i1.10186

Lima, C. S. S. (2014). Promoção de autoestima, perspectiva temporal, atribuições causais e projectos vocacionais no envolvimento dos alunos à escola: um programa de intervenção. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia. [Confirmar o título e os dados institucionais].

Lohbeck, A.; Grube, D.; Moschner, B. (2017). Academic self-concept and causal attributions for success and failure amongst elementary school children. International Journal of Early Years Education, 25(2), 190–203. https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1301806

Mahlangu, T. P. (2017). The academic experiences of Grade 12 top achievers in maintaining excellence in first-year university programmes. South African Journal of Higher Education, 31(1), 104–118. [Confirmar grafia do apelido e título na fonte original].

McMillan, W. (2015). Identity and attribution as lenses to understand the relationship between transition to university and initial academic performance. African Journal of Health Professions Education, 7(1), 32–38.

Mekonnen, G. T.; Roba, T. T. (2017). Student attribution of performance in learning English language: a case of Adama Town high school in Ethiopia. Journal of Education Research and Review, 5(3), 26–40. [Confirmar título do periódico e paginação].

Niels, A.; Guczka, S. R.; Janneck, M. (2015). Computer-related causal attributions: the role of sociodemographic factors. Procedia Manufacturing, 3, 3448–3455. https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.632

Nogueira, J. A. G.; Prados, M. A. H. (2017). Indefensión aprendida y fracaso escolar. II Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el Siglo XXI. [Completar os dados de publicação, páginas e URL, se aplicável].

Sá e Souza, Z. A.; Ferreira, M. A.; Miranda, G. J. (2019). Teoria de atribuição da causalidade: percepções docentes e discentes sobre os determinantes do desempenho académico. Advances in Scientific and Applied Accounting, 12(2), 40–58. [O ano e os dados devem ser confirmados na página oficial do periódico; o texto do artigo também cita 2018].

Tachie, S. A.; Chireshe, R. (2013). High failure rate on mathematics examination in rural senior secondary school in Mthatha District, Eastern Cape: learners' attributions. Studies of Tribes and Tribals, 11(1), 67–73.

Tulu, G. (2013). Boys' and girls' attributions of performance in learning English as a foreign language: the case of Adama high schools in Ethiopia. Educational Research Review, 8(23), 2197–2211.

Valle, G. B.; Raiano, J. M.; García, S. E.; Suligoy, M. A.; Gómez, G. (2014). Éxito y fracaso académico desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. Dos Puntos, 6(9), 139–163.

Wehbe, M. C. (2016). Fracaso académico de estudiantes universitarios en enunciados discursivos de sus profesores: carreras de abogacía y trabajo social, primer año. Revista de Ciencias Sociales y Humanas, 8(8), 113–130. [Confirmar dados bibliográficos na fonte original].

Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: a history of ideas. Educational Psychologist, 45(1), 28–36. https://doi.org/10.1080/00461520903433596

Yayie, W. (2016). The role of self-efficacy and attribution theories in writing performance. Dissertação de Mestrado. University of South Africa. [Completar URL ou identificador do repositório].

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

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

Maria Angela Ferreira Oliveira[1]

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

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

1. INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. METODOLOGIA

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

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

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

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

3. A PADRONIZAÇÃO DO TEMPO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. DIFERENTES PERCURSOS DE APRENDIZAGEM EM UMA MESMA TURMA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. O CUMPRIMENTO DO CURRÍCULO E A CONSOLIDAÇÃO DA APRENDIZAGEM

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

reorganizar as estratégias pedagógicas conforme os resultados observados.

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

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

6. A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE REORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Contudo, essa reorganização pressupõe condições de trabalho adequadas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A diversidade dos percursos de aprendizagem amplia essa complexidade.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8. POSSIBILIDADES DE REORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR

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

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

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

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

A utilização de estratégias diversificadas também representa uma alternativa relevante.

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

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

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

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

A colaboração entre professores constitui outra dimensão importante.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: POLÍTICAS E PRÁTICAS NA REDE MUNICIPAL PAULISTANA

Maria Madalena Sampaio Silva[1]

RESUMO: O artigo discute a educação para as relações étnico-raciais na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, articulando a produção acadêmica sobre racismo e práticas pedagógicas aos documentos orientadores da Secretaria Municipal de Educação. Por meio de estudo bibliográfico e documental, examinam-se as contribuições de Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Eliane Cavalleiro e Silvio Almeida; o Currículo da Cidade: Educação Antirracista; e o Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação. São discutidos registros institucionais de palestras, formações nas Diretorias Regionais de Educação, ações escolares, itinerâncias culturais e iniciativas de acolhimento. Argumenta-se que eventos de sensibilização são importantes, mas insuficientes quando não integrados ao projeto político-pedagógico, à formação continuada e a procedimentos de proteção. Conclui-se que a consolidação de uma educação antirracista exige continuidade, participação estudantil, valorização das identidades, responsabilização institucional e acompanhamento das práticas, sem reduzir o trabalho a datas comemorativas.

Palavras-chave: Educação antirracista; Relações étnico-raciais; Currículo da Cidade; Racismo e xenofobia; Formação docente.

INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira constitui espaço de convivência entre sujeitos com diferentes histórias, pertencimentos raciais, experiências migratórias e referências culturais. Essa diversidade, entretanto, não assegura por si só relações equitativas. Preconceitos e desigualdades estruturais atravessam interações, escolhas curriculares, materiais didáticos e modos de acolhimento. Por isso, o compromisso com uma educação antirracista não pode limitar-se à declaração de respeito às diferenças: demanda ações planejadas, análise crítica das relações de poder e resposta institucional às situações de discriminação.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, esse debate é apoiado por materiais curriculares, iniciativas de formação e orientações para prevenção e enfrentamento ao racismo e à xenofobia. Destacam-se o Currículo da Cidade: Educação Antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros, publicado em 2022, e o Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação, lançado em 2025. Esses documentos dialogam com publicações voltadas aos povos indígenas e migrantes e com o trabalho do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NEER).

Este artigo parte da seguinte questão: como as orientações de educação antirracista podem ser incorporadas ao cotidiano das unidades educacionais, articulando currículo, formação, palestras, participação estudantil e encaminhamentos diante de ocorrências de racismo e xenofobia? O objetivo é analisar as possibilidades e os desafios dessa incorporação, sem confundir iniciativas divulgadas institucionalmente com evidências de implementação homogênea em toda a rede.

A relevância do tema também se relaciona à formação de profissionais que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. As crianças constroem percepções de si e dos outros desde cedo, e as interações escolares podem tanto reproduzir hierarquias raciais quanto promover reconhecimento e pertencimento. A educação antirracista, portanto, interessa a toda a trajetória escolar e a todos os profissionais, e não apenas aos docentes de História ou às equipes responsáveis por eventos culturais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental. O corpus bibliográfico reúne estudos sobre identidade negra, relações étnico-raciais, discriminação na infância, formação docente e racismo estrutural. O corpus documental compreende as Leis federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, documentos curriculares da SME e publicações

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

institucionais que registram ações de formação e divulgação do protocolo.

Os documentos foram examinados a partir de quatro eixos analíticos: concepção de educação antirracista; práticas curriculares; formação e sensibilização de profissionais; e prevenção, acolhimento e encaminhamento de situações de discriminação. A leitura buscou identificar convergências entre os fundamentos teóricos e as orientações oficiais, além de limites da implementação cotidiana.

Não foram realizadas entrevistas, observações de sala de aula ou coleta de dados pessoais. Assim, quando se mencionam projetos escolares, palestras, eventos nas DREs ou iniciativas da Secretaria, trata-se de ações divulgadas em fontes institucionais, não de resultados de pesquisa de campo. Também não se presume que a existência de um protocolo ou de uma palestra comprove mudança de comportamento, redução de ocorrências ou apropriação integral do documento por todas as unidades.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Nilma Lino Gomes (2003) contribui para compreender a escola como espaço em que identidades e diferenças são produzidas, negociadas e disputadas. A identidade negra não deve ser abordada apenas como conteúdo histórico, pois também se relaciona às experiências concretas de estudantes, suas imagens de pertencimento, seus corpos, cabelos, memórias familiares e formas de expressão. Uma prática antirracista precisa reconhecer essas dimensões e questionar padrões que apresentam uma experiência racial como universal.

Kabengele Munanga (2005) chama a atenção para a necessidade de enfrentar o racismo no ambiente escolar mediante formação crítica e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira. Seu trabalho oferece subsídios para superar visões estereotipadas e para compreender que a negação do racismo, muitas vezes apresentada como suposta neutralidade, pode dificultar o enfrentamento das desigualdades.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) destaca a importância da educação das relações étnico-raciais como transformação das formas de ensinar, aprender e conviver. Não se trata apenas de acrescentar temas ao currículo, mas de reorientar relações pedagógicas, critérios de seleção de conhecimentos e reconhecimento de diferentes matrizes culturais na formação brasileira.

Eliane Cavalleiro (2000), ao investigar o silêncio em torno do racismo na Educação Infantil, evidencia como a ausência de intervenção diante de situações discriminatórias pode contribuir para a naturalização das hierarquias raciais. O silêncio institucional não equivale à neutralidade. O acolhimento da criança atingida e a intervenção pedagógica responsável são condições para interromper a reprodução da violência.

Silvio Almeida (2019) oferece uma interpretação do racismo como fenômeno estrutural, presente nas instituições e nas práticas sociais, não apenas em atitudes individuais intencionais. Essa abordagem ajuda a explicar por que ações isoladas, ainda que bem-intencionadas, são insuficientes quando o currículo, a organização escolar e os procedimentos institucionais permanecem inalterados.

As contribuições desses autores convergem para uma concepção de educação antirracista que reúne três compromissos. O primeiro é o reconhecimento positivo de histórias, conhecimentos e identidades negras, indígenas e migrantes. O segundo é a problematização das desigualdades e das práticas discriminatórias. O terceiro é a responsabilidade institucional por criar condições de proteção, participação e justiça nas relações escolares.

MARCOS LEGAIS E O CURRÍCULO DA CIDADE

A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. A Lei nº 11.645/2008 ampliou a previsão legal, incluindo a história e a cultura dos povos indígenas. Essas normas não autorizam restringir o tema ao mês de novembro ou a atividades comemorativas: sua implementação requer planejamento curricular continuado.

Em São Paulo, o Currículo da Cidade: Educação Antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros (SÃO PAULO, 2022) apresenta subsídios conceituais e pedagógicos para o trabalho das unidades. Ao lado dos materiais voltados aos povos indígenas e migrantes, integra um conjunto de publicações que orienta a valorização de diferentes histórias e culturas e a construção de práticas educativas inclusivas.

Na Educação Infantil, essa orientação pode se expressar na escolha de livros com protagonistas negros, na presença de bonecas e imagens diversas, no reconhecimento de diferentes cabelos e características físicas, na valorização de famílias e na mediação cuidadosa das interações. O trabalho não depende de antecipar discussões abstratas para crianças pequenas: pode partir de histórias, brincadeiras, vínculos, linguagens artísticas e situações concretas de convivência.

No Ensino Fundamental, a perspectiva antirracista deve atravessar componentes curriculares e projetos interdisciplinares. História, Língua Portuguesa, Arte, Geografia, Educação Física e Ciências podem valorizar produções intelectuais e culturais afro-brasileiras, africanas e indígenas, problematizar estereótipos, discutir desigualdades e reconhecer a contribuição de diferentes grupos para a vida social.

A existência do material orientador é uma conquista, mas sua incorporação exige tempo de estudo, planejamento coletivo, seleção criteriosa de acervos e acompanhamento pedagógico. Um documento pode ampliar repertórios e oferecer diretrizes; sua efetividade depende de ser lido, discutido, contextualizado e transformado em experiências de aprendizagem.

O PROTOCOLO DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO E À XENOFOBIA

O Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação foi lançado pela SME em novembro de 2025. Conforme a divulgação oficial, o documento orienta diretrizes pedagógicas, procedimentos e fluxos de ação para situações de racismo e xenofobia nos espaços educativos (SÃO PAULO, 2025). Sua importância está em reconhecer que a resposta institucional não pode depender exclusivamente da percepção ou da iniciativa individual de um educador.

Prevenir envolve criar um ambiente em que o pertencimento racial, a nacionalidade, a língua e as referências culturais dos estudantes sejam respeitados. Enfrentar, por sua vez, requer reconhecer situações de discriminação, acolher pessoas atingidas, proteger sua dignidade, registrar e encaminhar ocorrências segundo os procedimentos institucionais e desenvolver ações educativas adequadas. A prevenção e a resposta são dimensões complementares.

No caso da xenofobia, o cuidado precisa considerar estudantes e famílias migrantes, inclusive aqueles que ainda estão aprendendo português. Diferenças de idioma, sotaque, costumes ou origem nacional não podem servir de justificativa para humilhações, isolamento ou exclusão. O acolhimento demanda comunicação acessível, valorização do repertório linguístico e atenção às barreiras de participação.

Um risco recorrente é transformar episódios discriminatórios em conflitos interpessoais genéricos, sem reconhecer seu conteúdo racial ou xenofóbico. Outro é expor novamente a pessoa atingida ao exigir relatos repetidos ou promover intervenções improvisadas. Por isso, a formação sobre o protocolo deve articular conhecimento dos fluxos, escuta qualificada, proteção e responsabilidade pedagógica.

Em março de 2026, a SME instituiu, por meio da Instrução Normativa nº 11/2026, o Programa de Promoção da Equidade Étnico-Racial e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia. A divulgação institucional registra a articulação de comitês antirracistas, evidenciando que o enfrentamento envolve não somente um documento, mas estruturas de acompanhamento e cooperação entre os territórios (SÃO PAULO, 2026a).

PALESTRAS, FORMAÇÕES E PRÁTICAS NAS ESCOLAS

As palestras, rodas de conversa, encontros formativos e atividades culturais podem desempenhar função relevante de sensibilização. A presença de pesquisadores, educadores, artistas e representantes de movimentos sociais amplia perspectivas e favorece o diálogo sobre racismo, identidade, pertencimento e direitos. Entretanto, uma palestra não deve ser confundida com a totalidade de uma política pedagógica: sua contribuição aumenta quando há preparação prévia, integração curricular e continuidade posterior.

Publicações da SME registram formações sobre o protocolo para profissionais da educação e ações conduzidas pelo NEER e pelas Diretorias Regionais de Educação. Segundo notícia institucional de 2026, equipes da Secretaria e das 13 DREs realizavam encontros territoriais para apresentar o documento e fortalecer procedimentos de prevenção e enfrentamento. Esse registro demonstra mobilização formativa, mas não permite concluir, por si só, que todos os profissionais já dominam os fluxos ou que todas as escolas os aplicam da mesma maneira (SÃO PAULO, 2026b).

Os polos de formação e os CEUs podem ampliar o alcance dessas discussões ao reunir profissionais de diferentes unidades, áreas e territórios. Sua contribuição é especialmente importante quando promovem encontros que articulam fundamentos teóricos, análise de situações escolares, estudo dos documentos oficiais e planejamento de ações posteriores. A diversidade de participantes também permite compartilhar desafios comuns e conhecer respostas pedagógicas desenvolvidas em contextos distintos.

A rede apresenta exemplos públicos de projetos que ultrapassam a palestra. A SME divulgou práticas da EMEI Nelson Mandela envolvendo literatura, música e valorização das diferenças; noticiou também ações da EMEF Josué de Castro com participação de familiares de artista negra e entrevistas conduzidas por estudantes. São experiências documentadas de mobilização curricular e protagonismo, sem que sua divulgação equivalha a uma avaliação independente de resultados (SÃO PAULO, 2021; 2025a).

O Projeto Itinerâncias Antirracistas, divulgado pela Secretaria, também evidencia a possibilidade de conectar escola, museus e espaços culturais. A proposta de preparar estudantes antes das visitas e retomar pedagogicamente as experiências aponta para a importância de transformar saídas e eventos em percursos formativos, e não em atividades desconectadas do currículo (SÃO PAULO, 2025b).

Em 2026, a II Mostra de Educação para as Relações Étnico-Raciais foi anunciada com programação entre setembro e novembro e tema voltado à prevenção e ao enfrentamento ao racismo e à xenofobia. A realização de mostras favorece circulação

de produções, reconhecimento de projetos e encontros entre escolas. O desafio posterior consiste em garantir que experiências compartilhadas se desdobrem em práticas permanentes e não se encerrem com o calendário do evento (SÃO PAULO, 2026c).

Ao analisar esses exemplos, convém distinguir três níveis de ação. O primeiro é a sensibilização, promovida por palestras, campanhas e encontros. O segundo é a incorporação curricular, expressa em planejamento, materiais e projetos recorrentes. O terceiro é a institucionalização, quando há procedimentos conhecidos, responsabilidades definidas, registros, acolhimento e avaliação. Uma política consistente precisa conectar os três níveis.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE CONSOLIDAÇÃO

Um desafio central é superar a concentração de atividades em datas comemorativas. Novembro Negro e outros momentos de visibilidade são importantes, mas o enfrentamento ao racismo precisa atravessar o ano letivo. A continuidade permite que o trabalho deixe de ser excepcional e passe a integrar a identidade pedagógica da unidade.

Outro desafio é evitar que a educação antirracista seja atribuída apenas a profissionais diretamente envolvidos com o tema. Toda a equipe escolar participa da construção de relações, da seleção de materiais, da organização de espaços e do acolhimento. Isso inclui docentes, gestores, equipes de apoio e profissionais que atuam em atividades culturais, esportivas e de extensão da jornada.

A formação continuada precisa oferecer fundamentos conceituais e também oportunidades para discutir situações concretas. Estudar racismo estrutural, preconceito e discriminação é necessário; igualmente importante é saber reconhecer manifestações cotidianas, intervir com responsabilidade, acolher vítimas e compreender os procedimentos previstos pela rede. Os encontros podem contribuir quando articulados a momentos de planejamento e devolutiva.

A participação estudantil representa outra possibilidade de fortalecimento. Grêmios, coletivos, projetos de leitura, produções audiovisuais, jornais escolares e atividades de pesquisa podem abrir espaço para que estudantes expressem experiências, formulem perguntas e participem da construção de uma escola respeitosa. Essa participação, contudo, não substitui a responsabilidade dos adultos e da instituição na proteção dos direitos.

A articulação com famílias e comunidades também é indispensável. Histórias de migração, memórias culturais, conhecimentos locais e experiências de resistência podem enriquecer o currículo. Ao mesmo tempo, a escola deve preservar a dignidade das famílias e evitar tratar estudantes negros, indígenas ou migrantes como representantes obrigatórios de um grupo cultural.

Por fim, é necessário acompanhar a implementação. Indicadores de participação em formações, inclusão de conteúdos no projeto político-pedagógico, qualidade dos materiais, conhecimento dos fluxos de acolhimento e percepções dos estudantes podem ajudar a identificar avanços e lacunas. O acompanhamento deve servir à aprendizagem institucional e à garantia de direitos, não apenas à produção burocrática de relatórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação antirracista constitui compromisso ético, pedagógico e institucional da escola pública. A literatura especializada demonstra que o racismo atravessa relações, representações e estruturas sociais, exigindo intervenções que ultrapassem ações individuais ou manifestações ocasionais de boa vontade. Nesse sentido, a formação docente e a revisão crítica do currículo são fundamentais para reconhecer desigualdades e produzir experiências educativas que valorizem diferentes identidades.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o Currículo da Cidade: Educação Antirracista e o Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia oferecem referências importantes para orientar o trabalho. As ações divulgadas pela SME — formações nas DREs, iniciativas escolares, itinerâncias culturais e mostras — demonstram diferentes possibilidades de mobilização. Contudo, a existência de ações institucionais não comprova, isoladamente, sua apropriação uniforme por toda a rede.

Conclui-se que palestras e encontros formativos são instrumentos relevantes de sensibilização, especialmente quando conectados ao estudo dos documentos, à reflexão coletiva e ao planejamento pedagógico. A consolidação de uma escola antirracista depende da continuidade das práticas, da participação estudantil, da articulação com famílias, da proteção diante de situações discriminatórias e do compromisso de todos os profissionais. Mais do que um tema de projetos específicos, trata-se de um princípio que deve orientar o cotidiano escolar e a garantia do direito à educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, 2007.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: educação antirracista:** orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. São Paulo: SME/COPED, 2022. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-antirracista-orientacoes-pedagogicas-povos-afro-brasileiros/.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Educação antirracista e inclusiva são premissas do Currículo da Cidade**. São Paulo, 20 nov. 2021. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/educacao-antirracista-e-inclusiva-sao-premissas-do-curriculo-da-cidade/page/1692/.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Secretaria Municipal de Educação realiza o lançamento do "Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação"**. São Paulo, 2 dez. 2025. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/secretaria-municipal-de-educacao-realiza-o-lancamento-do-protocolo-para-prevencao-e-enfrentamento-ao-racismo-e-a-xenofobia-na-educacao/.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **SME realiza primeiro encontro de articulação dos Comitês Antirracistas.** São Paulo, 2026a. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/sme-realiza-primeiro-encontro-de-articulacao-dos-comites-antirracistas/page/1692/.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Profissionais da Educação recebem formação sobre enfrentamento ao racismo e à xenofobia.** São Paulo, 2026b. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/page/2/?p=112432.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **II Mostra de Educação para as Relações Étnico-Raciais promove ações de enfrentamento ao racismo e à xenofobia**. São Paulo, 21 set. 2026c. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/ii-mostra-de-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais-promove-acoes-de-enfrentamento-ao-racismo-e-a-xenofobia/page/1703/.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **EMEF Josué de Castro organiza evento de valorização da cultura africana**. São Paulo, 2025a. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/emef-josue-de-castro-organiza-evento-de-valorizacao-da-cultura-africana/.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Mais de 25 mil estudantes da Rede Municipal visitaram museus com abordagem focada na educação antirracista.** São Paulo, 2025b. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/mais-de-25-mil-estudantes-da-rede-municipal-de-ensino-visitaram-museus-da-capital-paulista-em-2024-com-abordagem-focada-na-educacao-antirracista/page/2/.

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

EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E TERRITÓRIO: A VALORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS LOCAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

Marissol Caetano Ferreira de Fonte[1]

RESUMO: A relação entre escola e território constitui uma dimensão relevante da formação educacional, especialmente quando se considera que os estudantes chegam às instituições de ensino com experiências, conhecimentos e referências construídos nos espaços onde vivem. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da memória coletiva e das experiências territoriais na construção do conhecimento escolar, discutindo possibilidades de articulação entre currículo, realidade local e formação crítica. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada nas contribuições de Santos (1996), Halbwachs (1990), Freire (1996) e Gruenewald (2003). A discussão aborda o território como espaço de relações sociais, a memória como construção coletiva, a valorização dos conhecimentos produzidos nas comunidades e os desafios de incorporar experiências locais às práticas pedagógicas. Argumenta-se que o reconhecimento do território não significa restringir a formação dos estudantes à realidade imediata, mas utilizá-la como referência para compreender processos históricos, culturais, sociais e ambientais mais amplos. A análise aponta que práticas educativas relacionadas à memória e ao território podem favorecer o pertencimento, a investigação e a participação, desde que sejam desenvolvidas com rigor pedagógico e atenção à diversidade das experiências comunitárias. Conclui-se que a articulação entre escola, memória e território contribui para uma educação que reconhece os sujeitos como participantes da produção histórica e social do conhecimento.

Palavras-chave: Educação e território. Memória coletiva. Conhecimento escolar. Identidade local. Práticas pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar acontece em instituições situadas em contextos sociais, históricos e culturais específicos. Embora os currículos estabeleçam conhecimentos comuns, a experiência educativa se desenvolve em territórios marcados por diferentes trajetórias, relações comunitárias e formas de organização da vida cotidiana.

Os estudantes não chegam à escola desprovidos de conhecimentos. Antes mesmo de iniciarem a escolarização formal, estabelecem relações com familiares, vizinhos, espaços públicos, manifestações culturais e situações que contribuem para a construção de suas interpretações sobre o mundo.

Entretanto, essas experiências nem sempre encontram reconhecimento nas práticas pedagógicas.

Em determinadas situações, o conhecimento escolar é apresentado como realidade distante do cotidiano, organizada exclusivamente em conteúdos e referências que parecem não estabelecer relações com os lugares onde os estudantes vivem.

Essa separação pode limitar as oportunidades de compreender como processos históricos, científicos, culturais e sociais se manifestam nas experiências concretas das comunidades.

Freire (1996) defende a importância do respeito aos saberes dos educandos, reconhecendo que a prática educativa precisa considerar os conhecimentos construídos em suas experiências sociais.

Essa compreensão não implica substituir o conhecimento científico pelas interpretações cotidianas, mas estabelecer relações que favoreçam a ampliação e a problematização dos saberes.

Santos (1996), ao analisar a natureza do espaço, contribui para compreender o território como resultado de relações entre objetos, ações e processos históricos. Essa perspectiva permite ultrapassar interpretações que reduzem os lugares à sua localização geográfica.

1 1 Licenciatura Plena em Pedagogia. Pós graduação em Alfabetização de alunos com TEA. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP. Email: marissol414@gmail.com

Gruenewald (2003), por sua vez, apresenta fundamentos para uma educação consciente dos lugares, considerando suas dimensões sociais, políticas, culturais e ecológicas.

Essas contribuições oferecem possibilidades para analisar o território como referência pedagógica e a memória coletiva como elemento importante para a compreensão das transformações sociais.

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo discutir as relações entre educação, memória e território, analisando suas contribuições para a construção do conhecimento escolar e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas.

2. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza analítico-reflexiva.

A fundamentação teórica considera as contribuições de Halbwachs (1990), sobre a construção social da memória; Santos (1996), acerca das relações entre espaço e sociedade; Freire (1996), referente aos saberes dos educandos; e Gruenewald (2003), sobre a educação fundamentada na compreensão crítica dos lugares.

A análise foi organizada em eixos temáticos relacionados ao território como espaço educativo, à construção coletiva da memória, às relações entre conhecimento escolar e experiências locais, às possibilidades de investigação pedagógica e aos desafios da valorização dos saberes comunitários.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica, não foram realizadas entrevistas, observações de campo ou coleta de relatos de moradores. As situações pedagógicas discutidas possuem caráter analítico e propositivo, sem representar resultados de experiências empíricas específicas.

3. O TERRITÓRIO COMO ESPAÇO DE RELAÇÕES E APRENDIZAGENS

O território não pode ser compreendido apenas como uma extensão geográfica delimitada por ruas, bairros ou fronteiras administrativas.

Os lugares são constituídos por relações sociais, práticas culturais, formas de ocupação e processos históricos que influenciam a maneira como as pessoas vivem e compreendem a realidade.

Santos (1996) analisa o espaço geográfico considerando as relações entre sistemas de objetos e sistemas de ações. Essa perspectiva contribui para compreender que os ambientes são continuamente transformados pelas atividades humanas e pelas condições históricas em que essas atividades acontecem.

Uma praça, por exemplo, não representa apenas uma área destinada ao lazer. Pode constituir-se como espaço de convivência, manifestações culturais, encontros comunitários ou disputas relacionadas à sua utilização.

Da mesma forma, uma escola pública não se resume ao conjunto de edificações que abriga. Sua presença pode estar relacionada à história de mobilizações comunitárias, às transformações urbanas e às experiências de diferentes gerações.

Essas relações oferecem possibilidades de investigação pedagógica.

O estudo de um bairro pode envolver conhecimentos de geografia, história, matemática, língua portuguesa, ciências e artes. A análise das transformações na ocupação do solo, por exemplo, permite discutir mudanças ambientais, crescimento populacional, políticas urbanas e condições de moradia.

Entretanto, utilizar o território como referência educativa não significa limitar o currículo à realidade local. A compreensão de fenômenos mais amplos continua indispensável à formação escolar.

O desafio consiste em estabelecer relações entre experiências próximas e processos que ultrapassam os limites da comunidade.

As características de determinado bairro podem ser analisadas em conexão com a urbanização, as desigualdades socioespaciais, as transformações econômicas e as políticas públicas.

Assim, o território deixa de ser utilizado apenas como ilustração de conteúdos previamente definidos e passa a constituir uma possibilidade de investigação das relações entre o local e o global.

4. MEMÓRIA COLETIVA E CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES

A memória ocupa posição importante na maneira como indivíduos e grupos compreendem suas experiências.

Embora envolva lembranças pessoais, sua construção também depende das relações sociais e das referências compartilhadas.

Halbwachs (1990) destaca que a memória individual se desenvolve em relação aos grupos dos quais os sujeitos participam. As lembranças são organizadas e reconstruídas a partir de referências sociais que influenciam a maneira como o passado é interpretado.

Essa perspectiva permite compreender que a memória de uma comunidade não corresponde simplesmente à soma das recordações de seus moradores.

Trata-se de uma construção coletiva, marcada por diferentes experiências, interpretações e possibilidades de transmissão.

No contexto educacional, a investigação das memórias locais pode contribuir para ampliar a compreensão dos processos históricos.

Relatos sobre a formação de um bairro, a construção de equipamentos públicos, as mudanças nas atividades econômicas e as transformações nas relações comunitárias oferecem referências que podem ser analisadas pedagogicamente.

Entretanto, é necessário reconhecer que a memória não constitui um registro neutro ou completo do passado. As lembranças são seletivas e podem apresentar diferenças conforme as experiências dos sujeitos.

Determinados acontecimentos podem receber grande destaque nas narrativas comunitárias, enquanto outros permanecem pouco conhecidos ou são interpretados de maneira divergente.

Essa característica não diminui o valor da memória como objeto de estudo. Ao contrário, oferece oportunidades para desenvolver procedimentos de investigação, comparação de fontes e análise crítica.

Uma atividade envolvendo relatos de moradores, por exemplo, pode ser acompanhada da consulta a documentos, fotografias, mapas e registros institucionais.

A comparação entre diferentes fontes permite compreender que a produção do conhecimento histórico exige interpretação e contextualização.

Também é importante reconhecer que as comunidades não possuem identidades homogêneas.

Pessoas que compartilham um território podem apresentar trajetórias, condições de vida e interpretações bastante distintas.

A valorização da memória coletiva não deve, portanto, produzir narrativas únicas que eliminem conflitos, diferenças ou experiências menos reconhecidas.

5. A RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTOS ESCOLARES E SABERES COMUNITÁRIOS

A escola possui a responsabilidade de oferecer acesso a conhecimentos sistematizados, ampliando as possibilidades de compreensão da realidade.

Essa função não exige que os saberes produzidos nas experiências comunitárias sejam desconsiderados.

Freire (1996) reconhece a importância dos conhecimentos construídos pelos educandos em suas práticas sociais, defendendo que a educação estabeleça relações críticas com essas experiências.

Entretanto, reconhecer os saberes comunitários não significa atribuir a todas as interpretações o mesmo estatuto científico.

É necessário distinguir o valor cultural e social de um conhecimento de sua validade para explicar determinados fenômenos.

Uma prática tradicional pode constituir objeto importante de estudo histórico e cultural, mesmo quando algumas de suas explicações não encontram sustentação científica.

O trabalho pedagógico precisa oferecer condições para que os estudantes compreendam essas diferenças, desenvolvendo procedimentos de observação, análise e argumentação.

A investigação de práticas alimentares presentes na comunidade, por exemplo, pode contribuir para estudar conhecimentos relacionados à história, à cultura, à biologia e à saúde.

Da mesma forma, as experiências de trabalhadores locais podem oferecer referências para compreender processos econômicos, transformações tecnológicas e relações sociais.

Essas possibilidades demonstram que o território pode funcionar como ponto de partida para a elaboração de problemas pedagógicos.

Contudo, a contextualização não deve transformar-se em simples utilização de exemplos conhecidos para tornar os conteúdos mais agradáveis.

Sua relevância está na possibilidade de estabelecer relações explicativas entre experiências concretas e conhecimentos sistematizados.

Quando essas relações são desenvolvidas criticamente, os estudantes podem compreender que suas experiências estão inseridas em processos mais amplos e que a realidade cotidiana também pode ser investigada por meio do conhecimento científico.

6. EDUCAÇÃO BASEADA NO LUGAR E FORMAÇÃO CRÍTICA

A utilização dos lugares como referência pedagógica encontra fundamentação nas discussões sobre educação baseada no lugar.

Gruenewald (2003) defende a articulação entre a pedagogia crítica e abordagens educativas centradas nos lugares, considerando que as experiências humanas são influenciadas pelas relações sociais, ambientais e políticas estabelecidas no espaço.

Essa perspectiva não compreende o território apenas como ambiente físico, mas como realidade marcada por interesses, conflitos e possibilidades de transformação. O estudo de um curso de água existente nas proximidades da escola, por exemplo, pode ultrapassar a identificação de suas características naturais.

A investigação pode envolver condições de preservação ambiental, alterações provocadas pela urbanização, políticas de saneamento e responsabilidades relacionadas ao uso dos recursos naturais.

Da mesma forma, o estudo de um equipamento cultural pode envolver sua história, as condições de acesso, as atividades desenvolvidas e sua importância para diferentes grupos sociais.

Essas abordagens permitem relacionar o conhecimento escolar a problemas concretos, sem abandonar o rigor necessário à aprendizagem.

Entretanto, a educação baseada no lugar precisa evitar interpretações romantizadas das comunidades.

Nem todos os territórios oferecem as mesmas condições materiais, culturais ou ambientais. Diferentes regiões podem apresentar desigualdades relacionadas à infraestrutura, à disponibilidade de serviços e às oportunidades de participação social.

A valorização do território não deve ocultar essas condições. Ao contrário, a investigação pedagógica pode contribuir para compreender as relações entre a organização do espaço e a distribuição desigual de recursos.

Nesse sentido, conhecer o lugar também significa reconhecer seus problemas e analisar possibilidades de transformação.

A educação territorial adquire maior relevância quando permite relacionar pertencimento, conhecimento e reflexão crítica.

7. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS À MEMÓRIA E AO TERRITÓRIO

A articulação entre educação, memória e território pode ocorrer por meio de diferentes estratégias pedagógicas.

Uma possibilidade consiste na investigação da história de instituições e espaços públicos presentes na comunidade.

A pesquisa pode envolver levantamento de documentos, análise de registros fotográficos, consulta a publicações e estudo das transformações ocorridas ao longo do tempo.

Outra possibilidade envolve o desenvolvimento de atividades de história oral, mediante planejamento adequado e respeito às condições éticas de participação dos entrevistados.

Os estudantes podem elaborar questões, registrar depoimentos autorizados e comparar diferentes interpretações sobre acontecimentos locais.

Essas atividades oferecem oportunidades para desenvolver competências relacionadas à leitura, à escrita, à comunicação e à análise de fontes.

Entretanto, a utilização de depoimentos exige atenção à privacidade e ao consentimento, especialmente quando envolve informações pessoais, imagens e gravações.

Também é necessário assegurar que os participantes compreendam os objetivos da atividade e as formas previstas de utilização dos registros.

O mapeamento de espaços comunitários representa outra estratégia possível. A identificação de bibliotecas, centros culturais, praças, equipamentos esportivos e outros ambientes pode contribuir para discutir as relações entre organização urbana e acesso aos serviços públicos. Essas informações podem ser articuladas à produção de textos, gráficos, mapas e materiais de divulgação.

A elaboração de exposições sobre transformações do bairro também oferece possibilidades de integração curricular.

Fotografias de diferentes períodos, quando disponíveis e devidamente identificadas, podem ser analisadas em conjunto com documentos e narrativas, permitindo observar mudanças na paisagem e nas formas de utilização dos espaços.

É importante destacar que tais propostas não devem ser desenvolvidas apenas como atividades comemorativas.

Sua relevância pedagógica depende da definição de objetivos, da seleção de fontes e da elaboração de procedimentos que permitam produzir conhecimentos.

A investigação da memória e do território precisa, portanto, ser acompanhada de planejamento e avaliação compatíveis com os conteúdos e as habilidades que se pretende desenvolver.

8. A ESCOLA COMO PARTICIPANTE DA MEMÓRIA COMUNITÁRIA

A escola também integra a história dos territórios em que está situada.

Ao longo do tempo, suas atividades podem envolver diferentes gerações, profissionais, famílias e grupos comunitários.

Essa trajetória produz registros, experiências e relações que contribuem para a construção de referências coletivas.

A memória institucional, entretanto, não deve ser confundida exclusivamente com documentos administrativos ou relatos de dirigentes.

Professores, funcionários, estudantes, familiares e integrantes da comunidade podem apresentar perspectivas distintas sobre acontecimentos e transformações.

A preservação dessa diversidade contribui para construir interpretações mais amplas da história institucional.

Além disso, a organização de acervos documentais e a conservação de registros podem favorecer a continuidade das experiências educativas.

Projetos, produções estudantis, fotografias e documentos podem constituir fontes relevantes para compreender mudanças nas práticas pedagógicas e nas relações comunitárias.

Contudo, preservar a memória não significa apenas acumular materiais.

É necessário estabelecer critérios de seleção, identificação, conservação e acesso, respeitando

direitos autorais, privacidade e regras relacionadas à proteção de dados pessoais.

A memória institucional pode contribuir para o planejamento educativo quando permite analisar experiências anteriores, identificar transformações e compreender dificuldades enfrentadas ao longo do tempo.

Esse processo também exige atenção crítica.

A história de uma instituição não se limita às realizações celebradas oficialmente. Inclui conflitos, dificuldades e experiências que podem ter recebido menor reconhecimento.

Uma abordagem comprometida com a pluralidade deve considerar diferentes participantes e evitar narrativas que apresentem a trajetória institucional como resultado exclusivo da atuação de determinadas pessoas.

A construção da memória coletiva torna-se mais significativa quando reconhece a contribuição de sujeitos que, mesmo sem ocupar posições de destaque, participaram da formação e da continuidade das experiências comunitárias.

9. DESAFIOS PARA A VALORIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO TERRITÓRIO

A incorporação da memória e do território às práticas educativas enfrenta dificuldades que precisam ser consideradas.

Uma delas está relacionada à organização curricular. A pressão pelo cumprimento de conteúdos e a distribuição rígida das atividades podem limitar o desenvolvimento de projetos que exigem investigação, consulta a fontes e articulação entre componentes curriculares.

Outro desafio envolve a formação dos professores.

A utilização pedagógica do território exige conhecimentos metodológicos que permitam transformar experiências locais em objetos de investigação.

Não basta realizar visitas, solicitar relatos ou organizar exposições. É necessário estabelecer problemas, selecionar procedimentos de análise e relacionar os resultados aos objetivos educacionais.

Também existem limitações relacionadas à disponibilidade de materiais e à infraestrutura das instituições.

O acesso a arquivos, equipamentos de registro, transporte e espaços comunitários pode variar consideravelmente entre diferentes realidades escolares. Nesse sentido, a defesa de práticas territorializadas precisa considerar as condições concretas de sua realização.

Outro risco consiste na utilização de concepções simplificadas sobre a comunidade.

A tentativa de representar determinado território por uma única identidade cultural pode desconsiderar diferenças relacionadas à origem, à geração, às condições sociais e às experiências de seus moradores.

Da mesma forma, a valorização das referências locais não deve limitar as oportunidades de acesso a conhecimentos e manifestações culturais de outras regiões.

A função da escola envolve ampliar horizontes, e não restringir os estudantes ao universo que já conhecem.

O território pode constituir ponto de partida para a investigação, mas não deve representar o limite da formação educativa.

Superar esses desafios exige planejamento coletivo, articulação curricular e reconhecimento da importância das experiências comunitárias na construção do conhecimento.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que a relação entre educação, memória e território oferece possibilidades relevantes para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e críticas.

As contribuições de Santos (1996) permitem compreender o espaço como resultado de relações sociais e processos históricos. Halbwachs (1990) contribui para reconhecer a dimensão coletiva da memória, enquanto Freire (1996) destaca a importância dos conhecimentos produzidos nas experiências dos educandos.

Gruenewald (2003), por sua vez, amplia essa discussão ao apresentar fundamentos para uma educação que considera os lugares como dimensões importantes da experiência humana e da formação crítica.

A articulação dessas perspectivas permite reconhecer que os territórios não constituem apenas cenários nos quais a educação acontece.

Eles apresentam histórias, relações, problemas e conhecimentos que podem ser investigados por meio de diferentes componentes curriculares.

Entretanto, a utilização pedagógica das experiências locais exige rigor metodológico e atenção à diversidade das narrativas.

A memória coletiva não deve ser apresentada como representação definitiva do passado, tampouco a valorização comunitária pode substituir o acesso aos conhecimentos científicos e culturais sistematizados.

A importância dessas práticas reside na possibilidade de estabelecer relações entre as experiências dos estudantes e processos históricos, sociais e ambientais mais amplos.

A escola também participa da construção da memória territorial, reunindo trajetórias individuais e coletivas que contribuem para a história das comunidades.

Reconhecer essa dimensão permite compreender a instituição educativa não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas também como participante das transformações sociais.

Conclui-se que valorizar a memória e o território não significa voltar a educação exclusivamente para o passado ou restringi-la à realidade imediata.

Significa reconhecer que a compreensão do mundo pode começar pela investigação dos lugares onde a vida acontece, estabelecendo relações que ultrapassem suas fronteiras.

Uma educação que ignora as histórias dos sujeitos corre o risco de apresentar o conhecimento como algo distante de suas experiências. Por outro lado, uma educação que transforma essas experiências em objeto de investigação pode contribuir para ampliar a compreensão da realidade e das possibilidades de participação social.

Conhecer o território é também compreender que os lugares não são apenas herdados: são continuamente construídos pelas relações humanas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRUENEWALD, David A. Foundations of place: a multidisciplinary framework for place-conscious education. **American Educational Research Journal**, v. 40, n. 3, p. 619-654, 2003. DOI: .

GRUENEWALD, David A. The best of both worlds: a critical pedagogy of place. **Educational Researcher**, v. 32, n. 4, p. 3-12, 2003. DOI: .

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

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

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

Marli Aparecida Rosa[1]

RESUMO: A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) constitui uma dimensão fundamental para a construção de uma educação democrática, equitativa e comprometida com o enfrentamento do racismo. Nesse contexto, a ação supervisora assume papel estratégico na orientação, no acompanhamento e no fortalecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares. Este artigo tem como objetivo analisar de que forma a Supervisão de Ensino pode contribuir para o planejamento, o acompanhamento e a consolidação de projetos voltados à ERER, considerando os desafios da implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentado na legislação educacional brasileira e nas contribuições de autores que discutem educação antirracista, currículo, diversidade e formação docente. Argumenta-se que a efetivação da ERER requer ações institucionais contínuas, formação permanente, acompanhamento sistemático e articulação entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar. O projeto que fundamenta esta discussão visa potencializar as práticas já desenvolvidas nas unidades educacionais do município de São Vicente, ampliando a continuidade, intencionalidade pedagógica e integração aos projetos político-pedagógicos. Conclui-se que a Supervisão de Ensino pode contribuir significativamente para transformar iniciativas pontuais em compromissos institucionais permanentes com a equidade racial.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Supervisão de Ensino; Educação antirracista; Formação docente; Gestão pedagógica.

INTRODUÇÃO

A construção de uma educação comprometida com a equidade exige o reconhecimento das desigualdades históricas que atravessam a sociedade brasileira e se manifestam nas instituições escolares. O racismo, os preconceitos e as práticas discriminatórias não constituem fenômenos externos à escola: podem estar presentes nos currículos, nas relações interpessoais, nas escolhas dos materiais didáticos, nas expectativas de aprendizagem e nas formas de participação dos estudantes.

Nesse cenário, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) representa um compromisso político, pedagógico e ético com a valorização das histórias, culturas, identidades e contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. A efetivação pressupõe superar abordagens restritas a datas comemorativas, desenvolvendo práticas curriculares permanentes, integradas às diferentes áreas do conhecimento e às experiências cotidianas da comunidade escolar.

A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa determinação ao incluir a história e a cultura dos povos indígenas. Essas disposições legais representam importantes marcos para a transformação dos currículos e para o reconhecimento da diversidade étnico-racial que constitui a sociedade brasileira.

Entretanto, a existência de dispositivos legais não assegura, por si só, a concretização no cotidiano das escolas. A implementação demanda planejamento, formação dos profissionais da educação, seleção criteriosa de recursos pedagógicos, acompanhamento das ações e avaliação dos processos desenvolvidos. É nesse contexto que a Supervisão de Ensino assume uma função estratégica, articulando as orientações da

1 Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos, Pós Graduada em Língua e Literatura pela Faculdade Dom Domênico e em Direito Educacional pela Faculdade Marinho Paulista, FAM, Professora de Língua Portuguesa aposentada pela Secretaria de Educação do Governo de São Paulo, Professora universitária da Faculdade de Tecnologia de São Vicente, FATEF. Atualmente Supervisora do quadro permanente da Secretaria de Educação do Município de São Vicente.

política educacional às necessidades e às possibilidades das unidades escolares.

A ação supervisora, compreendida para além de uma perspectiva fiscalizadora, pode favorecer a reflexão coletiva, a identificação de barreiras institucionais e a construção de estratégias que fortaleçam o trabalho pedagógico. Essa atuação torna-se especialmente relevante quando se considera a necessidade de conferir continuidade às iniciativas de educação antirracista e de integrá-las à organização curricular e aos projetos político-pedagógicos.

Diante disso, este artigo tem como objetivo geral analisar de que forma a ação supervisora contribui para o planejamento, o acompanhamento e o fortalecimento dos projetos voltados à Educação das Relações Étnico-Raciais nas unidades escolares. Especificamente, busca analisar o papel da Supervisão de Ensino na implementação da ERER; identificar estratégias de acompanhamento; examinar as contribuições dos projetos escolares para a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008; refletir sobre os desafios encontrados; e apontar possibilidades de fortalecimento da ação supervisora para garantir a continuidade das práticas pedagógicas.

A discussão vincula-se a um projeto que visa potencializar as práticas de ERER nas unidades educacionais do município de São Vicente, no litoral paulista. A intenção é valorizar iniciativas já existentes, ampliar sua articulação e favorecer a construção de uma política de acompanhamento que reconheça a educação antirracista como responsabilidade institucional permanente.

METODOLOGIA

O artigo caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental, orientado pela análise das relações entre a ação supervisora, a gestão pedagógica e a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais.

A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em autores que discutem as relações raciais no Brasil, o racismo estrutural, a formação das identidades, o currículo e a educação antirracista, com destaque para Gomes (2012), Munanga (2005), Cavalleiro (2001), Almeida (2019) e Bento (2022).

A pesquisa docume ntal contempla a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, o Parecer CNE/CP nº 3/2004, a Resolução CNE/CP nº 1/2004 e a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), instituída pela Portaria MEC nº 470/2024.

A análise é de caráter teórico-reflexivo, buscando estabelecer relações entre os marcos legais, as contribuições acadêmicas e as possibilidades de atuação da Supervisão de Ensino. As estratégias apresentadas constituem proposições para o desenvolvimento do projeto no município de São Vicente, não sendo apresentadas como resultados de uma investigação de campo já concluída.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: FUNDAMENTOS E COMPROMISSOS INSTITUCIONAIS

A Educação Das Relações Étnico-Raciais (ERER) compreende um conjunto de conhecimentos, práticas e relações educativas voltadas ao reconhecimento da diversidade étnico-racial, à valorização das contribuições históricas e culturais de diferentes grupos e ao enfrentamento do racismo e da discriminação. Não se restringe à transmissão de conteúdos sobre determinados povos, pois envolve também a análise crítica das relações de poder, das desigualdades e das formas de representação presentes na sociedade.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a igualdade perante a lei e repudia o racismo, oferecendo fundamentos para a construção de políticas educacionais comprometidas com os direitos humanos. A Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 26-A, com as alterações promovidas pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, determina a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos da educação básica, conforme os respectivos dispositivos legais.

O Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004 estabelecem orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esses documentos contribuem para compreender que a implementação da ERER não deve ocorrer de maneira isolada, mas articulada ao currículo, à formação dos profissionais e às relações estabelecidas no ambiente escolar.

A inclusão da temática indígena, reforçada pela Lei nº 11.645/2008 e pelas orientações específicas do Conselho Nacional de Educação, exige abordagens que reconheçam a pluralidade dos povos indígenas contemporâneos, as histórias, línguas, conhecimentos e formas de organização. Do mesmo modo, o trabalho com a história e a cultura afro-brasileira deve superar representações estereotipadas e narrativas que restrinjam a população negra à escravização, reconhecendo as contribuições científicas, políticas, artísticas, culturais e intelectuais.

Gomes (2012) destaca a importância de compreender a diversidade étnico-racial como elemento constitutivo dos processos educativos e das práticas de formação. Nessa perspectiva, o currículo não é neutro: as escolhas sobre o que ensinar, quais referências mobilizar e quais experiências reconhecer influenciam a construção dos conhecimentos e das identidades dos estudantes.

Neste sentido:

> *Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso*

> *ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. (Gomes, 2012, p.99)*

Do qual afirma Munanga (2005), a necessidade de discutir as relações raciais e a educação, para contribui para a compreensão dos sujeitos presentes no contexto educacional e que visam o enfrentamento do racismo, o qual demanda revisão de concepções, práticas e materiais que reproduzem preconceitos no cotidiano. Cavalleiro (2001), por sua vez, evidencia a relevância das relações cotidianas na construção de uma educação comprometida com a superação da discriminação racial, ressaltando a necessidade de atenção às interações e às experiências vivenciadas pelas crianças.

Essas contribuições permitem compreender que a ERER não deve ser tratada como atividade complementar, restrita a projetos isolados ou ao mês de novembro. A presença precisa ser planejada ao longo do ano letivo, atravessando as diferentes áreas do conhecimento e integrando o projeto político-pedagógico das unidades escolares.

A instituição da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, por meio da Portaria MEC nº 470/2024, reforça a necessidade de articulação entre os entes federativos, formação dos profissionais, enfrentamento das desigualdades e fortalecimento das políticas educacionais voltadas à equidade racial. A política oferece uma referência contemporânea para que as redes de ensino avancem na organização de ações sistemáticas e articuladas.

Portanto, a efetivação da ERER depende da convergência entre legislação, currículo, formação, gestão e acompanhamento pedagógico. A responsabilidade não pode ser atribuída exclusivamente a um professor, a uma equipe ou a um projeto específico: trata-se de um compromisso de toda a instituição educacional e do sistema de ensino.

A AÇÃO SUPERVISORA NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ERER

A Supervisão de Ensino ocupa uma posição estratégica na articulação entre as políticas educacionais, as orientações da Secretaria de Educação e o trabalho desenvolvido pelas unidades escolares. A atuação pode contribuir para que as determinações legais se convertam em práticas pedagógicas contextualizadas, planejadas e acompanhadas sistematicamente.

No campo da ERER, essa atuação demanda uma compreensão da supervisão como prática de orientação, articulação, acompanhamento e reflexão sobre os processos educativos. Isso implica reconhecer as especificidades de cada unidade escolar, sem perder de vista a responsabilidade coletiva da rede municipal pela garantia do direito a uma educação livre de discriminação racial.

Uma primeira dimensão dessa ação consiste na orientação e no planejamento pedagógico. A Supervisão pode contribuir para que as equipes gestoras analisem a presença da ERER nos projetos político-pedagógicos, nos planos de ensino, nos planejamentos anuais e nas propostas interdisciplinares. Essa análise deve verificar se as ações previstas contemplam a diversidade étnico-racial de maneira contínua e se estão relacionadas aos objetivos de aprendizagem e às experiências dos estudantes.

Uma segunda dimensão refere-se ao acompanhamento sistemático dos projetos desenvolvidos nas unidades escolares. Essa atuação não deve se limitar à verificação da realização das atividades previstas, mas contemplar a análise dos objetivos pedagógicos, dos conhecimentos mobilizados, da participação dos estudantes e da articulação das propostas com o currículo e os Projetos Político-Pedagógicos. Para tanto, a Supervisão de Ensino pode promover reuniões de acompanhamento, análise de registros, visitas às unidades educacionais, diálogo com as equipes gestoras e observação das práticas pedagógicas, identificando avanços, desafios e necessidades de apoio. Essa perspectiva encontra respaldo nas orientações do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que destaca a importância da consulta às escolas, da construção de processos.

> *f) Realizar consulta às escolas sobre a implementação das Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/08 e construir relatórios e avaliações do levantamento realizado; g) Desenvolver cultura de autoavaliação das escolas e da gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero produzidos pelo INEP; h) Instituir nas Secretarias Estaduais de Educação equipes técnicas para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das Relações Étnico--Raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano; (Brasil, 2024, p.29).*

Ainda há a terceira dimensão que envolve a formação continuada dos profissionais da educação. A implementação da ERER requer oportunidades para estudo da legislação, análise crítica de materiais didáticos, discussão de situações de racismo e planejamento de estratégias pedagógicas. A Supervisão pode articular essas demandas com a Secretaria de Educação, as equipes formadoras e as próprias unidades escolares, favorecendo processos formativos vinculados aos desafios concretos da prática.

Uma quarta dimensão diz respeito à articulação entre as unidades escolares. A identificação e a socialização de experiências pedagógicas relevantes podem favorecer aprendizagens coletivas, estimular a cooperação e ampliar o repertório de possibilidades de trabalho. Essa articulação não deve transformar uma prática específica em modelo obrigatório, mas criar condições para que experiências sejam conhecidas, discutidas e contextualizadas por outras equipes.

Por fim, destaca-se a avaliação e a continuidade das ações. A Supervisão pode contribuir para a construção de critérios que permitam acompanhar não apenas a realização dos projetos, mas também a integração ao currículo, a continuidade ao longo do ano e as mudanças nas práticas institucionais. A avaliação, nesse sentido, deve assumir caráter formativo, identificando avanços, necessidades e possibilidades de aprimoramento.

Essas dimensões indicam que a ação supervisora pode favorecer a passagem de iniciativas individuais para compromissos institucionais compartilhados. Para tanto, é necessário que o acompanhamento esteja fundamentado no diálogo profissional, na análise pedagógica e na corresponsabilidade entre os diferentes níveis de gestão educacional.

PROJETOS ESCOLARES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE FORTALECIMENTO

Os projetos desenvolvidos nas unidades escolares podem constituir importantes estratégias de concretização das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, desde que apresentem intencionalidade pedagógica, articulação curricular e continuidade. O potencial não reside apenas na realização de eventos, exposições ou apresentações culturais, mas na possibilidade de promover aprendizagens, problematizar desigualdades e ampliar o reconhecimento das contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Entre as possibilidades pedagógicas, destacam-se a leitura de autores afro e indígenas, o estudo de intelectuais e cientistas desses grupos, a análise crítica de representações presentes nos meios de comunicação, a investigação das histórias locais, o trabalho com manifestações artísticas e culturais e a discussão de situações de discriminação no cotidiano. Essas propostas devem ser adequadas às etapas de ensino e desenvolvidas com rigor conceitual, evitando estereótipos e generalizações.

Entretanto, a consolidação dessas iniciativas pode encontrar desafios. Entre eles, estão a compreensão insuficiente da legislação, a formação ainda limitada de parte dos profissionais, a presença de materiais didáticos pouco representativos, a resistência à discussão do racismo e a tendência de concentrar as ações em datas específicas. Também podem ocorrer dificuldades para incorporar os projetos aos documentos institucionais e garantir sua continuidade diante das mudanças nas equipes escolares.

Almeida (2019) contribui para essa discussão ao compreender o racismo como fenômeno estrutural, relacionado às formas de organização da sociedade e de as instituições. Essa perspectiva ajuda a reconhecer que as desigualdades raciais não são superadas apenas por iniciativas individuais ou por manifestações genéricas de respeito à diversidade. São necessárias medidas institucionais que identifiquem e enfrentem práticas e estruturas que reproduzem desigualdades, na busca da cultura da equidade, como cita Gomes:

> *As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. (Gomes, 2012, p.102).*

Do mesmo modo Bento (2022), ao discutir o pacto da branquitude, contribui para a reflexão sobre os mecanismos de manutenção de privilégios e sobre a importância de examinar criticamente as relações de poder presentes nas instituições. No contexto escolar, essa abordagem convida os profissionais a questionarem silenciamentos curriculares, padrões de representação e expectativas que podem produzir tratamentos desiguais.

Diante desses desafios, o projeto proposto para o município de São Vicente visa potencializar as práticas de ERER já desenvolvidas nas unidades educacionais, promovendo condições para sua ampliação, articulação e continuidade. Não se trata de pressupor a inexistência de iniciativas na rede, mas de reconhecer as experiências existentes como ponto de partida para o fortalecimento de uma política institucional de educação antirracista.

Para alcançar essa finalidade, propõem-se cinco frentes complementares para estruturar políticas contínuas e o acompanhamento das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 nos Projetos Político-Pedagógicos e na rotina da rede:

1. Mapeamento das práticas existentes: Levantar projetos, experiências e ações pedagógicas desenvolvidas pelas unidades escolares, identificando objetivos, áreas do conhecimento envolvidas, materiais utilizados e formas de registro. O mapeamento permitirá reconhecer iniciativas relevantes e necessidades de apoio, sem estabelecer classificações punitivas entre escolas.

2. Fortalecimento do planejamento institucional. Incentivar a incorporação da ERER aos projetos político-pedagógicos, aos planos de ensino e aos planejamentos anuais, de modo que a temática seja abordada de maneira transversal e contínua. A proposta é ampliar a coerência entre os objetivos

institucionais, as práticas pedagógicas e os marcos legais.

3. Formação continuada e reflexão coletiva. Organizar espaços de estudo e diálogo sobre legislação, currículo, relações raciais, representatividade, literatura afro-brasileira e indígena e enfrentamento de práticas discriminatórias. A formação deve partir das necessidades identificadas nas unidades e favorecer a construção coletiva de respostas pedagógicas.

4. Acompanhamento sistemático pela Supervisão de Ensino. Estabelecer momentos de diálogo com as equipes gestoras para analisar o desenvolvimento dos projetos, identificar obstáculos, discutir encaminhamentos e apoiar a continuidade das ações. O acompanhamento poderá utilizar registros pedagógicos, reuniões, relatórios reflexivos e instrumentos de autoavaliação institucional.

5. Socialização e avaliação das experiências. Criar oportunidades para que as unidades compartilhem práticas, recursos e aprendizagens, ampliando a circulação de conhecimentos na rede. A avaliação poderá considerar a continuidade das ações, a integração curricular, a participação da comunidade escolar, a diversidade das referências utilizadas e as estratégias adotadas diante de situações de racismo.

Essas frentes podem ser organizadas em um ciclo de planejamento, acompanhamento, reflexão e replanejamento. Inicialmente, a rede identifica as práticas existentes e as necessidades formativas. Em seguida, as unidades estabelecem objetivos e ações, com apoio da Supervisão. Durante o desenvolvimento, são realizados registros e momentos de acompanhamento. Ao final de cada período, as equipes analisam os avanços e as dificuldades e definem os ajustes necessários.

A avaliação não deve limitar-se ao número de atividades realizadas ou à quantidade de participantes. É importante observar se a ERER está presente no currículo, se os materiais utilizados ampliam as referências culturais dos estudantes, se as situações discriminatórias são reconhecidas e encaminhadas adequadamente e se a comunidade escolar dispõe de espaços para discutir e aprimorar as práticas.

Como referência complementar, os Protocolos de Identificação e Resposta ao Racismo no Ambiente Educacional (Brasil 2026), disponibilizados pelo Ministério da Educação no âmbito da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola PNEERQ, podem apoiar a organização de procedimentos institucionais para reconhecer e encaminhar situações de racismo, observadas as normas e os fluxos aplicáveis à rede municipal.

Dessa forma, a ação supervisora pode contribuir para consolidar uma cultura institucional de acompanhamento e corresponsabilidade. O papel não é substituir a autonomia pedagógica das unidades, mas favorecer condições para que cada escola desenvolva ações consistentes, contextualizadas e alinhadas aos direitos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite compreender que a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais demanda mais do que o cumprimento formal da legislação. Requer compromisso institucional, planejamento pedagógico, formação continuada, revisão de práticas curriculares e acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas nas unidades escolares.

A Supervisão de Ensino pode desempenhar papel decisivo nesse processo ao articular as orientações normativas às necessidades concretas das escolas, apoiar o planejamento, acompanhar os projetos, favorecer a formação dos profissionais e estimular a socialização de experiências. A atuação, pautada pelo diálogo e pela reflexão pedagógica, contribui para que a ERER seja compreendida como dimensão permanente do trabalho educativo.

No município de São Vicente, o projeto apresentado visa potencializar as práticas já desenvolvidas nas unidades educacionais, reconhecendo as experiências existentes e criando possibilidades para seu fortalecimento, sua integração curricular e sua continuidade. O mapeamento das ações, a formação continuada, o acompanhamento sistemático e a avaliação formativa constituem caminhos possíveis para ampliar a efetividade dessa proposta.

É importante ressaltar que a consolidação de uma educação antirracista não se encerra na realização de projetos específicos. Envolve a construção de ambientes escolares nos quais diferentes histórias, identidades e conhecimentos sejam reconhecidos, e nos quais situações de racismo sejam enfrentadas de maneira responsável e institucionalmente organizada.

Conclui-se que fortalecer a ação supervisora na ERER significa ampliar a capacidade da rede de ensino de transformar determinações legais em práticas pedagógicas consistentes. Ao assumir essa responsabilidade de forma articulada e contínua, a Supervisão de Ensino pode contribuir para a construção de uma educação pública mais democrática, comprometida com a equidade racial e com a garantia do direito de todos os estudantes a uma formação integral, plural e livre de discriminação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf -Acesso 28/10/2026.

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]. Texto compilado com as alterações posteriores. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.pdf. Acesso em: 31 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://anttlegis.antt.gov.br/action/ActionDatalegis.php?acao=detalharAto&tipo=LEI&numeroAto=00010639&seqAto=000&valorAno=2003&orgao=NI&nomeTitulo=codigos&desItem=&desItemFim=&cod_modulo=420&cod_menu=7145 – Acesso em 28/10/2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004 Disponível e: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/cp/2004/parecer_cne_cp_n2_2004.pdf Acesso em 31/10/2026.

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 Etnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Seção 1, p. 11. Disponivel em:https://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=100919#google_vignette Acesso dia 31/10/2026

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html - Acesso 27/10/2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: Esdeva - Plano Nacional de Implementação Livro (Miolo).pdf, page 51 @ Preflight (2) (Esdeva - Plano Nacional de Implementação Livro (Miolo).indd) – Acesso 27/10/2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 14, de 11 de novembro de 2015.** Diretrizes Operacionais para a implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília, DF: CNE, 2015. Disponível em: Pareceres e Resoluções sobre Educação das Relações Étnico-Raciais — Ministério da Educação – Acesso 28/10/2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 470, de 14 de maio de 2024.** Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343 - Acesso em 27/10/2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Protocolo de identificação e resposta ao racismo nos anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/protocolos-de-identificacao-e-resposta-ao-racismo Acesso em: 31 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Protocolo de identificação e resposta ao racismo nos anos finais do ensino fundamental.** Brasília: MEC, 2026. Disponível em: protocolo-de-identificacao-e-resposta-ao-racismo-nos-anos-finais-do-ensino-fundamental.pdf Acesso em: 31 out. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. **Protocolo de identificação e resposta ao racismo no ensino médio**. Brasília: MEC, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/documento/protocolo-de-identificacao-e-resposta-ao-racismo-no-ensino-medio.pdf Acesso em: 31 out. 2026

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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

FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: ESTUDO NO PANGUILA

Milton Gil Zaia Jacinto[1]

RESUMO: Este artigo analisa o impacto da formação e do desenvolvimento dos recursos humanos na eficiência dos serviços prestados pela Administração Pública do Bengo, no período de 2023 a 2025. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender de que modo o investimento na capacitação profissional pode melhorar a qualidade do atendimento ao cidadão e a produtividade dos funcionários públicos. Metodologicamente, caracteriza-se como um estudo de caso, de abordagem qualitativa, com finalidade exploratória e descritiva, apoiado em pesquisa bibliográfica e na análise de relatórios da função pública. Segundo os dados apresentados no estudo, entre 2023 e 2025 foram realizadas 12 ações de formação em parceria com o INAP e a ENAD. Os resultados indicam que 65% dos participantes frequentaram pelo menos uma formação e que 78% dos inquiridos referiram melhoria no tempo de resposta ao cidadão. O artigo também aponta a redução de 30% nas reclamações relativas ao atendimento, embora a fonte e o método de cálculo desse indicador devam ser confirmados. Entre os principais desafios identificados estão a ausência de um plano anual de formação aprovado, as limitações orçamentais e a fraca articulação entre a formação e a progressão na carreira. Conclui-se que a formação pode contribuir para melhorar o desempenho institucional, desde que seja contínua, planeada e alinhada com as necessidades da organização.

Palavras-chave: Capacitação profissional. Gestão de pessoas. Serviço público. Desempenho institucional. Administração pública.

INTRODUÇÃO

As instituições públicas angolanas enfrentam desafios relacionados com a prestação de serviços de qualidade aos cidadãos. Um dos fatores que podem contribuir para superar esses desafios é o investimento na formação e no desenvolvimento dos recursos humanos. No contexto da Administração Pública, os funcionários desempenham um papel central na implementação das políticas públicas e na prestação de serviços.

O Governo Provincial do Bengo, enquanto órgão da Administração Pública na província, tem responsabilidades na coordenação e execução de políticas públicas em áreas como saúde, educação, infraestruturas e atendimento ao público. Este estudo parte da percepção de que algumas dificuldades no atendimento podem estar associadas a lacunas nas competências técnicas e comportamentais dos funcionários. Esta relação deve ser analisada à luz dos dados efetivamente recolhidos.

Diante desse contexto, formula-se o seguinte problema de investigação: de que forma a formação e o desenvolvimento dos recursos humanos influenciaram a eficiência dos serviços prestados pela Administração Pública do Bengo no período de 2023 a 2025?

A formação contínua e o desenvolvimento dos recursos humanos destinam-se aos trabalhadores de uma organização e devem contribuir para melhorar o desempenho nas funções atuais, bem como prepará-los para responsabilidades futuras.

O primeiro capítulo apresenta a problematização, o problema de investigação, a importância do estudo, as questões de investigação, as hipóteses e os objetivos.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica e os conceitos relacionados com o tema da pesquisa.

O terceiro capítulo descreve a metodologia, incluindo o tipo de pesquisa, a população e a amostra, as variáveis, os métodos e as técnicas de recolha de dados, bem como a apresentação e a discussão dos resultados.

PROBLEMATIZAÇÃO

A formulação do problema constitui uma etapa fundamental da investigação. Para que o estudo seja consistente, é necessário partir de uma situação concreta que possa ser delimitada e analisada. Segundo

1 Mestrando em Gestão de Recursos Humanos nas Organizações pelo ISKA. Licenciado em Pedagogia pela Escola Superior Pedagógica do Bengo (2010–2014)
E-mail: ginopabloscout7@gmail.com

Tchakamba (2022), a formulação do problema integra a fase inicial da investigação e é precedida por reflexões que ajudam a delimitar o tema a estudar.

Com base nas observações relatadas pelo autor, foram identificadas possíveis dificuldades no desempenho das funções, desmotivação, dificuldades de acompanhamento da evolução tecnológica, burocracia e demora no atendimento e na resposta a documentos. A confirmação dessas situações depende dos dados recolhidos e dos critérios utilizados na pesquisa.

Nesse contexto, a adoção de políticas de formação contínua, definidas de acordo com as necessidades dos trabalhadores e os objetivos institucionais, pode contribuir para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade dos serviços.

PERGUNTA DE PARTIDA

Prodanov e Freitas (2013, p.121-122) afirmam que a formulação do problema deve ser interrogativa, clara, precisa e objetiva, apresentar uma solução viável, expressar uma relação entre variáveis e resultar da revisão da literatura e da reflexão do investigador.

Depois de delimitada a problemática, apresenta-se a seguinte questão orientadora da pesquisa:

- De que forma a política de formação contínua pode contribuir para o desenvolvimento dos recursos humanos na Administração Pública do Bengo?

Além da questão principal, consideram-se questões complementares que ajudam a orientar a pesquisa.

- A formação contínua pode contribuir para o desenvolvimento dos recursos humanos e acrescentar valor à instituição?

Uma vez levantada a pergunta de partida, surgem as hipóteses de modo a dar resposta as perguntas que foram aqui apresentadas, principalmente a pergunta de partida. No entendimento de Marconi e Lakatos (1992, p. 104), as hipóteses são o ponto básico do tema, que pode ser "individualizado e especificado na formulação do problema, sendo uma dificuldade sentida, compreendida e definida, necessita de uma resposta, "provável, suposta e provisória", isto é, uma hipótese". Sendo assim, para a presente pesquisa, elaboramos as seguintes hipóteses de estudo:

- Após a definição da pergunta de partida, formulam-se hipóteses que procuram oferecer respostas provisórias às questões da pesquisa. Para Marconi e Lakatos (1992, p.104), a hipótese "constitui uma resposta provável e provisória ao problema investigado". Assim, estabelecem-se as seguintes hipóteses de trabalho:

- Existe um conjunto de boas práticas que pode melhorar a gestão dos recursos humanos.

- A formação realizada sem planeamento adequado tende a ser pouco estruturada e a não considerar as necessidades futuras.

- A burocracia pode contribuir para a demora no atendimento e na resposta a documentos na Administração Pública do Bengo.

A FORMAÇÃO CONTÍNUA PODE FAVORECER O DESENVOLVIMENTO DOS RECURSOS HUMANOS E ACRESCENTAR VALOR À INSTITUIÇÃO.

Segundo Fashim (2005, p.113), objetivo de estudo é o resultado que se pretende com uma pesquisa. Geralmente é uma proposta para responder a questão que representa o problema, os trabalhos de investigação científica regem-se pelos seus objetivos. Eles descrevem às principais ações a serem realizadas no trabalho.

Segundo Fashim (2005, p.113), o objetivo de uma pesquisa corresponde ao resultado que se pretende alcançar. Os objetivos orientam o trabalho de investigação e descrevem as principais ações a realizar.

O objetivo geral coloca-nos diante da visão geral que construímos em relação ao tema. Desta forma, procuramos aqui trazer uma abordagem mais ampla sobre o tema que pretendemos abordar. Entretanto, o objetivo geral apresenta a finalidade ampla do estudo e orienta a análise do tema investigado. Daí o objetivo abaixo:

- Analisar o impacto da formação e do desenvolvimento dos recursos humanos na eficiência dos serviços da Administração Pública do Bengo, no período de 2023 a 2025.

Tendo em conta a abordagem do problema numa perspectiva macro, no objetivo geral, procuraremos com os objetivos específicos conhecer o problema da pesquisa numa visão micro, abordando questões mais específicas que nos permitirão decifrar melhor a questão da gestão institucional. Seguindo essas premissas metódicas em busca de fiabilidade e solidez do no nosso estudo, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever os programas de formação realizados pelo Governo Provincial do Bengo no período de 2023-2025;

- Considerando a dimensão específica do problema, definem-se objetivos que permitam examinar aspetos concretos da gestão institucional. Assim, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

- Descrever os programas de formação realizados pela Administração Pública do Bengo no período de 2023 a 2025.

Avaliar o impacto da formação na produtividade e na qualidade do atendimento ao público.

Identificar os principais desafios à implementação de políticas de formação contínua na instituição.

JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

A metodologia corresponde ao conjunto de princípios, métodos e procedimentos utilizados para conduzir uma investigação. No presente estudo, os métodos e as técnicas foram escolhidos em função dos objetivos definidos e do contexto institucional analisado.

Tchakamba et al. (2022) abordam a metodologia de investigação e a utilização de métodos sistemáticos para orientar o processo de pesquisa.

Métodos são procedimentos sistemáticos e racionais que orientam a investigação e ajudam a alcançar os objetivos definidos. Esta pesquisa é apresentada como exploratória e descritiva.

A vertente exploratória procura compreender o fenómeno no contexto da organização estudada.

A vertente descritiva procura caracterizar os fenómenos observados e os dados recolhidos.

A pesquisa é descrita como qualitativa, pois prevê a expressão numérica das opiniões e informações recolhidas, com vista à análise das hipóteses. Quanto aos procedimentos, adota-se o estudo de caso na Administração Pública do Bengo. A descrição metodológica deve ser ajustada para refletir com precisão todas as técnicas efetivamente utilizadas.

Segundo Gil (2004), a delimitação obedece dois critérios fundamentais: o primeiro critério é o espacial, tendo em conta que a pesquisa social é eminentemente empírica, razão pela qual, delimitar os locais de observação, ou seja o local onde o fenómeno em estudo ocorre torna-se importante. O segundo critério da delimitação é temporal, isto é, o período em que fenómeno a ser estudado será circunscrito.

A pesquisa bibliográfica recorre a materiais já publicados, como livros, revistas, artigos científicos, jornais, boletins, dissertações e teses, permitindo ao investigador conhecer a literatura relacionada com o tema.

Como instrumentos de recolha de dados, o estudo refere o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada. Marconi e Lakatos (2003) descrevem o questionário como uma técnica de recolha de informações por meio de perguntas apresentadas por escrito aos participantes, cujas respostas são posteriormente analisadas

A palavra metodologia é utilizada no contexto das ciências sociais e do processo de ensino e aprendizagem como sendo a parte da pedagogia que estuda os aspetos epidemiológicos ligados ao fenómeno da investigação educacional, isto é, a ciência que se ocupa de investigar os fenómenos educacional e a forma como estes fenómenos condicionam ou favorecem uma melhor aprendizagem. No seu objecto a metodologia engloba os métodos de investigação. Tchakamba et al (2022), na sua obra mãos científicas, fizeram uma abordagem ao conceito de metodologia nos seguintes termos:

Métodos são actividades sistemáticas e racionais, ou seja o caminho que permite alcançar os objetivos de certas investigação. Na presente investigação irá teve-se em conta a pesquisa exploratória e descritiva;

- Descritiva: possibilitará descrever os fenómenos observados e recolhidos por meios usados;
- Quando a abordagem da pesquisa será classificada como quantitativa, visto que, traduziremos em números as opiniões e informações coletadas a cada unidade de pesquisa a fim de testar as hipóteses formuladas. Quanto aos procedimentos adotou-se o estudo de caso no Governo Provincial do Bengo.

O estudo menciona uma análise de relatórios de formação referentes ao período de 2023 a 2025. Freixo (2012) é citado para sustentar a utilização do estudo de caso na análise aprofundada de uma realidade específica.

- Utiliza-se a técnica de pesquisa bibliográfica, que consiste no uso de obras elaboradas a partir de material já publicado, constituído principalmente por: livros, revistas, publicações em periódicos, artigos e jornais científicos, boletins, dissertações, teses, com o objetivo de colocar o investigador em contacto directo com todo material já existente sobre o assunto da pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Chiavenato (2014), a formação é um processo educativo de curta duração, aplicado de forma sistemática e organizada, por meio do qual as pessoas adquirem conhecimentos, atitudes e competências orientados para objetivos definidos. O desenvolvimento, por sua vez, relaciona-se com o crescimento profissional a longo prazo.

Gil (2016) salienta que, no setor público, a capacitação contínua é importante para melhorar a qualidade dos serviços, reduzir erros e aumentar a satisfação dos cidadãos. Funcionários capacitados podem tomar decisões mais adequadas e utilizar os recursos públicos com maior eficiência.

A Lei n.º 7/15, de 15 de junho, estabelece bases relativas à função pública. A referência específica ao artigo 34.º e a afirmação sobre o direito e o dever de formação devem ser conferidas no texto oficial da lei antes da publicação. O Instituto Nacional da Administração Pública (INAP) é referido no artigo como entidade responsável pela coordenação da formação na função pública.

O estudo é relevante porque procura compreender de que modo a formação pode contribuir para reduzir falhas no desempenho, promover a motivação, acompanhar a evolução tecnológica e diminuir atrasos associados aos procedimentos administrativos. Os resultados poderão apoiar a reflexão sobre políticas de formação contínua ajustadas às necessidades da instituição.

Os modelos de gestão devem ser adaptados ao contexto em que são aplicados. Dias (2007, p.6) alerta para os riscos de adotar práticas de gestão sem analisar criticamente a realidade institucional em que serão implementadas.

Na formação e no desenvolvimento dos recursos humanos, o mesmo princípio é aplicável. O sucesso de uma proposta de formação depende da sua adequação à instituição, do alinhamento com a estratégia organizacional e da consideração do contexto social em que a organização está inserida.

A gestão tradicional de pessoas, baseada num modelo organizacional rígido e burocrático, deu lugar, em muitas organizações, a abordagens que reconhecem os trabalhadores como recursos estratégicos. Um dos desafios consiste em alinhar a gestão de pessoas com a missão, os objetivos, as metas e as decisões da organização.

Entre as competências relevantes para a organização estão a capacidade de executar ações eficazes, identificar e corrigir erros e interpretar coletivamente o contexto institucional.

Gil (2016) afirma que no setor público a capacitação contínua é essencial para melhorar a qualidade do serviço, reduzir erros e aumentar a satisfação do cidadão. Funcionários capacitados tomam decisões melhores e utilizam os recursos públicos com mais eficiência.

Segundo Gil (2004), a delimitação da pesquisa pode considerar critérios espacial e temporal. O primeiro identifica o local em que o fenómeno será observado; o segundo define o período abrangido pelo estudo.

A pesquisa delimita-se à Administração Pública do Bengo, no período de 2023 a 2025. Considerando a amplitude do tema, essa delimitação espacial e temporal procura tornar a análise exequível e permitir um exame mais aprofundado do objeto de estudo.

CONCEPÇÕES ESTRATÉGICAS

A gestão de recursos humanos passou a ser considerada estratégica quando as organizações começaram a reconhecer o contributo das pessoas para a vantagem competitiva. Bilhim (2009, p.12) afirma que a propósito dessa evolução; a referência bibliográfica completa e a página devem ser verificadas.

A gestão tradicional de pessoas, baseada em estruturas rígidas e burocráticas, foi sendo substituída, em várias organizações, por abordagens que reconhecem o valor estratégico dos trabalhadores (Prodanov e Freitas, 2013).

Estudos sobre gestão de recursos humanos sugerem que a forma como as organizações gerem os seus trabalhadores pode influenciar os seus resultados. Entre as práticas relevantes, destacam-se a formação e o desenvolvimento profissional. A afirmação deve ser relacionada com a fonte específica consultada (Zassala, 2017).

A formação contínua e o desenvolvimento de pessoas podem envolver mudanças nos valores, nas atitudes, nos comportamentos e nas competências, apoiando processos de mudança organizacional. A citação atribuída a Chiavenato (2010), deve ser conferida, pois o apelido aparece grafado de formas diferentes na lista de referências.

Atualmente, a formação e o desenvolvimento de recursos humanos são reconhecidos como instrumentos importantes para enfrentar desafios e mudanças no contexto organizacional. Câmara, Guerra e Rodrigues (2010) deve ser uniformizada com a referência final, conforme Chiavenato (2020).

A formação e o desenvolvimento de recursos humanos procuram apoiar o crescimento profissional dos trabalhadores e assegurar que disponham de condições e competências para cumprir as suas funções, conforme Gil (2016).

A Gestão de Recursos Humanos vista como factor estratégico, remete-nos para 1985, fase em que verificamos uma viragem de uma gestão de recursos humanos desenvolvida através de técnicas administrativas, onde o departamento de pessoas existia para simplesmente manter a ordem estabelecida, para “uma gestão assente na vantagem competitiva alcançada através do factor humano nas empresas” (Bilhim, 2009, p.12).

O Governo Provincial do Bengo é apresentado no estudo como responsável pela coordenação e execução de políticas públicas na província, com estrutura composta por gabinetes provinciais e administrações municipais. O texto informa que a instituição conta com cerca de 800 funcionários e que, entre 2023 e 2025, foram realizadas 12 ações de formação em parceria com o INAP e a ENAD. Estes dados carecem de indicação precisa da fonte documental, baseado na CRA (2010).

Após alguns estudos a várias empresas de diferentes ramos, concluí que a forma como as empresas gerem os seus recursos humanoss vai influenciar o sucesso das mesmas, as organizações que olham para os seus recursos humanoss como o ativo mais importante poderão conseguir vantagens competitivas através deles. Das várias práticas de Gestão de Recursos Humanos desenvolvidas pelas empresas, o autor salienta a formação e desenvolvimento dos recursos humanoss, conforme se vê nos escritos de Fischer (2002), Caetano, Silva, Tavares e Santos (2012) e Carvalho e Nascimento

(2018).

O artigo informa que, no período de 2023 a 2025, foram realizados cursos de atendimento ao público, gestão documental, SIPE, ética e deontologia profissional. Segundo os dados apresentados, 65% dos entrevistados participaram em pelo menos uma ação de formação através do INAP (2023-2025). É necessário indicar a base de cálculo e a fonte dos dados.

Atualmente a formação e desenvolvimento de RH é vista de forma diferente pelas empresas Bohlander e Snell (2015). Cada vez mais estas reconhecem a sua importância para enfrentarem os desafios e as mudanças do mundo atual" (Câmara, 2010, p. 67).

Segundo os dados apresentados, 78% dos entrevistados afirmaram que o tempo de resposta ao cidadão melhorou após a formação. O artigo refere ainda uma redução de 30% nas reclamações relativas ao atendimento na Direção de Atendimento Integrado (Gil, 2019). Para sustentar essa conclusão, devem ser identificados os relatórios, o período de comparação e o método de cálculo utilizado.

CARACTERIZAÇÃO DO GOVERNO PROVINCIAL DO BENGO

Entre as principais dificuldades apontadas no estudo encontram-se a falta de orçamento para formações externas, a ausência de um plano anual de formação aprovado e a pouca valorização da certificação para efeitos de progressão na carreira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados são compatíveis com a ideia, atribuída a Chiavenato (2014), de que o investimento na formação pode contribuir para ganhos de produtividade. Contudo, a força dessa conclusão depende da qualidade dos dados recolhidos, da clareza dos indicadores e da existência de evidências que permitam relacionar a formação com as mudanças observadas.

Foram realizados cursos de: Atendimento ao Público, Gestão Documental, SIPE Ética e Deontologia Profissional. 65% dos entrevistados participaram de pelo menos 1 formação.

IMPACTO NA PRODUTIVIDADE

Dos 78% entrevistados afirmaram que após a formação melhorou o tempo de resposta ao cidadão. Houve redução de 30% nas reclamações sobre mau atendimento na Direção de Atendimento Integrado.

PRINCIPAIS DIFICULDADES

- Falta de orçamento para formações externas.
- Ausência de um Plano Anual de Formação aprovado.
- Pouca valorização da certificação na progressão na carreira.

DISCUSSÃO

Os dados confirmam a teoria de Chiavenato (2014): quando há investimento em formação, há ganho de produtividade. Porém, sem continuidade e sem plano de carreira, o impacto é limitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, segundo os dados apresentados, a formação e o desenvolvimento dos recursos humanos tiveram impacto positivo na qualidade dos serviços da Administração Pública do Bengo entre 2023 e 2025. Contudo, o impacto descrito parece parcial, sobretudo devido à falta de continuidade das ações formativas e à ausência de um plano anual de formação. Antes da publicação, é necessário confirmar os indicadores apresentados, explicitar os procedimentos de recolha e análise dos dados e assegurar que as conclusões correspondam diretamente aos objetivos da pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BILHIM, J. Gestão Estratégica de Recursos Humanos. Lisboa: ISCSP, 2009.

BOHLANDER, G., & SNELL, S. Administração de recursos humanos. 16.ª ed. Cengage Learning, 2015.

CAETANO, A.; SILVA, S.; TAVARES, S.; SANTOS, S. (org.). Formação e desenvolvimento organizacional: abordagens e casos práticos em Portugal. Lisboa: Mundos Sociais, 2012.

CÂMARA, P.; GUERRA, P.; RODRIGUES, J. Novo Humanator: recursos humanos e sucesso empresarial. 3.ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 2010.

CARVALHO, A. V., & NASCIMENTO, L. P. Administração de recursos humanos no sector público. Pearson, 2018.

CHIAVENATO, I. Gestão de pessoas: O novo papel dos recursos humanoss nas organizações. 5.ª ed. Atlas, 2020.

CHIAVENATO, I. Tópicos avançados da administração. São Paulo, 2010.

CHIAVENATO, I. Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanoss nas organizações. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

CRA. Constituição da República de Angola (Aprovada em 21 de janeiro de 2010).

REPÚBLICA DE ANGOLA Imprensa Nacional, 2010.

FISCHER, A. L. 2002. Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. In: FLEURY, M. T. L. (org.). As pessoas na organização. São Paulo: Editora Gente, 2002.

TCHAKAMBA, M. et al. (2022). Manual de metodologia de investigação científica: Mãos Científicas. Opus. Confirmar autoria e dados editoriais.

FREIXO, M. J. V. Metodologia Científica: Fundamentos Métodos e Técnicas. 3.ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

Gil, A. C. Gestão de pessoas: Enfoque nos papéis estratégicos. Atlas, 2019.

GIL, A. C. Gestão de Pessoas: Enfoque nos Papéis Profissionais. 2.ª ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GOVERNO PROVINCIAL DO BENGO. (Relatórios de Gestão e Planos de Desenvolvimento Local do Município do Panguila/ Dande, no período de 2023-2025).

GOVERNO PROVINCIAL DO BENGO. Relatório de Atividades 2023-2024. Caxito: GPB, 2024.

INAP. Plano Nacional de Formação da Função Pública 2023-2025. Luanda: Instituto Nacional da Administração Pública, 2023.

PRODANOV, C. e FREITAS, E. Metodologia do trabalho científico, Métodos e técnicas da pesquisa do trabalho académico. 2.ª ed. Rio Grande do Sul: Universidade Feevale, 2013.

LGT, LSFP. Legislação geral do trabalho e legislação sobre a função pública em vigor. Completar com os diplomas efetivamente consultados; a referência a "Lei n.º 26/22 – Lei do Exercício da Atividade de Gestão de Pessoas no Setor Público" deve ser verificada. REPÚBLICA DE ANGOLA.

LBFP. Lei n.º 7/15, de 15 de Junho. Lei de Bases da Função Pública. Diário da República de ANGOLA.., I Série, n. 76, 15 jun. 2015

ZASSALA, C. Manuel. Metodologia da investigação Científica. 2.ª. ed. Luanda: Mayamba, 2017.

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

A ESCOLA QUE ESCUTA: PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL E CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DEMOCRÁTICAS

Natalia Gordiano[1]

RESUMO: A participação dos estudantes nas decisões que envolvem o cotidiano escolar constitui uma dimensão importante da formação cidadã e da construção de práticas educativas democráticas. Entretanto, apesar de sua presença nos discursos pedagógicos, a escuta estudantil nem sempre se traduz em possibilidades efetivas de participação. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da escuta dos estudantes na organização do trabalho pedagógico, discutindo os limites das práticas participativas e as possibilidades de sua incorporação ao cotidiano da educação básica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada nas contribuições de Freire (1996), Mitra (2004), Lundy (2007) e Hart (1992). A discussão contempla as relações entre autoridade docente e participação, o protagonismo estudantil, os mecanismos de representação e a influência das contribuições dos alunos nas decisões institucionais. A análise aponta que a participação democrática não se estabelece apenas pela criação de espaços formais de manifestação, exigindo condições concretas para que as opiniões dos estudantes sejam consideradas. Conclui-se que a escuta constitui uma prática pedagógica e política que pode fortalecer o pertencimento, ampliar as possibilidades de diálogo e contribuir para uma escola comprometida com a formação de sujeitos capazes de participar criticamente da vida coletiva.

Palavras-chave: Participação estudantil. Escuta pedagógica. Gestão democrática. Protagonismo estudantil. Educação básica.

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar envolve relações entre sujeitos que possuem diferentes experiências, responsabilidades e formas de compreender a realidade. Nesse contexto, professores, gestores, estudantes e demais integrantes da comunidade educativa participam, ainda que em condições distintas, da construção do cotidiano institucional.

Entretanto, a organização da escola historicamente atribuiu aos adultos a maior parte das decisões relacionadas às atividades pedagógicas, às normas de convivência e à utilização dos espaços. Aos estudantes, frequentemente, reservou-se a condição de destinatários dessas decisões.

Embora essa estrutura encontre justificativas nas responsabilidades profissionais e institucionais dos educadores, também pode produzir situações nas quais os estudantes participam das atividades sem encontrar oportunidades significativas para manifestar suas opiniões.

A discussão sobre participação estudantil exige reconhecer que crianças e adolescentes não são apenas sujeitos em preparação para a vida social. Eles já participam de relações coletivas, constroem interpretações sobre suas experiências e possuem condições de contribuir, de acordo com suas possibilidades, para a organização dos ambientes educativos.

Freire (1996) compreende a educação como uma prática que exige respeito aos saberes dos educandos, diálogo e reconhecimento de sua autonomia. Essa perspectiva questiona relações pedagógicas nas quais a transmissão de conteúdos se sobrepõe à participação dos sujeitos envolvidos.

Mitra (2004), ao investigar experiências de participação estudantil em processos de transformação escolar, identificou possibilidades de desenvolvimento relacionadas ao sentimento de pertencimento, à competência e às relações entre jovens e adultos.

Essas contribuições permitem compreender que a participação não deve ser tratada apenas como recurso destinado a tornar as aulas mais interessantes. Trata-se de uma dimensão das relações educativas, vinculada à construção da autonomia e à experiência democrática.

Contudo, a simples existência de assembleias, representantes de turma ou espaços de consulta não assegura que as manifestações dos estudantes produzam efeitos nas decisões.

1 Graduada em Pedagogia; Pós Graduada em Ludopedagogia, Alfabetização de Alunos com TEA e Especialização em Educação Infantil e Letramento. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, PEIF na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP. nataliagordiano1987@gmail.com

Diante dessas questões, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da escuta estudantil para a construção de práticas pedagógicas democráticas, considerando suas possibilidades, limitações e implicações para a organização escolar.

2. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza analítico-reflexiva.

A fundamentação teórica considera as contribuições de Freire (1996), acerca do diálogo e da autonomia no processo educativo; Hart (1992), sobre diferentes níveis de participação de crianças e adolescentes; Mitra (2004), referente às experiências de participação estudantil; e Lundy (2007), sobre as condições necessárias ao exercício efetivo do direito de participação.

Quanto à discussão, foi organizada em eixos relacionados à escuta como dimensão pedagógica, à participação nas decisões escolares, aos limites das práticas participativas, às relações entre autoridade e autonomia e às condições necessárias para a construção de uma cultura institucional democrática.

A investigação não envolve coleta de dados empíricos. As análises resultam da interpretação crítica das publicações selecionadas, buscando relacionar seus fundamentos às situações que podem ocorrer no cotidiano da educação básica.

3. A ESCUTA COMO DIMENSÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A escuta constitui uma atividade essencial nas relações humanas, mas sua presença no ambiente escolar nem sempre corresponde ao reconhecimento efetivo da palavra do estudante.

Ouvir uma pergunta, receber uma reclamação ou permitir uma manifestação durante a aula não significa, necessariamente, estabelecer uma relação de escuta pedagógica.

A escuta exige disposição para compreender as experiências e interpretações apresentadas pelos sujeitos, reconhecendo que essas manifestações podem oferecer informações relevantes para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Freire (1996), ao discutir os saberes necessários à prática docente, destaca a importância da disponibilidade para o diálogo e do respeito à autonomia dos educandos.

Nessa perspectiva, a relação pedagógica não se fundamenta na eliminação das diferenças entre professor e estudante, mas no reconhecimento de que ambos participam de um processo que envolve comunicação, reflexão e construção de conhecimentos.

O professor possui responsabilidades específicas relacionadas ao planejamento, à organização dos conteúdos e à mediação das atividades. Entretanto, essas responsabilidades não exigem que as experiências dos estudantes sejam desconsideradas.

Ao contrário, a compreensão das dificuldades, interesses e interpretações presentes na turma pode contribuir para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas mais adequadas.

Um estudante que manifesta dificuldade para acompanhar determinada atividade, por exemplo, oferece uma informação importante sobre as condições de aprendizagem. Quando essa manifestação é ignorada, perde-se uma oportunidade de examinar a adequação das estratégias utilizadas.

Da mesma forma, as observações dos estudantes sobre a utilização dos espaços, a organização dos horários e as relações de convivência podem revelar aspectos do cotidiano que não são percebidos da mesma maneira pelos profissionais.

Isso não significa que toda manifestação estudantil deva resultar automaticamente em mudança institucional. A escuta pressupõe consideração, análise e devolutiva, e não aceitação irrestrita das solicitações.

A dimensão pedagógica encontra-se justamente na possibilidade de transformar essas manifestações em oportunidades de reflexão, argumentação e participação responsável.

4. PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL: ENTRE A FORMALIDADE E A INFLUÊNCIA REAL

A participação dos estudantes pode assumir diferentes configurações no cotidiano escolar.

Em determinadas situações, restringe-se à presença em eventos, à escolha entre alternativas previamente definidas ou à representação simbólica em atividades institucionais.

Em outras, envolve a possibilidade de contribuir para diagnósticos, apresentar propostas, acompanhar decisões e participar de sua avaliação.

Hart (1992), ao discutir a participação infantil, apresenta uma classificação que distingue formas simbólicas de envolvimento de experiências nas quais crianças e adolescentes possuem maior capacidade de iniciativa e influência.

A contribuição do autor permite questionar situações nas quais a participação é anunciada, mas os sujeitos envolvidos não dispõem de informações suficientes ou de possibilidades concretas de interferência nas decisões.

Uma eleição de representantes estudantis, por exemplo, pode constituir experiência importante de organização coletiva. Entretanto, sua relevância depende também das atribuições efetivamente concedidas aos representantes.

Quando a representação se limita à participação em solenidades ou à transmissão de

decisões tomadas exclusivamente pelos adultos, o espaço democrático permanece restrito.

Lundy (2007), ao analisar o direito de crianças e adolescentes à participação, propõe quatro elementos necessários à sua efetivação: espaço, voz, audiência e influência.

O primeiro está relacionado à existência de oportunidades para que os sujeitos expressem suas opiniões. O segundo envolve condições adequadas para essa manifestação. O terceiro refere-se à necessidade de que as opiniões sejam efetivamente ouvidas. O quarto diz respeito à consideração dessas contribuições nos processos decisórios.

Essa formulação demonstra que permitir a fala não representa o ponto final da participação. É necessário que exista uma relação entre manifestação, análise e possibilidade de influência.

No contexto escolar, isso significa que consultas aos estudantes precisam estar acompanhadas de informações sobre seus objetivos, critérios de decisão e encaminhamentos posteriores.

Quando a comunidade estudantil apresenta sugestões e não recebe qualquer retorno, a participação corre o risco de transformar-se em procedimento burocrático.

A experiência democrática depende também da transparência sobre aquilo que pode ser modificado, as limitações existentes e as razões pelas quais determinadas propostas são aceitas ou rejeitadas.

5. AUTORIDADE DOCENTE E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

A defesa da participação estudantil frequentemente encontra resistência associada ao receio de enfraquecimento da autoridade dos professores e gestores.

Essa preocupação decorre, em parte, da compreensão de que a ampliação das possibilidades de manifestação poderia comprometer a organização das atividades ou dificultar o estabelecimento de regras.

Entretanto, autoridade pedagógica e autoritarismo não constituem conceitos equivalentes.

A autoridade docente fundamenta-se em responsabilidades profissionais, conhecimentos específicos e compromissos educativos. Sua legitimidade não depende exclusivamente da imposição de decisões, mas também da capacidade de orientar, justificar e mediar situações.

Freire (1996) diferencia o exercício responsável da autoridade das práticas autoritárias que negam a autonomia dos educandos.

A participação estudantil não exige a eliminação das responsabilidades dos adultos. Exige, sobretudo, que essas responsabilidades sejam exercidas de maneira compatível com os princípios de respeito, diálogo e formação democrática.

Nesse sentido, decisões relacionadas à segurança, aos direitos dos estudantes e às obrigações institucionais não podem ser simplesmente transferidas às crianças e aos adolescentes.

Por outro lado, inúmeras situações do cotidiano permitem diferentes graus de participação, como a construção de combinados de convivência, a escolha de temas complementares de estudo, a organização de projetos e a avaliação coletiva de determinadas atividades.

A autonomia não se desenvolve apenas por meio de explicações sobre sua importância. Ela requer oportunidades de exercitar escolhas, argumentar, compreender consequências e assumir responsabilidades compatíveis com a etapa de desenvolvimento.

Uma prática educativa que defende a democracia, mas impede sistematicamente a participação dos estudantes em assuntos que lhes dizem respeito, apresenta uma contradição entre discurso e experiência.

A formação democrática depende da coerência entre os princípios anunciados e as relações efetivamente estabelecidas.

6. O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO E AS RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA

A participação nas decisões escolares também pode contribuir para o fortalecimento dos vínculos entre os estudantes e a instituição.

Mitra (2004) identificou, em experiências investigadas, relações entre oportunidades de participação estudantil e aspectos do desenvolvimento juvenil, incluindo o fortalecimento do pertencimento e de competências relacionadas à atuação coletiva.

Esses resultados não autorizam afirmar que qualquer mecanismo participativo produzirá os mesmos efeitos em diferentes escolas.

Entretanto, indicam a relevância de considerar a participação como uma experiência capaz de ampliar a relação dos estudantes com o ambiente educativo.

O pertencimento não se estabelece apenas pela frequência à instituição. Envolve a percepção de que o sujeito é reconhecido, possui espaço nas relações coletivas e pode contribuir para a construção do cotidiano.

Quando os estudantes percebem que suas opiniões são sistematicamente desconsideradas, a escola pode ser compreendida como um espaço no qual as decisões pertencem exclusivamente a outros sujeitos.

Por outro lado, experiências de participação podem favorecer o reconhecimento de responsabilidades compartilhadas.

A discussão sobre a utilização de ambientes comuns, por exemplo, permite abordar questões

relacionadas à conservação, à convivência e ao respeito às necessidades de diferentes grupos.

Nesse processo, os conflitos não precisam ser interpretados exclusivamente como obstáculos.

Divergências de opinião podem oferecer oportunidades para desenvolver argumentação, negociação e compreensão das consequências das decisões coletivas.

Entretanto, a mediação pedagógica permanece indispensável.

A participação democrática não se resume à realização de votações. Decisões tomadas por maioria também precisam respeitar os direitos daqueles que possuem posições minoritárias.

Assim, a experiência de participação deve ser acompanhada de princípios que assegurem respeito, inclusão e responsabilidade.

7. OS LIMITES DA PARTICIPAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Apesar de sua importância, a ampliação da participação estudantil encontra obstáculos relacionados à organização institucional e às condições concretas do trabalho pedagógico.

A pressão pelo cumprimento de conteúdos, a rigidez dos horários e a concentração de decisões em determinadas instâncias administrativas podem limitar as oportunidades de diálogo.

Também existem dificuldades associadas à própria cultura escolar.

Instituições organizadas historicamente segundo relações fortemente hierarquizadas podem apresentar resistência à incorporação de manifestações estudantis em seus processos decisórios.

Em algumas situações, a participação é admitida apenas quando confirma propostas previamente estabelecidas.

Manifestações divergentes podem ser interpretadas como indisciplina, mesmo quando apresentam questionamentos legítimos sobre aspectos do cotidiano.

Essa situação revela a necessidade de distinguir atitudes de desrespeito de manifestações críticas.

O questionamento de uma regra, quando apresentado de maneira respeitosa, não significa necessariamente rejeição da autoridade. Pode representar uma oportunidade para discutir sua finalidade, seus limites e sua aplicação.

Outro desafio envolve a desigualdade de oportunidades de manifestação.

Estudantes com maior facilidade de comunicação, segurança para falar em público ou proximidade com determinados grupos podem ocupar predominantemente os espaços participativos.

Consequentemente, a existência de assembleias ou reuniões não assegura que todas as vozes estejam representadas.

É necessário considerar diferentes formas de expressão, incluindo registros escritos, pequenos grupos de discussão, consultas individuais e outros procedimentos compatíveis com as características da comunidade escolar.

A participação também precisa contemplar estudantes com deficiência e aqueles que enfrentam barreiras de comunicação. Já a construção de espaços democráticos exige condições de acessibilidade e respeito à diversidade, evitando que os mecanismos participativos reproduzam exclusões existentes em outras dimensões da vida social.

8. A ESCUTA ESTUDANTIL E O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

A incorporação da escuta ao planejamento pedagógico representa uma possibilidade de aproximar as decisões educativas das experiências concretas dos estudantes.

Essa aproximação não significa subordinar o currículo aos interesses imediatos da turma.

A escola possui responsabilidades relacionadas à formação cultural, científica e social que ultrapassam as preferências individuais.

Entretanto, o reconhecimento dessas responsabilidades não impede a utilização das contribuições dos estudantes para organizar estratégias de ensino.

As manifestações sobre dificuldades de aprendizagem, formas de realização das atividades e experiências com determinados conteúdos podem oferecer elementos para o planejamento.

Consultas sistemáticas, avaliações coletivas de projetos e espaços de diálogo podem contribuir para identificar aspectos que necessitam de reorganização.

É importante, contudo, que esses procedimentos não se transformem em exigências meramente formais.

A escuta precisa estar relacionada a decisões possíveis e possuir objetivos claros.

Quando o professor solicita a avaliação de uma atividade, por exemplo, pode investigar quais estratégias favoreceram a compreensão, quais dificuldades permaneceram e que recursos poderiam contribuir para o desenvolvimento de novos conhecimentos.

As respostas não devem ser tratadas como verdades absolutas, mas como informações relevantes para uma análise pedagógica mais ampla.

A perspectiva defendida por Lundy (2007) reforça a necessidade de considerar a influência das manifestações nos processos decisórios.

Desse modo, o acompanhamento dos encaminhamentos constitui uma etapa importante da participação.

Informar aos estudantes quais propostas foram incorporadas, quais não puderam ser realizadas e quais critérios orientaram as decisões contribui para construir relações mais transparentes.

A escola passa, assim, a oferecer experiências nas quais a participação envolve também compreender limites, responsabilidades e consequências.

9. GESTÃO DEMOCRÁTICA E CULTURA INSTITUCIONAL

A construção de uma escola democrática exige mais do que mecanismos isolados de consulta.

A participação precisa integrar a cultura institucional, influenciando as relações entre estudantes, professores, gestores e demais integrantes da comunidade educativa. Isso pressupõe reconhecer que a democracia não se resume à existência de órgãos colegiados ou à realização periódica de eleições.

Esses mecanismos são importantes, mas sua efetividade depende das condições de funcionamento, da circulação de informações e da possibilidade real de participação. A formação democrática também acontece nas experiências cotidianas.

A maneira como os conflitos são mediados, as justificativas oferecidas para determinadas decisões e o tratamento dispensado às opiniões divergentes comunicam concepções de autoridade, respeito e convivência.

Uma instituição pode apresentar documentos que defendem a participação e, simultaneamente, manter práticas que desestimulam qualquer questionamento.

Essa contradição demonstra que os princípios democráticos precisam ser observados nas relações concretas.

A gestão escolar possui responsabilidade importante na criação de condições para o diálogo, mas a construção de uma cultura participativa depende de ações coletivas. Professores, funcionários, estudantes e famílias podem contribuir para estabelecer espaços de discussão compatíveis com suas responsabilidades e possibilidades. O desafio consiste em assegurar que a participação não se restrinja aos sujeitos que já possuem maior facilidade de acesso aos espaços institucionais.

Uma escola comprometida com a democracia precisa criar condições para que diferentes experiências sejam consideradas, especialmente aquelas que costumam encontrar menos oportunidades de manifestação.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite compreender que a escuta estudantil constitui uma dimensão importante da organização pedagógica e da formação democrática.

As contribuições de Freire (1996), Hart (1992), Mitra (2004) e Lundy (2007) demonstram, por diferentes perspectivas, que a participação envolve mais do que a possibilidade formal de manifestação.

Para que seja significativa, é necessário assegurar oportunidades de expressão, consideração das opiniões e transparência sobre os encaminhamentos adotados.

O reconhecimento da participação estudantil não implica eliminar a autoridade docente ou transferir aos estudantes responsabilidades incompatíveis com suas condições de desenvolvimento.

Ao contrário, pressupõe relações nas quais a autoridade seja exercida com responsabilidade, diálogo e respeito à autonomia.

A investigação também evidencia que os mecanismos participativos podem perder seu significado quando são utilizados apenas para legitimar decisões previamente estabelecidas.

A construção de práticas democráticas exige, portanto, atenção à influência efetiva dos estudantes e às condições de inclusão dos diferentes sujeitos.

Conclui-se que a escola não forma para a participação democrática apenas por meio de conteúdos relacionados à cidadania. Essa formação acontece também nas experiências que oferece e nas relações que estabelece.

Uma instituição que reconhece a importância da palavra dos estudantes amplia as possibilidades de construir práticas educativas fundamentadas no diálogo, na responsabilidade e no pertencimento.

Afinal, ensinar a participar de uma sociedade democrática enquanto se nega sistematicamente a experiência da participação representa uma contradição que a educação precisa enfrentar.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HART, Roger A. **Children's participation**: from tokenism to citizenship. Florence: UNICEF International Child Development Centre, 1992. (Innocenti Essays, n. 4).

LUNDY, Laura. 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. **British Educational Research Journal**, v. 33, n. 6, p. 927-942, 2007. DOI: https://doi.org/10.1080/01411920701657033.

MITRA, Dana L. The significance of students: can increasing “student voice” in schools lead to gains in youth development? **Teachers College Record**, v. 106, n. 4, p. 651-688, 2004. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00354.x.

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

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O LÚDICO, O DIDÁTICO E O ÉTICO

NAYANE BRITO VERAS GODINHO HERMISDORF[1]

RESUMO: A presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea suscita reflexões sobre suas possibilidades, seus limites e suas implicações para a Educação Infantil. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo refletir sobre as relações entre tecnologia, ludicidade, aprendizagem e responsabilidade ética na primeira infância, considerando a importância da mediação docente, das interações sociais e do respeito aos direitos das crianças. Trata-se de um ensaio teórico, de abordagem qualitativa, fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental, que articula estudos sobre ludicidade, desenvolvimento infantil e cultura digital com documentos normativos da educação brasileira. A discussão diferencia o uso das tecnologias em sentido amplo, a educação digital e midiática, a utilização de recursos tecnológicos pelos professores e a exposição direta das crianças às telas. Argumenta-se que as possibilidades educativas dos recursos digitais devem ser analisadas criticamente, sem pressupor benefícios automáticos para o desenvolvimento infantil. Consideram-se, ainda, os cuidados relacionados à saúde, à segurança e à proteção das crianças, bem como as orientações estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025. Conclui-se que a relação entre tecnologia e Educação Infantil deve estar subordinada às necessidades da infância, priorizando as brincadeiras, as interações, a exploração do ambiente e as experiências concretas, sem desconsiderar a relevância da formação para a participação crítica e responsável na cultura digital.

Palavras-chave: Tecnologia; Educação Infantil; Ludicidade; Educação digital e midiática; Responsabilidade ética.

INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas modificaram as formas de comunicação, acesso à informação, produção de conhecimento e interação social. Os recursos digitais estão presentes em diferentes dimensões da vida cotidiana e influenciam também as experiências das crianças desde os primeiros anos de vida. Essa realidade suscita discussões sobre o papel da escola diante da cultura digital e sobre as possibilidades e os limites de sua relação com a Educação Infantil.

A presença das tecnologias no cotidiano das crianças, entretanto, não significa que sua utilização direta no ambiente escolar seja sempre necessária ou pedagogicamente adequada. A Educação Infantil possui características próprias e deve assegurar experiências que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, respeitando seus ritmos, suas necessidades e suas formas de compreender o mundo. Nesse processo, as interações e as brincadeiras constituem eixos fundamentais das práticas pedagógicas, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2009, 2017).

Diante desse cenário, é importante distinguir as diferentes dimensões da tecnologia no contexto educacional. Seu sentido amplo compreende recursos, conhecimentos e procedimentos utilizados para realizar atividades e solucionar problemas. A educação digital e midiática, por sua vez, envolve a compreensão crítica das mídias, das informações e das práticas realizadas nos ambientes digitais. Já a utilização de telas e dispositivos pelas crianças corresponde a uma prática específica, que exige atenção às características da faixa etária, às condições de uso e às orientações normativas vigentes.

Também é necessário diferenciar o uso de recursos tecnológicos pelos professores, como no planejamento pedagógico e na seleção de materiais, da exposição direta das crianças a aplicativos, vídeos, jogos digitais e outros conteúdos audiovisuais. Essas práticas não são equivalentes e, portanto, não devem receber as mesmas recomendações.

A discussão torna-se ainda mais relevante diante da Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025, que institui diretrizes operacionais nacionais sobre o uso de dispositivos digitais nos espaços escolares e a integração curricular da educação digital e

1 Graduação em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant´Anna (2012); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental - na EMEI Luiza Helena de Barros

midiática. Para a Educação Infantil, a resolução estabelece que o uso de telas e dispositivos digitais pelas crianças, para visualização ou interação, mesmo com finalidade pedagógica, não é recomendado como regra, devendo ocorrer em caráter absolutamente excepcional (Brasil, 2025).

Assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre as relações entre tecnologia, ludicidade, aprendizagem e responsabilidade ética na Educação Infantil, discutindo as possibilidades da cultura digital, os limites da utilização de telas e a importância da mediação pedagógica. Busca-se compreender como a escola pode desenvolver uma postura crítica diante das transformações tecnológicas, sem perder de vista as especificidades da infância e a garantia dos direitos das crianças.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo caracteriza-se como um ensaio teórico, de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A reflexão fundamenta-se em estudos relacionados à ludicidade, ao desenvolvimento infantil, à mediação pedagógica e à cultura digital, bem como em documentos normativos que orientam a organização das práticas educativas na Educação Infantil.

O conjunto de referências foi delimitado a partir de sua relação com o tema, de sua contribuição para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil e de sua pertinência para a discussão sobre o uso das tecnologias na escola. Foram considerados estudos de Kishimoto (1994), Oliveira (1995), Girardello (2005) e Santos et al. (2021), além de documentos oficiais, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e a Resolução CNE/CEB nº 2/2025.

Para contextualizar a discussão sobre saúde e tempo de tela, também foram consideradas as orientações da Organização Mundial da Saúde para crianças menores de cinco anos e uma publicação da National Geographic Brasil sobre a relação entre luz azul e sono (World Health Organization, 2019; Redação National Geographic Brasil, 2023).

A análise foi organizada em três eixos: as relações entre tecnologia e Educação Infantil; as possibilidades e os limites da articulação entre ludicidade, aprendizagem e recursos digitais; e as responsabilidades éticas relacionadas à saúde, à segurança e à proteção das crianças. A discussão foi construída por meio da interpretação e da articulação das fontes selecionadas, distinguindo as afirmações apresentadas pelos autores das reflexões desenvolvidas neste trabalho.

Por se tratar de um estudo teórico, não foram realizadas intervenções pedagógicas, observações sistemáticas de crianças ou coleta de dados em instituições escolares. Dessa forma, o artigo não pretende comprovar empiricamente os efeitos de aplicativos ou jogos digitais sobre o desenvolvimento infantil, mas contribuir para uma reflexão crítica sobre sua pertinência e suas condições de utilização no contexto educacional.

A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PANORAMA ATUAL

A presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea modifica as formas pelas quais as pessoas se comunicam, acessam informações e participam da vida social. As crianças também entram em contato com diferentes dispositivos e conteúdos digitais, o que torna necessário refletir sobre o papel da escola na formação de sujeitos capazes de compreender criticamente esse contexto.

Entretanto, reconhecer que as tecnologias fazem parte da sociedade não significa considerar indispensável sua utilização direta pelas crianças na Educação Infantil. A escola precisa analisar as necessidades concretas de cada faixa etária, as finalidades das propostas pedagógicas e as possíveis consequências de substituir experiências presenciais por atividades mediadas por dispositivos digitais.

Santos et al. (2021), ao investigarem a utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil, discutem aspectos relacionados à mediação pedagógica, à formação docente e às condições necessárias para a incorporação desses recursos ao contexto educacional. Essa discussão contribui para compreender que a presença de equipamentos, por si só, não garante a qualidade das experiências educativas. É necessário que os profissionais tenham condições de avaliar os recursos disponíveis e compreender suas possibilidades e limitações.

No entanto, a reflexão sobre a formação tecnológica dos professores não deve ser confundida com a defesa do aumento do tempo de tela das crianças. O educador pode utilizar recursos digitais para estudar, elaborar materiais, planejar propostas e ampliar seu repertório pedagógico sem que isso implique, necessariamente, a utilização direta de dispositivos pelos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, organizados a partir de interações e brincadeiras. Entre esses direitos estão conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O documento também apresenta campos de experiências que orientam a organização curricular, incluindo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Esse campo de experiências favorece a curiosidade, a observação, a investigação e a exploração do mundo físico e sociocultural. Entretanto, não deve ser interpretado como uma determinação para que as crianças utilizem telas ou aplicativos. A investigação pode ocorrer por meio do contato com a

natureza, da exploração de objetos, de experiências sensoriais, de brincadeiras, de observações e de diferentes materiais concretos.

A perspectiva histórico-cultural discutida por Oliveira (1995), a partir das contribuições de Vygotsky, permite compreender a importância das relações sociais e da mediação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. O conhecimento não é construído de maneira isolada, mas nas relações que os sujeitos estabelecem com outras pessoas e com o ambiente cultural em que vivem.

A partir dessa perspectiva, é possível refletir sobre o lugar dos recursos tecnológicos nas experiências educativas. Eles podem integrar determinadas práticas, mas não substituem a qualidade das relações humanas nem dispensam a participação ativa do professor. A mediação pedagógica envolve organizar ambientes, propor desafios, escutar as crianças, observar suas iniciativas e favorecer situações em que possam compartilhar descobertas e construir significados.

Outro aspecto importante diz respeito à desigualdade de acesso às tecnologias e às condições de participação na cultura digital. A escola pública tem papel relevante na promoção da equidade e na formação crítica dos sujeitos. Contudo, essa responsabilidade não deve ser reduzida à disponibilização de equipamentos ou à ampliação do uso de telas. Também envolve garantir acesso à informação, desenvolver a capacidade de interpretar mensagens, discutir a circulação de conteúdos e favorecer atitudes responsáveis diante das mídias.

Portanto, a relação entre tecnologia e Educação Infantil precisa ser compreendida de maneira ampla. Mais do que introduzir dispositivos na rotina escolar, é necessário refletir sobre os objetivos da educação digital e midiática, sobre o papel dos adultos na organização das experiências e sobre as condições para que as crianças se desenvolvam de forma integral, protegida e participativa.

O LÚDICO E O DIDÁTICO: BRINCADEIRAS, APRENDIZAGEM E RECURSOS DIGITAIS

A ludicidade ocupa um lugar central na Educação Infantil, pois a brincadeira possibilita às crianças explorar o ambiente, imaginar situações, expressar sentimentos, elaborar hipóteses e estabelecer relações com outras pessoas. Por meio das experiências lúdicas, elas participam ativamente da construção de conhecimentos e atribuem significados às situações vivenciadas.

Kishimoto (1994) discute a importância do jogo nas práticas educativas e suas possibilidades de aproximação entre a criança e os conhecimentos culturais. Essa contribuição permite compreender a relevância de propostas que respeitem a participação infantil e valorizem a brincadeira como experiência significativa.

Entretanto, é necessário distinguir a brincadeira em sentido amplo dos jogos realizados em dispositivos digitais. Embora ambos possam envolver desafios, exploração e criação, suas características e condições de realização são diferentes. Por essa razão, os benefícios atribuídos à ludicidade não podem ser automaticamente transferidos para aplicativos e jogos digitais, como se todos esses recursos produzissem os mesmos efeitos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento.

Alguns aplicativos destinados ao público infantil apresentam possibilidades de exploração de personagens, cenários, sons, imagens, palavras e situações imaginárias. Outros propõem atividades relacionadas à linguagem, à matemática ou à resolução de problemas. Esses exemplos demonstram a diversidade de recursos existentes, mas não constituem, por si só, evidência de sua eficácia pedagógica nem recomendação para utilização na Educação Infantil.

A pertinência de um recurso depende de suas características, da faixa etária a que se destina, da finalidade da proposta, das condições de acesso e da forma como é utilizado. Também é necessário considerar a presença de publicidade, mecanismos de coleta de dados, compras dentro de aplicativos, conteúdos inadequados e estímulos que possam dificultar a utilização segura do recurso.

Girardello (2005), ao discutir a produção cultural infantil diante das telas, contribui para a reflexão sobre as relações entre mídia, imaginação e cultura. As crianças não são apenas receptoras passivas de imagens e narrativas: elas podem reinterpretar histórias, incorporar elementos culturais às brincadeiras e produzir significados a partir das experiências que vivenciam.

Essa compreensão, entretanto, não permite concluir que a exposição a conteúdos digitais necessariamente amplia a criatividade ou a imaginação. A forma como as crianças se apropriam desses conteúdos depende de diferentes condições, incluindo suas experiências anteriores, as possibilidades de expressão, as relações estabelecidas com outras pessoas e as oportunidades de brincar livremente.

Na Educação Infantil, a imaginação pode ser estimulada por meio de livros, narrativas orais, músicas, desenhos, dramatizações, materiais não estruturados, brincadeiras simbólicas e experiências com a natureza. Essas propostas possibilitam que as crianças criem personagens, inventem situações, formulem perguntas e compartilhem suas ideias sem depender de dispositivos eletrônicos.

A partir dessas considerações, a relação entre ludicidade e tecnologia deve ser analisada de maneira crítica. Não se trata de negar a presença da cultura digital na sociedade, mas de reconhecer que o desenvolvimento infantil requer experiências

diversificadas, nas quais o corpo, os sentidos, o movimento, a linguagem, a imaginação e a convivência ocupam lugar fundamental.

O caráter didático de uma proposta também não decorre automaticamente do uso de um equipamento ou aplicativo. Uma atividade só pode ser considerada pedagogicamente pertinente quando apresenta objetivos coerentes com as necessidades das crianças e respeita as características da etapa educativa. Na Educação Infantil, isso implica evitar a antecipação de práticas escolarizantes e preservar o direito de aprender por meio das interações e brincadeiras.

A mediação do professor permanece essencial nesse processo. Cabe ao educador avaliar as propostas, organizar experiências adequadas, observar a participação infantil e assegurar que os recursos utilizados não substituam as oportunidades de exploração, criação, movimento e convivência. O planejamento pedagógico deve partir das crianças e de seus direitos, e não da necessidade de inserir determinada ferramenta tecnológica na rotina.

Assim, a discussão sobre o lúdico e o didático não deve se limitar à busca por aplicativos que ensinem conteúdos. É necessário compreender a aprendizagem como um processo amplo, que envolve experiências culturais, relações afetivas, curiosidade, participação e construção compartilhada de conhecimentos.

O ÉTICO: LIMITES, RESPONSABILIDADES E CUIDADOS NO USO DAS TECNOLOGIAS COM CRIANÇAS

A discussão sobre tecnologia na Educação Infantil envolve responsabilidades que ultrapassam a escolha de recursos pedagógicos. É necessário considerar a saúde, o bem-estar, a segurança, a privacidade e os direitos das crianças, reconhecendo que elas dependem dos adultos para a organização de experiências adequadas à sua faixa etária.

Um dos aspectos que merece atenção é o tempo destinado às atividades diante das telas. A Organização Mundial da Saúde (World Health Organization, 2019) apresenta orientações para crianças menores de cinco anos que enfatizam a importância de uma rotina equilibrada, com atividade física, sono adequado e redução do tempo sedentário. Para crianças de três e quatro anos, a organização recomenda que o tempo sedentário de tela não ultrapasse uma hora por dia, sendo menos tempo preferível. Para menores de dois anos, não recomenda o tempo sedentário de tela.

Essas orientações são referências de saúde pública e não devem ser interpretadas como metas de exposição a serem preenchidas. No contexto escolar, a decisão sobre o uso de telas precisa considerar também as normas educacionais específicas, que estabelecem limites próprios para cada etapa de ensino.

A luz emitida por telas, especialmente quando a exposição ocorre no período noturno, é um dos aspectos discutidos na literatura sobre sono. A matéria publicada pela Redação National Geographic Brasil (2023) aborda a relação entre luz azul e qualidade do descanso, destacando que a exposição à luz em horários inadequados pode interferir nos processos relacionados ao sono.

Essa informação, contudo, não permite afirmar isoladamente que o uso de dispositivos digitais provoca ansiedade, depressão ou dificuldades de socialização. Tais afirmações exigem fundamentação específica e devem considerar fatores como idade, contexto, conteúdo acessado, duração do uso e atividades que deixam de ser realizadas. É importante distinguir associações observadas em estudos de relações causais comprovadas.

Do mesmo modo, a discussão sobre possíveis repercussões físicas deve evitar generalizações. Aspectos como postura, desconforto visual e sedentarismo precisam ser analisados conforme as condições concretas de utilização, a duração da exposição e as características individuais. A prevenção deve priorizar rotinas equilibradas, oportunidades de movimento, descanso adequado e experiências variadas.

Outro aspecto ético diz respeito à segurança digital. Os ambientes virtuais podem apresentar conteúdos inadequados, publicidade direcionada, solicitações de dados pessoais e mecanismos de interação que não são apropriados para crianças pequenas. Por isso, a escolha de recursos digitais, quando excepcionalmente necessários, deve incluir a avaliação de suas condições de segurança, privacidade, adequação etária e ausência de riscos desnecessários.

A responsabilidade pela proteção das crianças é compartilhada entre famílias, instituições educacionais, profissionais e demais agentes envolvidos em seu cuidado. Às famílias cabe acompanhar as experiências digitais realizadas em casa, estabelecer rotinas adequadas e orientar as crianças de acordo com sua idade. À escola cabe planejar as experiências pedagógicas, respeitar as normas educacionais, proteger os dados e a imagem das crianças e promover o diálogo com as famílias.

Na instituição escolar, a utilização de dispositivos digitais também precisa considerar a diferença entre o uso profissional realizado pelo professor e o uso direto pelas crianças. Recursos tecnológicos podem contribuir para o planejamento, a pesquisa e a produção de materiais pedagógicos pelos docentes. Essa utilização não implica, necessariamente, que as crianças devam visualizar telas ou interagir com aplicativos durante as atividades.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2025 constitui referência fundamental para essa discussão. Seu artigo 10 estabelece que o uso de telas e dispositivos digitais pelos estudantes da Educação Infantil, individual ou coletivamente, para visualização ou interação, mesmo com finalidade pedagógica, não é recomendado como

regra, devendo ocorrer em caráter absolutamente excepcional.

A resolução prevê que, quando uma atividade excepcional exigir acesso a dispositivos digitais, o profissional da escola deve planejá-la de maneira cuidadosa e intencional, evitando que se prolongue por períodos extensos. O uso deve ocorrer por meio de equipamentos disponibilizados pela instituição, com acompanhamento docente e respeito às restrições etárias estabelecidas na norma (Brasil, 2025).

Essas orientações reforçam que a presença das tecnologias na sociedade não justifica a exposição rotineira das crianças às telas no ambiente escolar. A educação digital e midiática pode ser desenvolvida por meio de experiências, conversas, narrativas, brincadeiras e situações adequadas à infância, sem depender necessariamente da utilização direta de dispositivos.

O compromisso ético da escola consiste, portanto, em avaliar criticamente as necessidades e as finalidades de cada proposta, priorizando a proteção integral das crianças. Isso implica reconhecer a importância do brincar livre, das relações presenciais, do contato com a natureza, da leitura compartilhada e das experiências corporais e sensoriais.

Mais do que estabelecer uma oposição entre tecnologia e infância, é necessário construir uma compreensão responsável de suas relações. O desafio pedagógico não é utilizar recursos digitais sempre que possível, mas garantir que as decisões educativas sejam fundamentadas, intencionais e coerentes com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste artigo evidencia que a relação entre tecnologia e Educação Infantil exige uma abordagem crítica, contextualizada e comprometida com os direitos das crianças. Embora os recursos digitais estejam presentes na sociedade contemporânea e integrem diferentes práticas sociais, sua presença no cotidiano não justifica, por si só, sua utilização direta e frequente pelas crianças no ambiente escolar.

A análise permitiu distinguir o uso das tecnologias em sentido amplo, a educação digital e midiática, a utilização de recursos tecnológicos pelos professores e a exposição direta das crianças às telas. Essa diferenciação é fundamental para evitar generalizações e compreender que a formação para a cultura digital não depende exclusivamente do contato precoce com dispositivos eletrônicos.

A articulação entre ludicidade, aprendizagem e tecnologia também exige cautela. Embora determinados recursos digitais apresentem possibilidades de exploração, criação e contato com diferentes linguagens, não se pode presumir que todos sejam adequados à primeira infância ou que produzam benefícios específicos para o desenvolvimento infantil. A pertinência pedagógica depende das características do recurso, de sua finalidade, das condições de utilização e do respeito às necessidades das crianças.

Nesse contexto, as interações e as brincadeiras permanecem fundamentais para a organização do trabalho pedagógico. As experiências com materiais concretos, a exploração da natureza, a leitura, a música, o movimento, a imaginação e a convivência oferecem oportunidades diversificadas de aprendizagem e desenvolvimento. Essas experiências não devem ser substituídas pela utilização rotineira de telas.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025, reforça essa compreensão ao estabelecer que o uso de telas e dispositivos digitais pelas crianças na Educação Infantil não é recomendado como regra, devendo ocorrer em caráter absolutamente excepcional, com planejamento cuidadoso, acompanhamento docente e respeito às restrições etárias. Ao mesmo tempo, a educação digital e midiática permanece relevante para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a cultura digital e participar dela de maneira responsável.

A responsabilidade pedagógica, portanto, não consiste em incorporar indiscriminadamente ferramentas digitais às salas de aula, mas em avaliar criticamente quando e se determinado recurso é pertinente. Cabe à escola assegurar que suas escolhas estejam alinhadas às diretrizes educacionais, à proteção integral e aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Conclui-se que uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral deve manter as tecnologias subordinadas às finalidades educativas e às necessidades da infância. O compromisso ético com as crianças implica garantir oportunidades de brincar, imaginar, criar, explorar, conviver e construir conhecimentos nas relações com outras crianças, com os adultos e com o mundo. Dessa forma, a reflexão sobre tecnologia na Educação Infantil deve partir não da necessidade de utilizar dispositivos, mas da responsabilidade de assegurar experiências educativas significativas, seguras e adequadas a cada etapa do desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

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: Conselho Nacional de Educação, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/marco/rceb002_25.pdf. Acesso em: 1 nov. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 1 nov. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. 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: MEC, 2009.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 28., 2005, Caxambu. Anais [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

REDAÇÃO NATIONAL GEOGRAPHIC BRASIL. Conheça 3 fatos impressionantes sobre os efeitos da luz azul na qualidade do sono. **National Geographic Brasil, 26 maio 2023**. Disponível em: https://www.nationalgeographicbrasil.com/ciencia/2023/05/conheca-3-fatos-impressionantes-sobre-os-efeitos-da-luz-azul-na-qualidade-do-sono. Acesso em: 1 nov. 2026.

SANTOS, Digilaini Machado dos; BARBIERI, Jéssica Andressa Berns; SANTOS, Célio Joaquim dos; VAHLDICK, Adilson. Um mapeamento sistemático sobre o uso de tecnologias digitais na Educação Infantil. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 11, e137101119421, 2021. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v10i11.19421. Disponível em: https://rsdjournal.org/rsd/article/view/19421. Acesso em: 1 nov. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. Geneva: World Health Organization, 2019. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536. Acesso em: 1 nov. 2026.

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

VULNERABILIDADE DIFERENCIADA À SECA NO SUL DE ANGOLA: ANÁLISE QUANTITATIVA E MAPEAMENTO POR SENSORIAMENTO REMOTO

Ngombo Rodrigues Lucau[1]

Heidi Morais Quimuanga[2]

Casimiro Manuel Agostinho[3]

RESUMO: A abordagem ao refletir a vulnerabilidade diferenciada à seca no sul de Angola, numa análise quantitativa, que operacionaliza conceitos de perigo, ajudou a analisar a vulnerabilidade diferenciada da seca no sul de Angola, através da integração de dados ligados ao sensoriamento remoto, com indicadores socioespaciais de zonas afetadas com a falta de vegetação e hidroclimatologia, em que se refletiram os fatores de sensibilidade da região, cruzando dados biofísicos e socioeconômicos numa matriz de risco e priorização territorial, para melhoria da compreensão dos grupos ou zonas que enfrentam os sucessivos impactos da seca, permitindo calcular o índice de vulnerabilidade diferenciada, combinando exposição, sensibilidade e capacidade de adaptação em um mapa específico. A metodologia adotada assentou na natureza aplicada, em que, ao combinar a análise bibliográfica e projeções de impacto socioeconômico, com abordagem quantitativa, num estudo de caso, com objetivos descritivos, permitiu entender os desafios atuais da integração de dados de satélite e identificação de problemas hidroclimáticos, que associados às desigualdades socioeconômicas estruturais locais, expõem assimetrias às comunidades que se dedicam à agropastorícia. A proposta inclui a criação de uma base de dados de análises quantitativas, que derivam essencialmente do mapeamento por sensoriamento remoto, com informações em tempo real e recorrentes, no sentido de prevenir os sucessivos impactos ambientais às comunidades locais, ao se constituir num método técnico que utiliza dados numéricos, de imagens ligadas a satélites, especificamente para mapear espaços geográficos, podendo ser um caminho para transformação da região sul de Angola, num polo de desenvolvimento sustentável, nos setores agropastoril e hidroclimatológico, com resultados extraordinários.

Palavras-chave: Vulnerabilidade diferenciada; Seca; Análise quantitativa; Sensoriamento remoto.

INTRODUÇÃO

Estima-se que a problemática da seca no sul de Angola remonta a mais de três décadas, com situações alarmantes, desde 1990, o que de certa maneira vem se agravando de forma estrutural com o passar do tempo, sendo que os fatos apontam ainda os períodos compreendidos entre 2010, 2012, 2018 e 2019, entre outros. Mesmo havendo intervenção conjunta do governo angolano e da comunidade internacional, atrelado aos esforços das organizações não governamentais, em muitas ocasiões, ainda assim, a problemática persiste, e há desafios locais bastantes que exigem de todos, ações contínuas e consentâneas para prevenir a situação que afeta em grande escala as comunidades desta área geográfica do país.

1 Casado, natural de Cazengo, Província do Cuanza Norte, nascido aos 30 de Janeiro de 1993, filho de Rodrigues Lucau de Msimba Belita. Mestre em Ensino da Matemática pelo ISCED-SUMBE, Licenciado em Ensino da Matemática pela ESPECN e Docente da Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte e do Ensino Geral na mesma Província.

2 Solteiro de 38 anos de Idade, Natural de Cambambe, Província do Cuanza Norte, nascido aos 24 de Julho de 1988, filho de Carlos Quimuanga e de Albertina Morais. Começou os seus estudos na mesma província, contendo as seguintes habilitações literárias: Mestrando em Gestão Ambiental na UMA – Quéssua, Malanje. Licenciado em Ensino da Biologia pela ESPECN, Docente Colaborador há 8 anos na Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte, Docente Efetivo no Ministério da Educação há 15 anos, lecionando a Disciplina de Biologia no 1º Ciclo do Ensino Secundário.

3 Solteiro de 33 anos de Idade, Natural de Cazenga, Província de Luanda, nascido aos 08 de Novembro de 1993, filho de José João Agostinho e de Maria Isabel Gonçalves Manuel. Licenciado em Ensino da Biologia pela ESPECN. Docente efetivo há 2 anos na Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte.

Neste particular, Blanes et al. (2022) dizem que:

> *O sul de Angola, que abrange de modo geral as províncias do Namibe, Huíla, Cunene, Cuando e Cubango têm presenciado um ciclo de seca continuada, a contar aproximadamente a partir de 2010, momento em que se iniciaram a registar cargas chuvosas desproporcionais, e aquém da média. Ainda referem que este cenário causou um colapso ecossistémico e filantrópico de proporção incomum, que alcançou a sua posição mais elevada no ano 2019, momento em que diversos escritórios advertiram uma condição de gravidade que as agremiações regionais estavam a padecer.*

Nos últimos anos, em Angola, com a falta de intervenção concreta de ações nas comunidades, que envolvem a proteção e conservação do meio ambiente, agravados com a degradação do tecido social, intensificam-se ações antropogênicas decorrentes das dinâmicas do homem, no âmbito da estabilidade social, financeira, econômica, e não só, que tem criado instabilidade no processo da homeostase, e de modo particular, o sul de Angola, não é exceção, ao enfrentar crises climáticas cíclicas ano após ano, o que tem comprometido não só a segurança alimentar, mas também a agricultura familiar, e em grande escala a produtividade da agropastorícia, acentuando o nível de assimetrias regionais nesta parcela importantíssima do país.

Ao se refletir na intensidade e frequência das mudanças climáticas que se vive em Angola nos últimos tempos, em diferentes estações do ano, em particular, no sul de Angola, e no que se referem às ações de prevenção, se percebe o quanto ainda carece de resposta institucional a altura e de espacialização objetiva, na análise quantitativa e mapeamento por sensoriamento remoto, para quantificar o risco de seca, em que se devem combinar as dimensões de perigo, exposição e vulnerabilidade, bem como, a sistematização de um estudo que quantifica a vulnerabilidade com alta precisão espacial e temporal, para fornecer dados essenciais que ajudam no domínio da previsão dos fenômenos.

Na ótica de Mateus e António (2020):

> *A pesquisa respaldada pelo INAMET, na perspectiva agrometeorológica, o sul de Angola situa-se num contexto "episódio extremo de seca" oriundo de irregularidade na precipitação causada por um procedimento irregular de elevada pressão que impediu a composição de nuvens no ciclo de 2018-2019, com propensão a se prorrogar.*

Ao ser analisada a necessidade de produtividade agropastoril, as condições que envolvem a hidroclimatologia e as assimetrias enfrentadas pelas comunidades, devido ao fenômeno de seca que se vive no sul de Angola, o estudo é justificado na forma como o assunto é tratado ao longo dos anos já referidos acima, uma vez que, ao ser uma constância na região, tem incidência na agricultura familiar, recursos hídricos, segurança alimentar, através da sua elevada ocorrência de crises climáticas que são cíclicas. Por isso, o mapeamento por sensoriamento remoto, ao se constituir num método técnico que utiliza dados numéricos, de imagens aliado a satélites, especificamente para mapear espaços geográficos, pode ser um caminho para transformar a região sul de Angola, num polo de desenvolvimento sustentável, nos setores agropastoril e hidroclimatológico.

No contexto da investigação formulou-se a seguinte pergunta científica: de que maneira a análise quantitativa via sensoriamento remoto, integrando variáveis socioeconômicas da região sul de Angola, permite mapear a vulnerabilidade diferenciada da seca sucessiva, para previsão e prevenção dos próximos fenômenos e impactos às comunidades locais?

Assim, se destacam os seguintes objetivos, para melhor condução da presente investigação: quanto ao geral é analisar a vulnerabilidade diferenciada da seca no sul de Angola, através da integração de dados ligados ao sensoriamento remoto, com indicadores socioespaciais de zonas afetadas com a falta de vegetação e hidroclimatologia. Enquanto que os específicos são: caracterizar a vulnerabilidade diferenciada da seca no sul de Angola, em zonas afetadas com a falta de vegetação e hidroclimatologia; calcular o índice de vulnerabilidade diferenciada, utilizando uma matriz de risco, que combina exposição, sensibilidade, e capacidade de adaptação à seca, nas comunidades do sul de Angola; e mapear a vulnerabilidade diferenciada da seca no sul de Angola, através da integração de dados ligados ao sensoriamento remoto, com indicadores socioespaciais de zonas afetadas com a falta de vegetação e hidroclimatologia.

REVISÃO DA LITERATURA

VULNERABILIDADE DIFERENCIADA

Sendo a Geografia a ciência que ajuda na compreensão do espaço geográfico, através dos seus diferentes campos de estudo, o conceito é compreendido mediante os dizeres de Deschamps (2009, p. 8) como:

> *Aquele que está diretamente ligado às probabilidades de a população ser afetada de forma negativa por um fenômeno geográfico. Logo, as áreas e populações vulneráveis são aquelas que podem ser atingidas por eventos adversos, como terremoto, enchente, enxurradas e seca. Assim, conforme a estrutura geomorfológica ou devido à localização geográfica, determinadas áreas são mais propensas a tais eventos, ou seja, mais vulneráveis.*

Na medida em que o fenômeno se propaga no sul de Angola, criando situações de estiagem e outras consequências no domínio da agropastorícia e da hidroclimatologia, mediante intervenções e estudos feitos, é importante que a percepção acerca do conceito de vulnerabilidade diferenciada também comece a mudar e a ser amplamente debatido, estudado e consolidado, para melhor se compreender, as diferentes formas que existem de gestão de riscos, oriundos das mudanças climáticas sucessivas em determinadas áreas geográficas, com particular realce na região sul de Angola.

A partir deste breve panorama se compartilha a ideia objetiva de Cepal (2002), ao afirmar o quanto a vulnerabilidade:

> *Está condicionada à exposição de riscos, articulada com a possibilidade de controlar os efeitos da materialização do mesmo, ou seja, a capacidade de cada indivíduo, família ou comunidade de enfrentar os riscos, mediante uma resposta interna ou por meio de um apoio externo.*

SECA

Ao se conhecer que a seca resulta provavelmente da redução dos índices de precipitação e combinação de outros eventos climáticos naturais que podem ser ciclos, associados ainda aos impactos da ação humana, que de maneira direta impactam a dinâmica dos ecossistemas, Mendes (2008) confirma que:

> *É um evento ingênito, de proveniência climatológica e meteorológica, por causa fundamentalmente, de insuficiência nas circunstâncias de precipitação, que se constata todos os tempos em várias zonas do planeta terra, por conseguinte um atributo periódico do clima, e não um fato esporádico.*

Ainda na mesma linha de abordagem, Barreira (2019) assevera a seca como “um evento espontâneo de causa climática, que parte da ocorrência, de precipitação abaixo da provável, num local, durante um espaço de tempo definido, e sucede da escassez de água para atender às conveniências atuais”.

Como se sabe, a ocorrência deste fenômeno no sul de Angola tem impactado de forma direta a condição social das famílias, que ao criar colapso no setor da agropastorícia, afeta a economia da região, causando baixa produtividade no âmbito da agricultura familiar e insegurança alimentar.

ANÁLISE QUANTITATIVA

Sendo um método que pode facilitar a interpretação de determinados fenômenos ou problemas, quantificando-os em números, ou através de modelos matemáticos, Cavalcante (2018, p. 252) ressalta como aquele que possibilita “testar hipóteses, analisar a realidade de forma objetiva e generalizar os resultados pesquisados por meio de procedimentos estatísticos, avaliando os dados”. No contexto da investigação:

> *Permitiu (...) conhecer o grau e a abrangência de determinados traços em uma população, sendo também uma forma de estar sensível aos problemas sociais. Há, nesse tipo de pesquisa, um caráter mais ou menos generalizador; contudo, a preocupação em relacionar a pesquisa aos contextos enriquece o trabalho. (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016, p. 69).*

Ao ser utilizada essa metodologia com rigor que se exige para quantificar e interpretar dados de riscos ambientais pode ajudar no conhecimento da vulnerabilidade diferenciada da seca no sul de Angola, com mapeamento por sensoriamento remoto, para medir a chance de um dano acontecer e o tamanho do seu impacto, ao transformar perigos na natureza em valores exatos para apoiar nas decisões de segurança, mitigação e consequente prevenção.

SENSORIAMENTO REMOTO

Na contemporaneidade, vários são os instrumentos utilizados na previsão e controlo de fenômenos ou problemas que podem impactar as

comunidades, instrumentos esses que ajudam a prever o tempo, mapear diferentes localidades, assim como monitorar de forma geral o meio ambiente. É a partir desta visão que se pode entender a perspectiva defendida por Jensen (2009) sobre o sensoriamento remoto, como sendo "aquisição de dados sobre um objeto sem contato físico direto com o mesmo".

Num outro sentido, Mehdizadeh e Al-Taey (2023) referem que:

> *O sensoriamento remoto permite construir séries temporais contínuas, essenciais para detectar mudanças sazonais em culturas agrícolas e flutuações em ecossistemas sensíveis. Essa capacidade de mapear o território sistematicamente apoia tanto o setor produtivo quanto iniciativas de conservação, criando pontes entre a pesquisa académica e a gestão sustentável de recursos naturais.*

Conforme dito acima, através dessa técnica, que fornece dados e um conjunto de imagens de uma determinada área geográfica, emitida por sensores de satélites ou outros meios tecnológicos:

> *A integração do sensoriamento remoto com sistemas de informação geográfica (SIG) permite consolidar um fluxo contínuo de dados espaciais para análise e gestão territorial, entregando mapas inteligentes que combinam imagens de satélite, UAVs e informações de campo em um mesmo ambiente visual. Essa convergência facilita a sobreposição de camadas temáticas - uso do solo, clima, solo e hidrografia - proporcionando uma visão holística do território para pesquisadores e gestores. (OLIVEIRA, 2020)*

Destaca Pimentel e Frigo (2024) o quanto "a integração de dados geoespaciais auxilia no acompanhamento de indicadores de produtividade agrícola, uso da terra e gestão de recursos hídricos, fornecendo métricas quantitativas para relatórios nacionais e internacionais".

É necessário que as sinergias conjugadas na implementação de sensoriamento remoto e geotecnologias, que Angola dispõe e que é gerido pelo GGPEN, e o uso de infraestruturas como o Centro de Controlo e Missão de Satélite, sito na Funda, Luanda, estejam à altura de produzir sistemas de informação geográfica (SIG), para gerar fluxos de dados espaciais que permitam efetuar uma melhor análise e gestão do fenômeno e dos impactos às comunidades no sul de Angola, através de mapas que combinam imagens de satélite em tempo real.

IMPACTO DA SECA NO SUL DE ANGOLA E SUA VULNERABILIDADE DIFERENCIADA

Pelo que a literatura e os relatórios nacionais e internacionais explicam, confrontados com a realidade factual, entre as províncias do sul de Angola, o impacto e a vulnerabilidade é mesmo diferenciada, sendo que as províncias que são afetadas em menor escala, são as do Cuando e Cubango, atendendo a configuração do seu ecossistema, quando comparadas com as demais.

Em relação ao impacto que as outras províncias enfrentam, embora ocorra também de forma distinta, Souza (2017) afirma que:

> *Em época de acentuada seca, a produção alimentar pode ser consideravelmente implicada, levando a carestia de produtos agrícolas. Por isso, entende que a aquisição da água tratada para o consumo público também pode ser restrita, com efeitos nocivos para o bem-estar das pessoas, levando em conta a baixa qualidade da água gerenciada ao consumo das pessoas, além das péssimas condições de salubridade no decorrer do intervalo moroso da seca.*

Diante do exposto acima, Porto (2007) realça a necessidade de perceber os riscos como "eventos multiforme e complexos, que são, ao mesmo tempo, públicos e particulares, tendo proporções técnicas, morais, e coletivas irreduzíveis".

Vale destacar que a degradação dos ecossistemas tem implicações diretas no processo de homeostase, sendo que:

> *A grande alteração ecossistémica de Angola tem sido a grande devastação da cobertura vegetal para lavoura de sequeiro, uma vez que o crescimento demográfico tem sido razão da pressão sobre estoque agrários da agremiação, ampliando lavoura por meio de preparação de novos lotes de terras agrícolas. (MENDELSOHN; STEPHIE, 2018)*

Como é sabido, a região sul de Angola é potencialmente agrícola, e consequentemente, o espaço geográfico em que mais há perda da cobertura vegetal, sem deixar de lado o centro norte, tudo por conta do crescimento demográfico rural, que de certa maneira exige o alargamento de novas zonas de cultivo e da agropastorícia.

MONITORAMENTO DA SECA NO SUL DE ANGOLA

Embora haja o monitoramento da seca no sul de Angola, controlado pelo Gabinete de Gestão do Programa Espacial Nacional (GGPEN) e outras

instituições tidas como parceiras, neste caso o MIT, que têm ferramentas tecnológicas suportadas por dados de satélites, ainda assim, "a construção de barragens para o fornecimento de água, tornou-se um dos principais investimentos do Estado, para prevenir grandes prejuízos na pecuária e de certa forma é um item que é relevante também no combate à fome". (ONU, 2019; ROCHA et al., 2016)

Apesar dos investimentos direcionados no controlo, mitigação e prevenção do fenômeno da seca, que decorre de forma cíclica na região sul de Angola, a verdade é que, a situação decorre há décadas, o que de certa maneira, deve levar à reflexão dos especialistas para abordar o assunto com certo cuidado, a fim de se encontrarem melhores estratégias e ações, não só de mitigação, mas também de prevenção.

Vale ainda salientar que a ONU (2019) está programando o Fundo Central de Resposta a Situações de Emergência (FCRS), avaliado em 6,3 milhões de dólares, para mitigar o risco de morte causado pela fome no sul de Angola.

MATRIZES

A matriz, ao operacionalizar conceitos de perigo, exposição e vulnerabilidade num índice composto de risco, pode indicar a possibilidade de haver danos, numa determinada região, o que de modo particular, nesse estudo, refere-se à seca que decorre de forma sequencial no sul de Angola.

MATRIZ DE INDICADORES POR DIMENSÃO

Tabela 1 – Dimensões de risco em áreas específicas

Dimensão	Indicador	Fonte de dados	Índice/Variável de Satélite	Resolução
Perigo (P)	Anomalia de precipitação	CHIRPS / TRMM	SPI – Standardized Precipitation Index (3 e 12 meses)	5 km
	Estresse hídrico da vegetação	MODIS (Terra/Aqua)	VCI – Vegetation Condition Index (a partir do NDVI)	250 m
	Temperatura de superfície	MODIS LST	TCI – Temperature Condition Index	1 km
	Índice combinado de seca	MODIS	VHI = α·VCI + (1−α)·TCI	1 km
Exposição (E)	Densidade populacional	INE Angola / WorldPop	—	100 m
	Área agrícola/pastoril exposta	Sentinel-2 (uso do solo)	NDVI de época seca vs. Chuvosa	10 m
	Efetivo pecuário	INE / Ministério da Agricultura	—	Por comuna
	Rede de abastecimento de água	DNA / DNRH Angola	—	Pontos georreferenciados
Vulnerabilidade (V)	Pobreza / renda	INE (IDREA)	—	Por município
	Dependência da agricultura de sequeiro	Censo Agro-Pecuário	—	Por comuna
	Acesso à infraestrutura (estradas, água)	MINEA / INE	—	Por comuna
	Capacidade adaptativa institucional	Entrevistas / planos municipais	Escala qualitativa 1–5	Por comuna

Fonte: autor

ÍNDICE COMPOSTO DE RISCO DE SECA (IRS)

Forma multiplicativa (ponderação geométrica):

IRS = P^w1 × E^w2 × V^w3

Forma aditiva ponderada (mais utilizada em estudos de risco):

IRS = w1·P_norm + w2·E_norm + w3·V_norm

Onde cada variável é normalizada no intervalo 0–1 (método min-max), e os pesos w1, w2 e w3 são definidos por Analytic Hierarchy Process (AHP) ou por consenso de especialistas, com soma igual a 1.

MATRIZ DE PRIORIZAÇÃO TERRITORIAL (RISCO = PERIGO × VULNERABILIDADE)

Tabela 2 – Classificação dos níveis de perigo vs vulnerabilidade

Perigo \ Vulnerabilidade	Vulnerabilidade Baixa	Vulnerabilidade Média	Vulnerabilidade Alta
Perigo Alto	Risco Moderado	Risco Alto	**Risco Crítico**
Perigo Médio	Risco Baixo	Risco Moderado	Risco Alto
Perigo Baixo	Risco Mínimo	Risco Baixo	Risco Moderado

Fonte:autor(2026)

Esta matriz 3×3 permite classificar cada comuna/município do Sul de Angola (Cunene, Namibe, Cuando, Cubango e Huíla) e gerar um mapa de prioridades para políticas públicas de mitigação da seca.

METODOLOGIA

A classificação do estudo quanto ao seu objetivo é descritiva, precisamente por expor as características do fenômeno que se vive na região sul de Angola; é de natureza aplicada, pela lógica da utilização de dados de satélite e números reais para criar soluções práticas, e metodologicamente se caracteriza por uma abordagem quantitativa, ao olhar nos dados numéricos e no mapeamento sobre a seca no sul de Angola, tendo permitido conhecer as fragilidades das comunidades locais de forma exata e mensurável.

Também contou com o suporte da revisão bibliográfica, por lhe ter conferido maior consistência e credibilidade, no que se referiu à leitura da vulnerabilidade diferenciada sobre o fenômeno da seca no sul de Angola.

Portanto, pelo que se sabe, a metodologia "é a apresentação adequada e justificada dos métodos de consulta, técnicas de instrumentos exploratórios usados para busca de investigação". (ANDRADE, 2003, p. 44)

É assim que no âmbito descritivo, seguindo a lógica de Martins (2004, p. 16) foi possível "descrever as características de uma determinada população ou fenômeno estabelecido de relação entre variáveis". Neste contexto, ao serem descritas as características sem interferência, se percebeu através do mapeamento por sensoriamento remoto, que o impacto da seca nas comunidades do sul de Angola ocorre de maneira diferenciada, o que levou a perceber ainda mais, as outras causas do fenômeno.

Quanto à pesquisa aplicada que "visou produzir um conhecimento que possa ser efetivamente aplicado na vida real, ajudando a alterar uma situação, fenômeno ou sistema contextualizado" (GIL, 2008, p. 10). É utilizada para solucionar problemas concretos e do quotidiano, transformando conhecimentos teóricos em soluções práticas e sociais, tendo-se transformado os conhecimentos teóricos, no caso em particular, o da vulnerabilidade diferenciada à seca no sul de Angola, numa análise quantitativa e mapeamento por sensoriamento remoto, com dados reais de satélite.

Quanto à abordagem quantitativa, Aires (2011, p. 51) diz que:

> *(...) Seu objetivo é mensurar e permitir o teste de hipóteses, já que os resultados são mais concretos e, consequentemente, menos passíveis de erros de interpretação. Em muitos casos geram índices que podem ser comparados ao longo do tempo, permitindo traçar um histórico da informação.*

A abordagem utilizada permitiu através da matriz de indicadores por dimensão, do índice composto de risco de seca e matriz de priorização territorial, identificar padrões, tendo permitido obter informações específicas da vulnerabilidade diferenciada à seca no sul de Angola, mediante o mapeamento por sensoriamento remoto.

Atendendo à pesquisa bibliográfica, Silva e Menezes (2005) confirmam como sendo "uma técnica que se baseia na coleta e análise de informações contidas em fontes bibliográficas, com objetivo de entender e interpretar um tema ou problema e de identificar as principais contribuições e limitações na literatura existente".

Para essa investigação, fez-se levantamento da bibliografia já existente, com vista à sistematização do conhecimento sobre o tema, englobando a consulta de documentos, livros de autores com diferentes abordagens, revistas, artigos científicos publicados, jornais de caráter científicos, entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados que derivaram da matriz de indicadores por dimensão, do índice composto de risco de seca e matriz de priorização territorial que associaram fundamentalmente os padrões espaciais da seca e fatores de vulnerabilidade diferenciada, achados por meio de imagens de satélite (anexo 1), confirmaram de forma inequívoca, através dos dados já publicados em censos, relatórios estatísticos de organizações nacionais e internacionais, artigos científicos e outras fontes, como o fenômeno da seca no sul de Angola apresentado nesta investigação, atinge de forma desigual as províncias da Huíla, Namibe, Cuando, Cubango e Cunene, sendo esta última, em grande escala, mas, em comunidades distintas.

Quanto ao índice de vegetação (NDVI), olhando para os dados de precipitação e a incidência de quedas pluviométricas nas estações próprias, o anexo 1 que conforma o mapeamento por sensoriamento remoto indica que nas províncias acima designadas, em determinadas regiões, os seus solos perdem água em grande escala, em relação às outras. Com base nesta perspectiva, o mapeamento por sensoriamento remoto evidenciou como o impacto nem sempre depende apenas da ausência de chuva, mas, principalmente, de onde a terra e as comunidades mais sofrem com o solo seco e a perda de plantas verdes. De acordo com Lourenço (1992):

> *Nas zonas ríspidas e semi-ríspidas do sudoeste de Angola as plantas naturais representam a fonte essencial de pasto para o rebanho de pastoralista e agro-pastoralista. O prado natural é composto por uma categoria herbácea estruturada por uma cifra mutável de espécie, tanto menor quanto maior for o seu estado deterioração.*

Ainda com o mesmo autor, as espécies cujo evento é mais relevante, cabem às gramíneas e leguminosas em estado de secura, em que o ciclo de escassez hídrica do solo, se alastra para além dos sete meses, influenciam as gramíneas de pequena estatura, período vegetativo reduzido e procedimento anual, em prejuízo de espécie duradoura, inapta de sustentar um ciclo de secura demorado. (Idem)

Os resultados da vulnerabilidade diferenciada à seca no sul de Angola, numa análise quantitativa e mapeamento por sensoriamento remoto (anexo 1), ainda evidenciaram três formas distintas de compreensão do fenômeno que se apresenta de forma cíclica na região do sul de Angola, destacando que, o interior do Cunene e as áreas baixas do Namibe, consideradas como zonas predominantemente mais afetadas, em períodos de estiagem há uma queda sem precedente da sua vegetação, por conta dos períodos longos de ausência de quedas pulviométricas. Já nas áreas consideradas elevadas da Huíla, olhando para a geografia da referida localidade, onde há resistência maior, revelou haver maior índice de retenção de umidade, atendendo a especificidade do seu relevo e o tipo de vegetação que é tida como muito mais densa. Enquanto que, a análise feita na província do Cunene, que mais enfrenta o fenômeno da seca em grande escala, em relação aos períodos críticos, os picos de alto impacto da perda vital da sua vegetação, são acentuados entre os meses de Janeiro e Abril, no meio da época das chuvas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem que permitiu conhecer a vulnerabilidade diferenciada em relação à seca no sul de Angola, baseada na análise quantitativa e mapeamento por sensoriamento remoto, evidenciou que nem sempre o risco ou os impactos nefastos que assolam as comunidades do sul de Angola, estão somente dependentes da escassez de quedas pulviométricas, podendo ser compreendido através da operacionalização de conceitos de perigo, exposição e vulnerabilidade, num índice composto de risco, que pode indicar a possibilidade de haver danos.

Os dados que derivaram da perspectiva quantitativa e do mapeamento por sensoriamento remoto, que foram amplamente sustentados pela revisão bibliográfica, permitiu concluir ainda que existem desafios a considerar, no tocante a vulnerabilidade diferenciada à seca no sul de Angola, uma vez que está centralizada nos aspectos que envolvem as desigualdades no âmbito socioeconômico, nos diferentes espaços geográficos desta parcela do país, sendo que a problemática persiste há décadas.

Por isso, se sugere mapear a vulnerabilidade diferenciada da seca que ainda assola o sul de Angola, através da integração de dados ligados ao sensoriamento remoto, com indicadores socioespaciais de zonas afetadas com a falta de vegetação e hidroclimatologia, para que se possa começar a mitigar por um lado, o fenômeno, e por outro, prevenir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M., A. Introdução a Metodologia do Trabalho Científico. 6ª ed. Atlas,, 2003.

BARREIRA, Rui Vulnerabilidade de Portugal à Seca e a Escassez de Água. ANP/WWF-Portugal. WWF Portugal | WWF (natureza-portugal.org) Consultado em 2019.

BLANES, Ruy, Llera et al. Seca em Angola. Ponto da Situação 2020-2021. Causas, Respostas e Soluções. Lubango, 2022.

CAVALCANTE, Maria, Mariana, Dias. Abordagem quantitativa na pesquisa em educação: investigações no cotidiano escolar, 2018.

CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina). Panorama Social de América Latina (2002). Santiago-Chile: Publicación de las Naciones Unidas, 2002.

DESCHAMPS, Marley, Vanice. Vulnerabilidade Socioambiental das Regiões Metropolitanas Brasileiras. Rio de Janeiro: Observatório das Metrópoles – IPPUR/FASE, 2009.

GIL, António, Carlos Métodos e técnicas de Pesquisa Social. 6ª ed. Atlas. S.A. São Paulo. (2008).

JENSEN, John. Sensoriamento remoto do ambiente: uma perspectiva em recursos terrestres. São José dos Campos: Editora Parêntese, 2009.

AIRES, Maria, Lopes. Paradigma Quantitativo e Práticas de Investigação Educacional. Universidade Aberta, 2011.

LOURENÇO, I. Pastoreio e desertificação. In: Agricultura e desertificação, p. 159-164. AIJE/ APORJEL, Lisboa, 1992.

MATEUS, Nelson, Pedro, António; ANTÓNIO, Jaime, Fernando "Seca no sul da Angola: Uma avaliação do episódio extremo de 2018/2019." Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento 9 (8): 24–45, 2020.

MEHDIZADEH, Mehdi, Mehdizadeh; Al-TAEY, Duraid, Kadium, Abed. A Aplicação de Tecnologias de Sensoriamento. Remoto para Aprimorar o Desempenho de Agroecossistemas, 2023.

MARTINS, Newton. Pesquisa científica. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MENDES, Juliana, Marina, Moreira. Linhas para a elaboração de um plano de minimização dos riscos de seca em zonas com escassez de recursos hídricos. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil-especialização em Hidráulica) Faculdade de Engenharia, Universidade do Porto, Portugal, 2008.

MENDELSOHN, Stephie; STEPHIE, Mendelsohn. Sudoeste de Angola, um retrato da terra e da vida, 2018.

OLIVEIRA, Eduardo, Negri. Geografia e sensoriamento remoto. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2020.

ONU ANGOLA. A seca no Sul de Angola e o apoio das Nações Unidas. Disponível em: https://onuangola.org/a-seca-no-sul-de-angola-e-o-apoio-das-nacoes-unidas/, 2019

PEREIRA, Guilherme, Nascimento; ORTIGÃO, Maria, Isabel, Ramalho. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. Revista Periferia, v. 8, n. 1, jan./jun. 2016.

PORTO, . Uma Ecologia Política dos Riscos: princípios para integramos o local e o global na promoção da saúde e da justiça ambiental. Rio de Janeiro: Fiocruz, 248p., 2007.

PIMENTEL, Joara, Oliveira, Cardoso; FRIGO, Jiam, Pires. Sensoriamento remoto aplicado na sustentabilidade ambiental e sua relação com os ODS visando a gestão dos resíduos sólidos: uma revisão. Revista do Departamento de Geografia, 44, e217530-e217530, 2024.

ROCHA, Teresa. Seca em Angola. Recoveryplatform, Disponível em:<https://www.recoveryplatform.org/assets/publication/PDNA/CountryPDNs/Angola_Droughts_2012-2016_PDNA_Portuguese.pdf>., 2016

SILVA, Edna, Lúcia; MENEZES, Estera, Muszkat. , 4ª ed, 2005.

SOUZA, Erika, Miranda. As secas no Nordeste e seus efeitos recentes na agropecuária do Rio Grande do Norte. Monografia (de Bacharelato em Ciências Econômicas, Departamento de Economia), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, campos avançados prefeito Walter de Sá Leitão, 2017.

Ngombo Rodrigues Lucau, Casado, natural de Cazengo, Província do Cuanza Norte, nascido aos 30 de Janeiro de 1993, filho de Rodrigues Lucau de Msimba Belita. Mestre em Ensino da Matemática pelo ISCED-SUMBE, Licenciado em Ensino da Matemática pela ESPECN e Docente da Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte e do Ensino Geral na mesma Província.

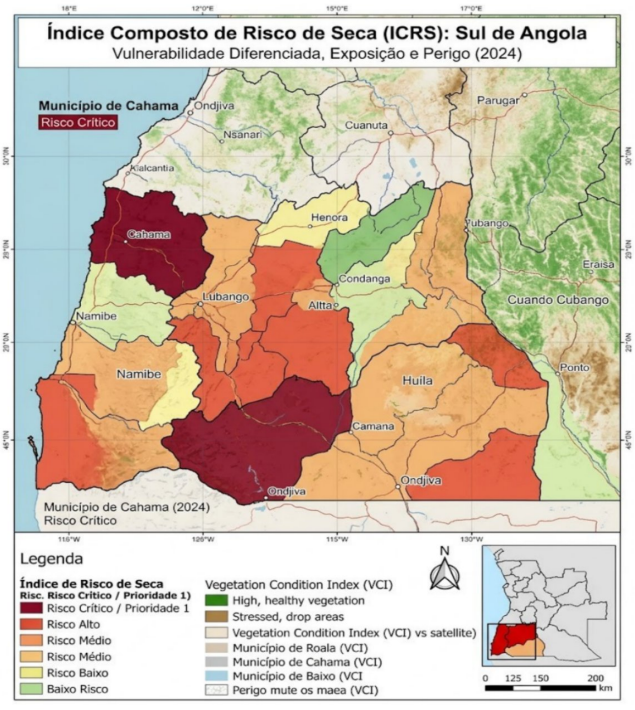
Heidi Morais Quimuanga, Solteiro de 38 anos de Idade, Natural de Cambambe, Província do Cuanza Norte, nascido aos 24 de Julho de 1988, filho de Carlos Quimuanga e de Albertina Morais. Começou os seus estudos na mesma província, contendo as seguintes habilitações literárias: Mestrando em Gestão Ambiental na UMA – Quéssua, Malanje. Licenciado em Ensino da Biologia pela ESPECN, Docente Colaborador há 8 anos na Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte,

Docente Efetivo no Ministério da Educação há 15 anos, lecionando a Disciplina de Biologia no 1º Ciclo do Ensino Secundário.

Casimiro Manuel Agostinho, Solteiro de 33 anos de Idade, Natural de Cazenga, Província de Luanda, nascido aos 08 de Novembro de 1993, filho de José João Agostinho e de Maria Isabel Gonçalves Manuel. Licenciado em Ensino da Biologia pela ESPECN

Docente efetivo há 2 anos na Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte.

ANEXO 1



Fonte: QGIS

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

ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA FACILITAR O APRENDIZADO ONLINE AOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR ANGOLANO COM FOCO NO FOVO (FORMATO ONLINE DE VIDEOAULAS)

Pedro Isaac[1]

Mateus Queiroz Tchamolehã[2]

RESUMO: A utilização do Formato Online de Videoaulas (FOVO) apresenta desafios relacionados com a interação entre professores e estudantes, dificuldades técnicas, acesso à Internet, concentração, autonomia, autodisciplina e organização do tempo de estudo. O presente artigo tem como objetivo geral desenvolver estratégias pedagógicas eficazes para melhorar a experiência de aprendizagem online no ensino superior angolano, com foco na redução das dificuldades enfrentadas pelos estudantes no FOVO. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, com orientação aplicada, complementada pela análise de dados provenientes de instrumentos de recolha aplicados no contexto acadêmico. Os resultados indicam que as redes sociais constituem importante mecanismo de comunicação e divulgação da formação superior online, tendo sido mencionadas por 100% dos funcionários inquiridos. Verificou-se, igualmente, a necessidade de ampliar a interação pedagógica, melhorar o suporte tecnológico, diversificar os recursos didáticos e adotar metodologias ativas. Defende-se, assim, a utilização de videoaulas curtas, estruturadas, interativas e contextualizadas, articuladas com fóruns, atividades práticas, feedback contínuo, gamificação, aprendizagem baseada em problemas e estratégias de ensino híbrido. Conclui-se que o FOVO possui potencial significativo para contribuir para a democratização e flexibilização do ensino superior angolano, desde que acompanhado por estratégias pedagógicas, tecnológicas e institucionais centradas nas necessidades dos estudantes.

Palavras-chave: Estratégias pedagógicas. Ensino online. Ensino superior. Videoaulas. FOVO. Tecnologias digitais.

1. INTRODUÇÃO

A expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) alterou significativamente as formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento. No campo educacional, essas transformações contribuíram para o surgimento e a consolidação de diferentes modalidades de ensino mediadas por tecnologias digitais, entre as quais se destaca o ensino online.

Como afirmam Borba, Souto e Canedo Júnior (2022, p. 23), "os seres humanos constroem mídias, e as mídias, por sua vez, moldam o significado do que é ser humano em determinado contexto histórico". Esta perspectiva evidencia a relação dinâmica entre sociedade, tecnologia e educação, mostrando que as ferramentas digitais não devem ser compreendidas apenas como instrumentos técnicos, mas como elementos capazes de modificar práticas pedagógicas, relações educativas e formas de construção do conhecimento.

No ensino superior, segundo Sassoma (2026), o desenvolvimento da educação online tornou-se particularmente relevante, sobretudo após a pandemia da COVID-19, que acelerou a adoção de soluções digitais por instituições de ensino em diferentes países. Em Angola, esse processo também trouxe novas possibilidades para a expansão do acesso ao ensino superior, mas revelou simultaneamente limitações relacionadas com infraestruturas tecnológicas, conectividade, competências digitais, interação pedagógica e autonomia dos estudantes.

Neste contexto, as videoaulas constituem um importante recurso pedagógico, pois permitem disponibilizar conteúdos de forma visual e auditiva,

1 Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Paraguai; Mestre em Docência Universitária pela Universidade Uniatlântico, desde 2025. Licenciado em Ciências da Educação, opção: Pedagogia, pelo Instituto Superior de Ciências da Educação, ISCED-Huambo, desde 2015.

pedroisaac@gmail.com

2 Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Paraguai; Mestre em Docência Universitária pela Universidade Uniatlântico, desde 2025. Licenciado em Ciências da Educação, opção: Ensino da Matemática e Ciências.

mateustchamoleha@gmail.com

possibilitando ao estudante rever determinado conteúdo, pausar a explicação e organizar o estudo de acordo com o seu ritmo de aprendizagem.

O interesse pelo presente estudo surgiu também da experiência dos autores com o uso de videoaulas durante a formação em Ciências da Educação. Essa experiência permitiu perceber que, quando adequadamente produzidas e pedagogicamente orientadas, as videoaulas podem facilitar a compreensão dos conteúdos e oferecer maior flexibilidade ao estudante.

É neste âmbito que se propõe o estudo intitulado "Estratégia pedagógica para facilitar o aprendizado online aos estudantes do ensino superior angolano com foco no FOVO (Formato Online de Videoaulas)".

1.1 OBJETIVO GERAL

Desenvolver estratégias pedagógicas eficazes para melhorar a experiência de aprendizagem online no ensino superior angolano, com foco na redução das dificuldades enfrentadas pelos estudantes no Formato Online de Videoaulas (FOVO).

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os principais desafios enfrentados pelos estudantes na utilização do Formato Online de Videoaulas (FOVO) no ensino superior.
- Analisar os recursos tecnológicos e as plataformas digitais utilizados no ensino online, considerando a sua eficácia na implementação do FOVO.
- Propor estratégias pedagógicas que contribuam para melhorar a interação, autonomia, motivação e aproveitamento acadêmico dos estudantes no ensino online.

1.3 PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Apesar da expansão do ensino online no ensino superior angolano, verifica-se que muitos estudantes enfrentam dificuldades para adaptar-se às exigências dessa modalidade. Entre os principais obstáculos destacam-se a baixa interação com os professores, problemas de conectividade, dificuldades de utilização das plataformas digitais, falta de organização do tempo, baixa concentração e insuficiente autonomia.

Diante dessa realidade, formula-se a seguinte questão de investigação:

- Que estratégias pedagógicas podem ser adotadas para facilitar a aprendizagem online dos estudantes do ensino superior angolano através do Formato Online de Videoaulas (FOVO)?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONCEPÇÃO DO ENSINO NO FORMATO ONLINE DE VIDEOAULAS

O século XXI é caracterizado por profundas transformações tecnológicas, sociais, culturais e econômicas, que colocam novos desafios às instituições de ensino superior. A universidade contemporânea precisa responder a uma sociedade em que a informação se encontra cada vez mais disponível através de dispositivos digitais.

Tünnermann (2003) identifica diferentes desafios para a universidade contemporânea, entre os quais se destacam o desafio quantitativo, o desafio da relevância, o equilíbrio entre as funções básicas da universidade, a qualidade e a internacionalização.

Neste cenário, a educação online constitui uma possibilidade de ampliar o acesso ao conhecimento, especialmente para estudantes que enfrentam limitações geográficas, econômicas ou relacionadas com a mobilidade.

Belloni (2003) entende a educação a distância como uma modalidade que requer novas formas de organização do ensino e aprendizagem, uma vez que professor e estudante não precisam necessariamente estar presentes no mesmo espaço físico e temporal.

As videoaulas inserem-se nesse processo como recursos multimodais que articulam linguagem verbal, visual e sonora. A sua utilização pode favorecer diferentes formas de representação do conhecimento, desde que o conteúdo seja pedagogicamente estruturado.

Almeida (2015), Barros (2017), Mussio (2018), Reis (2019) e outros autores têm destacado a importância das tecnologias digitais na criação de novas possibilidades de acesso aos conteúdos educacionais.

Contudo, a utilização de videoaulas não deve limitar-se à gravação de uma aula presencial. Uma videoaula pedagogicamente eficaz necessita de objetivos claros, organização lógica, linguagem acessível, recursos visuais adequados, exemplos contextualizados e momentos que estimulem a participação do estudante.

Segundo Moore (1993), a distância existente entre professor e estudante não deve ser entendida exclusivamente como uma distância física, mas também como uma distância pedagógica e comunicacional. Assim, a mediação didático-pedagógica assume papel fundamental na redução dessa distância.

No FOVO, essa mediação pode ocorrer através de fóruns de discussão, chats, atividades complementares, questionários, comentários, sessões síncronas e feedback individualizado.

2.2 O ENSINO HÍBRIDO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM ONLINE

O ensino híbrido constitui uma abordagem que articula atividades presenciais e online, procurando aproveitar as potencialidades de ambas as modalidades.

Para Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), o ensino híbrido combina diferentes espaços, tempos,

metodologias e recursos, colocando o estudante numa posição mais ativa no processo de aprendizagem.

É importante distinguir ensino híbrido de ensino remoto. Enquanto o ensino remoto ocorre essencialmente através de ambientes digitais, o ensino híbrido pressupõe a articulação planejada entre momentos presenciais e virtuais.

Litto e Formiga (2009) destacam que a educação a distância pode favorecer maior flexibilidade e autonomia dos estudantes, mas requer organização pedagógica e tecnológica adequada.

Entre os principais modelos de ensino híbrido destacam-se:

- Rotação por estações: os estudantes alternam entre diferentes atividades, incluindo tarefas presenciais, atividades colaborativas e recursos digitais;
- Sala de aula invertida: o estudante contata previamente os conteúdos online e utiliza os encontros presenciais para discussão, resolução de problemas e atividades práticas;
- Modelo Flex: o processo ocorre predominantemente online, contando com apoio presencial sempre que necessário;
- Modelo À la Carte: o estudante pode realizar determinadas disciplinas ou componentes curriculares online;
- Modelo Virtual Enriquecido: combina encontros presenciais programados com atividades desenvolvidas predominantemente no ambiente virtual.

No contexto angolano, a adoção de modelos híbridos pode contribuir para superar algumas limitações do ensino exclusivamente presencial ou exclusivamente remoto, desde que sejam consideradas as condições reais de acesso à Internet, equipamentos, energia elétrica e competências digitais dos estudantes.

2.3 VIDEOAULAS COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO SUPERIOR

A videoaula constitui um gênero multimodal que tem adquirido importância no contexto da educação digital. A sua principal vantagem consiste na possibilidade de combinar explicações orais, imagens, esquemas, gráficos, animações e outros recursos.

Entre as suas principais potencialidades destacam-se:

- possibilidade de rever os conteúdos;
- flexibilidade temporal;
- acesso a diferentes lugares;
- possibilidade de aprendizagem autônoma;
- combinação de diferentes linguagens;
- apoio à compreensão de conceitos complexos;
- redução de determinadas barreiras geográficas;
- possibilidade de integração com outros recursos digitais.

Entretanto, as videoaulas também apresentam limitações. Vídeos excessivamente longos, ausência de interatividade, problemas técnicos, qualidade insuficiente do áudio ou da imagem e falta de contextualização podem reduzir a atenção e a motivação dos estudantes. Por isso, a produção de videoaulas deve obedecer a princípios pedagógicos e comunicacionais.

2.4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA MELHORAR A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO FOVO

Camargo (2003, p. 27) associa o conceito de estratégia à capacidade de organizar e aplicar recursos para alcançar determinados objetivos. No campo educacional, as estratégias pedagógicas representam os procedimentos utilizados pelo professor para favorecer a aprendizagem.

No FOVO, algumas estratégias assumem particular importância.

a) **Videoaulas curtas e estruturadas**: a produção de vídeos mais curtos permite apresentar um objetivo ou conceito específico em cada unidade.

b) **Interatividade**: a aprendizagem online não deve ser reduzida ao consumo passivo de vídeos. Após cada videoaula podem ser disponibilizados questionários, exercícios, fóruns e atividades práticas.

c) **Metodologias ativas:** a aprendizagem baseada em problemas (PBL) pode ser integrada ao FOVO para colocar o estudante diante de situações-problema relacionadas com a sua realidade.

d) **Feedback contínuo**: o estudante necessita saber se está progredindo adequadamente. Por isso, o feedback deve ser frequente, claro e orientado para a melhoria.

e) **Possibilidade de acesso offline**: em contextos de conectividade limitada, a disponibilização prévia dos vídeos e materiais pode permitir que o estudante estude sem depender permanentemente de uma ligação à Internet.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, com orientação aplicada, uma vez que procura compreender dificuldades concretas do ensino online e propor estratégias pedagógicas para a sua superação.

Quanto aos procedimentos, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e documental, complementada pela recolha de dados no contexto institucional.

A pesquisa bibliográfica permitiu analisar contribuições de autores que discutem educação a distância, ensino híbrido, tecnologias educacionais, metodologias ativas e aprendizagem online.

Para a recolha de dados foram considerados instrumentos como questionários, entrevistas, observação e análise de registos relacionados com a participação dos estudantes nas atividades online.

A análise dos dados combinou procedimentos qualitativos e quantitativos simples. As informações qualitativas foram organizadas através da identificação de categorias temáticas, enquanto os dados quantitativos foram apresentados por meio de frequências e porcentagens.

A utilização de diferentes instrumentos permitiu realizar uma triangulação dos dados, aumentando a possibilidade de compreender o fenômeno investigado sob diferentes perspectivas.

4. RESULTADOS

Os resultados obtidos permitiram identificar aspectos relacionados com a comunicação institucional, utilização das tecnologias e desafios associados ao ensino online.

Um dos resultados mais expressivos refere-se ao uso das redes sociais como principal mecanismo de divulgação dos cursos de graduação e pós-graduação. Entre os oito funcionários inquiridos, correspondentes a 100% da amostra, todos indicaram as redes sociais como mecanismo utilizado para divulgação e mobilização dos estudantes.

Entre as ferramentas digitais utilizadas destacam-se plataformas de comunicação e redes sociais, como Facebook e WhatsApp.

Esse resultado evidencia a importância das redes sociais no contexto educacional contemporâneo, especialmente em ambientes em que a comunicação digital constitui uma das formas mais acessíveis de contato entre instituições e estudantes.

A análise também permitiu identificar dificuldades relacionadas com:

- baixa interação entre professores e estudantes;
- dificuldades técnicas;
- utilização limitada das plataformas de aprendizagem;
- problemas de conectividade;
- dificuldades de organização do tempo;
- necessidade de maior autodisciplina;
- concentração reduzida durante aulas extensas;
- insuficiência de feedback;
- necessidade de maior diversificação dos materiais didáticos.

Verificou-se ainda a importância da utilização de videoaulas como recurso complementar aos materiais textuais. A possibilidade de rever explicações e estudar de acordo com o próprio ritmo constitui uma das principais vantagens percebidas no FOVO.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados encontrados mostram que a implementação do ensino online não depende apenas da existência de tecnologias. É necessário desenvolver uma estratégia pedagógica capaz de articular recursos tecnológicos, metodologias de ensino, comunicação e acompanhamento dos estudantes.

A utilização das redes sociais por 100% dos funcionários inquiridos demonstra que esses meios desempenham importante função na comunicação institucional. Todavia, a divulgação dos cursos não deve ser confundida com a mediação pedagógica. É necessário que as instituições desenvolvam ambientes digitais especificamente orientados para a aprendizagem.

A perspectiva de Moore (1993) ajuda a compreender esse problema, pois a distância no ensino online pode tornar-se uma distância pedagógica quando os estudantes não encontram mecanismos suficientes de comunicação, orientação e feedback.

A simples disponibilização de videoaulas pode, portanto, reproduzir um modelo tradicional de ensino em que o estudante permanece como receptor passivo da informação. Para superar essa limitação, é necessário integrar metodologias ativas.

A aprendizagem baseada em problemas pode transformar a videoaula num ponto de partida para a investigação. O professor apresenta um problema contextualizado, disponibiliza uma videoaula introdutória e orienta os estudantes na procura de soluções.

A gamificação, por sua vez, pode contribuir para aumentar o envolvimento dos estudantes, principalmente quando os desafios são adequadamente relacionados com os objetivos de aprendizagem.

Outro aspecto relevante é a necessidade de considerar as condições tecnológicas existentes em Angola. A proposta pedagógica deve ser realista e considerar situações em que o estudante possui apenas um celular, dispõe de acesso limitado à Internet ou enfrenta dificuldades de energia elétrica.

Nesse sentido, videoaulas leves, materiais para download, conteúdos segmentados e atividades que possam ser realizadas offline constituem alternativas importantes.

A personalização também merece destaque. Conforme Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), o

ensino híbrido pode favorecer diferentes ritmos e formas de aprendizagem. No FOVO, isso significa permitir que o estudante reveja uma explicação, avance para conteúdos posteriores ou procure materiais complementares de acordo com as suas necessidades.

Assim, a eficácia do ensino online depende de uma combinação entre tecnologia, pedagogia e acompanhamento humano.

6. PROPOSTA DE ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O FOVO

Com base na análise realizada, propõe-se um modelo de intervenção pedagógica organizado em sete dimensões:

Dimensão	Estratégia	Finalidade
Planejamento	Definir objetivos e conteúdos de cada videoaula	Organizar a aprendizagem
Produção	Utilizar vídeos curtos e linguagem clara	Aumentar a compreensão
Interação	Integrar fóruns, chats e perguntas	Reduzir o isolamento
Metodologia	Utilizar PBL e gamificação	Estimular participação
Acompanhamento	Fornecer feedback contínuo	Orientar o progresso
Inclusão	Utilizar legendas e materiais alternativos	Ampliar a acessibilidade
Tecnologia	Disponibilizar conteúdos leves e offline	Reduzir barreiras de conectividade

A implementação dessa proposta deve ocorrer de maneira progressiva, envolvendo professores, estudantes, gestores e técnicos responsáveis pelas plataformas digitais.

7. CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo desenvolver estratégias pedagógicas eficazes para melhorar a experiência de aprendizagem online no ensino superior angolano, com especial atenção ao Formato Online de Videoaulas (FOVO).

A análise realizada permitiu compreender que as videoaulas constituem um recurso pedagógico com elevado potencial para ampliar a flexibilidade e o acesso ao conhecimento. Contudo, a sua eficácia depende da existência de uma estrutura pedagógica que ultrapasse a simples transmissão de conteúdos.

Os principais desafios identificados relacionam-se com a interação limitada entre professores e estudantes, dificuldades técnicas, problemas de conectividade, necessidade de maior autodisciplina, dificuldades de concentração e utilização insuficiente dos recursos disponíveis nas plataformas digitais.

Os resultados revelaram também forte dependência das redes sociais na comunicação institucional, sendo que 100% dos funcionários inquiridos indicaram essa via como mecanismo de divulgação dos cursos.

Com base nesses resultados, propõem-se estratégias centradas na produção de videoaulas curtas, dinâmicas e interativas; formação contínua de professores e estudantes; reforço do suporte técnico e pedagógico; utilização de metodologias ativas; criação de fóruns e atividades colaborativas; feedback contínuo; mecanismos de acolhimento aos estudantes e disponibilização de conteúdos compatíveis com dispositivos móveis e acesso offline.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. A sociologia no Brasil contemporâneo. **Revista Brasileira de Sociologia**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 50-65, 2015.

AMANTE, L. et al. **Novos contextos de aprendizagem e educação online**. Lisboa: Universidade Aberta, 2008.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARROS, C. Estilos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. In: SILVA, M. (org.). **Psicologia educacional contemporânea**. São Paulo: Editora Beta, 2017. p. 45-67.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BORBA, M. C.; SOUTO, D. L. P.; CANEDO JÚNIOR, N. R. **Vídeos na educação matemática:** aspectos teóricos e práticos. São Paulo: Autêntica, 2022.

CAMARGO, R. **Metodologias de ensino para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Educativa, 2003.

CAVALCANTE, F. J.; SOUSA, M. F.; FERREIRA, L. Inovação pedagógica no ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Tecnologias Educacionais**, Recife, v. 8, n. 1, p. 22-39, 2020.

FUNIBER – FUNDACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA. **Relatório anual sobre inovação educativa**. Madrid: FUNIBER, 2023.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

SASSOMA, Walter Albino António. **As metodologias ativas no contexto das Tecnologias de Informação e Comunicação na sala de aula.** 1. ed. São Paulo: Alupolo, 2026.

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

VACINAÇÃO PSICOLÓGICA NA ÁREA EDUCACIONAL: ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL E PREVENÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Rafaela Gois Zirpolo[1]

RESUMO: Este artigo discute a alfabetização emocional na educação básica pública como uma possibilidade de contribuir para a formação integral dos estudantes e para a promoção de relações escolares mais saudáveis. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em estudos sobre neurociência, emoções, aprendizagem e educação socioemocional, além de documentos legais e políticas públicas brasileiras. Inicialmente, são abordadas as relações entre encéfalo, corpo, aprendizagem e emoções, considerando conhecimentos contemporâneos da neurociência. Em seguida, discute-se a importância da alfabetização emocional no contexto escolar, em articulação com os desafios sociais, econômicos e institucionais que atravessam a educação pública. A expressão "vacinação psicológica" é apresentada como metáfora de caráter preventivo, e não como conceito clínico ou intervenção cuja eficácia esteja comprovada. Defende-se que ações de educação socioemocional sejam desenvolvidas de maneira integrada ao currículo e articuladas à atuação de equipes multiprofissionais, conforme previsto na Lei nº 13.935/2019. Conclui-se que a alfabetização emocional pode constituir uma dimensão relevante da formação humana, desde que não seja apresentada como garantia de prevenção de transtornos mentais ou de episódios de violência.

Palavras-chave: Alfabetização emocional; Educação básica; Educação socioemocional; Saúde mental; Prevenção.

1. INTRODUÇÃO

A psicologia e a educação estabelecem diálogos importantes para compreender os processos de desenvolvimento humano e de ensino-aprendizagem. Ao longo da história, pesquisadores de diferentes áreas têm buscado compreender como fatores cognitivos, emocionais, sociais e culturais participam da aprendizagem e das relações estabelecidas no ambiente escolar.

Nas escolas públicas, os processos educativos são atravessados por diferentes realidades familiares, sociais, econômicas e culturais. Nesse contexto, professores e gestores se deparam com situações que ultrapassam o ensino dos conteúdos curriculares, incluindo conflitos nas relações, sofrimento emocional e dificuldades de convivência. Embora essas questões repercutam no cotidiano escolar, seu enfrentamento não pode ser atribuído exclusivamente aos profissionais da educação, especialmente quando envolve demandas que requerem conhecimentos e intervenções de outras áreas.

A promoção da saúde emocional e da convivência constitui uma preocupação relevante, sobretudo diante dos desafios relacionados à saúde mental de crianças e adolescentes. Entretanto, é necessário distinguir ações educativas de promoção do bem-estar, intervenções clínicas e estratégias específicas de prevenção. A alfabetização emocional pode contribuir para que estudantes reconheçam e compreendam suas emoções, desenvolvam formas de comunicação e aprendam a lidar com conflitos, mas não substitui atendimento psicológico ou psiquiátrico quando necessário.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla, em sua Competência Geral 8, o autoconhecimento, o autocuidado e a compreensão das emoções próprias e alheias (BRASIL, 2018). Essa orientação permite discutir a presença da dimensão emocional no processo educativo, sem transformar a escola em espaço de atendimento clínico.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e

dever do Estado e da família, promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). A garantia desse direito pressupõe condições institucionais e políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, a Lei nº 13.935/2019 dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, por meio de equipes multiprofissionais. A legislação prevê ações voltadas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, com participação da comunidade escolar e atenção às relações sociais e institucionais (BRASIL, 2019). Sua implementação constitui uma possibilidade de ampliar o apoio às escolas, respeitando as atribuições profissionais e as necessidades de cada contexto.

A discussão sobre alfabetização emocional também exige atenção às desigualdades sociais que atravessam a educação brasileira. A promoção do desenvolvimento integral não pode desconsiderar as condições de vida das famílias, o acesso aos serviços públicos, a infraestrutura dos territórios e as condições de trabalho dos profissionais da educação.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo discutir a importância da alfabetização emocional na educação básica pública, considerando contribuições da neurociência, da educação socioemocional e das políticas públicas. Busca-se, ainda, refletir sobre a expressão "vacinação psicológica", compreendida neste trabalho como uma metáfora para ações educativas preventivas, sem atribuir a ela eficácia clínica ou capacidade comprovada de impedir transtornos mentais e episódios de violência.

2. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental. A discussão foi construída a partir de obras relacionadas à neurociência, às emoções, à aprendizagem e à educação socioemocional, com destaque para autores como António Damásio, Joseph LeDoux e Daniel Goleman.

Também foram considerados documentos legais e educacionais, especialmente a Constituição Federal de 1988, a Base Nacional Comum Curricular e a Lei nº 13.935/2019, além de documentos governamentais relacionados ao Programa Criança Feliz.

A análise foi organizada em quatro eixos: aprendizagem e plasticidade neural; relações entre encéfalo, corpo e ambiente; emoção, cognição e aprendizagem; e alfabetização emocional no contexto escolar.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental, o artigo não apresenta intervenção empírica, avaliação de programa ou resultados experimentais que permitam afirmar a eficácia de uma proposta específica de "vacinação psicológica". As considerações desenvolvidas possuem caráter teórico e reflexivo.

3. A INTERCONEXÃO ENTRE ENCÉFALO, CORPO E APRENDIZAGEM

O funcionamento humano envolve a integração entre sistema nervoso, corpo e ambiente. O sistema nervoso central, constituído pelo encéfalo e pela medula espinhal, e o sistema nervoso periférico, formado por nervos e gânglios, atuam de maneira integrada na recepção, no processamento e na resposta aos estímulos.

O encéfalo apresenta diferentes estruturas que participam de funções relacionadas à percepção, ao movimento, à regulação corporal, à memória, à atenção e à tomada de decisões. Essas funções não são realizadas de maneira isolada por uma única região, mas dependem de redes neurais interconectadas.

O caso de Phineas Gage, ocorrido em 1848, tornou-se historicamente importante para as discussões sobre a relação entre cérebro, comportamento e personalidade. Gage sobreviveu a um grave acidente no qual uma barra de ferro atravessou seu crânio, provocando lesões cerebrais. Relatos históricos apontaram mudanças em seu comportamento e em suas relações sociais após o acidente.

É inadequado afirmar que Gage saiu ileso. Embora tenha sobrevivido, sofreu uma lesão grave, cujas consequências comportamentais foram discutidas posteriormente por pesquisadores, entre eles António Damásio. O caso contribuiu para as reflexões sobre a participação de regiões frontais na tomada de decisões e no comportamento social, embora os relatos históricos devam ser interpretados com cautela.

A aprendizagem também não deve ser compreendida como simples aquisição de neurônios. Ela envolve processos de plasticidade neural, isto é, mudanças na organização e na eficiência das conexões entre neurônios em função da experiência. A memória, a atenção, a percepção, a motivação e as condições ambientais participam desses processos.

A neurogênese, por sua vez, refere-se à formação de novos neurônios e não constitui uma explicação geral ou equivalente à aprendizagem. Assim, compreender o desenvolvimento humano exige considerar diferentes mecanismos biológicos e a interação desses mecanismos com as experiências sociais e culturais.

A aprendizagem escolar ocorre em contextos concretos, marcados pelas relações estabelecidas entre estudantes, professores, conhecimentos e ambiente. Portanto, não pode ser reduzida exclusivamente ao funcionamento cerebral, embora os processos neurais constituam uma dimensão importante de sua compreensão.

4. EMOÇÃO, COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM

A relação entre emoção e cognição é fundamental para compreender o comportamento humano e os processos de aprendizagem. Emoções, atenção, memória, percepção e tomada de decisões interagem continuamente, de modo que não é adequado tratar razão e emoção como sistemas completamente separados.

LeDoux (2012) contribuiu para o estudo dos circuitos neurais envolvidos em respostas de defesa e em processos relacionados ao medo. Em trabalhos posteriores, o autor propôs distinguir os circuitos de sobrevivência das experiências emocionais conscientemente vivenciadas, destacando que as respostas defensivas não explicam, isoladamente, toda a experiência emocional (LEDOUX, 2012).

A amígdala participa de processos relacionados à aprendizagem sobre ameaças e à organização de determinadas respostas. Entretanto, as emoções não podem ser atribuídas exclusivamente a essa estrutura, pois envolvem redes neurais distribuídas, processos corporais, experiências anteriores e interpretação contextual.

Diante de situações percebidas como ameaçadoras, podem ocorrer respostas fisiológicas e comportamentais rápidas. Essas respostas contribuem para a proteção do organismo, mas não devem ser interpretadas como mecanismos infalíveis. A percepção de uma situação depende de experiências anteriores, contexto e outros processos cognitivos.

As experiências emocionais também participam da aprendizagem, mas não se pode afirmar que aprendemos somente por meio de sentimentos negativos ou de erros. A aprendizagem pode ocorrer por observação, exploração, repetição, feedback, resolução de problemas e experiências positivas, entre outras possibilidades.

Nesse sentido, o desenvolvimento de competências emocionais pode contribuir para que estudantes reconheçam sentimentos, compreendam diferentes perspectivas e encontrem estratégias de enfrentamento de conflitos. Isso não significa eliminar emoções desagradáveis, mas favorecer sua compreensão e formas socialmente adequadas de expressão.

É importante, ainda, evitar a apresentação da teoria do cérebro trino como explicação científica contemporânea. O modelo, associado a Paul MacLean, propunha uma divisão evolutiva do encéfalo em estruturas reptilianas, límbicas e neocorticais. Entretanto, estudos atuais sobre evolução do sistema nervoso apontam que essa divisão não representa adequadamente a história evolutiva e a organização funcional do cérebro (CESARIO; JOHNSON; EISTHEN, 2020).

Da mesma forma, o córtex pré-frontal não é sinônimo de neocórtex. O córtex pré-frontal constitui uma região do córtex cerebral, relacionada a diferentes funções executivas, como planejamento, controle de respostas, tomada de decisões e regulação do comportamento. Essas funções dependem de redes distribuídas e da interação entre processos cognitivos, emocionais e sociais.

A alfabetização emocional, portanto, pode ser compreendida como uma dimensão educativa que favorece o reconhecimento, a compreensão e a expressão das emoções, bem como o desenvolvimento de habilidades de comunicação, empatia e resolução de conflitos. Sua contribuição deve ser discutida sem simplificações neurocientíficas ou promessas de resultados que não tenham sido demonstrados.

5. ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL E CONTEXTO ESCOLAR

A escola constitui um espaço de aprendizagem, convivência e formação humana. Nela, estudantes vivenciam situações de cooperação, competição, frustração, pertencimento e conflito. Essas experiências podem ser incorporadas ao trabalho pedagógico, favorecendo a reflexão sobre sentimentos, atitudes e relações.

A alfabetização emocional pode ser desenvolvida por meio de práticas educativas integradas ao currículo, como rodas de conversa, literatura, atividades colaborativas, resolução dialogada de conflitos e reflexão sobre situações cotidianas. Essas propostas devem respeitar as diferenças individuais e culturais, evitando impor uma única maneira considerada correta de sentir ou expressar emoções.

A educação socioemocional não deve ser confundida com intervenção clínica. Professores podem criar ambientes acolhedores, promover a convivência e observar necessidades dos estudantes, mas não lhes cabe diagnosticar transtornos ou assumir, isoladamente, o atendimento de questões de saúde mental.

A Lei nº 13.935/2019 representa uma referência importante para a atuação multiprofissional nas redes públicas de educação básica. A legislação prevê serviços de psicologia e serviço social organizados por meio de equipes multiprofissionais, articulados às necessidades das redes e aos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2019).

A presença desses profissionais pode contribuir para a mediação das relações institucionais, o acolhimento da comunidade escolar, a articulação com serviços de proteção social e a compreensão das condições que interferem no processo de escolarização. A lei, entretanto, não estabelece por si só atendimento clínico individual em cada unidade escolar, nem comprova a eficácia de uma proposta específica de alfabetização emocional.

A prevenção de situações de violência escolar exige uma abordagem ampla. Episódios de agressão

não podem ser explicados por um único fator, como ausência de habilidades emocionais, sofrimento psíquico ou dificuldades familiares. É necessário considerar relações sociais, condições institucionais, experiências de violência, acesso a direitos e diferentes circunstâncias de cada ocorrência.

Também é fundamental evitar associações estigmatizantes entre transtornos mentais e violência. Pessoas que vivenciam sofrimento psíquico não devem ser apresentadas como potencialmente violentas. A discussão sobre prevenção precisa se apoiar em evidências e reconhecer a complexidade dos fenômenos.

6. DESIGUALDADES SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

A promoção da saúde emocional no contexto escolar precisa considerar as condições concretas em que vivem estudantes e famílias. Desigualdades de renda, acesso à saúde, saneamento básico, moradia e proteção social interferem nas oportunidades de desenvolvimento e no cotidiano das comunidades.

Os dados sobre desigualdade social e acesso a serviços públicos devem ser apresentados com indicação precisa da fonte, do ano, da população considerada e da definição dos indicadores. Informações referentes à ausência de água tratada e à falta de coleta de esgoto, por exemplo, não podem ser somadas diretamente sem verificar possíveis sobreposições entre os grupos.

A vulnerabilidade social não deve ser utilizada para culpabilizar famílias. Ao contrário, a análise das condições de vida permite compreender os limites enfrentados por cuidadores e reconhecer a necessidade de políticas públicas articuladas.

Nesse sentido, o Programa Criança Feliz constitui uma referência de política pública voltada à primeira infância e ao acompanhamento de famílias. Sua organização prevê equipes com supervisores e visitadores, responsáveis por visitas domiciliares e ações de orientação às famílias e aos cuidadores (BRASIL, Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social).

O programa pode ser considerado uma experiência de articulação intersetorial, mas sua estrutura e seu público são específicos. Sua eventual aproximação com ações no ambiente escolar deve ser entendida como possibilidade de inspiração, e não como modelo cuja eficácia possa ser automaticamente transferida para a educação básica.

A construção de ações de alfabetização emocional nas escolas requer planejamento, formação continuada, participação da comunidade escolar e articulação entre educação, saúde e assistência social. Também exige condições de trabalho adequadas e políticas públicas permanentes, para que a responsabilidade não recaia exclusivamente sobre professores ou famílias.

7. DISCUSSÃO: A "VACINAÇÃO PSICOLÓGICA" COMO METÁFORA PREVENTIVA

A expressão "vacinação psicológica" é utilizada neste artigo como metáfora para representar ações educativas que procuram ampliar recursos pessoais e coletivos antes que determinadas dificuldades se agravem. Não se trata de vacinação no sentido biomédico, de conceito clínico consolidado ou de intervenção com eficácia comprovada.

A atribuição dessa expressão a Maria Kovacs precisa ser sustentada por uma fonte original identificável. Na ausência de obra, data e página verificáveis, não é adequado afirmar que a autora criou ou formulou o conceito. Por esse motivo, nesta versão, a expressão é apresentada como uma metáfora adotada pela autora do artigo, cuja atribuição específica permanece condicionada à confirmação documental.

A metáfora também exige limites claros. Diferentemente das vacinas, ações educativas não oferecem proteção garantida contra transtornos mentais, violência ou sofrimento emocional. A alfabetização emocional pode ampliar oportunidades de aprendizagem e convivência, mas seus resultados dependem de múltiplos fatores e precisam ser avaliados por estudos específicos.

Uma referência relevante para a discussão é o Currículo da Ciência do Eu, associado a Karen F. Stone e Harold Q. Dillehunt, apresentado na obra Self-Science: The Subject Is Me. A proposta é mencionada como experiência de educação socioemocional que pode contribuir para refletir sobre o lugar das emoções no currículo escolar. Entretanto, sua caracterização, edição consultada e resultados precisam ser sustentados por referências bibliográficas completas.

A incorporação de práticas socioemocionais à escola não deve significar a criação de uma disciplina isolada ou a responsabilização individual dos estudantes por dificuldades que também são produzidas pelas condições sociais e institucionais. Trata-se de uma possibilidade de trabalho pedagógico articulado à promoção de direitos, à convivência democrática e à formação integral.

A proposta defendida neste artigo consiste, portanto, em compreender a alfabetização emocional como parte de um conjunto mais amplo de ações educativas e políticas públicas. A expressão "vacinação psicológica" pode sintetizar essa intenção preventiva, desde que apresentada como recurso metafórico e não como promessa de proteção comprovada.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço de aprendizagem e convivência no qual diferentes culturas, experiências e realidades sociais se encontram. O desenvolvimento dos estudantes não pode ser reduzido aos aspectos cognitivos, pois envolve a interação entre corpo, encéfalo, ambiente, emoções, relações sociais e condições de vida.

A discussão apresentada evidencia a importância de compreender emoção e cognição como processos relacionados, sem recorrer a explicações neurocientíficas simplificadas. A aprendizagem envolve plasticidade neural, experiências, memória, atenção e interação com o ambiente, não podendo ser explicada exclusivamente pela aquisição de neurônios ou por uma estrutura cerebral isolada.

A alfabetização emocional pode contribuir para o reconhecimento e a compreensão das emoções, para a comunicação e para a convivência escolar. Contudo, não constitui tratamento clínico nem garante a prevenção de transtornos mentais ou episódios de violência. A promoção da saúde emocional precisa estar articulada a serviços especializados quando necessário.

A efetivação da Lei nº 13.935/2019 representa uma possibilidade de fortalecer a atuação multiprofissional nas redes públicas de educação básica. Psicólogos e assistentes sociais podem atuar em conjunto com professores, gestores, estudantes e famílias, considerando as necessidades institucionais e os contextos sociais.

O Programa Criança Feliz e o Currículo da Ciência do Eu são apresentados como referências para reflexão sobre ações intersetoriais e práticas educativas. Sua utilização como inspiração exige análise de suas características, limites e evidências, sem pressupor que resultados obtidos em determinado contexto sejam automaticamente reproduzidos em outro.

Por fim, a expressão “vacinação psicológica” é compreendida neste artigo como metáfora preventiva para ações de alfabetização emocional. Sua utilização não deve sugerir imunidade ao sofrimento psíquico ou à violência. A proposta central é defender uma educação que considere os estudantes em sua integralidade e que promova condições institucionais, sociais e pedagógicas para o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BBC NEWS BRASIL. **Tiros em Suzano:** como foi o ataque que matou estudantes e funcionários de escola na Grande SP. [S. l.], 2019. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47548656. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.935-de-11-de-dezembro-de-2019-232942408. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Programa Criança Feliz**. Brasília, DF, 22 nov. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/crianca-feliz/copy_of_o-programa. Acesso em: 14 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Mortalidade por suicídio e notificações de lesões autoprovocadas no Brasil. **Boletim Epidemiológico**, Brasília, DF, v. 52, n. 33, set. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2021/boletim_epidemiologico_svs_33_final.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

CASTILHO, Rubens. **Tecido nervoso**. Toda Matéria, [s. d.]. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/tecido-nervoso/. Acesso em: 12 jun. 2023.

CESARIO, Joseph; JOHNSON, David J.; EISTHEN, Heather L. Your brain is not an onion with a tiny reptile inside. **Current Directions in Psychological Science**, v. 29, n. 3, p. 255-260, 2020. DOI: https://doi.org/10.1177/0963721420917687.

CNN BRASIL. **Relembre outros casos de ataques em escolas no Brasil desde 2002**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/relembre-outros-casos-de-ataques-em-escolas-no-brasil-desde-2002/. Acesso em: 14 abr. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Lei nº 13.935/2019:** entidades seguem unidas e mobilizadas pela garantia da presença de profissionais da Psicologia e do Serviço Social nas escolas. 5 nov. 2021. Disponível em: https://site.cfp.org.br/lei-no-13-935-2019-entidades-seguem-unidas-e-mobilizadas-pela-garantia-da-presenca-de-profissionais-da-psicologia-e-do-servico-social-nas-escolas/. Acesso em: 12 jun. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia e Serviço Social na Educação Básica:** Lei nº 13.935/2019 — essa luta tem história! [S. l.], [s. d.]. Disponível em: https://psicologianaeducacao.cfp.org.br/. Acesso em: 30 jun. 2023.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Agora é lei: Psicologia e Serviço Social na Educação Básica. **EntreLinhas**, [s. d.]. Disponível em: https://www.crprs.org.br/entrelinhas/71/reportagem-principal-agora-e-lei-psicologia-e-servico-social-na-educacao-basica. Acesso em: 16 jun. 2023.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes:** emoção, razão e o cérebro humano. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FERNANDES, Daniela. 4 dados que mostram por que Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, segundo relatório. **BBC News Brasil**, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59557761. Acesso em: 30 maio 2023.

FERREIRA, Lara Eliza; CALIXTO, Vitória Louise. **Desigualdade educacional no Brasil é agravada pela pandemia**. Lamparina, Universidade Federal de Ouro Preto, [s. d.]. Disponível em: https://sites.ufop.br/lamparina/blog/desigualdade-educacional-no-brasil-%C3%A9-agravada-pela-pandemia. Acesso em: 30 maio 2023.

GLOBO.COM. Estudante de 13 anos mata professora e fere mais quatro pessoas em escola estadual de São Paulo. **G1, 27 mar. 2023**. Disponível em: https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/03/27/estudante-de-13-anos-mata-professora-e-fere-mais-quatro-pessoas-em-escola-estadual-de-sao-paulo.ghtml. Acesso em: 14 abr. 2023.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional:** a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GOLEMAN, Daniel. **O cérebro e a inteligência emocional:** novas perspectivas. Tradução de Carlos Leite da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LANGE, Carla Helena. O que é educação inclusiva e qual a sua importância para as escolas? **Sponte, 21 jun. 2022**. Disponível em: https://www.sponte.com.br/o-que-e-educacao-inclusiva-e-

qual-a-sua-importancia-para-as-escolas/. Acesso em: 30 maio 2023.

LASCANI, Daniel. 3 cérebros. **Revista Psique**, Brasil, ed. 162, [s. d.]. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?3-cerebros&codigo=AOP0496. Acesso em: 30 maio 2023.

LEDOUX, Joseph. **O cérebro emocional:** os misteriosos alicerces da vida emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEDOUX, Joseph. Rethinking the emotional brain. **Neuron, v. 73, n. 4**, p. 653-676, 2012. DOI: https://doi.org/10.1016/j.neuron.2012.02.004.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais de neurociência. Rio de Janeiro: Atheneu, 2004.

MAGALHÃES, Lana. Cérebro. Toda Matéria, [s. d.]. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/cerebro/. Acesso em: 12 jun. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89**, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614. Acesso em: 14 mar. 2023.

QUEIROZ, Carol. IEPS aponta que 34% da população não tem acesso à atenção básica de saúde. **CNN Brasil**, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/saude/ieps-aponta-que-34-da-populacao-nao-tem-acesso-a-atencao-basica-de-saude/. Acesso em: 6 jun. 2023.

ROTTA, Newra T.; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da aprendizagem:** abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. Encéfalo. **Brasil Escola**, [s. d.]. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/biologia/estruturas-encefalo-suas-funcoes.htm. Acesso em: 6 jun. 2023.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. Sistema nervoso. **Brasil Escola**, [s. d.]. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/biologia/sistema-nervoso.htm. Acesso em: 6 jun. 2023.

SETEMBRO AMARELO. **Setembro Amarelo:** prevenção do suicídio. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: https://www.setembroamarelo.com/. Acesso em: 6 jun. 2023.

SOUZA LIMA, Elvira. **Emoção, neurociência e aprendizagem**. [S. l.]: Inter Alia, 2019.

STIELER, Pedro Luiz. **Introdução aos estudos do cérebro**. [S. l.]: Unintese; UnínteseVirtual, 2013.

VASCO, Paulo Sérgio. Estudo aponta que falta de saneamento prejudica mais de 130 milhões de brasileiros. **Agência Senado, 25 mar. 2022**. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/03/estudo-aponta-que-falta-de-saneamento-prejudica-mais-de-130-milhoes-de-brasileiros. Acesso em: 6 jun. 2023.

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

LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: MEDIAÇÃO, LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Roseli Brito Tenório Ramos[1]

RESUMO: Este artigo analisa as práticas de leitura na primeira infância no contexto da Educação Infantil, com ênfase nas relações entre literatura, mediação docente e participação das crianças na cultura escrita. Trata-se de estudo bibliográfico de abordagem qualitativa e caráter teórico-interpretativo, apoiado em obras sobre infância, linguagem e literatura e em documentos orientadores da educação brasileira. Adota-se a definição legal de primeira infância como o período que compreende os primeiros 72 meses de vida, delimitando-se a discussão pedagógica às crianças atendidas em creches e pré-escolas. Diferenciam-se a leitura do mundo, a leitura de imagens, a escuta de textos escritos, a contação oral e a leitura convencional da escrita, evitando tratá-las como práticas equivalentes. A análise destaca que a participação de bebês e crianças em experiências literárias envolve gestos, atenção compartilhada, oralidade, interpretação visual e familiaridade progressiva com usos sociais da escrita. Argumenta-se que a mediação exige seleção criteriosa de obras, respeito às formas de participação das diferentes idades e disponibilidade de acervos, sem excluir explorações intencionais da linguagem escrita. Conclui-se que a literatura integra o direito à cultura e pode ampliar repertórios expressivos e interpretativos; tais possibilidades dependem das condições concretas de organização pedagógica e não autorizam, por si sós, inferências causais sobre aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Primeira infância. Literatura infantil. Mediação de leitura. Cultura escrita.

INTRODUÇÃO

As experiências com livros e narrativas integram o repertório cultural das crianças desde os primeiros anos de vida. Ao escutar uma história, observar ilustrações, pedir a repetição de um trecho ou participar da construção de um enredo, a criança estabelece relações com a linguagem e com outras pessoas. Essas ações, porém, não se confundem automaticamente com a leitura convencional da escrita: envolvem formas distintas de escuta, interpretação e participação nas práticas culturais. Delimitar tais diferenças permite discutir o lugar da literatura na Educação Infantil sem antecipar exigências próprias da alfabetização nem atribuir a todas as manifestações infantis o mesmo estatuto de leitura.

A Lei nº 13.257/2016, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, define esse período como os primeiros seis anos completos ou 72 meses de vida (Brasil, 2016, art. 2º). O presente artigo toma esse marco como referência, mas focaliza as práticas de creches e pré-escolas, etapa que atende crianças de zero a cinco anos. Para fins pedagógicos, é necessário distinguir os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, conforme os agrupamentos etários utilizados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A mediação com um bebê que explora a materialidade do livro não pode ser descrita pelos mesmos critérios de uma conversa literária com crianças de quatro ou cinco anos; ambas são experiências relevantes, embora apresentem possibilidades expressivas e necessidades de acompanhamento diferentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) orientam a articulação entre experiências das crianças e conhecimentos do patrimônio cultural e científico, situando a Educação Infantil em uma perspectiva de direitos (Brasil, 2009a, arts. 3º e 4º). Nesse horizonte, a criança é reconhecida como participante da vida social e produtora de cultura, não como destinatária passiva da ação adulta. A leitura literária pode integrar esse currículo quando preserva a participação infantil, a brincadeira e o acesso à diversidade de expressões culturais, em vez de ser convertida exclusivamente em treino de habilidades isoladas.

A BNCC organiza o trabalho na Educação Infantil pelos eixos das interações e da brincadeira e inclui, entre seus campos de experiência, “Escuta, fala,

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. roselibr@sme.prefeitura.sp.gov.br

pensamento e imaginação" (Brasil, 2018). A referência à escuta de histórias, ao contato com livros e à participação em situações de linguagem não estabelece que toda criança deva decodificar palavras antes do Ensino Fundamental. Ela sustenta, antes, a criação de contextos nos quais a oralidade, a literatura, as imagens e a escrita socialmente utilizada possam ser exploradas de maneira significativa.

A literatura infantil possui valor artístico próprio. Sua presença na escola não se justifica apenas por oferecer temas para outras atividades: obras verbais e visuais mobilizam ritmo, humor, lacunas, imagens e perspectivas que desafiam interpretações prontas. Ao discutir a literatura infantil como produção estética, Coelho (2000) contribui para compreender que a escolha de livros envolve critérios literários, e não somente adequação a conteúdos previstos. A questão central não é opor literatura e trabalho pedagógico, mas impedir que a dimensão artística da obra seja inteiramente subordinada a finalidades instrumentais.

A crítica a tarefas descontextualizadas exige uma ressalva: explorar a escrita na Educação Infantil não equivale necessariamente a escolarizar precocemente as crianças. Escrever o nome em produções, consultar um convite, produzir coletivamente um bilhete ou comparar títulos são experiências legítimas quando respondem a interesses e funções sociais reconhecíveis. O problema surge quando a obra literária é usada como mero pretexto para exercícios repetitivos, sem espaço para interpretação, diálogo ou fruição. Essa distinção orienta a análise desenvolvida neste estudo.

A relevância da discussão acentua-se diante das desigualdades no acesso a acervos e experiências culturais. A escola pública deve assegurar oportunidades regulares de encontro com obras diversificadas, independentemente das condições de aquisição de livros pelas famílias. A oferta de literatura, entretanto, não se resolve pela quantidade de exemplares: requer tempos, espaços, formação profissional e escuta das diferentes formas de participação infantil.

O objetivo geral é analisar o lugar da leitura literária na primeira infância e as condições de sua mediação na Educação Infantil. Especificamente, pretende-se: diferenciar modalidades de relação com narrativas, imagens e escrita; examinar contribuições da literatura para experiências expressivas e culturais; discutir decisões pedagógicas relativas a acervo, leitura compartilhada e conversa literária; e precisar a distinção entre vivências significativas com a escrita e exercícios escolarizantes.

Organiza-se a discussão em três eixos: as distinções conceituais entre práticas de leitura, as relações entre linguagem e participação infantil e, por fim, as dimensões estética e pedagógica da mediação literária. Antes deles, explicitam-se os procedimentos e os limites da pesquisa bibliográfica.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho constitui uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e natureza teórico-interpretativa. O corpus de discussão reúne obras de referência sobre infância, linguagem, literatura infantil e mediação de leitura, além de documentos orientadores da Educação Infantil brasileira. A seleção das fontes foi organizada por pertinência ao problema investigado: compreensão de infância, distinção entre modalidades de relação com textos e imagens, valor estético da literatura, mediação e usos sociais da escrita. O estudo não pretende abranger exaustivamente a produção acadêmica nem apresentar levantamento bibliométrico ou revisão sistemática.

A análise procedeu à leitura interpretativa e ao confronto dos argumentos mobilizados no artigo, articulando contribuições de Freire, Vygotsky, Bajard, Reyes, Bruner, Soares, Candido, Nikolajeva e Scott, entre outros autores pertinentes aos eixos temáticos. Documentos como as DCNEI, a BNCC, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e o Marco Legal da Primeira Infância foram utilizados para delimitar o contexto normativo e distinguir princípios curriculares de afirmações teóricas. Não foram empregados dados de campo, entrevistas, observações sistemáticas ou medidas de desempenho infantil.

Por essa configuração, o exame permite formular distinções conceituais e problematizar orientações pedagógicas, mas não demonstrar relações causais entre leitura literária e resultados individuais de aprendizagem. Sempre que se apresentam possibilidades de desenvolvimento ou de ampliação de repertórios, elas devem ser lidas como interpretações fundamentadas na bibliografia, e não como efeitos empiricamente verificados por esta pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

PRÁTICAS DE LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: APROXIMAÇÕES E DISTINÇÕES

A expressão "a criança é leitora antes de dominar o sistema alfabético" é adotada aqui em sentido cultural e pedagógico, não como afirmação de que todas as crianças decodificam a escrita. Freire (1989) discute a leitura do mundo como interpretação socialmente situada da realidade, formulação que não deve ser confundida com um procedimento específico de leitura de textos. Já a leitura de imagens mobiliza relações entre elementos visuais, enquadramentos e sequências; a escuta de um texto escrito lido por alguém permite contato com uma composição verbal fixada na escrita; a contação oral pode reorganizar narrativas pela voz do contador, mesmo sem livro; e a leitura convencional da escrita demanda conhecimentos sobre o sistema gráfico e a linguagem escrita. Essas experiências podem dialogar, mas não são intercambiáveis.

Ao acompanhar a leitura de um livro em voz alta, a criança participa de uma situação particular: o adulto verbaliza um texto escrito que pode ser retomado, relido e confrontado com ilustrações. Na contação oral, a narrativa pode ser recriada com variações de palavras, gestos e ritmo. Bajard (2014) ajuda a distinguir a escuta de textos das operações envolvidas na leitura autônoma da escrita. Assim, reconhecer a criança como participante de práticas leitoras significa valorizar sua ação interpretativa sem apagar as especificidades dos suportes, das linguagens e dos modos de acesso ao texto.

A concepção de criança inscrita nas DCNEI impede reduzi-la à condição de futura aluna do Ensino Fundamental: sua experiência presente possui legitimidade curricular (Brasil, 2009a, art. 4º). A reflexão sobre a singularidade da infância proposta por Kramer (2006) reforça a necessidade de compreender crianças como sujeitos sociais e históricos. Nessa perspectiva, chamar a criança de "leitora" constitui uma escolha conceitual voltada à participação em culturas de linguagem e literatura; a expressão não elimina a diferença entre interpretar uma imagem, escutar uma narrativa e ler autonomamente um texto escrito.

A perspectiva histórico-cultural também contribui para essa compreensão. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais e é mediado por signos, instrumentos e práticas culturais. A linguagem tem papel central nesse processo, pois organiza o pensamento, possibilita a comunicação e participa da constituição da subjetividade. Quando a criança escuta histórias, entra em contato com estruturas narrativas, vocabulário, sequências temporais, conflitos, personagens e modos de organização simbólica da experiência. A leitura mediada pelo adulto amplia, portanto, o repertório linguístico e cultural da criança.

Com bebês, o encontro com livros é fortemente corporal e relacional: acompanhar a voz, tocar páginas, observar contrastes e responder por gestos ou vocalizações são formas de participação que exigem tempos breves e flexíveis, suportes seguros e disponibilidade adulta. Para crianças bem pequenas, ganham relevância as nomeações, a repetição de frases, as escolhas de obras e a reconstrução oral de episódios. Entre as crianças pequenas, ampliam-se as possibilidades de comparar versões, formular hipóteses sobre enredos, conversar sobre imagens e produzir registros coletivos. Tais diferenciações são orientações pedagógicas, não etapas rígidas nem expectativas homogêneas de desenvolvimento (Reyes, 2010; Brasil, 2018).

Nos livros ilustrados, a imagem não é simples tradução do texto verbal. Ela pode antecipar acontecimentos, acrescentar informações ou apresentar perspectivas distintas da narração. Nikolajeva e Scott (2011) analisam essas relações entre palavras e imagens e oferecem fundamento para a leitura visual como atividade interpretativa. Uma criança que identifica uma mudança de expressão em determinado personagem está elaborando sentido a partir da linguagem visual; isso não equivale, por si, a decodificar as palavras impressas no mesmo livro.

A escolha de obras também participa da formação de repertórios e referências identitárias. Personagens, corpos, famílias, territórios e tradições representados nos livros podem ampliar ou limitar as imagens de mundo disponíveis às crianças. Debus (2017) oferece subsídios para o exame da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças. Uma curadoria comprometida com a diversidade precisa considerar a qualidade artística das representações, evitando tanto a ausência de determinados grupos quanto a sua presença estereotipada.

LEITURA COMPARTILHADA, ORALIDADE E USOS SOCIAIS DA ESCRITA

As interações mediadas por linguagem constituem parte das experiências de aprendizagem na infância. Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento se dá em relações sociais atravessadas por signos e práticas culturais (Vygotsky, 2007). Na leitura compartilhada, o livro organiza um foco de atenção conjunta: adultos e crianças podem alternar observação, fala, silêncio, perguntas e comentários. Trata-se de um contexto fecundo para a comunicação, mas sua efetividade depende de como a situação é conduzida, da disposição das crianças e das condições concretas em que ocorre.

O mesmo livro pode suscitar formas distintas de participação. Um bebê pode indicar uma imagem com o olhar ou pelo toque, enquanto uma criança de três anos retoma uma expressão recorrente e outra, mais velha, compara o comportamento de personagens. Reyes (2010) ressalta o papel da voz e da presença do adulto nas experiências literárias iniciais. A mediação responsiva observa essas manifestações e ajusta a duração, o ritmo e a interlocução, sem exigir respostas verbais padronizadas de todo o grupo.

A narrativa mobiliza relações temporais, motivos e pontos de vista. Bruner (1997) compreende o pensamento narrativo como uma forma de organizar experiências e atribuir sentidos às ações humanas. O contato com histórias oferece ocasiões para antecipar acontecimentos, estabelecer relações entre cenas e narrar episódios vividos ou imaginados. Não se pode, contudo, deduzir do contato com livros um ganho uniforme de vocabulário ou de habilidades cognitivas: isso exigiria investigação empírica específica, que não constitui o objeto deste artigo.

Histórias podem abordar separações, medos, amizade, perdas e conflitos de maneira simbolicamente mediada. Bettelheim (2002), em uma abordagem psicanalítica situada historicamente, interpreta os contos de fadas como recursos de elaboração de experiências internas. Sua contribuição deve ser lida criticamente, sem atribuir efeitos emocionais necessários ou universais à literatura. O valor

pedagógico da ficção reside também no direito de cada criança a interpretar, discordar ou simplesmente apreciar uma narrativa sem ser submetida a uma leitura moral predeterminada.

Poemas, parlendas, cantigas e narrativas acumulativas ampliam a diversidade de práticas de linguagem da Educação Infantil. Rimas, pausas e repetições convidam ao jogo sonoro, à memória e ao movimento. Em diálogo com a centralidade da brincadeira no trabalho pedagógico (Kishimoto, 2011), esses gêneros permitem que a voz, o corpo e a palavra se aproximem de modo lúdico, sem transformar toda experiência em exercício de identificação de letras ou sílabas.

A inserção na cultura escrita começa antes do domínio convencional do código, mas não se resume a uma preparação indireta para o futuro. Ao acompanhar a leitura de um título, localizar seu nome em uma lista ou participar da produção coletiva de um recado, a criança encontra diferentes usos da escrita no presente. Soares (2020) distingue processos de alfabetização e letramento, o que ajuda a compreender que o acesso a práticas sociais com textos pode coexistir com experiências intencionais de reflexão sobre a linguagem, sem exigir ensino formal antecipado do sistema alfabético.

Na pré-escola, o professor pode propor a consulta a receitas, registros de projetos, convites, legendas e livros, bem como acolher perguntas sobre letras e palavras surgidas dessas situações. A intencionalidade pedagógica consiste em oferecer apoios adequados à curiosidade infantil, não em interditar o contato com grafias. Ferreiro (2011) contribui para problematizar a visão de que aprender a escrever se reduz à cópia e à repetição. A crítica dirigida a atividades descontextualizadas, portanto, não autoriza excluir a escrita da Educação Infantil; recomenda situá-la em práticas com finalidade comunicativa e participação das crianças.

A imaginação é outro componente das experiências literárias. Vygotsky (2014) analisa a atividade imaginativa como reelaboração de elementos da experiência social, e não como sua simples negação. Personagens e cenários ficcionais podem ampliar as possibilidades de invenção nas brincadeiras e narrativas das crianças. Por essa razão, a leitura literária não precisa ser imediatamente convertida em um produto mensurável: a conversa, a retomada espontânea de um personagem ou a criação de novas histórias também expressam modos de apropriação cultural.

LITERATURA INFANTIL, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E PLURALIDADE CULTURAL

A literatura pode integrar o direito de acesso às produções artísticas e simbólicas. Candido (2011) a discute como dimensão da humanização; embora sua formulação não seja dirigida especificamente às crianças pequenas, oferece um fundamento para rejeitar a ideia de que elas devam receber apenas textos simplificados ou moralizantes. Reconhecer o valor artístico das obras implica preservar espaços de surpresa, ambiguidade, humor e silêncio, nos quais diferentes leituras sejam possíveis. A mediação escolar pode relacionar uma narrativa a temas sociais sem esgotar sua interpretação em uma única mensagem edificante.

A qualidade estética não se identifica com vocabulário difícil ou com uma faixa etária anunciada pelo mercado editorial. Critérios relevantes são a consistência da composição, a potência das imagens, a adequação material do livro às formas de manuseio e a abertura a interpretações diversas. Hunt (2010) contribui para compreender a literatura infantil como produção que demanda análise crítica própria. A escolha das obras deve observar também a pluralidade de gêneros e evitar pressupor que todas as crianças da mesma idade tenham interesses ou experiências idênticos.

Em livros nos quais texto e ilustração se articulam, a compreensão pode depender do contraste entre o que é enunciado e o que aparece visualmente. Cor, enquadramento, sequência e disposição gráfica participam do trabalho literário (Nikolajeva; Scott, 2011). A mediação precisa reservar tempo para observar a obra, retornar a páginas e ouvir hipóteses infantis, sem exigir que o adulto verbalize cada detalhe. Em livros de imagem, a construção de uma narrativa oral a partir das cenas constitui atividade especialmente relevante, ainda que não envolva leitura convencional de palavras.

Um acervo plural inclui diferentes gêneros, estilos, matrizes culturais e modos de representar a infância. Narrativas indígenas, africanas e afro-brasileiras, literatura oral, poemas e livros produzidos em diferentes territórios podem ampliar repertórios sem funcionar apenas como exemplares de um tema curricular. Debus (2017) torna visível a necessidade de examinar criticamente como sujeitos negros e culturas africanas são figurados nas obras. A diversidade não se realiza pela mera inclusão quantitativa de títulos: exige atenção à autoria, à qualidade literária, às imagens e aos estereótipos que podem persistir no material disponível.

Perguntar quem aparece e quem é silenciado no acervo faz parte dessa curadoria. O professor pode examinar representações de famílias, cabelos, corpos, línguas, modos de vida e relações entre personagens, em vez de tomar a presença nominal da diversidade como garantia de abordagem respeitosa. O reconhecimento da diferença, entretanto, não deve restringir a experiência de crianças de determinados grupos a livros que supostamente as representem: todas têm direito de circular por múltiplos universos literários.

Nos primeiros anos, o encontro com a literatura é frequentemente mediado pela voz e pela presença de outra pessoa. Reyes (2010) discute essa dimensão relacional da leitura: o livro pode tornar-se ocasião de troca de olhares, ritmos, pausas e gestos.

Tais elementos não devem ser romantizados como substitutos do trabalho pedagógico; compõem, junto à organização do tempo e ao repertório das obras, as condições em que a experiência literária acontece.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil propõem uma autoavaliação participativa das instituições, considerando condições de infraestrutura, materiais, práticas e relações educativas (Brasil, 2009b). Embora não constituam protocolo específico para avaliar leitura literária, ajudam a deslocar a discussão de atributos individuais do professor para responsabilidades institucionais: previsão de acervo no projeto pedagógico, acesso cotidiano aos livros, formação continuada e participação de crianças e famílias nas decisões relacionadas à vida escolar.

MEDIAÇÃO DOCENTE, ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS

A mediação literária resulta de escolhas pedagógicas situadas: quais obras disponibilizar, para quais grupos, em que condições, com que liberdade de aproximação e com quais possibilidades de conversa. Bajard (2014) contribui para pensar a relação entre a apresentação oral de textos escritos e a formação de práticas de leitura. O papel docente, nesse contexto, não se resume à performance de leitura em voz alta: envolve observar como diferentes crianças participam e modificar o planejamento à luz dessa escuta.

A seleção do acervo pode considerar aspectos estéticos, textuais, gráficos, culturais e materiais. É importante alternar obras familiares e propostas novas, contemplar livros de imagem e literatura oral registrada, e observar a resistência e a segurança dos suportes utilizados com bebês. A classificação editorial por idade serve apenas como uma indicação; não substitui o conhecimento do grupo, nem autoriza limitar as crianças a narrativas excessivamente simplificadas (Hunt, 2010).

O conhecimento prévio do livro favorece decisões sobre ritmo, pausas e retomadas, mas não exige encenação permanente. Em certas narrativas, a fidelidade ao texto escrito e o silêncio entre as páginas são mais expressivos do que perguntas sucessivas. Em outras, o comentário espontâneo pode desencadear uma conversa coletiva. A mediação exige discriminar quando continuar lendo, quando reler um trecho e quando acolher a participação das crianças sem perder a unidade da experiência narrativa (Reyes, 2010).

Após a leitura, perguntas de localização de informação podem ter lugar, mas não devem monopolizar a interlocução. Conversas sobre uma imagem, um desfecho inesperado ou a escolha de um personagem acolhem interpretações que não se reduzem à resposta correta. Comentários e gestos também constituem participação; com bebês e crianças bem pequenas, a conversa literária não pode ser avaliada apenas pela extensão das falas. O professor pode registrar hipóteses das crianças para repensar futuras escolhas de livros, sem transformar a experiência em interrogatório.

Os desdobramentos de uma história não precisam assumir a forma de ficha ou exercício obrigatório. Uma dramatização, um desenho espontâneo, a construção de um cenário ou uma investigação iniciada pelas crianças podem surgir da leitura, assim como é legítimo que a experiência se encerre com a própria fruição do livro. De outro lado, também não há razão para vetar toda produção escrita vinculada à literatura: compor coletivamente um convite para uma roda ou escrever um novo título pode ampliar seus usos sociais. O critério é a pertinência da proposta, não uma oposição abstrata entre literatura e escrita (Soares, 2020).

A solicitação recorrente de uma obra pode indicar desejo de reencontrar personagens, dominar uma sequência narrativa ou participar de expressões conhecidas. A releitura permite perceber detalhes antes ignorados e comparar interpretações. Sua relevância não decorre de uma regra de repetição para todos, mas da possibilidade de que cada criança aprofunde relações com textos e imagens no próprio ritmo (Reyes, 2010).

A roda coletiva é apenas uma modalidade possível. Pequenos grupos, cantos com acervo, leitura individual acompanhada, histórias no parque e encontros breves em momentos de acolhimento podem favorecer outras formas de envolvimento. As condições de cada grupo exigem ajustes, inclusive para crianças que participam por mediações corporais, visuais ou comunicativas diversas. Uma organização flexível ajuda a evitar que a permanência silenciosa por longo tempo seja tomada como único indicador de interesse literário.

Livros acessíveis permitem escolhas e aproximações não previstas pelo adulto. O cuidado com o acervo pode ser construído pela orientação de uso, pela reparação compartilhada e pela organização de espaços de guarda, em vez de manter todas as obras fora do alcance infantil. A autonomia não exclui a mediação: a disponibilidade dos livros cria ocasiões para pedidos de leitura, comparações e interações entre crianças.

A literatura pode encontrar continuidade na brincadeira. Personagens reaparecem em dramatizações, cenários são reconstruídos e finais são modificados nas narrativas inventadas pelo grupo. Essa circulação entre linguagens aproxima-se da centralidade do brincar na Educação Infantil (Kishimoto, 2011), mas não exige que o professor conduza cada gesto em direção ao livro de origem. Observar como o grupo reelabora a história pode informar propostas futuras sem subordinar o brincar a um roteiro fechado.

A participação das famílias pode ampliar as oportunidades de contato com diferentes repertórios, por meio de empréstimos, rodas intergeracionais e circulação de histórias contadas no âmbito doméstico. É inadequado, porém, converter a presença de livros em casa em critério de responsabilização familiar.

Desigualdades materiais, jornadas de trabalho e trajetórias diversas de letramento demandam da escola atuação compartilhada e não julgadora. Cabe à instituição assegurar acervo e oportunidades regulares, sem condicionar o direito das crianças à disponibilidade de um adulto no ambiente doméstico.

A formação docente inclui o estudo de obras, a conversa sobre ilustrações, o debate de critérios de seleção, a observação de respostas infantis e a reflexão sobre organização dos espaços. Não basta recomendar que o professor leia "com afeto": é necessário garantir tempos coletivos de estudo, condições de trabalho e discussão pedagógica de decisões concretas. Assim, qualificar a mediação significa articular repertório literário, escuta das crianças e responsabilidade institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise permitiu delimitar uma distinção fundamental: a leitura do mundo, a leitura de imagens, a escuta de textos escritos, a contação oral e a leitura convencional da escrita são práticas relacionadas, mas não equivalentes. Reconhecer a criança como participante de culturas leitoras antes da alfabetização constitui uma escolha teórica voltada a seus modos de significar e interagir com narrativas; não significa atribuir-lhe automaticamente o domínio do código escrito.

A literatura pode compor, desde os primeiros meses de vida, experiências de linguagem, imaginação e acesso à cultura. Sua presença na Educação Infantil exige considerar as diferenças entre bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, tanto nos suportes e tempos de leitura quanto nas possibilidades de participação. O acesso a obras visual e verbalmente significativas deve ser pensado como direito cultural, sem reduzir a literatura a ilustração de conteúdos ou a um instrumento para produzir respostas mensuráveis.

Do ponto de vista pedagógico, a crítica à escolarização precoce não equivale à proibição de propostas intencionais com a escrita. Livros, nomes, registros de projetos, títulos, bilhetes e textos produzidos coletivamente podem articular fruição literária e participação em práticas sociais. O desafio consiste em preservar a função comunicativa dessas experiências, evitando atividades mecânicas que desconsiderem os interesses e repertórios infantis.

A discussão também evidenciou que a mediação não pode ser tratada apenas como atributo individual do professor. Acesso ao acervo, planejamento compartilhado, tempos de leitura, formação continuada e diálogo com as famílias são condições institucionais que sustentam a experiência literária e demandam políticas de garantia do direito à Educação Infantil de qualidade.

Como estudo bibliográfico de caráter interpretativo, o artigo não analisou registros de práticas escolares nem mensurou efeitos da leitura sobre o desenvolvimento ou a alfabetização. Suas conclusões devem, portanto, ser compreendidas como argumentos teóricos e proposições pedagógicas, e não como comprovação de resultados causais. Pesquisas futuras podem observar, em diferentes faixas etárias e contextos institucionais, como crianças e adultos produzem sentidos durante leituras e contações, sem reduzir a complexidade das interações a indicadores isolados.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2014.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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, 2009a.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 3 nov. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **CANDIDO, Antonio.** Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens.** São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

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

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado:** palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária:** leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2014.

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

A ESCOLA PARA ALÉM DOS RESULTADOS: A FORMAÇÃO HUMANA EM TEMPOS DE PRODUTIVIDADE EDUCACIONAL

Rosemeire de Araujo Fonseca[1]

Resumo: O presente artigo propõe uma reflexão crítica sobre a crescente valorização dos resultados quantitativos na educação e suas implicações para a formação humana. Em um cenário marcado pela expansão das avaliações externas, pela padronização curricular e pela exigência de indicadores de desempenho, a escola enfrenta o desafio de conciliar suas responsabilidades pedagógicas com sua função social. O estudo discute como a centralidade atribuída às metas e aos índices educacionais pode contribuir para uma concepção instrumental do ensino, na qual a aprendizagem passa a ser compreendida predominantemente como um produto mensurável. Fundamentado em uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e reflexivo, o artigo estabelece um diálogo com as contribuições de Paulo Freire, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Miguel Arroyo, destacando a importância de uma educação comprometida com o desenvolvimento intelectual, ético, cultural e social dos estudantes. Argumenta-se que os processos avaliativos são necessários à organização e ao aperfeiçoamento das práticas escolares, mas não devem assumir uma posição de superioridade em relação às experiências, às singularidades e às necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Conclui-se que a qualidade da educação não pode ser reduzida à obtenção de resultados estatísticos, sendo necessário recuperar a dimensão humanizadora da escola e reconhecer o conhecimento como instrumento de emancipação e participação social.

Palavras-chave: Educação. Formação humana. Avaliação educacional. Prática pedagógica. Qualidade do ensino.

1. INTRODUÇÃO

A educação contemporânea encontra-se atravessada por uma contradição que merece atenção: quanto mais se ampliam os mecanismos destinados a medir a aprendizagem, maior parece ser a dificuldade de compreender a complexidade dos processos que efetivamente a constituem. A escola, historicamente concebida como espaço de produção, transmissão e reconstrução de conhecimentos, passa a conviver com exigências administrativas e institucionais que frequentemente subordinam suas práticas à demonstração de resultados.

Avaliações externas, indicadores de desempenho, metas de aprendizagem e sistemas de monitoramento integram o cotidiano das redes de ensino. Esses instrumentos podem contribuir para identificar dificuldades, orientar investimentos e subsidiar políticas públicas. Entretanto, quando utilizados como referências predominantes para definir a qualidade educacional, apresentam o risco de reduzir a experiência escolar àquilo que pode ser quantificado.

O problema não reside necessariamente na existência de avaliações, mas na possibilidade de transformá-las em finalidade do processo educativo. Quando o desempenho estatístico se torna o principal parâmetro de sucesso, outras dimensões fundamentais da formação podem ser secundarizadas, entre elas a criatividade, a autonomia intelectual, a convivência democrática, a sensibilidade estética e a capacidade de interpretação crítica da realidade.

Nesse contexto, torna-se pertinente questionar o significado atribuído à expressão qualidade da educação. Uma escola que apresenta bons resultados em avaliações padronizadas é necessariamente uma escola que promove uma formação integral? O desenvolvimento humano pode ser adequadamente representado por indicadores numéricos? Quais conhecimentos, experiências e relações permanecem invisíveis quando a aprendizagem é analisada exclusivamente por meio de resultados?

O presente artigo tem como objetivo discutir os limites de uma concepção de educação orientada predominantemente pela produtividade e defender a necessidade de compreender a escola como espaço de formação humana, produção de conhecimentos e construção de possibilidades de transformação social.

1 Graduada em Pedagogia, Licenciatura em História, Pós-graduada em Psicopedagogia com contexto inclusivo e Psicopedagogia Clínica, atua como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental l na Prefeitura de São Paulo, SME, PMSP.
rosemeire.8207216@edu.sme.prefeitura.sp.gov.br

A reflexão desenvolve-se a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e análise teórica, mobilizando contribuições de autores que compreendem a educação como prática social, histórica e política.

2. A LÓGICA DOS RESULTADOS E A TRANSFORMAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

Nas últimas décadas, os sistemas educacionais passaram a atribuir crescente importância aos mecanismos de avaliação institucional e de monitoramento da aprendizagem. No Brasil, instrumentos como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) integram as políticas de acompanhamento da qualidade da educação.

Esses mecanismos desempenham funções relevantes, especialmente ao permitir a identificação de desigualdades educacionais e a análise de tendências relacionadas ao desempenho dos estudantes. Contudo, sua utilização exige uma interpretação cuidadosa, pois os resultados obtidos não conseguem representar integralmente as condições em que o trabalho pedagógico se desenvolve.

O desempenho escolar é influenciado por fatores diversos, entre os quais se encontram as condições socioeconômicas das famílias, a infraestrutura das unidades educacionais, o acesso a bens culturais, a formação dos profissionais e as experiências anteriores dos estudantes. Desconsiderar essas variáveis significa correr o risco de atribuir exclusivamente à escola e aos professores responsabilidades que ultrapassam os limites de sua atuação.

Outra questão importante refere-se à possibilidade de reorganização das práticas pedagógicas em função das avaliações. Quando os resultados passam a determinar prioridades institucionais de maneira excessiva, o currículo pode ser progressivamente direcionado aos conteúdos cobrados nos exames, restringindo experiências que não apresentam correspondência imediata com os indicadores.

Nesse processo, atividades artísticas, projetos culturais, debates filosóficos, práticas de investigação e experiências comunitárias podem perder espaço diante da necessidade de demonstrar avanços mensuráveis.

A escola corre, assim, o risco de se transformar em um ambiente orientado pela preparação para provas, em vez de constituir um espaço dedicado à apropriação crítica e significativa dos conhecimentos.

Essa tendência aproxima determinadas práticas educacionais de uma lógica produtivista, na qual o estudante é compreendido a partir de seu desempenho e o professor passa a ser avaliado predominantemente pelos resultados apresentados.

Tal perspectiva merece ser problematizada porque ensinar não equivale simplesmente a produzir resultados imediatos. O conhecimento exige tempo, elaboração, experimentação, dúvidas e reorganização de conceitos. Nem todos esses movimentos podem ser observados ou mensurados por instrumentos padronizados.

Reconhecer os limites da avaliação quantitativa, portanto, não significa rejeitá-la, mas compreender que sua função deve ser subsidiária ao processo pedagógico, e não determinante de sua finalidade.

3. A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

A compreensão da educação como formação humana encontra sustentação em diferentes tradições do pensamento pedagógico.

Paulo Freire (1996), ao defender uma prática educativa fundamentada na autonomia e na reflexão crítica, destaca que ensinar não consiste em uma atividade mecânica de transferência de conteúdos. O processo educativo envolve sujeitos que interpretam o mundo, constroem conhecimentos e participam ativamente de sua própria formação.

Nessa perspectiva, a escola não pode limitar sua atuação à preparação dos estudantes para responder corretamente a questões previamente estabelecidas. Sua responsabilidade inclui proporcionar condições para que eles desenvolvam a capacidade de formular perguntas, estabelecer relações, reconhecer contradições e compreender os processos sociais dos quais participam.

A formação humana pressupõe, portanto, uma experiência educacional que ultrapasse a aquisição instrumental de habilidades.

Isso não significa desconsiderar a importância dos conhecimentos científicos, linguísticos e matemáticos. Pelo contrário, o domínio desses conhecimentos constitui condição fundamental para a participação social e para o exercício da autonomia intelectual.

Saviani (2011) ressalta a importância da escola na socialização do conhecimento sistematizado, compreendendo a educação escolar como elemento essencial para que os indivíduos tenham acesso às produções culturais historicamente elaboradas pela humanidade.

A contribuição desse pensamento permite superar uma falsa oposição entre formação humana e aprendizagem de conteúdos. Uma educação humanizadora não prescinde do conhecimento; ela o reconhece como instrumento indispensável para compreender e transformar a realidade.

A escola que promove a formação integral não é aquela que substitui o ensino por atividades desprovidas de fundamentação, mas aquela que

articula o conhecimento científico às experiências sociais, culturais e históricas dos estudantes.

Libâneo (2013), ao discutir a organização do trabalho didático, também contribui para a compreensão de que o ensino exige intencionalidade, planejamento e articulação entre objetivos, conteúdos e métodos.

Dessa forma, a defesa de uma educação humanizadora não implica ausência de rigor pedagógico. Ao contrário, pressupõe compromisso com a qualidade do ensino, com a organização das experiências educativas e com a garantia do direito à aprendizagem.

O que se questiona é a redução da qualidade educacional a indicadores que, embora úteis, não conseguem expressar a totalidade dos processos formativos.

4. O ESTUDANTE PARA ALÉM DOS INDICADORES DE DESEMPENHO

Um dos principais riscos de uma educação excessivamente orientada por resultados consiste na tendência de compreender os estudantes a partir de classificações.

Notas, médias, percentuais de aproveitamento e níveis de proficiência constituem instrumentos de representação de determinados aspectos da aprendizagem. Entretanto, nenhum desses registros consegue expressar plenamente a trajetória de um sujeito.

Cada estudante chega à escola com experiências, conhecimentos, expectativas e condições de vida particulares. Alguns encontram ambientes familiares favoráveis ao desenvolvimento escolar; outros enfrentam situações de vulnerabilidade social, dificuldades de acesso à cultura escrita, insegurança alimentar ou responsabilidades familiares incompatíveis com sua faixa etária.

Essas diferenças não podem ser ignoradas quando se analisam os processos de aprendizagem.

Arroyo (2012), ao discutir os sujeitos da educação e suas experiências sociais, contribui para uma compreensão pedagógica que reconhece a diversidade das trajetórias humanas e questiona práticas institucionais que desconsideram as condições concretas de existência dos educandos.

A escola precisa reconhecer que os estudantes não constituem uma população homogênea, organizada exclusivamente por idades, séries e expectativas de desempenho.

O desenvolvimento educacional ocorre em ritmos distintos e envolve dimensões cognitivas, afetivas, culturais e sociais que se relacionam permanentemente.

Um estudante que apresenta dificuldades em determinada habilidade pode demonstrar competências relevantes em outras experiências, como na produção artística, na resolução de problemas cotidianos, na expressão oral ou na participação em atividades coletivas.

Essas manifestações não substituem a necessidade de garantir a aprendizagem dos conhecimentos curriculares, mas revelam que a formação humana não se esgota nos instrumentos tradicionais de avaliação.

Nesse sentido, a escola precisa desenvolver práticas capazes de identificar dificuldades sem transformar diferenças em mecanismos de exclusão.

Avaliar deve significar compreender percursos, reconhecer necessidades e reorganizar estratégias pedagógicas. Quando a avaliação assume caráter predominantemente classificatório, sua capacidade de contribuir para a aprendizagem tende a ser reduzida.

A função educativa da avaliação encontra-se justamente na possibilidade de produzir informações que permitam melhorar o ensino e ampliar as oportunidades de aprendizagem.

5. O TRABALHO DOCENTE ENTRE A AUTONOMIA E A BUROCRATIZAÇÃO

A valorização crescente dos resultados educacionais também produz consequências para o trabalho dos professores.

A docência constitui uma atividade intelectual que exige formação, planejamento, domínio de conhecimentos específicos e capacidade de interpretar situações complexas. Entretanto, em determinados contextos institucionais, o exercício profissional passa a ser acompanhado por uma quantidade crescente de registros administrativos, relatórios, plataformas de acompanhamento e procedimentos de prestação de contas.

Embora parte desses mecanismos seja necessária à gestão educacional, seu excesso pode comprometer o tempo destinado à preparação das aulas, à análise das dificuldades de aprendizagem e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

O professor passa a enfrentar uma contradição: precisa demonstrar continuamente que está ensinando, enquanto dispõe de menos tempo para refletir sobre o próprio ensino.

Essa situação revela a necessidade de distinguir acompanhamento pedagógico de controle burocrático.

A organização do trabalho escolar exige registros, planejamento e avaliação. Entretanto, tais procedimentos precisam contribuir efetivamente para o desenvolvimento das práticas educativas.

Quando a documentação se torna uma finalidade independente, corre-se o risco de produzir uma aparência de organização que não corresponde necessariamente à qualidade da experiência pedagógica.

Freire (1996) reconhece a reflexão crítica sobre a prática como elemento fundamental da formação docente. Essa perspectiva pressupõe que o professor disponha de condições para examinar suas escolhas metodológicas, compreender as necessidades dos estudantes e reconstruir suas estratégias de ensino.

A autonomia pedagógica, portanto, não pode ser confundida com ausência de responsabilidade institucional. Trata-se da possibilidade de exercer a docência de maneira fundamentada, crítica e comprometida com os objetivos educacionais.

Para isso, tornam-se necessárias políticas de valorização profissional que contemplem condições adequadas de trabalho, formação continuada, tempo para planejamento e participação efetiva nas decisões escolares.

Não é razoável exigir práticas educativas criativas e reflexivas em ambientes que reduzem a atuação docente ao cumprimento mecânico de procedimentos.

6. QUALIDADE EDUCACIONAL E COMPROMISSO SOCIAL

A discussão sobre a qualidade da educação exige uma análise que considere tanto os resultados de aprendizagem quanto as condições sociais e institucionais em que são produzidos.

Uma educação de qualidade precisa assegurar que os estudantes desenvolvam conhecimentos fundamentais, ampliem suas capacidades intelectuais e encontrem oportunidades reais de participação na vida social.

Entretanto, essas finalidades não podem ser alcançadas exclusivamente pela definição de metas.

A melhoria dos resultados educacionais depende de investimentos estruturais, valorização profissional, políticas de permanência escolar, recursos pedagógicos adequados e enfrentamento das desigualdades que atravessam a sociedade.

Em contextos marcados por profundas diferenças socioeconômicas, exigir desempenhos semelhantes sem considerar as condições de aprendizagem pode contribuir para a reprodução das desigualdades.

A igualdade de direitos educacionais não significa tratar todas as situações como se fossem idênticas. Significa reconhecer necessidades distintas e desenvolver estratégias capazes de garantir oportunidades efetivas de aprendizagem.

A escola pública assume, nesse cenário, uma responsabilidade particularmente relevante.

Para muitos estudantes, ela constitui um dos principais espaços de acesso à literatura, às artes, às ciências, às tecnologias e às experiências culturais coletivas.

Reduzir sua função à obtenção de resultados numéricos significa desconsiderar uma dimensão essencial de sua existência: a possibilidade de ampliar horizontes e oferecer experiências que ultrapassem as condições imediatas de vida dos estudantes.

É importante reconhecer, entretanto, que a defesa da formação humana não pode servir de justificativa para relativizar o direito à aprendizagem. Uma escola acolhedora, participativa e culturalmente ativa precisa também garantir que seus estudantes aprendam a ler, escrever, interpretar, argumentar e desenvolver conhecimentos científicos.

O desafio consiste em superar a oposição artificial entre aprendizagem e humanização.

O conhecimento é parte constitutiva da formação humana. O problema surge quando sua apropriação passa a ser confundida com a simples demonstração de desempenho em instrumentos avaliativos.

7. CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA MAIS HUMANIZADORA

A construção de uma educação comprometida com a formação integral exige a reorganização de determinadas prioridades institucionais.

O primeiro aspecto refere-se à necessidade de compreender a avaliação como processo contínuo de investigação pedagógica. Os resultados devem contribuir para identificar dificuldades, orientar intervenções e ampliar as possibilidades de aprendizagem, evitando sua utilização como instrumento exclusivo de classificação ou comparação.

Outro elemento fundamental consiste na valorização de experiências interdisciplinares que permitam aos estudantes estabelecer relações entre os diferentes campos do conhecimento.

A fragmentação excessiva dos conteúdos pode dificultar a compreensão de problemas sociais, científicos e culturais que, na realidade, apresentam múltiplas dimensões.

Projetos de leitura, produção textual, investigação científica, educação ambiental, práticas artísticas e participação comunitária constituem possibilidades de ampliar as experiências formativas, desde que estejam articulados a objetivos pedagógicos consistentes.

A participação dos estudantes nas decisões relacionadas ao cotidiano escolar também merece atenção. A convivência democrática não se aprende exclusivamente por meio de discursos sobre cidadania, mas pela experiência concreta de diálogo, responsabilidade e reconhecimento do outro.

Da mesma maneira, a formação continuada dos professores precisa ultrapassar a transmissão de orientações administrativas e proporcionar espaços efetivos de estudo, reflexão e produção coletiva de conhecimentos pedagógicos.

As equipes gestoras desempenham papel importante nesse processo ao favorecer ambientes institucionais que valorizem o planejamento colaborativo, a escuta e a análise crítica das práticas escolares.

Outro aspecto indispensável diz respeito à articulação entre escola, famílias e comunidade.

A educação não ocorre isoladamente das relações sociais. Reconhecer os conhecimentos presentes nos territórios e estabelecer vínculos com diferentes manifestações culturais contribui para tornar a experiência escolar mais significativa.

Entretanto, essa aproximação não deve representar o abandono dos conhecimentos sistematizados. A função da escola consiste também em ampliar o repertório cultural dos estudantes, oferecendo acesso a experiências e saberes que não estão necessariamente disponíveis em seus contextos cotidianos.

Uma prática pedagógica humanizadora, portanto, precisa combinar acolhimento e exigência intelectual, participação e responsabilidade, sensibilidade social e compromisso com o conhecimento.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crescente presença de indicadores, avaliações e metas nos sistemas educacionais revela uma preocupação legítima com o acompanhamento da aprendizagem e com a qualidade do ensino. Entretanto, a centralidade excessiva atribuída aos resultados quantitativos pode contribuir para o empobrecimento da compreensão sobre a função social da escola.

A educação constitui um processo complexo, marcado por relações humanas, experiências culturais, condições históricas e trajetórias individuais que não podem ser integralmente traduzidas em números.

O reconhecimento dessa complexidade não implica rejeitar os instrumentos avaliativos, mas estabelecer seus limites e compreender sua função no interior de um projeto pedagógico mais amplo.

Uma escola comprometida com a formação humana precisa garantir o acesso ao conhecimento sistematizado, desenvolver a autonomia intelectual, promover experiências culturais e contribuir para a construção de relações sociais fundamentadas no respeito e na participação democrática.

Para alcançar esses objetivos, torna-se necessário reconhecer os estudantes como sujeitos históricos, valorizar o trabalho docente e enfrentar as desigualdades que interferem nas oportunidades de aprendizagem.

A qualidade educacional deve ser compreendida, portanto, como resultado de um conjunto de condições e práticas que envolvem aprendizagem, permanência, participação, formação cultural e desenvolvimento humano.

O êxito de uma instituição escolar não pode ser definido exclusivamente pela quantidade de estudantes que alcançam determinadas metas, mas também pela capacidade de oferecer condições para que cada sujeito amplie sua compreensão do mundo e suas possibilidades de atuação na sociedade.

Em última análise, a escola precisa produzir conhecimento sem transformar pessoas em produtos.

Afinal, educar não significa apenas preparar indivíduos para responder às perguntas que lhes são apresentadas. Significa também desenvolver a capacidade de questionar as próprias perguntas, compreender suas origens e reconhecer que a realidade pode ser interpretada, discutida e transformada.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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

A REFORMA EDUCATIVA E OS DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM ANGOLA

Sabino Lázaro Argentino[1]

RESUMO: A reforma educativa angolana envolve mudanças legislativas, curriculares e institucionais cujo alcance depende da capacidade de transformar orientações normativas em práticas educativas consistentes. Este artigo analisa os desafios da profissionalização docente em Angola, considerando a evolução do quadro jurídico, a formação inicial e contínua, a relação entre teoria e prática, as condições de trabalho e as desigualdades territoriais. Adoptou-se uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, baseada na interpretação de legislação angolana e de literatura científica sobre políticas educativas e formação de professores. A análise indica que o país dispõe de instrumentos normativos relevantes, entre os quais a Lei n.º 17/16, alterada pela Lei n.º 32/20, o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente e o regime jurídico da formação inicial. Contudo, a existência de normas não garante, por si só, a consolidação da profissão: são necessárias instituições formadoras qualificadas, estágios supervisionados, acompanhamento de professores iniciantes, formação contínua contextualizada, condições dignas de trabalho e mecanismos transparentes de desenvolvimento na carreira. Defende-se que a profissionalização deve ser entendida como um processo contínuo e colectivo, que articula conhecimento científico, competência pedagógica, ética, reflexão sobre a prática e reconhecimento social. Conclui-se que a reforma educativa terá maior consistência quando os professores forem reconhecidos como profissionais e participantes activos na concepção, implementação e avaliação das políticas.

Palavras-chave: Reforma Educativa; Profissionalização Docente; Formação de Professores; Políticas Educativas; Angola.

ABSTRACT: Educational reform in Angola involves legislative, curricular and institutional changes whose impact depends on the capacity to translate policy into consistent educational practice. This article analyses the challenges of teacher professionalisation in Angola, focusing on the legal framework, initial and continuing teacher education, the relationship between theory and practice, working conditions and territorial inequalities. A qualitative bibliographic and documentary approach was adopted, based on Angolan legislation and scientific literature on education policy and teacher education. The analysis indicates that Angola has relevant regulatory instruments, including Law No. 17/16, amended by Law No. 32/20, the National Programme for Teacher Training and Management, and the legal framework for initial teacher education. However, the existence of regulations does not in itself consolidate the profession. Qualified teacher-education institutions, supervised practicum, induction for beginning teachers, contextualised professional development, decent working conditions and transparent career pathways are also required. Teacher professionalisation is understood as a continuous and collective process linking disciplinary knowledge, pedagogical competence, ethics, reflection on practice and social recognition. The article concludes that educational reform will be more coherent when teachers are recognised as professionals and active participants in policy design, implementation and evaluation.

Keywords: Educational Reform; Teacher Professionalisation; Teacher Education; Education Policy; Angola.

INTRODUÇÃO

A educação constitui uma dimensão central do desenvolvimento humano e da participação social. Em Angola, a organização do sistema educativo foi profundamente marcada pela independência, pela reconstrução nacional e pela expansão da escolarização. A reforma educativa deve, por isso, ser analisada não apenas como alteração de programas e estruturas, mas como um processo que exige capacidades institucionais, recursos e profissionais

1 Licenciado em Sociologia pela Universidade Agostinho Neto (UAN), Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Mestre em Governação e Gestão Pública, na especialidade de Políticas Públicas, pela UAN, Faculdade de Direito (FD), no Centro de Pesquisa em Políticas Públicas e Governação Local (CPPPGL), frequenta o 4º ano do Curso de Doutoramento em Ciências Sociais, na especialidade de Sociologia na UAN, FCS. Funcionário do Ministério da Educação como professor, é pesquisador nas áreas de Sociologia, Empreendedorismo, Recursos Humanos e Cultura. É escritor e palestrante.

preparados para concretizar os objectivos definidos. A legislação angolana evoluiu no sentido de conferir maior estrutura à formação de professores. A Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, posteriormente alterada e republicada pela Lei n.º 32/20, estabelece a organização do Sistema de Educação e Ensino e consagra um Subsistema de Formação de Professores. O Decreto Presidencial n.º 205/18 aprovou o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (PNFGPD), enquanto o Decreto Presidencial n.º 273/20 regulamentou a formação inicial de educadores e professores. Estes instrumentos demonstram a importância atribuída à qualificação docente, mas também colocam a questão da capacidade de execução, acompanhamento e avaliação das políticas. A análise de Paxe (2014), reforça esta leitura no contexto angolano: a eficácia da reforma educativa não deve ser avaliada apenas pela formulação dos seus objectivos, mas sobretudo pela forma como estes são operacionalizados na escola. Para o autor, a gestão escolar e as relações de participação constituem dimensões decisivas, uma vez que práticas centralizadoras e autoritárias podem limitar a concretização de uma educação orientada para a cidadania democrática. Esta perspectiva desloca a análise da reforma do plano exclusivamente normativo para as condições institucionais e relacionais em que a política ganha forma. A literatura sobre mudança educacional sustenta que as reformas não se realizam apenas por decisão administrativa: dependem da apropriação das mudanças pelos actores e das condições concretas em que trabalham (Fullan, 2007). A investigação sobre Angola também identifica alterações relevantes no quadro normativo, ao mesmo tempo que assinala desafios na implementação das políticas de formação (Brás & Scaff, 2023; Quintas et al., 2019; Santana & Muanda, 2024). O problema que orienta o artigo é o seguinte: quais são os principais avanços e obstáculos à profissionalização docente no contexto da reforma educativa em Angola? O objectivo geral consiste em analisar a relação entre o quadro normativo da reforma e as condições necessárias à consolidação da profissão docente. Especificamente, procura-se discutir a evolução jurídico-institucional, a formação inicial e contínua, as condições de exercício, a equidade territorial e a participação dos professores na mudança educativa. A relevância do estudo reside na necessidade de aproximar a análise legal das exigências pedagógicas e institucionais. O artigo não pretende avaliar empiricamente todas as escolas angolanas; propõe uma leitura crítica das fontes documentais disponíveis e identifica questões que devem ser aprofundadas por investigação de campo. Importa ainda salientar que a profissionalização docente tem implicações que ultrapassam a esfera individual do professor. A qualidade da formação, a estabilidade das equipas, a organização da escola e a participação das comunidades influenciam a continuidade das aprendizagens. Por conseguinte, analisar a profissão docente no quadro da reforma educativa permite compreender em que medida as políticas públicas criam condições para que os professores exerçam as suas funções com autonomia responsável, competência e compromisso ético. Esta abordagem procura evitar tanto a responsabilização exclusiva dos docentes pelos resultados escolares como a desvalorização do seu papel na concretização das mudanças.

METODOLOGIA

O artigo adopta uma abordagem bibliográfica, qualitativa e interpretativa. A pesquisa incidiu sobre legislação angolana relativa ao Sistema de Educação e Ensino, à formação inicial, à gestão do pessoal docente e à carreira dos agentes de educação, bem como sobre literatura científica acerca das políticas de formação de professores, da mudança educativa e do desenvolvimento profissional. Foram consideradas, em particular, a Lei n.º 17/16, a Lei n.º 32/20, os Decretos Presidenciais n.º 160/18, n.º 205/18 e n.º 273/20, além dos estudos de Brás e Scaff (2023), Quintas et al. (2019), Santana e Muanda (2024), Fullan (2007), Shulman (1987), Tardif (2014) e Zeichner (2010). As fontes foram seleccionadas pela sua pertinência para o problema e analisadas por leitura crítica e comparação temática. A discussão organizou-se em quatro eixos: (a) reforma e implementação; (b) formação e profissionalidade; (c) condições de trabalho e carreira; e (d) equidade, participação e desafios emergentes. Procurou-se identificar convergências entre o quadro normativo e a literatura, assim como tensões entre os objectivos prescritos e as condições necessárias à sua concretização. Não foram realizadas entrevistas, observações ou recolha de dados estatísticos originais; por isso, as conclusões limitam-se às fontes consultadas e não constituem uma descrição exaustiva de todas as escolas ou províncias de Angola.

REFORMA EDUCATIVA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E NORMATIVO

A reforma educativa pode ser entendida como uma mudança deliberada que envolve currículo, avaliação, gestão, formação, recursos e organização escolar. Estas dimensões são, interdependentes: a alteração curricular modifica as exigências do ensino; novas modalidades de avaliação requerem outras competências; e a expansão do sistema aumenta a necessidade de professores qualificados. Por essa razão, a reforma não deve ser avaliada apenas pelo número de diplomas publicados, mas pela capacidade de produzir condições institucionais para a mudança. No caso angolano, a Lei n.º 17/16 reconheceu a formação de professores como subsistema integrado e definiu objectivos queabrangem conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos. O artigo 44.º inclui ainda a actualização permanente e a agregação pedagógica, reconhecendo que a preparação docente não se esgota no domínio de uma disciplina. A Lei n.º 32/20 alterou e republicou a Lei de Bases, actualizando o enquadramento jurídico do sistema. Para ilustrar o alcance da norma, o artigo 44.º da Lei n.º 17/16 estabelece:

> *Os objectivos gerais do Subsistema de Formação de Professores são os seguintes: a) Formar professores e demais agentes de educação com o perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação nos diferentes subsistemas de ensino; b) Formar professores e demais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos; c) Promover hábitos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento da consciência nacional; d) Promover a integridade e idoneidade patriótica, moral e cívica, de modo que os professores e agentes de educação assumam com responsabilidade a tarefa de educar; e) Desenvolver acções de actualização e aperfeiçoamento permanente dos professores e agentes da educação; f) Promover acções de agregação pedagógica destinadas a indivíduos com formação em diversas áreas de conhecimento para o exercício do serviço docente. (Lei n.º 17/16, 2016, art. 44.º).*

A amplitude desta formulação é significativa: a política legal não reduz a formação à aquisição de conteúdos disciplinares, pois contempla dimensões pedagógicas, práticas, éticas e de aperfeiçoamento contínuo. Porém, como observam Brás e Scaff (2023), a análise das políticas de formação em Angola deve distinguir a evolução normativa dos desafios que surgem na implementação. Uma lei pode definir objectivos adequados, mas a sua realização depende de financiamento, capacidade das instituições formadoras, supervisão, recursos e monitorização. A reflexão histórica é igualmente necessária. Quintas et al. (2019), analisam a formação de professores em Angola a partir da transição colonial-pós-colonial e problematizam a permanência de formas de controlo sobre o conhecimento e o trabalho docente. Esta perspectiva ajuda a compreender que a reforma não é um acto neutro: as escolhas curriculares e formativas expressam concepções sobre o professor, o conhecimento legítimo e a função social da escola. A profissionalização exige, portanto, que os docentes não sejam tratados apenas como executores de decisões, mas como participantes capazes de interpretar criticamente as políticas. A leitura de Paxe (2014), permite aprofundar esta tensão entre norma e prática. Ao discutir a reforma educativa em Angola, o autor sustenta que os resultados das políticas dependem da sua operacionalização na realidade escolar e da organização democrática do trabalho educativo. Assim, a existência de diplomas legais que definem perfis e objectivos de formação constitui uma condição necessária, mas não suficiente: é igualmente indispensável que a escola disponha de condições de participação, coordenação e autonomia profissional para transformar as orientações gerais em práticas pedagógicas efectivas. Considera-se que Angola dispõe de uma base normativa relevante para orientar a formação docente. O desafio central já não consiste apenas em formular novas regras, mas em assegurar que as existentes sejam implementadas de forma coerente, equitativa e verificável. A qualidade da reforma deve ser julgada pela mudança efectiva nas oportunidades de aprendizagem dos alunos e nas condições de trabalho dos professores, e não apenas pela existência formal de diplomas. A operacionalização deste quadro requer também clareza na distribuição de responsabilidades. À administração central cabe definir orientações, assegurar recursos e acompanhar resultados; às instituições formadoras compete garantir padrões académicos e pedagógicos; e às escolas cabe criar ambientes de trabalho que favoreçam a colaboração, a supervisão e a aprendizagem profissional. A articulação entre estes níveis pode reduzir a distância entre a legislação e as práticas quotidianas, evitando que a execução das medidas dependa apenas de iniciativas isoladas ou da capacidade individual de cada instituição.

FORMAÇÃO INICIAL, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

A profissionalização docente designa um processo mais amplo do que a obtenção de um diploma. Inclui domínio científico, conhecimento pedagógico, capacidade de planificar e avaliar, ética, reflexão sobre a prática e aprendizagem ao longo da carreira. Tardif (2014), sublinha a pluralidade dos saberes docentes, construídos na formação, no currículo, nas disciplinas e na experiência profissional. Shulman (1987), por sua vez, evidencia a especificidade do conhecimento pedagógico do conteúdo: ensinar requer transformar o conhecimento disciplinar em experiências compreensíveis e relevantes para os alunos. A formação inicial deve, por isso, assegurar uma relação sistemática entre teoria e prática. O estágio não deve funcionar como formalidade para obtenção de certificado, mas como espaço de observação, planificação, ensino supervisionado, análise de dificuldades dos alunos e reformulação das estratégias pedagógicas. Zeichner (2010) defende uma aproximação mais consistente entre instituições de formação e escolas, de modo que a prática seja integrada na produção de conhecimento profissional. O Decreto Presidencial n.º 273/20 regulamenta a criação, organização, funcionamento e avaliação dos cursos de formação inicial de professores. No preâmbulo, o diploma explicita a finalidade de definir regras para que os cursos sejam reconhecidos como habilitação para o exercício da profissão docente. Esta orientação deve ser interpretada em conjunto com a Lei de Bases e com o PNFGPD, que articula formação, recrutamento, gestão e valorização do pessoal docente. O Decreto Presidencial n.º 273/20 apresenta o seguinte enquadramento:

Considerando que a Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, alterada pela Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto, que aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, estabelece, nos artigos 43.º a 51.º e 124.º-A, os objectivos e estrutura do Subsistema de Formação de Professores; Convindo especificar as bases gerais deste Subsistema e definir as condições para a criação, a

organização, o funcionamento e a avaliação dos cursos de formação inicial de professores para que sejam reconhecidos como habilitação para o exercício da profissão docente na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e no Ensino Secundário; Tendo em conta os objectivos do Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente, aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 205/18, de 3 de Setembro. (Decreto Presidencial n.º 273/20, 2020). A agregação pedagógica pode responder a necessidades de recrutamento quando candidatos possuem formação académica numa área disciplinar, mas ainda não dispõem de preparação didáctica suficiente. Contudo, a sua eficácia depende da duração, dos conteúdos, da prática supervisionada e da avaliação das competências desenvolvidas. Quando a agregação é tratada como solução meramente administrativa, corre-se o risco de confundir habilitação formal com preparação efectiva para ensinar. A formação contínua deve complementar a formação inicial e acompanhar a carreira. Cursos pontuais podem actualizar conhecimentos, mas a mudança sustentada requer acompanhamento da aplicação, observação entre pares, mentoria, grupos de estudo e análise colaborativa das dificuldades de aprendizagem. Para professores em início de carreira, programas de indução com tutores preparados podem reduzir o isolamento e apoiar a transição entre o conhecimento académico e as exigências quotidianas da sala de aula. A profissionalidade também se desenvolve por meio da reflexão e da investigação sobre a prática. A escola pode constituir um espaço de produção de conhecimento pedagógico quando os professores analisam evidências de aprendizagem, partilham estratégias e avaliam os resultados das suas decisões. Tal perspectiva não substitui a investigação académica; estabelece uma relação de cooperação entre escolas e instituições de formação. Na perspectiva aqui defendida, a qualidade da formação docente deve ser aferida pelas competências que os futuros professores demonstram em situações reais de ensino, e não apenas pela estrutura curricular ou pelo número de diplomados. Para isso, é essencial fortalecer as escolas de aplicação, preparar os supervisores, reconhecer o papel dos professores tutores e criar condições para que a formação contínua responda a necessidades identificadas no contexto de trabalho. A avaliação da formação pode, neste sentido, combinar diferentes evidências: qualidade das planificações, adequação das estratégias aos objectivos curriculares, capacidade de gerir a diversidade da turma, clareza das explicações, utilização do feedback e análise dos progressos dos alunos. Estes elementos não devem ser convertidos numa lista rígida de procedimentos, mas usados para orientar a observação, o diálogo profissional e a melhoria. Uma supervisão predominantemente formativa permite identificar dificuldades sem reduzir o estágio a uma classificação final, reforçando a ligação entre aprendizagem académica e responsabilidade pedagógica.

CONDIÇÕES DE TRABALHO, CARREIRA, EQUIDADE TERRITORIAL E NOVOS DESAFIOS

A profissionalização não depende exclusivamente da vontade ou da competência individual do professor. Turmas excessivamente numerosas, falta de materiais, infra-estruturas inadequadas, fraco acesso à formação, insegurança e remuneração pouco atractiva podem limitar a capacidade de realizar um trabalho pedagógico de qualidade. Exigir melhores resultados sem considerar essas condições desloca injustamente para o professor a responsabilidade por problemas que também são institucionais e sistémicos. O PNFGPD reconhece a ligação entre qualificação e valorização profissional, prevendo medidas para atrair, recrutar e apoiar docentes, com atenção particular às zonas periféricas e rurais. O programa estabelece como objectivo assegurar que as funções docentes sejam exercidas por profissionais qualificados e com bom desempenho em cada província. O excerto seguinte evidencia essa orientação:

> *Assegurar que, de acordo com as necessidades quantitativas do sistema educativo, as funções docentes na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e em cada disciplina do I e II Ciclos do Ensino Secundário (geral, técnico-profissional e pedagógico) sejam asseguradas, em cada província, por professores devidamente qualificados e com bom desempenho. (Decreto Presidencial n.º 205/18, 2018, secção "Objectivo geral" do PNFGPD).*

A norma reconhece uma questão central de equidade: a qualificação deve responder às necessidades de todo o território, e não apenas às regiões com maior concentração de instituições de formação. Para que a distribuição seja sustentável, a colocação administrativa precisa de ser acompanhada por incentivos adequados, alojamento ou apoio de transporte quando necessário, acesso à formação e oportunidades transparentes de progressão. Sem medidas de retenção, o sistema pode formar professores e, simultaneamente, continuar a enfrentar carências em áreas de maior dificuldade. A carreira docente deve favorecer o desenvolvimento profissional e não limitar-se à progressão burocrática. Critérios transparentes de avaliação, formação relevante, experiência, participação em projectos pedagógicos e responsabilidades de orientação podem reconhecer diferentes formas de contribuição. A avaliação do desempenho, quando acompanhada por feedback e oportunidades de aperfeiçoamento, pode apoiar a melhoria; quando é exclusivamente punitiva ou documental, tende a incentivar a conformidade. Dois desafios contemporâneos merecem atenção integrada. O primeiro é a competência digital: não basta disponibilizar dispositivos, sendo necessário preparar os professores para seleccionar recursos, avaliar informação, proteger dados e integrar tecnologias em objectivos de aprendizagem. O segundo é a educação

inclusiva, que exige capacidade de reconhecer diferenças linguísticas, culturais e de aprendizagem, adaptar estratégias e identificar barreiras à participação. Em ambos os casos, a formação deve ser contextualizada às condições reais das escolas, evitando a importação mecânica de modelos que pressupõem recursos inexistentes. A dimensão africana da discussão é indispensável. A UNESCO (2024), estima uma necessidade adicional de cerca de 15 milhões de professores na África Subsaariana até 2030, o que evidencia a dimensão regional do desafio de recrutamento e retenção. Contudo, a resposta não pode ser apenas quantitativa: é necessário equilibrar expansão, qualidade formativa, apoio profissional e condições para permanecer na carreira. A produção científica angolana deve contribuir para identificar soluções ajustadas à diversidade provincial, linguística e institucional do país. Entende-se que a valorização docente deve ser tratada como uma política integrada. A formação perde eficácia quando o professor não dispõe de condições para aplicar o que aprendeu, e os incentivos materiais, por si sós, não garantem melhoria pedagógica sem apoio profissional. A equidade territorial exige planeamento baseado em dados actualizados e medidas diferenciadas para escolas que enfrentam maiores dificuldades, preservando padrões nacionais de qualidade. A equidade territorial implica reconhecer que medidas idênticas podem produzir resultados diferentes em contextos distintos. Uma escola situada numa zona rural remota pode necessitar, além de docentes qualificados, de alojamento, transporte, acesso regular a materiais, conectividade e acompanhamento pedagógico adaptado às suas condições. Nas áreas urbanas, por sua vez, a elevada concentração de alunos e a pressão sobre as infra-estruturas podem exigir outras respostas organizacionais. O princípio orientador deve ser a garantia de padrões comuns de qualidade, acompanhada por apoios diferenciados em função das necessidades identificadas.

DISCUSSÃO: DA PRESCRIÇÃO NORMATIVA À IMPLEMENTAÇÃO

A análise permite identificar uma tensão transversal: existe um quadro normativo que reconhece a importância da formação e da qualificação, mas a eficácia das políticas depende da articulação entre instituições, recursos e práticas. Brás e Scaff (2023), identificam mudanças na organização e gestão da formação docente em Angola, incluindo alterações nos modelos e níveis de formação, mas salientam que os desafios de implementação continuam a merecer atenção. Santana e Muanda (2024), também situam os problemas actuais no cruzamento de factores históricos, institucionais e estruturais. À luz de Fullan (2007), a mudança educativa é um processo de aprendizagem organizacional. As reformas têm maior probabilidade de produzir efeitos quando os profissionais compreendem os seus objectivos, participam na sua concretização e recebem apoio para modificar as práticas. Por conseguinte, a implementação não deve ser entendida como etapa posterior e secundária à formulação da política; constitui parte integrante da própria reforma. Para tornar esta relação mais operacional, propõem-se cinco prioridades. Primeiro, criar mecanismos regulares de coordenação entre o Ministério da Educação, instituições formadoras e escolas, com responsabilidades definidas. Segundo, reforçar a prática supervisionada e a indução de professores iniciantes. Terceiro, organizar a formação contínua a partir de diagnósticos de necessidades e acompanhá-la com evidências da prática. Quarto, articular carreira, avaliação formativa e condições de trabalho. Quinto, publicar indicadores periódicos sobre distribuição de professores, qualificação, participação em formação, estabilidade profissional e condições escolares, permitindo monitorizar a implementação. Estas prioridades não devem ser tomadas como conclusões empíricas sobre todas as escolas do país, mas como propostas decorrentes da análise documental e da literatura consultada. A sua avaliação exige estudos de campo com professores, gestores escolares, formadores e responsáveis pela administração educativa, incluindo comparação entre províncias, contextos urbanos e rurais e diferentes subsistemas. A monitorização destas prioridades deverá privilegiar indicadores interpretáveis e úteis para a tomada de decisão, em vez de se limitar à recolha administrativa de números. A taxa de participação em acções de formação, por exemplo, ganha significado quando é relacionada com a pertinência dos conteúdos, a oportunidade de aplicação e o apoio recebido posteriormente. Do mesmo modo, os dados sobre distribuição e permanência de professores devem ser analisados em conjunto com as condições das escolas e as necessidades específicas dos subsistemas. A divulgação periódica dos resultados pode favorecer a transparência, a responsabilização institucional e a revisão das medidas que não estejam a produzir os efeitos esperados. A contribuição de Paxe (2014), é relevante para esta discussão porque adverte, no contexto angolano, para os limites de uma reforma cuja eficácia seja julgada apenas pela intenção política ou pela formulação normativa. A democratização da gestão escolar e a participação dos actores educativos devem ser consideradas componentes da implementação, e não elementos acessórios. Aplicada à profissionalização docente, esta perspectiva implica reconhecer os professores como participantes na interpretação e concretização das políticas, criando espaços de diálogo, colaboração e reflexão sobre os problemas concretos do ensino. O principal critério para julgar a reforma educativa deve ser a sua capacidade de melhorar as condições de ensino e aprendizagem de modo sustentável e equitativo. Para tal, as políticas precisam de metas verificáveis, financiamento, responsabilidades institucionais, participação docente e avaliação periódica. A profissionalização não pode ser atribuída exclusivamente ao professor; é uma responsabilidade

partilhada pelo Estado, pelas instituições formadoras, pelas direcções escolares e pelas comunidades educativas. Esta responsabilidade partilhada exige uma cultura institucional na qual a informação recolhida seja utilizada para aprender e corrigir, e não apenas para cumprir formalidades. Reuniões pedagógicas orientadas para problemas concretos, comunidades de prática entre professores, parcerias entre escolas e instituições de ensino superior e mecanismos de escuta dos docentes podem aproximar a formulação das políticas da experiência escolar. A participação profissional não elimina a responsabilidade da administração educativa; contribui para que as decisões sejam mais contextualizadas, exequíveis e sustentáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliográfica da reforma educativa e da profissionalização docente em Angola evidencia que a Lei n.º 17/16, alterada pela Lei n.º 32/20, o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente e o regime jurídico da formação inicial constituem instrumentos relevantes para organizar a qualificação e o desenvolvimento profissional. Contudo, a existência de normas não assegura, por si só, a transformação das práticas. A consolidação da profissão exige formação inicial que articule conhecimento científico e pedagógico, prática supervisionada e reflexão; formação contínua ligada às necessidades reais; acompanhamento dos professores iniciantes; instituições formadoras com capacidade técnica e recursos; carreira transparente; condições dignas de trabalho; e políticas de colocação e retenção que respondam às desigualdades territoriais. A inclusão e as competências digitais devem integrar estes processos. Defende-se que a profissionalização é contínua, colectiva e contextualizada e que os professores devem participar na concepção, implementação e avaliação das políticas. O avanço da reforma dependerá da aproximação entre as normas e as condições reais de trabalho, de modo a transformar a qualificação docente em melhores oportunidades de aprendizagem. Estudos de campo futuros poderão aprofundar as diferenças entre províncias e a relação entre formação, apoio institucional e práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

Angola. Assembleia Nacional. (2016). **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 170.

Angola. Assembleia Nacional. (2020). **Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto:** Lei que altera e republica 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.

Angola. Presidente da República. (2018a). **Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de Julho**: Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação. Diário da República, I Série, n.º 95.

Angola. Presidente da República. (2018b). **Decreto Presidencial n.º 205/18, de 3 de Setembro:** Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente. Diário da República, I Série, n.º 135. Disponível em: https://lex.ao/docs/presidente-da-republica/2018/decreto-presidencial-n-o-205-18-de-03-de-setembro/. Consultado em: Fev. 2026.

Angola. Presidente da República. (2020). **Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de Outubro:** Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário. Diário da República, I Série, n.º 168. Disponível em: https://lex.ao/docs/presidente-da-republica/2020/decreto-presidencial-n-o-273-20-de-21-de-outubro/. Consultado em: Fev. 2026.

Brás, C. A., & Scaff, E. A. da S. (2023). **Políticas de formação de professores em Angola:** Trajetória e desafios. ETD - Educação Temática Digital.

Fullan, M. (2007). **The new meaning of educational change** (4th ed.). Teachers College Press.

Paxe, I. (2014). Gestão democrática da escola pública: Propostas à reforma educacional em Angola. **Educação e Fronteiras**, 4(10), 39–52. .

Quintas, J., Brás, J. G. V., & Gonçalves, M. N. (2019). A formação de professores em Angola: Reflexões pós-coloniais. **Revista Transversos, 15, 1873 1888**. Disponível em: https: //doi.org/10.12957/transversos.2019.41841. Consultado em: Jan. 2026.

Santana, A., & Muanda, M. M. S. C. (2024). O sistema educativo angolano e a formação docente: Novo contexto, velhos problemas. **Revista X, 19 (2), 222-241**. Disponível em: https://doi.org/10.5380/rvx.v19i2.94376. Consultado em: Fev. 2026.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57 (1),1-22. Disponível em: https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411. Consultado em: Jan. 2026.

Tardif, M. (2014). **Saberes docentes e formação profissional** (17.ª ed.). Vozes.

UNESCO. (2024). **Global report on teachers**: Addressing teacher shortages and transforming the profession. Disponível em: https://www.unesco.org/en/articles/global-report-teachers-addressing-teacher shortages-and-transforming-profession. Consultado em: Jan. 2026.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. **Journal of Teacher Education**, 61(1–2), 89–99. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0022487109347671. Consultado em: Março, 2026.

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

ERROS SILENCIOSOS NO ENSINO REGULAR EM ANGOLA

Santos Kulua João[1]

RESUMO: O presente artigo submete a exame crítico um conjunto de erros silenciosos que atravessam o ensino regular em Angola: práticas pedagógicas que, pela sua repetição, institucionalização e aceitação social, deixaram de ser questionadas e passaram a ser confundidas com normalidade educativa. Parte-se da hipótese de que uma escola pode cumprir horários, vencer programas, aplicar provas, atribuir classificações e promover alunos de ano para ano sem que, no essencial, produza aprendizagem profunda, autonomia intelectual, criatividade, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas. A investigação segue uma abordagem bibliográfica, documental e crítico-reflexiva, dialogando com cinco autores centrais da literatura pedagógica, andragógica e da investigação educativa angolana. Analisa-se a distância entre o que a educação angolana declara oficialmente pretender — a formação integral, harmoniosa e sólida do cidadão, nos termos da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Angola, 2020) — e um conjunto de rotinas quotidianas que, na prática, favorecem a memorização mecânica, a centralidade excessiva do professor, a avaliação meramente classificatória, a passividade discente e a fraca contextualização dos conteúdos. Defende-se que o problema da educação angolana não se esgota na carência material, envolvendo também uma dimensão pedagógica que, por ser silenciosa, raramente é auditada. Conclui-se que Angola não precisa apenas de mais escolarização. Precisa, sobretudo, de mais aprendizagem dentro da escolarização que já tem.

Palavras-chave: Ensino regular; aprendizagem; pedagogia; formação docente; pensamento crítico; criatividade; autonomia.

INTRODUÇÃO

Uma leitura pedagógica, andragógica e crítico-reflexiva sobre práticas aparentemente normais que podem limitar a aprendizagem, a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento integral dos alunos

QUANDO O ERRO SE TRANSFORMA EM ROTINA

Há erros que fazem barulho. Uma escola sem salas suficientes faz barulho. Uma carteira partida faz barulho. A falta de manuais faz barulho. Uma turma com noventa à 100 alunos e um único quadro faz muito barulho — e, ainda assim, esse barulho tem a vantagem de ser visível: qualquer visitante o identifica em cinco minutos.

Há, porém, outros erros que não fazem barulho nenhum. E são precisamente esses os mais perigosos, porque se instalam sem que ninguém dê pela sua presença.

O quadro é conhecido: o aluno copia tudo o que está escrito, permanece em silêncio, responde quando é chamado, memoriza para o teste e, semanas depois, esquece. A aula termina. O professor sente que ensinou. O aluno sente que estudou. A pauta confirma que houve avaliação. O sistema conclui, satisfeito, que houve ensino. E todos regressam a casa com a consciência tranquila — o que, convenha-se, é uma proeza notável, visto que praticamente nada de substancial aconteceu na cabeça de ninguém.

Eis, na leitura crítica proposta neste artigo, o primeiro erro silencioso, e porventura o pai de quase todos os outros: confundir ensino com aprendizagem.

A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Angola, 2020) define a educação como um processo planificado e sistematizado de ensino e aprendizagem, orientado para a preparação integral do indivíduo, estabelecendo como finalidade o desenvolvimento harmonioso das capacidades

1 Licenciado em Língua e Literaturas em Língua Portuguesa pela Universidade Agostinho Neto. Faculdade de Humanidades, Luanda; Formação Pedagógica Normal, na Escola de Professores do Futuro Caxito/Bengo.
Tel.: +244 941 986 215; E-mail: santojoao257@gmail.com

intelectuais, laborais, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas do cidadão. A pergunta crítica, portanto, não é apenas "estamos a ensinar?". A pergunta que verdadeiramente importa é: "o que acontece, de facto, com o aluno depois de ser ensinado?"

O problema não reside, de forma isolada, no professor individualmente considerado — figura que, em Angola, ensina frequentemente em condições que exigiriam, só por si, um elogio à sua resiliência. O problema reside também, e principalmente, num sistema que, com demasiada frequência, recompensa mais a reprodução do conteúdo do que a produção do pensamento.

PROBLEMA CIENTÍFICO

O ensino regular angolano enfrenta desafios estruturais bem documentados, relacionados com o acesso, a permanência, a qualidade das aprendizagens, a formação de professores e as condições materiais de ensino. O Banco Mundial (2020) estima que os anos de escolaridade em Angola, quando ajustados à qualidade da aprendizagem efetivamente alcançada, correspondem a cerca de 4,2 anos de aprendizagem real — um indicador que revela uma diferença considerável entre permanecer na escola e aprender dentro dela.

Reduzir, contudo, a questão educacional exclusivamente às condições materiais seria uma simplificação confortável, mas insuficiente. Que práticas pedagógicas se reproduzem todos os dias dentro das salas de aula e que, apesar de parecerem normais, limitam silenciosamente a aprendizagem? Esta é a questão central que este artigo se propõe explorar.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Analisar criticamente os principais erros silenciosos presentes no ensino regular em Angola e propor uma mudança pedagógica orientada para a aprendizagem efetiva, a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico e o desenvolvimento integral do aluno.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

– Identificar práticas pedagógicas aparentemente normais que, na realidade, prejudicam a aprendizagem;

– Diferenciar, com rigor conceptual, ensino, escolarização e aprendizagem;

– Explicar a importância dos princípios andragógicos na formação de jovens e adultos, ancorada em Knowles (1984);

– Analisar criticamente as práticas de avaliação excessivamente classificatórias, à luz da evidência angolana reunida por Alfredo e Tortella (2012);

– Defender metodologias ativas, contextualizadas e participativas;

– Propor medidas concretas dirigidas a professores, escolas, gestores e decisores educacionais;

– Contribuir para uma cultura escolar centrada na aprendizagem, e não apenas no cumprimento burocrático do programa.

QUADRO TEÓRICO — CINCO AUTORES DE REFERÊNCIA

Para evitar a dispersão erudita e manter o rigor argumentativo, este artigo ancora-se deliberadamente em cinco autores — nem mais, nem menos —, cujas contribuições, lidas em conjunto, cobrem as dimensões críticas, sociais, andragógicas e empíricas indispensáveis ao diagnóstico proposto.

PAULO FREIRE — A CRÍTICA À EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Freire (1970) desenvolve uma crítica ao que designa por conceção "bancária" da educação, entendida como uma prática educativa em que o conhecimento tende a ser tratado como algo a ser depositado no educando, em detrimento de uma relação dialógica e problematizadora entre educador e educando. Este artigo não atribui a Freire qualquer afirmação específica sobre o sistema educativo angolano contemporâneo; a aplicação ao caso angolano é interpretação do autor deste artigo.

LEV VYGOTSKY — A MEDIAÇÃO SOCIAL DA APRENDIZAGEM

A perspetive sociocultural de Vygotsky (1978) permite compreender a aprendizagem como um processo profundamente relacionado com a interação social, a mediação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Aplicado à sala de aula angolana, este quadro sugere que o professor deveria substituir "o que é que o aluno não sabe?" por "o que é que ele já sabe, e como posso usar isso para o fazer avançar?" — aplicação da responsabilidade de Santos Kulua.

MALCOLM KNOWLES — A ANDRAGOGIA E O ALUNO ADULTO

A perspectiva andragógica de Knowles (1984) atribui particular importância à experiência prévia dos adultos, à sua necessidade de compreender a relevância prática da aprendizagem e à orientação preferencial para problemas concretos, em contraste com modelos pedagógicos pensados originalmente para crianças. Este contributo é especialmente pertinente para Angola, onde uma parte significativa do sistema educativo trabalha com aprendentes adultos (secção 7).

ALFREDO E TORTELLA — A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA

Alfredo e Tortella (2012) analisam a política de avaliação da aprendizagem implementada na formação de professores de nível médio em Angola, identificando que as turmas numerosas e as condições

de trabalho adversas dificultam a concretização da avaliação formativa, e que o modelo de avaliação permanece fortemente classificatório na prática, apesar da intenção formativa expressa na política.

JULIÃO — FORMAÇÃO DE PROFESSORES E QUALIDADE EDUCATIVA EM ANGOLA

Julião (2020) discute os hiatos e as articulações — "vazios e pontes" — entre os processos de formação de professores e o desenvolvimento curricular no ensino primário angolano, argumentando que os objetivos formalmente estabelecidos nem sempre se traduzem em mudanças efetivas nas práticas de sala de aula.

METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem bibliográfica, documental e crítico-reflexiva, construída a partir de: revisão de literatura pedagógica e andragógica (Freire, 1970; Vygotsky, 1978; Knowles, 1984); análise de estudos sobre educação em Angola (Alfredo & Tortella, 2012; Julião, 2020); consulta da legislação educacional angolana (Angola, 2020); consulta de dados institucionais (Banco Mundial, 2020; UNICEF Angola, 2025; INADE, 2025) e de muito outros autores; e análise crítica de práticas recorrentes no ensino regular angolano, a partir da observação e da reflexão profissional do autor. O artigo não pretende afirmar que todas as escolas, professores ou práticas em Angola funcionam da mesma maneira; procura, antes, identificar tendências pedagógicas recorrentes.

OS ERROS SILENCIOSOS NO ENSINO REGULAR ANGOLANO

Segue-se o inventário central deste artigo: dezasseis erros silenciosos, propostos e nomeados por Santos Kulua a partir da observação crítica do sistema, e lidos à luz dos cinco autores de referência.

CONFUNDIR ENSINAR COM FAZER APRENDER

Explicar não é aprender; copiar não é aprender; fazer uma prova, por si só, também não é prova de aprendizagem profunda. O ensino é uma ação do professor; a aprendizagem é uma transformação que ocorre no aluno — distinção que decorre da crítica de Freire (1970) à educação bancária.

Vygotsky (1978) acrescenta, por uma via distinta, que a aprendizagem depende da mediação social e da interação, e não apenas da transmissão de conteúdo. Na opinião de Santos Kulua, estas duas leituras convergem: confirmam que ensinar e aprender são processos distintos, e que confundi-los é o erro mais estrutural do sistema.

Correção proposta: o professor deve substituir "será que dei a matéria?" por "que evidências tenho de que os meus alunos aprenderam?"

TRANSFORMAR O PROFESSOR EM DONO ABSOLUTO DA PALAVRA

O monólogo educativo, com o aluno em posição de mero recetor, corresponde ao modelo bancário criticado por Freire (1970): conhecimento depositado, não construído dialogicamente.

Vygotsky (1978) reforça esta leitura ao mostrar que o desenvolvimento cognitivo depende da mediação de um interlocutor mais experiente, e não de um emissor único de conteúdo. Na opinião de Santos Kulua, as duas perspetivas, apesar de tradições teóricas distintas, apontam para a mesma conclusão: um professor que fala sozinho ensina menos do que um professor que medeia.

Correção proposta: uma escola de qualidade precisa de professores que também saibam perguntar, escutar, provocar e permitir que o aluno erre.

ENSINAR TODOS COMO SE FOSSEM IGUAIS

Turmas numerosas escondem níveis reais distintos de aprendizagem. O programa "Aprendizagem na Idade Certa", apoiado pelo UNICEF em Angola, abrangeu em 2024–2025 cerca de 19.540 alunos e 747 professores em 71 escolas, agrupando-os por nível real, com ganhos visíveis sobretudo entre os alunos de desempenho mais baixo (UNICEF Angola, 2025).

Este diagnóstico por níveis aproxima-se do que Vygotsky (1978) designou por "zona de desenvolvimento proximal": a distância entre aquilo que o aluno já consegue fazer sozinho e aquilo que consegue fazer com apoio. Na opinião de Santos Kulua, o programa AIC aplica, na prática angolana, exatamente esse princípio teórico.

Correção proposta: não se ensina a turma; ensina-se cada aluno dentro da turma.

TRANSFORMAR A AVALIAÇÃO NUMA SENTENÇA

Uma nota isolada raramente explica o que o aluno sabe ou precisa de desenvolver. Alfredo e Tortella (2012) identificam, na formação de professores angolanos, um modelo de avaliação fortemente classificatório, apesar da intenção formativa oficial.

Freire (1970) já alertava que um ensino não dialógico tende a reduzir o aluno a objeto de avaliação, e não a sujeito dela. Na opinião de Santos Kulua, esta leitura teórica explica, em parte, por que a avaliação classificatória identificada por Alfredo e Tortella (2012) persiste: não é apenas falta de formação técnica, é também uma visão de fundo sobre o papel do aluno.

Correção proposta: a avaliação deve funcionar como diagnóstico, não como tribunal.

PUNIR O ERRO EM VEZ DE O UTILIZAR

Quando o erro é ridicularizado, o aluno deixa de participar — extinguindo o espaço de interação social em que, segundo Vygotsky (1978), a aprendizagem se constrói.

Freire (1970) sustenta, de forma convergente, que uma pedagogia dialógica exige espaço para a

palavra do educando, incluindo o erro, sem o qual a relação se torna impositiva. Na opinião de Santos Kulua, punir o erro publicamente é, na prática, negar ao aluno esse espaço dialógico que os dois autores, por vias distintas, consideram indispensável.

Correção proposta: distinguir erro de negligência, e tratar o erro como dado pedagógico, nunca como falha de carácter.

ENSINAR PARA O EXAME

Perguntar "sai no teste?" substitui "para que serve isto?", favorecendo memorização de curto prazo em detrimento de competências transferíveis.

Knowles (1984) sustenta que a motivação para aprender aumenta quando o conteúdo tem relevância prática reconhecida pelo aprendente, exatamente o oposto de uma aprendizagem orientada apenas para o exame. Na opinião de Santos Kulua, ensinar para o exame é, por isso, uma negação direta do princípio andragógico da relevância, mesmo quando aplicado a crianças e jovens.

Correção proposta: treinar o aluno a compreender, aplicar, comparar e argumentar, não apenas a reconhecer padrões.

ESQUECER QUE O ALUNO JÁ SABE ALGUMA COISA

Nenhum aluno chega vazio à sala de aula. A perspetiva sociocultural de Vygotsky (1978) sustenta que a aprendizagem parte de uma base social já existente.

Freire (1970) parte de pressuposto semelhante ao defender que todo o educando chega à relação pedagógica com um saber prévio sobre o mundo, que o educador não pode ignorar sem reproduzir a lógica bancária. Na opinião de Santos Kulua, as duas leituras convergem: ignorar o saber prévio do aluno é, ao mesmo tempo, um erro cognitivo e um erro dialógico.

Correção proposta: partir do que o aluno já sabe para o fazer avançar.

ESQUECER COMO APRENDEM OS ADULTOS

Tratar pedagogicamente um adulto do ensino noturno ou da EJA como se fosse uma criança ignora décadas de investigação em andragogia (Knowles, 1984) — tema desenvolvido na secção 7.

Vygotsky (1978) oferece um argumento complementar: a mediação eficaz depende de reconhecer o nível de desenvolvimento real de quem aprende, seja criança ou adulto. Na opinião de Santos Kulua, os dois quadros teóricos convergem para a mesma exigência: o método deve ajustar-se a quem aprende, e não o contrário.

Correção proposta: aplicar sistematicamente os princípios andragógicos ao ensino de jovens e adultos.

ENSINAR CONTEÚDOS SEM ENSINAR A APRENDER CONHECER UMA DEFINIÇÃO OU DECORAR UMA FÓRMULA NÃO EQUIVALE A SABER APLICÁ-LA: CONTEÚDO NÃO É COMPETÊNCIA.

Knowles (1984) sustenta que o adulto aprende melhor quando aplica o conhecimento a problemas reais; Freire (1970), por via distinta, defende que o saber só se consolida quando articulado com a prática concreta do educando. Na opinião de Santos Kulua, esta convergência confirma que conteúdo sem aplicação prática tende a permanecer como informação memorizada, não como competência.

Correção proposta: transformar conhecimento em capacidade de ação inteligente.

TRATAR A CRIATIVIDADE COMO DECORAÇÃO

Reservar a criatividade a festas escolares ignora que pensar de forma original — formular hipóteses, resolver problemas — é o próprio objetivos da educação.

Freire (1970) relaciona direitamente a consciência crítica à capacidade de questionar e reinventar a realidade, e não apenas reproduzi-la. Na opinião de Santos Kulua, tratar a criatividade como atividade decorativa é, portanto, uma forma indireta de limitar essa mesma consciência crítica que o sistema diz valorizar.

Correção proposta: integrar problemas abertos no currículo regular de todas as disciplinas.

CONFUNDIR DISCIPLINA COM SILÊNCIO

Uma sala completamente silenciosa pode estar pedagogicamente morta; disciplina não deveria significar ausência de perguntas.

Vygotsky (1978) sustenta que a linguagem e a interação verbal são instrumentos centrais do desenvolvimento cognitivo. Na opinião de Santos Kulua, uma sala onde o aluno não fala não oferece, por definição, as condições que esse quadro teórico considera necessárias à aprendizagem, por mais disciplinada que pareça.

Correção proposta: redefinir disciplina como organização do pensamento coletivo.

ENSINAR SEM NUNCA VOLTAR A APRENDER

Professores que não atualizam materiais há décadas contrariam a própria dinâmica que a formação docente angolana pressupõe. Julião (2020) documenta hiatos entre formação de professores e mudança efetiva nas práticas de sala de aula.

Knowles (1984) inclui a reflexão contínua sobre a própria prática como um dos princípios centrais da aprendizagem adulta, princípio que se aplica também ao professor enquanto aprendente permanente. Na opinião de Santos Kulua, um professor que deixa de refletir sobre o seu método está, paradoxalmente, a violar o mesmo princípio andragógico que seria chamado a aplicar aos seus alunos adultos.

Correção proposta: instituir a formação contínua como hábito profissional regular.

CONFUNDIR ESCOLA QUE ENSINA A OBEDECER COM ESCOLA QUE ENSINA A PENSAR

Um sistema que só treina obediência acaba, inevitavelmente, por sacrificar o pensamento autónomo — risco já alertado por Freire (1970) a propósito da educação bancária.

Vygotsky (1978) sustenta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, incluindo o pensamento crítico, depende da qualidade da mediação social oferecida ao aprendente. Na opinião de Santos Kulua, uma escola que não medeia essa autonomia intelectual limita, nos termos dos dois autores, o próprio desenvolvimento cognitivo que diz querer promover.

Correção proposta: decidir, com clareza institucional, que tipo de cidadão a escola pretende formar.

A SUPERLOTAÇÃO DAS TURMAS: QUANDO UM PROFESSOR TENTA ENSINAR 80 A 90 ALUNOS

Este erro silencioso é descrito a partir da experiência profissional direta de Santos Kulua como diretor de turma e professor de Língua Portuguesa na EJA e na 7.ª classe, no Colégio 11 de Novembro, Negage, Uíge. Turmas de 80 a 90 alunos impedem o acompanhamento individual, a correção atempada e a deteção de lacunas — convergindo com a evidência empírica de Alfredo e Tortella (2012) sobre turmas numerosas em Angola.

Na opinião de Santos Kulua, a convergência entre o testemunho profissional direto e a investigação de Alfredo e Tortella (2012) reforça a plausibilidade deste erro sem que uma fonte substitua a outra: uma é observação de sala de aula; a outra, investigação empírica publicada.

Correção proposta: tratar o rácio professor-aluno como uma variável pedagógica central, e não apenas como uma restrição administrativa.

CERTIFICADOS VERDADEIROS, PORÉM NOTAS FALSAS

Um certificado pode ser formalmente verdadeiro sem traduzir fielmente a aprendizagem real do aluno. Não se trata de falsificação de documentos, mas de algo mais subtil: um documento oficialmente válido cuja representação académica nem sempre corresponde ao que foi efetivamente aprendido. A Lei de Bases (Angola, 2020) atribui ao certificado a função de comprovar o aproveitamento escolar real do aluno; quando essa correspondência falha, o sistema certifica formalmente percursos cuja aprendizagem não foi suficientemente verificada.

Em salas com perto de cem alunos e o espaço individual praticamente inexistente, a avaliação individual esbarra em condições físicas que a dificultam à partida — um relatório de monitorização global da educação aponta um rácio médio de 56 alunos por professor no ensino primário angolano (UNESCO, 2024 apud Economia & Mercado, 2026). Nesse ambiente, a cópia deixa de ser exceção para se tornar construção coletiva de respostas.

Há ainda o problema da nota que diverge da memória pedagógica do professor: um aluno que revelou dificuldades ao longo do ano e que, na avaliação final, surge com um resultado surpreendentemente elevado, sem evolução observada no percurso. Quando decisões de transição resultam de pressão administrativa — para "não criar problemas com a família" — em vez de evidência pedagógica documentada, separam-se aprovação administrativa e aprendizagem efetiva. Um país não pode tomar decisões educacionais com base nesse espelho deformado.

Considere-se uma situação fictícia, de fim de ano letivo: "Director, este aluno precisa de transitar." "Professor, mas ele não atingiu os objetivos mínimos." "Compreendo, mas precisamos de analisar a situação." "Acompanhei o aluno durante todo o ano; tenho os testes e os registos. Ele apresenta dificuldades que ainda não foram superadas." "Mas se ele reprovar, teremos problemas com a família." "E se ele passar sem estar preparado, teremos problemas com o próprio aluno no futuro." A pergunta que esta conversa levanta é real: a decisão deve resultar de procedimentos claros, evidências pedagógicas e normas transparentes — nunca de uma disputa pessoal entre professor e direção.

Entre as medidas que compõem uma reforma da avaliação capaz de responder a este erro silencioso destacam-se: redução progressiva do número de alunos por turma; provas com versões diferentes, para dificultar a cópia direta; avaliação oral e prática, além da escrita; portefólio do aluno, com evidências de evolução; auditoria aleatória de pautas; mecanismo independente de recurso entre professor e direção; avaliação externa por amostragem (INADE, 2025); e responsabilização baseada em evidências, investigando o sistema antes de acusar professores, direções ou alunos isoladamente.

Na opinião de Santos Kulua, o diálogo fictício acima ilustra, de forma deliberadamente simples, uma tensão real: entre a pressão administrativa pela transição e a evidência pedagógica documentada, só a segunda deveria decidir — e é essa prioridade que falta, com frequência, nas escolas angolanas.

Correção proposta: equilibrar avaliação interna com avaliação externa (INADE, 2025), portefólio do aluno, auditoria de pautas e mecanismo independente de recurso.

A FALTA DE CLAREZA NOS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA AVALIAÇÃO CONTÍNUA

Há um erro silencioso que antecede e agrava vários dos anteriores: a avaliação contínua ser praticada sem que os seus princípios, critérios e procedimentos estejam explícitos. O professor realiza

catividades avaliativas sem comunicar previamente os objetivos, os critérios de correção e as competências a desenvolver; o aluno é, assim, submetido a exigências que desconhece, o que dificulta compreender os seus próprios resultados e identificar o que precisa de melhorar. O problema não está na avaliação contínua em si, mas na forma como é concebida, comunicada e aplicada.

Este erro silencioso manifesta-se em pelo menos oito formas recorrentes: ausência de critérios explícitos, comunicados antes da atividade;, confusão entre avaliar, classificar e efetivamente compreender a aprendizagem; insuficiência de feedback pedagógico específico e construtivo, em vez de veredictos como "mal" ou "incompleto"; falta de coerência entre os objetivos de ensino e os instrumentos usados para os avaliar; subjetividade e falta de uniformidade na atribuição de classificações, por ausência de descritores de desempenho; ausência de diagnóstico das causas dos erros, e não apenas do seu registo; predominância de instrumentos pouco diversificados, sobretudo o teste escrito; e excesso de atividades avaliativas sem finalidade pedagógica definida, que aumentam a pressão sobre os alunos sem melhorar a aprendizagem.

Na leitura de Santos Kulua, esta falta de clareza converge com o que Alfredo e Tortella (2012) já haviam identificado sobre a cultura avaliativa angolana: mesmo quando a intenção formativa está prevista nos documentos oficiais, as condições concretas de trabalho — e, aqui, a ausência de critérios explícitos e de feedback estruturado — impedem, na prática, que essa intenção se concretize. Para que a avaliação contínua cumpra a sua função pedagógica, deve obedecer a sete princípios: clareza e transparência dos critérios, comunicados antes da atividade; justiça e equidade; validade e coerência entre instrumentos e objetivos; carácter formativo, com feedback que ajude o aluno a melhorar; continuidade e acompanhamento ao longo do tempo; diversificação dos instrumentos de recolha de evidências; e utilização pedagógica efetiva dos resultados, traduzida em decisões concretas sobre o ensino.

Knowles (1984) sustenta, de forma complementar, que o adulto aprende melhor quando compreende antecipadamente os critérios e a relevância daquilo que lhe é pedido — princípio válido também para crianças e jovens. Na opinião de Santos Kulua, a falta de clareza nos critérios de avaliação contínua é, por isso, um problema andragógico tanto quanto pedagógico: viola npra mesma exigência de transparência que Knowles atribui à boa aprendizagem adulta.

Correção proposta: elaborar, para cada disciplina, um plano de avaliação com objetivos, critérios e instrumentos definidos e comunicados aos alunos desde o início; utilizar grelhas com descritores de desempenho; institucionalizar o feedback pedagógico específico, seguido de oportunidades de correção; diversificar os instrumentos avaliativos; e promover momentos regulares de coordenação entre professores para rever critérios e partilhar instrumentos.

A MÁ REMUNERAÇÃO DO PROFESSOR EM ANGOLA

A educação não se constrói apenas com salas de aula, manuais e programas curriculares; constrói-se, sobretudo, com professores valorizados. Em Angola, a má remuneração dos docentes constitui um dos problemas silenciosos que podem comprometer a qualidade do ensino. Os seus efeitos nem sempre aparecem nas estatísticas: manifestam-se no cansaço, na preocupação constante com a sobrevivência, na desmotivação e na dificuldade de dedicar ao trabalho pedagógico a energia de que os estudantes precisam.

Freire (1996), ao refletir sobre a autonomia e a responsabilidade na prática educativa, ajuda-nos a compreender que ensinar é uma atividade ética e exigente, que não pode ser separada das condições em que o trabalho docente é realizado. Esteve (1999), ao analisar o mal-estar docente, chama a atenção para as tensões que podem afetar a saúde e o exercício profissional dos professores. Essas contribuições permitem reconhecer que a qualidade do ensino não depende apenas da competência individual: depende também das condições materiais, sociais e institucionais em que o professor trabalha.

Na opinião de Santos Kulua, é contraditório exigir resultados escolares elevados quando o profissional responsável por formar técnicos de saúde, gestores, engenheiros, professores e futuros governantes enfrenta dificuldades para garantir as necessidades básicas da própria família. Um professor desmotivado pode continuar a entrar na sala de aula, mas a pressão financeira e emocional pode reduzir a sua disponibilidade, criatividade e capacidade de acompanhar os estudantes. Valorizar o professor não é um favor; é um investimento direto no desenvolvimento do país.

As reivindicações salariais apresentadas pelo Sindicato Nacional dos Professores (SINPROF), incluindo os períodos de greve, devem ser entendidas como sinais de um problema que exige diálogo sério e soluções sustentáveis. A greve pode afetar o calendário escolar, mas ignorar as razões que levam os docentes a reivindicar também prejudica a educação. O caminho mais responsável é a negociação entre o Estado e os representantes dos professores, com metas claras, prazos realistas e mecanismos de acompanhamento.

Propõe-se, por isso, uma revisão progressiva da tabela salarial docente e a redução das diferenças remuneratórias consideradas excessivas entre professores e profissionais de outras instituições públicas, tomando a Administração Geral Tributária (AGT) como referência para um estudo comparativo transparente. A proposta não significa que todas as carreiras devam receber exatamente o mesmo salário, mas que se estabeleçam critérios justos, considerando formação, responsabilidade, tempo de serviço,

especialização e impacto social. A comparação deve apoiar-se em dados oficiais e em carreiras equivalentes, evitando números sem confirmação.

Angola precisa de uma política de valorização docente que combine remuneração digna, progressão na carreira, formação contínua, condições de trabalho e respeito institucional. Quando o professor é valorizado, ganha o professor, ganha o estudante e ganha a sociedade. A aprendizagem começa muito antes de o professor escrever no quadro: começa também na forma como o país reconhece e recompensa quem ensina.

COMO DEVEM APRENDER OS ADULTOS? UMA PEDAGOGIA ANDRAGÓGICA PARA ANGOLA

Uma parte significativa do sistema educativo angolano — ensino noturno, Educação de Jovens e Adultos, formação profissional, ensino superior — trabalha com aprendentes adultos. Knowles (1984) sustenta que os adultos possuem experiência acumulada, valorizam a relevância prática do conhecimento e orientam-se preferencialmente para problemas e objetivos concretos.

SETE PRINCÍPIOS ANDRAGÓGICOS APLICÁVEIS AO CONTEXTO ANGOLANO

1. Experiência — o adulto deve poder trazer para a aula aquilo que já viveu.
2. Relevância — o conteúdo deve responder a necessidades reais, ou claramente demonstráveis.
3. Problematização — apresentar problemas concretos, e não apenas respostas prontas.
4. Participação — o adulto deve participar ativamente na construção da sua aprendizagem.
5. Autonomia — reduzir progressivamente a dependência do professor.
6. Aplicação — o conhecimento deve ser aplicado a situações concretas da vida profissional.
7. Reflexão — refletir sobre o que funcionou, o que falhou e o que precisa de melhorar.

QUADRO-SÍNTESE: DO ERRO SILENCIOSO À CORRECÇÃO

Erro silencioso	Sintoma visível na sala de aula	Correção pedagógica proposta
Ensino confundido com aprendizagem	Professor fala, aluno copia, aprendizagem some	Procurar evidência diária de aprendizagem
Professor dono absoluto da palavra	Monólogo, aluno em silêncio total	Perguntar, escutar, provocar
Turma tratada como um só aluno	Mesma explicação para todos os níveis	Diagnosticar níveis e diferenciar a instrução
Avaliação como sentença	Nota sem explicação nem plano de melhoria	Avaliação formativa: diagnosticar e intervir
Erro punido, não utilizado	Aluno deixa de participar	Erro como dado pedagógico
Ensino orientado para o exame	"Isto sai no teste?"	Ensinar para competências transferíveis
Conhecimento prévio ignorado	Aula começa do zero	Partir do que o aluno já sabe
Adulto tratado como criança	Andragogia ausente no ensino noturno/EJA	Aplicar os sete princípios andragógicos
Conteúdo sem competência	Decora a fórmula, não sabe usá-la	Ensinar a aplicar, comparar e argumentar
Criatividade tratada como decoração	Só aparece em festas escolares	Problemas abertos no currículo regular
Disciplina confundida com silêncio	Turma calada lida como exemplar	Disciplina como pensamento organizado
Professor que parou no tempo	Apontamentos de vinte anos	Formação contínua como hábito regular
Escola que ensina a obedecer	Aluno cumpridor, não questiona	Formar para o pensamento autónomo
Turma superlotada (80–90 alunos)	Sem acompanhamento individual	Rácio professor-aluno como variável central
Certificação sem aprendizagem real	Nota alta contradiz o percurso	Avaliação externa + portefólio + auditoria
Avaliação contínua sem critérios claros	Aluno desconhece exigências e critérios	Plano de avaliação, grelhas e feedback estruturado

Fonte: Santos Kulua, 2026.

PROPOSTAS CONCRETAS DE INTERVENÇÃO

PARA OS PROFESSORES

Freire (1970) sustenta que superar a educação bancária exige uma relação dialógica entre professor e aluno, na qual o erro e a pergunta assumem lugar central no processo de ensino. Vygotsky (1978), por uma via teórica distinta — a da mediação social da aprendizagem —, converge com esse pressuposto ao demonstrar que o desenvolvimento cognitivo avança quando o professor atua como mediador daquilo que o aluno ainda não consegue realizar sozinho. Na opinião do autor deste artigo, esta convergência entre duas tradições tão distintas — a crítica pedagógica latino-americana e a psicologia soviética do desenvolvimento — não é coincidência: reforça a tese de que a qualidade do ensino depende, antes de tudo, de o professor abandonar o papel de único emissor de conteúdo e assumir o de mediador de perguntas, evidências e progresso real.

Na prática angolana, esta convergência traduz-se em recomendações concretas: planificar cada aula a partir da pergunta "que evidência terei, hoje, de que os alunos aprenderam?"; reservar tempo real para o aluno falar, errar e ser corrigido sem humilhação pública; diagnosticar, pelo menos duas vezes por trimestre, os níveis reais de leitura, escrita e cálculo da turma; devolver os erros das avaliações como orientação escrita, e não apenas como número final; e atualizar, todos os anos, uma parte substancial dos exemplos e materiais utilizados.

PARA AS ESCOLAS E GESTORES

Alfredo e Tortella (2012) e Julião (2020) convergem ao identificar, a partir de evidência empírica angolana, que as condições estruturais — turmas numerosas, condições de trabalho adversas, hiatos entre formação de professores e mudança efetiva na sala de aula — pesam tanto quanto a vontade individual de professores e gestores. Na opinião do autor deste artigo, esta convergência entre dois estudos independentes reforça que a escola, enquanto instituição, tem responsabilidade direta na criação de condições de trabalho, e não pode transferir para o professor, isoladamente, toda a responsabilidade pela qualidade pedagógica.

– Instituir momentos regulares de formação contínua interna, incluindo sobre critérios de avaliação;

– Criar mecanismos de agrupamento por nível real, mesmo em turmas numerosas, como demonstra a experiência do programa

AIC (UNICEF Angola, 2025);

– Definir limites realistas de alunos por turma, tratando o rácio professor-aluno como condição pedagógica;

– Rever critérios internos de avaliação, exigindo indicação de progresso, e não apenas classificação;

– Reconhecer, formalmente, professores que promovam metodologias ativas e avaliação transparente.

PARA DECISORES E POLÍTICAS PÚBLICAS

Os resultados do programa Aprendizagem na Idade Certa (UNICEF Angola, 2025) e a institucionalização dos Exames Nacionais (INADE, 2025) convergem ao demonstrar que mecanismos externos de diagnóstico e avaliação produzem ganhos mensuráveis quando articulados com a prática de sala de aula. Na opinião do autor deste artigo, esta convergência deveria orientar a política pública: investir em avaliação externa e em programas com base pedagógica comprovada tende a ser mais eficaz do que anunciar reformas curriculares sem verificação posterior de resultados.

– Alinhar currículos e exames com competências, e não apenas com conteúdos memorizáveis;

– Expandir programas com base pedagógica comprovada, como a Aprendizagem na Idade Certa (UNICEF Angola, 2025);

– Consolidar a avaliação externa e os Exames Nacionais como mecanismo regular de diagnóstico (INADE, 2025);

– Investir em formação de professores sobre avaliação formativa, área identificada como crítica por Alfredo e Tortella (2012);

– Criar mecanismos institucionais de auditoria de pautas e de recurso independente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Angola construiu, nas últimas décadas, um sistema educativo capaz de matricular milhões de crianças, jovens e adultos — um feito que, por si só, merece reconhecimento. O problema não está em ter alunos sentados nas salas. Está no que, silenciosamente, se deixa de fazer depois de os sentar.

Não é preciso esperar por mais um edifício para deixar de punir o erro. Não é preciso esperar por mais um manual para começar a perguntar aos alunos o que já sabem. Não é preciso esperar por mais um orçamento para comunicar critérios de avaliação com clareza. Angola não necessita apenas de mais escolarização. Necessita, sobretudo, de mais aprendizagem dentro da escolarização que já tem — e essa mudança depende, em primeiro lugar, de professores, gestores e decisores dispostos a admitir que o erro silencioso existe, e a deixar de o confundir com normalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfredo, F. C. H., & Tortella, J. C. B. Avaliação da aprendizagem e formação de professores em Angola. **Roteiro, 37(2), 191–210. 2012**.

Angola. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto). **Diário da República, I Série, n.º 123.** Luanda: Imprensa Nacional. 2020.

Banco Mundial. **Human Capital Index:** Angola. Washington, DC: World Bank Group. 2020.

Economia & Mercado. **Abandono escolar agrava-se e só 24% concluem o secundário em Angola, aponta relatório da UNESCO**. https://www.economiaemercado.com/artigo/abandono-escolar-agrava-se-e-so-24-concluem-o-secundario-em-angola-aponta-relatorio-da-unesco. 2026.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

Freire, P. **Pedagogy of the oppressed**. Herder and Herder. 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Instituto Nacional de Avaliação, Desenvolvimento e Inovação Educacional [INADE]. **Exames Nacionais 2025–2026**. https://inade.gov.ao/exames-nacionais. 2025.

Julião, A. L. Formação de professores, ensino primário e qualidade educativa em Angola: vazios e pontes na relação. **Revista Internacional de Formação de Professores, 5, e020002. 2020**.

Knowles, M. S. **The adult learner:** A neglected species (3.ª ed.). Gulf Publishing. 1984.

UNICEF Angola. **Avaliação formativa da implementação do programa piloto de reforço escolar "Aprendizagem na Idade Certa – AIC" em Angola (2024–2025)**. Luanda: UNICEF. 2025.

Vygotsky, L. S. **Mind in society:** The development of higher psychological processes. Harvard University Press. 1978.

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

DA OBRIGATORIEDADE À TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS: A IMPLEMENTAÇÃO DA COMISSÃO DE ACOLHIMENTO ÀS VÍTIMAS DE RACISMO E XENOFOBIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tatiana Miranda Lima[1]

RESUMO: Este artigo apresenta um relato de experiência sobre o processo de implementação da Comissão de Acolhimento às Vítimas de Racismo e Xenofobia na EMEI Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, unidade da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, durante o ano de 2026. O objetivo é descrever e analisar o percurso de constituição da comissão, os desafios encontrados na mobilização dos profissionais e as estratégias adotadas para articular o trabalho às ações já desenvolvidas pela unidade. Trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, fundamentado no acompanhamento da autora, nos registros institucionais disponíveis e na descrição das atividades realizadas. O processo teve início em março de 2026, sob orientação da Supervisão Escolar, com pesquisa sobre a normativa, diálogo com os servidores e esclarecimentos sobre a finalidade da comissão. Em 10 de abril, sua composição foi consolidada em reunião registrada em ata. Na sequência, ocorreram participações em formações on-line, reuniões mensais conjuntas com a Comissão de Mediação de Conflitos (CMC) e apresentação da comissão às famílias durante o Dia da Família na Escola, em agosto. A experiência revelou questionamentos iniciais sobre a necessidade de uma comissão específica e desconhecimento de sua existência por parte das famílias presentes no encontro. Os acontecimentos permitem refletir sobre formação continuada, articulação institucional e comunicação com a comunidade, sem presumir resultados ainda não avaliados sistematicamente.

Palavras-chave: Educação Infantil; racismo; xenofobia; gestão escolar; formação continuada; relato de experiência.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental para a construção das identidades, o desenvolvimento das relações sociais e a aprendizagem do respeito às diferenças. Nesse contexto, o enfrentamento ao racismo e à xenofobia não pode se restringir a ações pontuais ou a datas comemorativas. Deve integrar o cotidiano das instituições educacionais, as práticas pedagógicas, a formação dos profissionais e os procedimentos de acolhimento diante de situações discriminatórias.

A legislação educacional brasileira reconhece a importância de abordar as relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares (BRASIL, 2003, 2008). Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a Instrução Normativa SME nº 11, de 3 de março de 2026, instituiu o Programa de Promoção da Equidade Étnico-Racial e Enfrentamento ao Racismo e Xenofobia na Rede Municipal de Ensino e estabeleceu a constituição de comissões nas unidades educacionais, incluindo as EMEIs (SÃO PAULO, 2026).

A existência de uma determinação normativa, contudo, não garante por si só a apropriação de suas finalidades pelos profissionais nem a efetiva incorporação do trabalho ao cotidiano escolar. A implementação exige organização, formação, clareza de atribuições e diálogo com a comunidade.

Na EMEI Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, o processo teve início em março de 2026, sob orientação da Supervisão Escolar. A pesquisa sobre a normativa foi seguida de conversas com os servidores para apresentar a obrigatoriedade, a finalidade e a importância da comissão. O percurso foi marcado por questionamentos de parte dos profissionais, que apontaram a existência de outras instâncias e consideraram que conflitos relacionados ao racismo e ao preconceito já eram abordados pela Comissão de Mediação de Conflitos (CMC).

1 Licenciada em Letras: Português, Inglês e Literaturas e em Pedagogia. Pós-graduada em Psicopedagogia e Terapia Ocupacional. Assistente de Diretor de Escola na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, SME, PMSP.

Em 10 de abril de 2026, a composição da comissão foi consolidada em reunião registrada em ata. Posteriormente, os integrantes participaram de formações on-line e passaram a realizar reuniões mensais conjuntas com a CMC. Em agosto, durante o Dia da Família na Escola, a comissão foi apresentada às famílias presentes, que relataram desconhecer sua existência.

Diante desse percurso, o artigo descreve e analisa as etapas de implementação, os desafios de mobilização, a articulação entre estruturas institucionais e a divulgação do trabalho à comunidade escolar.

OBJETIVO

O objetivo geral deste artigo é relatar e analisar o processo de implementação da Comissão de Acolhimento às Vítimas de Racismo e Xenofobia na EMEI Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, durante o ano de 2026, considerando sua constituição, os desafios iniciais de mobilização dos profissionais, a articulação com a CMC e a apresentação do trabalho às famílias.

Como objetivos específicos, busca-se: descrever as etapas de organização da comissão; registrar os questionamentos e as dificuldades de adesão identificados; analisar a articulação estabelecida com a CMC; apresentar a experiência de divulgação à comunidade; e refletir sobre a importância da formação continuada e da participação da comunidade escolar no enfrentamento ao racismo e à xenofobia.

PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho caracteriza-se como relato de experiência, de abordagem qualitativa, centrado no processo de implementação da comissão na EMEI Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. O recorte temporal principal compreende março a agosto de 2026, período em que ocorreram a pesquisa normativa, a mobilização dos servidores, a constituição da comissão e sua apresentação às famílias. As formações e reuniões conjuntas posteriores são consideradas como continuidade do processo.

A autora atua como Assistente de Diretor de Escola na unidade e acompanhou o processo de pesquisa normativa, diálogo com os servidores, organização da comissão e articulação das atividades com a CMC. O relato toma como referência os acontecimentos acompanhados, os registros em livro de atas e as informações referentes às formações e à apresentação da comissão às famílias.

A análise foi organizada cronologicamente em quatro momentos: pesquisa normativa e mobilização dos servidores; constituição da comissão; articulação com a CMC e participação em formações; e divulgação do trabalho às famílias. Foram considerados os acontecimentos relacionados à compreensão da finalidade da comissão, às manifestações de resistência, à organização do trabalho e ao conhecimento da comunidade escolar sobre essa estrutura.

As interpretações são vinculadas ao contexto observado e aos registros disponíveis. O artigo distingue acontecimentos relatados de inferências analíticas e não pretende generalizar a experiência para outras unidades nem afirmar impactos que não tenham sido avaliados sistematicamente. Para preservar as pessoas envolvidas, não são apresentados nomes de servidores ou relatos individualizados; o foco recai sobre o processo institucional.

PESQUISA NORMATIVA E MOBILIZAÇÃO DOS SERVIDORES

Em março de 2026, sob orientação da Supervisão Escolar, iniciou-se a pesquisa sobre a normativa referente à implementação da comissão nas Escolas Municipais de Educação Infantil. A Instrução Normativa SME nº 11/2026 determina a constituição de comissões nas EMEIs e atribui a elas, em conjunto com a gestão, responsabilidades relacionadas ao acolhimento, aos registros, aos encaminhamentos e às medidas de prevenção de situações de racismo e xenofobia (SÃO PAULO, 2026).

Após a pesquisa inicial, foram realizadas conversas com os servidores para explicar a obrigatoriedade, a finalidade e a importância da comissão. Essa etapa foi marcada por questionamentos e resistência de parte dos profissionais. Entre as dúvidas apresentadas estava a necessidade de uma estrutura específica, uma vez que a unidade já desenvolvia ações de mediação de conflitos relacionados ao racismo e ao preconceito por meio da CMC.

Também se identificou a necessidade de esclarecer as atribuições da comissão e sua relação com as práticas já existentes. Alguns servidores consideraram a participação principalmente como cumprimento de uma exigência burocrática. Ainda assim, diante da obrigatoriedade institucional, houve adesão suficiente para dar continuidade à organização da comissão.

A experiência evidencia que a constituição formal de uma instância não implica, automaticamente, compreensão compartilhada de seus objetivos. O desafio inicial consistiu em atender à determinação normativa e, simultaneamente, construir condições para que os participantes reconhecessem a especificidade e a relevância do trabalho.

CONSTITUIÇÃO DA COMISSÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Em 10 de abril de 2026, ocorreu a primeira reunião, registrada em ata, na qual foram consolidados os nomes dos participantes e formalizada a composição da comissão. Esse marco representou a passagem da etapa de mobilização inicial para uma organização institucional documentada.

Após a constituição, os integrantes passaram a participar de formações on-line relacionadas à temática. A formação continuada é relevante para

ampliar conhecimentos sobre relações étnico-raciais, reconhecer manifestações discriminatórias e compreender os procedimentos institucionais de prevenção e acolhimento. A própria normativa municipal prevê o fortalecimento de processos formativos para os profissionais da Rede Municipal de Ensino (SÃO PAULO, 2026).

A unidade também passou a realizar reuniões mensais conjuntas entre a comissão de racismo e xenofobia e a CMC. Essa estratégia decorreu do entendimento de que os trabalhos podem ser articulados, considerando sua relação com a convivência escolar e o enfrentamento de conflitos.

A articulação busca evitar a fragmentação das ações e favorecer o diálogo entre as estruturas existentes. Entretanto, trabalhar conjuntamente não significa tornar equivalentes suas atribuições. A comissão deve preservar a atenção específica às situações de racismo e xenofobia e observar os procedimentos definidos pela normativa e pelo protocolo correspondente.

Assim, a constituição registrada em ata, a participação em formações e a realização de reuniões conjuntas configuram ações concretas do processo de implementação. Esses elementos documentam a organização do trabalho, mas não comprovam, isoladamente, mudanças consolidadas nas práticas pedagógicas ou nas relações institucionais.

APRESENTAÇÃO DA COMISSÃO ÀS FAMÍLIAS

Em agosto de 2026, durante o Dia da Família na Escola do segundo semestre, a comissão foi apresentada às famílias presentes. A equipe explicou sua existência, finalidade e importância no contexto educacional.

Durante a atividade, perguntou-se às pessoas presentes se conheciam a comissão. As famílias participantes manifestaram desconhecimento sobre sua existência na unidade. Após a apresentação, receberam informações sobre a função da comissão e a relevância de sua atuação.

O episódio evidenciou que a constituição formal e a organização interna não garantem que a comunidade conheça a estrutura e seus objetivos. A apresentação representou, portanto, uma ação de comunicação institucional e uma oportunidade de ampliar a visibilidade do trabalho.

A experiência permite refletir sobre a importância de informar as famílias acerca dos mecanismos de prevenção e acolhimento existentes na escola. Contudo, o desconhecimento manifestado pelos participantes presentes não permite concluir que todas as famílias da unidade desconheciam a comissão. Da mesma forma, a compreensão demonstrada após a explicação não comprova mudanças duradouras de atitudes ou conhecimentos.

Com base no acontecimento relatado, é possível afirmar que a apresentação tornou a comissão conhecida pelas famílias presentes e constituiu uma oportunidade de esclarecimento sobre sua finalidade. A continuidade de estratégias de comunicação poderá ampliar esse conhecimento junto à comunidade escolar.

ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

O percurso relatado evidencia dimensões normativas, organizacionais e formativas da implementação. A dimensão normativa diz respeito à determinação de constituir a comissão; a organizacional envolve sua composição, o registro das reuniões e a articulação com a CMC; e a formativa está relacionada à construção de conhecimentos para compreender e enfrentar o racismo e a xenofobia.

A resistência inicial de parte dos servidores revela que a obrigatoriedade, embora tenha impulsionado a organização, não assegura automaticamente o envolvimento efetivo dos participantes. Os questionamentos sobre a necessidade de uma comissão específica, diante da existência da CMC, indicaram a importância de esclarecer as atribuições de cada estrutura e de promover diálogo sobre suas possibilidades de articulação.

As reuniões conjuntas constituíram uma estratégia organizacional para aproximar os trabalhos e compartilhar reflexões. Essa integração deve preservar a especificidade do enfrentamento ao racismo e à xenofobia, evitando que tais situações sejam tratadas apenas como conflitos genéricos. A participação em formações on-line, por sua vez, integra o percurso de aprofundamento dos conhecimentos e de reflexão sobre as responsabilidades institucionais.

A apresentação às famílias evidenciou uma necessidade complementar: comunicar à comunidade a existência e a finalidade da comissão. O desconhecimento manifestado pelas pessoas presentes reforçou a importância de não limitar o trabalho à organização interna.

Esses acontecimentos permitem interpretar a implementação como processo progressivo, no qual organização administrativa, formação, articulação institucional e comunicação comunitária cumprem funções complementares. Todavia, não há, neste relato, avaliação sistemática que permita afirmar redução de episódios discriminatórios, mudança generalizada nas atitudes dos profissionais ou transformação consolidada da cultura institucional.

RESULTADOS INICIAIS E PERSPECTIVAS DE CONTINUIDADE

Entre os resultados descritivos do processo estão a constituição da comissão em 10 de abril de 2026, a participação dos integrantes em formações on-line, a realização de reuniões mensais conjuntas com a CMC e a apresentação da comissão às famílias presentes no Dia da Família na Escola, em agosto.

O processo também permitiu identificar dificuldades iniciais de adesão, dúvidas sobre a necessidade de uma comissão específica e desconhecimento de sua existência por parte das famílias presentes no encontro. Esses elementos registram acontecimentos e desafios observados, mas não devem ser confundidos com evidências de impacto sobre as práticas pedagógicas.

Como perspectivas de continuidade, destacam-se a manutenção das formações, o fortalecimento da articulação com a CMC, a ampliação da comunicação com as famílias e o acompanhamento das ações da comissão. Também será importante manter registros que permitam identificar atividades realizadas, encaminhamentos adotados e dificuldades persistentes.

A avaliação futura poderá ser fortalecida por critérios de acompanhamento definidos previamente e por registros das ações desenvolvidas, em consonância com as orientações institucionais. Esse processo permitirá examinar com maior consistência a contribuição da comissão para a prevenção de discriminações e para o acolhimento no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de implementação da Comissão de Acolhimento às Vítimas de Racismo e Xenofobia na EMEI Aurélio Buarque de Holanda Ferreira evidencia que o cumprimento de uma determinação institucional exige mais do que a formalização de uma estrutura administrativa. O percurso envolveu pesquisa normativa sob orientação da Supervisão Escolar, diálogo com os servidores, enfrentamento de questionamentos iniciais, constituição formal, participação em formações on-line, reuniões conjuntas com a CMC e apresentação do trabalho às famílias.

Os acontecimentos revelaram desafios relacionados à compreensão das atribuições da comissão, à resistência inicial de parte dos profissionais e à necessidade de tornar sua existência conhecida pela comunidade escolar. A articulação com a CMC constituiu uma estratégia para aproximar as ações institucionais, preservando a necessidade de atenção específica ao racismo e à xenofobia. A apresentação às famílias representou uma oportunidade de divulgação e esclarecimento.

O relato permite compreender a implementação como processo que demanda formação continuada, diálogo, organização e acompanhamento. Entretanto, os resultados apresentados dizem respeito às etapas efetivamente relatadas; a avaliação de mudanças nas práticas pedagógicas, nas atitudes dos profissionais e nas relações com a comunidade dependerá da continuidade do trabalho e da produção de evidências.

Registrar a experiência significa documentar avanços organizacionais e dificuldades, reconhecendo que a construção de uma cultura institucional comprometida com a equidade exige ações permanentes e responsabilidade coletiva. Na Educação Infantil, esse compromisso deve se expressar nas relações, nas práticas pedagógicas e nas decisões que constituem a experiência educativa das crianças.

REFERÊNCIAS

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: Presidência da República, 2003.

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: Presidência da República, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 11, de 3 de março de 2026**. Institui o Programa de Promoção da Equidade Étnico-Racial e Enfrentamento ao Racismo e Xenofobia na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 4 mar. 2026, p. 34. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-11-de-3-de-marco-de-2026. Acesso em: 1 nov. 2026.

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

AUDITORIA NO PROCESSO DE CONTROLO INTERNO PARA PREVENÇÃO DE ERROS E FRAUDES NAS PEQUENAS E MÉDIAS EMPRESAS (PME)

Vasco Fragata Moniz[1]

RESUMO: Esta pesquisa fala sobre auditoria no sistema de controlo interno nas pequenas e médias empresass (PEM), e a sua relevância na tomada de decisões empresariais concretamente na área das disponibilidade de caixa e vendas e contas a receber. Quando se pensa neste tema o objetivo geral é avaliar o sistema de controlo interno e como pode contribuir para as decisões empresariais. Com os objectivoss propostos inicialmente foram utilizadas técnicas bibliográfica, exploratória e quantitativa, e por fim um estudo de caso que permitiu comparar os principais procedimentos de controlo interno financeiro e de vendas usados nos estabelecimentos comerciais do Município do Cazenga na província de Luanda. Neste estudo foi possível provar a auditoria no controlo do sistema interno permite a em alguns estabelecimentos comerciais do Município do Cazenga tomar decisões corretas em relação à gestão. Portanto os trabalhadores inquiridos responderam que os seus estabelecimentos respeitam as normas de controlo interno financeiro e deverão aprimorar cada vez mais o controlo interno das vendas.

Palavras-chave: Auditoria, Controlo Interno, Erros, Fraudes, e Decisões Financeiras.

INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa foi feita uma abordagem sobre análise funcional do sistema de controlo interno na prevenção de erros e fraudes nas pequenas e médias empresas. Visto que pequenas e médias empresas são mais vulneráveis às contingências do mercado e a resistências dos proprietários em absterem-se do controlo interno, como consequências a vulnerabilidade de ocorrência de erros e fraudes. Toda e qualquer empresa ao longo do seu funcionamento dispõe de um património, quando este não é protegido está sujeito a utilização indevida por parte dos funcionários, gestores e até mesmo por terceiros. Ao longo do estudo pretendo chamar à razão os proprietários das empresas em especial os das pequenas e médias que uma análise funcional do sistema de controlo interno ajuda a avaliar se as atividades que estão a ser executadas no momento, estão no prazo e se são as pessoas que realizam são as indicadas por elas mesmas.

A empresa que não avalia o seu sistema de controlo interno dificilmente consegue saber se as actividades estão a ser realizadas conforme o previsto e na eventualidade da ocorrência de erros e fraudes dificilmente conseguirá medir a gravidade e até mesmo detectar.

AUDITORIA/ CONCEITO

Segundo Crepaldi (2014) a auditoria " é um levantamento, estudo e avaliação sistemático das transações, procedimentos, rotinas das demonstrações financeiras de uma entidade."

Já Boyton, Jhonson e Kell (2002) definem, "Como exame dos livros contabilísticos, comprovativo e demais registros de um organismo, com o objetivo de averiguar as correções e incorreções dos registos e expressar opinião sobre os documentos analisados em forma de certificação".

É possível observar convergências nestas definições em exame de contas, relativo a projecto, obras ou qualquer outra situação auditável, bem como toda documentação que serve de suporte, realizado em conformidade com as normas e procedimentos geralmente reconhecidos e aceites por profissionais qualificados, com o objetivo de expressar opiniões sobre as correcções claras da situação dos documentos analisados.

Hoje fica muito difícil apresentar um único traço definidor para auditoria aceite por todos académicos e profissionais, isto é fruto da dinâmica da própria ciência. Assim, o conceito vai variando de acordo com a posição de cada doutrinário e do seu objetivo.

1 Licenciado em Economia de Gestão na opção de Estatística Aplicada, pela Universidade Jean piaget de Angola. Mestrando em Gestão Estratégica de Empresa pelo Instituto Superior Politécnico de Kangonjo, Professor do ensino Primário e Secundário afecto ao Med.e-mail: vascomoniz409| gmail.com +244 924 660 597.

ETIMOLOGIA E EVOLUÇÃO DA AUDITORIA

Segundo Alberton "etimologicamente auditoria é uma palavra de origem latina que deriva de (audere), que significa ouvir e a palavra auditor provém do verbo (audire), aquele que ouve: ouvinte". Era atribuído esse termo para a auditoria porque nos primórdios a conclusão de uma auditoria era retirada com base a informações verbais que eram recolhidas portanto, o termo auditoria foi usado pelos Ingleses a técnica contabilística de revisão (auditing), mas hoje com um sentido mais abrangente. (www/ administradores.com.br).

Os mesmos autores afirmam que por volta do ano 4000 a.C. se efetuavam auditorias na Babilónia, na China e no Egipto, sobretudo relacionada com a cobrança de imposto e com o controlo dos armazéns dos faraós.

Mais tarde (1800 a.C. a 95 d.C.) existem referências bibliográficas sobre os controlos internos e a realização de auditorias surpresas. Também no império romano era normal o imperador encarregar seus funcionários para inspeção da contabilidade das diversas províncias.

A auditoria como hoje é entendida teve início na Inglaterra em meados do século XIX (consequência da revolução industrial), e após inúmeros processos de falência de empreendimentos que captavam dinheiro do povo, para aplicação em negócios altamente especulativos e na maior parte das vezes de poucos riscos.

Em 1853 foi fundada a sociedade dos controladores de Edimburgo, devido a preocupação dos controladores em estabelecer padrões profissionais para orientar o trabalho de auditoria. Embora com invenção Inglesa foi nos EUA, onde recebeu o maior impulso, quando contadores ingleses foram para lá auditar firma norte-americanas de capitais britânicos, a primeira firma de auditoria estabelece-se em 1883. Já em 1887 foi fundada a Associação americana de contadores públicos (American Institute of Certified Public Accountants- AICPA), que é a entidade máxima que congrega auditores americanos (idem).

IMPORTÂNCIA DA AUDITORIA NAS ORGANIZAÇÕES

Com o intuito de atender as necessidades da administração da empresa viu-se a necessidade de ter um auditor permanente, isto é o auditor interno que pudesse executar as atividades com maior grau de profundidade, conhecendo melhor as diversas atividades da empresa, que estão redirecionadas com a contabilidade (controlo interno administração de pessoal, produção, estoques e administração de processos).

Para Attie (2006) a auditoria interna é importante porque:

– É parte essencial do sistema global do controlo interno;

– Leva ao conhecimento da alta administração o relato fiel do desempenho da empresa, seus problemas pontos críticos, necessidade de providencia sugerindo soluções;

– Mostra os desvios organizacionais existentes, no processo decisório e de planeamento;

– É medida dos resultados alcançados na assessoria da administração e a estrutura organizacional, quanto ao cumprimento das políticas traçadas na legislação aplicada e das normas internas;

– Apresenta sugestões para melhorar o controlo implementado ou em estudo de viabilização;

– Estimula o funcionamento regular do sistema de custo, controlos internoss e o cumprimento da legislação

– Avalia a forma independente, das atividades desenvolvidas pelos diversos órgãos da companhia;

– Ajuda a administração na busca de eficiência e eficácia do melhor desempenho, nas funções operacionais e na gestão de negócios.

Assim como a empresa seus auditores permanentes, existe outro grupo de auditores que exprime a sua opinião sobre as demonstrações contabilistas, e assim sugere soluções para os problemas que assolam as empresas por eles detetadas no curso norma do seu trabalho, que são aos auditores externos.

Almeida (2014) diferença entre auditoria interna de auditoria externa:

Auditoria Interna	Auditoria externa
1. Auditor permanente 2. As tarefas abrangem todas as operações da empresa. 3. É realizada periodicamente	1. Auditor independente 2. As tarefas são delimitadas no contrato 3. É realizada eventualmente

Fonte: adaptado de Almeida

TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS

Para Charmam (2005) procedimentos de auditoria são " conjunto de técnicas que o auditor utiliza para obter evidências sobre as demonstrações financeirass." As suas principais técnicas são:

a) Inspeção física e contagem;

b) Circulação ou confirmação externa;

c) Inspeção de documentos;

d) Conferência de cálculos;

e) Investigação minuciosa;

f) Exame dos registoss auxiliares;

g) Correlação das informações obtidas.

PLANO DA AUDITORIA

O auditor antes de executar o seu trabalho deve elaborar um plano de acção, onde determinará os objectivos, procedimentos e tarefas que realizará e em que condições. Para tal deve guiar-se dentro dos princípios de contabilidade e das técnicas de auditoria.

De acordo com Sá (2007), o plano de auditoria é a tarefa preliminar traçada, que se caracteriza pela previsão dos trabalhos que devem ser executados em cada serviço, a fim de que estes cumpram integralmente as suas finalidades dentro das normas científicas da contabilidade e da técnica de auditoria.

O plano é o resultado visado, a linha de conduta a seguir dentro dos princípio e preceitos da técnica em estudo, e quase sempre é baseado em:

– Nas experiências anteriores;

– Nos levantamentos iniciais;

– Nas experiências de terceiros;

– Nas normas especiais necessárias a cada caso reconhecida pelos levantamentos.

Cada escritório de auditoria adapta planos segundo normas padronizadas, e adaptáveis a cada caso de acordo com as particularidades.

As normas de auditoria geralmente aceites exigem que o trabalho seja planificado adequadamente. “ planejar significa estabelecer antecipadamente metas para que o serviço de auditoria seja de excelente qualidade e ao menor custo possível” (ALMEIDA, 2009).

Depois a criação do plano deve-se dar início à realização de um plano de trabalho, no qual se domina o programa de auditoria.

Franco e Marra (2009) afirmam que, programa de auditoria consiste no plano de trabalho para o exame de uma área específica. Ele prevê o procedimentos que deverão ser aplicados para que se possa alcançar resultados desejados. Deve, portanto ser bastante amplo e flexível, para permitir alterações durante o andamento das verificações, conforme as circunstâncias isto é, a maior ou menor eficiência dos controladores internos dos clientes.

ERROS E FRAUDES

No processo de auditoria é comum depara-se com erros e fraudes, ambos são muito parecidos, mas é uma acção bem distinta da outra. Hoog e Carlin citados no cite conceptualizaram “fraudes como um acto intencional de omissão ou manipulação de forma dolosa que a pessoa usa quando tem intenção de alterar resultados a fim de obter benefícios próprios”.

Ao passo que para os mesmos “erros aplica-se a um acto não intencional de omissão, desatenção ou má interpretação de factos na elaboração de registoss das informações contabilísticas”.

CONTROLO INTERNO

Nenhuma empresa por menor que seja pode exercer suas actividades operacional sem ter implementado qualquer sistema de controlo interno, que visam aumentar a eficiência das operações de informações.

Tal sistema vai sendo cada vez mais sofisticado à medida que a empresa cresce, e as suas atividades se tornarem mais complexas, de tal forma que um simples controlo dos meios monetários não passará a ser só para as operações de compras e vendas mas também para todas as operações em geral.

O controlo interno é o conjunto de procedimentos e regras que uma empresa cria com o objetivo de atribuir competências, responsabilidades sobre como, onde e quando os funcionários devem executar as suas tarefas, para que o trabalho ocorra dentro da legalidade e que se consiga evitar ou minimizar distorções materialmente relevantes (erros e fraudes), e quando ocorrem, que sejam detectados com facilidade.

O instituto Americano de contadores publico citado por Crepaldi (2014) define:

O controlo interno: compreende o plano de organização e de todos métodos e medidas adoptadas na empresa para salvaguardar seus activos, verificar a exatidão e fidelidade dos dados contabilísticos, desenvolver eficiência nas operações e estimular o seguimento das políticas administrativas prescritas.

Na perspetiva de Charman (2005), “controlo interno é o conjunto de procedimentos, métodos ou rotinas com o objetivo de proteger os activos, produzir dados contabilísticos confiáveis e ajudar a administração na condução ordenada dos negócios da empresa”.

Olhando nestes conceitos acima pode-se concluir que ambos convergem em salvaguardar os activos da empresa. Assim podemos afirmar que é através do controlo interno que as empresass protegem os seus ativos de eventuais erros e fraudes, e é a base de qualquer trabalho de auditoria, pois é através dele que os auditores podem avaliar o processo de gestão bem como verificar os erros e se as irregularidades estão sendo reduzidas.

TIPOS DE CONTROLO INTERNO

Almeida (2009), afirma que os controlos internos podem ser:

a) Contabilístico: quando é relacionado com a proteção dos ativos e a validade dos registros, eles incluem o sistema de autorização e a sua segregação das funções de registos daquela

efetuadas pelo departamento que gere as transações, objeto do seu registos ou relativas as custódias dos ativos.

b) Administrativos: esse controlo normalmente se relaciona de forma indirecta ao controlo contabilístico, eles compreendem os planos da organização e todos os métodos e procedimentos com a eficácia operacional, bem como o respeito a obediência as políticas administrativas. Também incluem controlos estatísticos, programa de formação do pessoal, controlo da qualidade e outros.

Na óptica de Crepaldi (2014), controlo contabilístico compreende planos da organização e todos os métodos e procedimentos utilizados para salvaguardar o património e a propriedade e os itens que o compõem.

Segundo o autor é compreendido na sua extensão em:

1. Segregação das funções: cria independência entre as funções de execução operacional, custódia dos bens patrimonial e sua contabilização.

2. Sistema de autorização: controlo das operações através de métodos de aprovação, de acordo com as responsabilidades e riscos envolvidos.

3. Sistema de registros:compreende a classificação dos dados dentro de uma estrutura formal de contas, existência de um plano de contas que facilita o registos e demonstrações contabilísticas.

Podemos destacar como exemplo deste controlo, o sistema de aprovação e autorização das transações, como também, a segregação de tarefas, nas quais reduzem drasticamente o risco de cometimento de fraudes dentro da empresa por parte dos funcionários.

A realização de controlo sobre da informação de bens físicos da empresa também pode ser exemplo de controlo contabilístico, pois realiza vistoria e compara com os dados obtidos da contabilidade, para saber a real situação da empresa. Sempre que se trabalha com contagem dos bens físicoss deve-se ter cuidado para que esse controlo sobre as informações seja realizado por pessoas que não trabalham diretamente com os estoques, a fim de não facilitar a ocorrência de fraudes.

O controlo administrativo “compreende um plano de organização e todos os métodos e procedimentos utilizados para proporcionar eficiência às operações, dar ênfase à política de negócios da empresa bem como o registos financeiro” (CREPALDI 2014).

O autor compreende ainda,

Normas salutares: que observam políticas saudáveis, aos interesses da empresa no cumprimento dos seus deveres e funções;

Pessoal qualificado: que esteja apto para desenvolver suas atividades, sendo bem instruído e supervisionado por seus responsáveis.

Assim fica claro que o controlo interno de natureza administrativa é mais voltado aos sistema e procedimentos adaptados pela administração da empresa, com propósito de diferenciar dos controlos contabilísticos, pois os controlos administrativos visam à eficiência e eficácia das operações realizadas pela empresa.

Pode-se também incluir como controlo interno administrativo a constante procura pela obediência das normas e diretrizes da empresa, na qual visa a ordem de execução das operações realizadas pelos diversos sectores da mesma.

Os controlos internoss tem como objetivo fornecer à contabilidade, dados corretos com intuito de objetivos a escrituração exata dos fatos ocorridos, que sejam evitados desperdícios e erros. É importante também que estes controlos tenham mecanismo suficiente para detectar qualquer irregularidade quando ocorrer, e que o controlo interno aplicado seja monitorizado de forma contínua dentro da organização, tendo efeito preventivo sobre os procedimentos da empresa.

OBJETIVO DO CONTROLO INTERNO

A definição e importância do controlo interno abrangem vários processos onde o gestor determina os seus objetivos, projeto e planos de alcançá-los buscando mecanismos eficientes para controlar.

Para Costa (2000), os objectivos do controlo interno visam assegurar:

a) A confiança e integridade da informação;

b) A conformidade das políticas, planos, procedimentos, leis e regulamentos;

c) A utilização económica e eficiente dos recursos;

d) A realização dos objectivos estabelecidos para as operações ou programas.

De forma mais objetiva Attie (2006) evidencia quatro objetivo básico do controlo interno:

1. A salvaguarda, dos interesses da empresa;
2. A precisão e a confiabilidade das informações e relatórios contabilísticos financeiros e operacionais;
3. Estimula a eficiência operacional, e
4. Aderência de políticas existente.

Em relação aos objectivos básicos citado por Attie, pode-se considerar que, salvaguardar os interesses da empresa, refere-se à protecção do património da empresa de qualquer perda e risco devido a erros de irregularidade; no diz respeito, a precisão e a confiabilidade das informações e relatórios contabilísticos financeiros e operacionais objetiva compreende as informações adequadas e oportunas

necessárias para administração e compreender os eventos realizados na empresa; já para estimula a eficiência operacional, é determinar e prover os meios necessários á condução de tarefas, de forma a obter entendimentos das aplicações tempestivas e uniforme, e por ultimo, aderência de políticas existente é assegurar que os desejos da administração, definidos através das suas políticas e indicado pelos seus procedimentos, seja adequadamente seguido pelo pessoal.

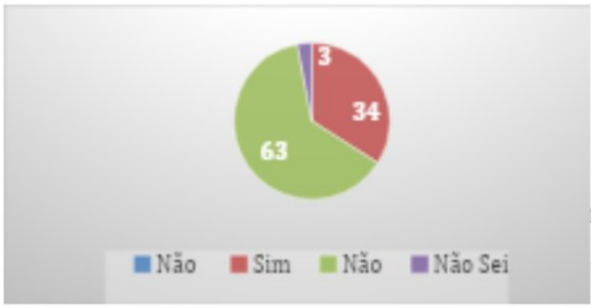
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para apresentação e discussão dos resultados foi necessário recorrer a 30 trabalhadores do setor d vendas de forma aleatória do ramo do comércio de bebida na província de Luanda no municipio do Cazenga para ajudar preencher os questionários, que envolvia os seguintes itens tipos de controlo e dispensabilidade (caixa e banco), e contas a receber (vendas), e as suas atividades, questionando o controlo interno destas áreas nas organizações que atuam.

Descriç.	Freq. Absolutas	Freq. acumulada	Frequências relativas
Não	10	10	34%
Sim	19	29	63%
Não sei	1	30	3%
Σ	**30**		**100%**

Fonte: elaborada pelo autor

Gráfico nº1 referente a distribuição das frequências



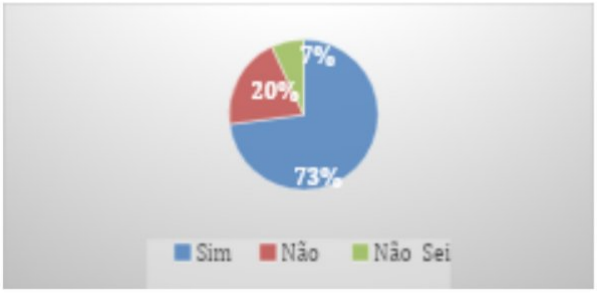
Fonte: elaborado pelo autor

O gráfico acima faz um resumo das respostas dos inquiridos, 63% corresponde ao nível de cumprimento das medidas, já 34% representa o nível de violação das normas nestes estabelecimentos comerciais e 3% implica o número de inquiridos que desconhecem.

Conhecimento sobre a titulação	Frequência	Percentagem
Sim	32	18,5%
Não	141	81,5%
Total	**173**	**100%**

Fonte: Dados do estudo, 2025.

Gráfico nº2 referente a distribuição das frequências sobre as disponibilidades



Fonte: elaborado pelo autor

Analisando o gráfico percebe-se que 73% das normas de disponibilidade são implementadas, enquanto que 20% não são, e 7% das normas e de desconhecimento dos trabalhadores, então estes estabelecimentos devem continuar a aprimorar os seus controlos de disponibilidade.

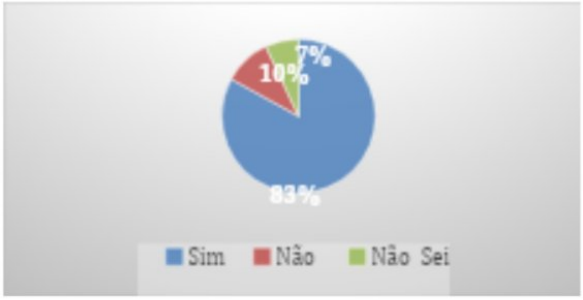
O terceiro mapa que usamos para inquirir visa fazer uma comparação entre os que se diz nas norma de controlo interno sobre as vendas e as aplicadas nestas instituições.

Tabela nº3 Distribuição de frequências sobre a comparação

Descrição	Frequência Absolutas	Frequênciaa cumulada	Frequênc relativas
Sim	25	25	83%
Não	3	28	10%
Não sei	2	30	7%
Σ	**30**		**100%**

Fonte: elaborada pelo autor

Gráfico nº 3 referente a distribuição das frequências sobre a comparação



Fonte: elaborado pelo autor

Com base no gráfico podemos concluir as medidas de controlo para as contas a receber são implementadas a 83%, e 10% corresponde as não

implementadas enquanto que 7% são aplicadas em função da natureza das actividades realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo sobre a auditoria no processo de controlo interno na prevenção de erros e fraudes, comparando a teoria e a prática deixo as seguintes considerações que as empresas no intuito de melhorar as debilidades apresentadas pelo controlo interno das pequenas e médias empresas, sempre que for feito um estudo deste género é melhor que se amplie as amostras de inquiridos.

Como toda organização é concebida com o objetivo de satisfazer as necessidades do seu meio envolvente, e muitos destes objectivos tem entrado em choque com os individuais na prática, um controlo interno facilita a eficiência e eficácia das atividades. Uma boa gestão é aquela que as decisões são tomadas em função das respostas obtidas a partir de análises.

A gestão deve apoiar-se sempre num sistema de controlo interno, sistema este que representa todos os mecanismos e procedimentos elaborados pelas instituições, a fim de que o seu património seja protegido contra possíveis perdas resultantess de erros e fraudes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, Machado; **Auditoria financeira**- uma análise integrada baseada no risco; São Paulo: Escola editora 2014.

Almeida, Cavalcante **Auditoria financeira**; 6.ª edição, São Paulo: Atlas 2009.

BOYNTON, William C.; JOHNSON, Raymond N.; KELL, Walter G. **Auditoria**. São Paulo: Atlas, 2002.

Attie William; **Auditoria conceito e Aplicação**; 5.ª edição, São Paulo: Atlas 2010

CHARMAN, Bernardo. **Auditoria interna e externa governamental**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2005.

Costa, Aberto; **Auditoria financeira teoria e prática.** 7.ª edição, Lisboa: Rei do Livro 2000

Crepaldi, Aparecido; **Auditoria contábil teoria e pratica** 10.ª edição São Paulo: Atlas 2016

Franco, Hilário; Marra, Ernesto **Auditoria contábil**. 4.ª edição São Paulo: Atlas 2009

Sá, António; **Curso de Auditoria**. 10.ª edição São Paulo: Atlas 2007

http/www.administradores.com.br/inform/ artigo nº 1 de auditoria de 14/02/2014

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

CONHECIMENTO E PRÁTICA NA TITULAÇÃO DA REACÇÃO WIDAL

Vernete Nginga Sebastião[1]

Violeta Ana Jaime da Silva André[2]

RESUMO: O presente artigo analisa o conhecimento e a prática sobre a titulação da reacção de Widal e a sua importância para a obtenção de resultados laboratoriais fiáveis. A problemática está relacionada com as dificuldades na realização das diluições seriadas, na determinação dos títulos de aglutinação e na interpretação dos resultados, sobretudo na distinção entre resultados qualitativos e quantitativos. O objectivo geral foi analisar o conhecimento e a prática dos alunos finalistas na realização e interpretação da titulação da reacção de Widal. Metodologicamente, realizou-se um estudo observacional, descritivo, quantitativo e prospectivo, numa instituição técnico-privada de saúde. A população foi constituída por 304 alunos finalistas dos cursos de Análises Clínicas, Enfermagem e Farmácia, dos quais foram seleccionados 173, através de amostragem estratificada proporcional. A recolha de dados foi feita por meio de questionários e procedimentos laboratoriais. Os resultados mostraram que 141 alunos (81,5%) afirmaram não possuir conhecimento ou prática suficiente sobre a titulação da reacção de Widal, enquanto 32 (18,5%) declararam possuir esse conhecimento. Nos testes laboratoriais, foram observadas reacções aos antigénios O e H, com títulos de 1:40, 1:80 e 1:160. Estes resultados mostram a necessidade de reforçar as aulas práticas, ajudando os estudantes a realizar correctamente as diluições, determinar os títulos e interpretar os resultados. Conclui-se que a preparação teórica e prática é essencial para melhorar a qualidade do trabalho laboratorial.

Palavras-chave: Conhecimento; prática laboratorial; titulação; reacção de Widal; aglutinação; febre tifóide.

INTRODUÇÃO

A febre tifóide (FT) é uma doença infecciosa causada pela bactéria Salmonella enterica serovar Typhi. A transmissão ocorre principalmente através do consumo de água e alimentos contaminados. Esta doença está relacionada com a falta de saneamento básico, o acesso limitado à água potável e as más condições de higiene, sendo um problema de saúde pública em várias regiões (Ministério da Saúde, 2010).

O diagnóstico da febre tifóide nem sempre é fácil, porque os seus sintomas podem ser semelhantes aos de outras doenças. Por isso, os exames laboratoriais são importantes para ajudar a identificar a causa da infecção. Entre os métodos utilizados, destaca-se a hemocultura, que permite identificar a bactéria responsável pela doença (García Vázquez et al., 2023).

No entanto, nem todas as unidades sanitárias têm acesso fácil a este exame, o que contribui para a utilização de outros testes, como a reacção de Widal.

A reacção de Widal (R.W.) é um exame serológico que permite detectar anticorpos contra os antigénios O e H da bactéria Salmonella. Em Angola, este exame continua a ser bastante utilizado no rastreio da febre tifóide, apesar das suas limitações. O teste pode ser realizado de forma qualitativa, para verificar se existe ou não aglutinação, ou de forma quantitativa, através da titulação. Neste último caso, são feitas diluições sucessivas do soro até se identificar a maior diluição em que ainda ocorre aglutinação. O resultado é apresentado sob a forma de título (Instituto Nacional de Enfermedades Neoplásicas, 2020).

Para realizar correctamente a reacção de Widal, é necessário conhecer os procedimentos laboratoriais, preparar adequadamente as diluições e identificar o título de aglutinação. É igualmente importante compreender a diferença entre um resultado qualitativo e um quantitativo, pois observar a presença de aglutinação não é suficiente para determinar o título. Além disso, os resultados devem ser interpretados com cuidado, uma vez que podem ocorrer reacções cruzadas

e resultados falsos positivos, inclusive em pessoas que tiveram contacto anterior com os antigénios. Por essa razão, a reacção de Widal não deve ser utilizada isoladamente para confirmar a febre tifóide. Os resultados devem ser analisados juntamente com os sintomas do paciente, as informações epidemiológicas e outros exames laboratoriais, quando disponíveis (Procop et al., 2018).

A escolha deste tema deve-se ao uso frequente da reacção de Widal em Angola e à necessidade de garantir que a técnica seja realizada e interpretada correctamente. As dificuldades na preparação das diluições, na determinação dos títulos e na interpretação dos resultados podem levar a erros laboratoriais e influenciar a avaliação clínica dos pacientes. Por isso, é importante conhecer o nível de preparação dos estudantes finalistas e identificar as dificuldades que apresentam na realização e interpretação da titulação da reacção de Widal.

O estudo foi realizado num instituto técnico privado de saúde, localizado no município do Cazenga, Distrito Urbano 11 de Novembro, em Luanda, Angola. A instituição oferece formação na área da saúde, incluindo os cursos de Análises Clínicas, Enfermagem e Farmácia. A investigação envolveu estudantes finalistas da 13.ª classe destes três cursos, procurando compreender os seus conhecimentos e as suas práticas relacionadas com a titulação da reacção de Widal.

A investigação seguiu uma abordagem quantitativa, com um estudo observacional, descritivo e prospectivo. A população foi constituída por 304 estudantes finalistas dos cursos de Análises Clínicas, Enfermagem e Farmácia. Desse total, foram seleccionados 173 estudantes através de amostragem estratificada proporcional, sendo 38 do curso de Análises Clínicas, 100 de Enfermagem e 35 de Farmácia. A recolha de dados foi realizada através de questionários e procedimentos laboratoriais, com o objectivo de avaliar os conhecimentos dos estudantes e a forma como realizam e interpretam a titulação da reacção de Widal.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para compreender o presente estudo, é importante conhecer alguns aspectos relacionados com a reacção de Widal, a sua titulação e a forma como os resultados devem ser interpretados. Neste sentido, o enquadramento teórico aborda seis pontos principais: a reacção de Widal, a titulação, o conhecimento sobre a técnica, a prática laboratorial, a interpretação dos resultados e a importância do conhecimento e da prática para a qualidade do trabalho laboratorial.

REACÇÃO DE WIDAL

A reacção de Widal é um exame serológico baseado na aglutinação, utilizado para detectar anticorpos no soro do paciente contra determinados antigénios da bactéria Salmonella, principalmente da Salmonella Typhi, responsável pela febre tifoide. Quando os anticorpos presentes no soro entram em contacto com os antigénios correspondentes, pode ocorrer uma reacção visível, caracterizada pela formação de aglutinados ((Yokomizo et al., 2020).

Os principais antigénios pesquisados são o O, relacionado com a estrutura somática da bactéria, e o H, associado aos seus flagelos. A reacção observada pode variar de acordo com o momento da infecção e o contacto anterior do indivíduo com esses antigénios (Oplustil et al., 2020).

Apesar de continuar a ser utilizada em determinados contextos, a reacção de Widal apresenta limitações. Um resultado reactivo não significa, por si só, que o paciente tenha febre tifoide. Por isso, os resultados devem ser analisados com cuidado e relacionados com os sintomas, o historial clínico e as informações epidemiológicas do paciente. Sempre que possível, devem ser considerados outros exames laboratoriais para apoiar o diagnóstico (Ministério da Saúde, 2024).).

TITULAÇÃO DA REACÇÃO DE WIDAL

A titulação da reacção de Widal é um procedimento que permite determinar até que ponto o soro do paciente continua a apresentar aglutinação após sucessivas diluições. O objectivo é identificar a maior diluição em que ainda se observa uma reacção positiva.

Para realizar este procedimento, o soro é diluído em diferentes proporções, como 1:20, 1:40, 1:80 e 1:160, seguindo o protocolo utilizado pelo laboratório. Em seguida, são adicionados os antigénios correspondentes e respeitadas as condições estabelecidas para a realização do teste. Depois, observa-se se existe ou não aglutinação em cada diluição (Mercado Martínez et al., 2022).

O título corresponde à maior diluição que ainda apresenta aglutinação visível. Por exemplo, se houver reacção nas diluições de 1:40, 1:80 e 1:160, mas não na diluição de 1:320, o título será 1:160.

É importante distinguir o teste qualitativo da titulação. No teste qualitativo, verifica-se apenas a presença ou ausência de aglutinação nas condições utilizadas. Na titulação, são realizadas diluições sucessivas para determinar o título correspondente. Por isso, não basta observar uma reacção positiva para afirmar que foi feita uma titulação. É necessário realizar correctamente todas as etapas do procedimento (Oplustil et al., 2020)..

CONHECIMENTO SOBRE A TITULAÇÃO DA REACÇÃO DE WIDAL

Conhecer a técnica de Widal significa compreender como funciona o teste, quais são os antigénios utilizados, como se realizam as diluições e de que forma se determina e interpreta o título de aglutinação. Estes conhecimentos são importantes para

garantir que o procedimento seja executado correctamente e que os resultados sejam apresentados de forma adequada ((Xavier et al., 2010).

No entanto, conhecer a teoria não significa necessariamente saber executar a técnica. Um estudante pode compreender a explicação do procedimento, mas apresentar dificuldades quando precisa de preparar as diluições, observar a aglutinação ou determinar o título.

Uma das dificuldades que pode surgir é a confusão entre um resultado qualitativo e um resultado quantitativo. Quando se indica apenas que o teste é reactivo, informa-se que houve aglutinação nas condições do método. Já a apresentação de um título, como 1:160, exige a realização de diluições seriadas e a identificação da maior diluição que continua a apresentar aglutinação ((Martínez González, 2017).

Assim, avaliar o conhecimento dos estudantes sobre esta técnica permite identificar dificuldades na compreensão dos procedimentos e perceber quais os aspectos que precisam de ser melhor trabalhados durante a formação.

PRÁTICA LABORATORIAL NA TITULAÇÃO DA REACÇÃO DE WIDAL

A prática laboratorial consiste em aplicar os conhecimentos teóricos durante a realização dos procedimentos no laboratório. Na titulação da reacção de Widal, isso inclui preparar os materiais, utilizar correctamente a amostra, realizar as diluições, adicionar os reagentes, observar a aglutinação e registar o resultado ((Instituto Nacional de Enfermedades Neoplásicas, 2020).).

Cada uma destas etapas exige atenção. Erros na medição dos volumes, na preparação das diluições, na mistura dos reagentes ou na leitura da aglutinação podem afectar o resultado final. A determinação incorrecta do título também pode levar à apresentação de um resultado que não corresponde à reacção observada.

Outro aspecto importante é garantir que o resultado apresentado corresponda ao procedimento realmente realizado. Se o teste tiver sido efectuado apenas pelo método qualitativo, o resultado deve ser apresentado de acordo com esse método. Para indicar um título, é necessário realizar a titulação e identificar a última diluição que apresenta aglutinação.

Desta forma, a prática laboratorial exige atenção, conhecimento dos procedimentos e capacidade para interpretar correctamente as reacções observadas. A realização frequente de exercícios práticos pode ajudar os estudantes a ganhar confiança e a desenvolver maior rigor na execução da técnica.

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA TITULAÇÃO DA REACÇÃO DE WIDAL

A interpretação dos resultados da reacção de Widal exige cuidado, porque a presença de aglutinação não confirma, por si só, a existência de febre tifoide. Os resultados devem ser avaliados tendo em conta as limitações do teste e as condições clínicas do paciente (Ministério da Saúde, 2010).

Na titulação, deve identificar-se a maior diluição em que ainda existe aglutinação. Por exemplo, se as diluições de 1:40, 1:80 e 1:160 apresentarem reacção positiva, mas a diluição de 1:320 for negativa, o título será 1:160. Isto significa que a aglutinação continuou a ser observada até essa diluição.

É igualmente importante não confundir a indicação de um resultado reactivo com a apresentação de um título. A palavra «reactivo» informa que foi observada aglutinação nas condições do teste, enquanto a indicação «1:160» representa o título determinado através das diluições seriadas.

O estudante deve, portanto, saber reconhecer a reacção observada, identificar a última diluição positiva e apresentar o resultado de acordo com o procedimento realizado. Deve também compreender que o título, isoladamente, não permite confirmar a febre tifoide, sendo necessária uma interpretação adequada do contexto clínico e dos restantes dados disponíveis

IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO E DA PRÁTICA NA QUALIDADE LABORATORIAL

O conhecimento teórico e a prática laboratorial são fundamentais para a realização correcta da titulação da reacção de Widal. A teoria permite compreender o princípio do teste e os procedimentos envolvidos, enquanto a prática ajuda a aplicar esses conhecimentos e a reconhecer possíveis erros durante a execução. (Souza et al., 2010).

Quando existem dificuldades na compreensão da técnica ou na sua realização, podem ocorrer erros nas diluições, na leitura da aglutinação e na determinação dos títulos. Esses erros podem comprometer a fiabilidade dos resultados e dificultar a sua interpretação. Por isso, é importante que os estudantes tenham oportunidades de praticar os procedimentos e esclarecer as dúvidas que surgem durante a aprendizagem (Mercado Martínez et al., 2022).

O domínio desta técnica não se limita a saber realizar o teste. É igualmente necessário compreender a diferença entre os métodos qualitativo e quantitativo, determinar correctamente o título e apresentar o resultado de acordo com o procedimento utilizado.

Neste contexto, avaliar o conhecimento e a prática dos alunos finalistas permite identificar as principais dificuldades relacionadas com a titulação da reacção de Widal. Esta avaliação pode contribuir para melhorar o ensino prático, reforçar as competências dos estudantes e promover procedimentos laboratoriais mais rigorosos, favorecendo a obtenção de resultados fiáveis e uma interpretação responsável.

RESULTADOS

Os resultados do estudo estão organizados em tabelas e incluem as características dos participantes, o conhecimento sobre a titulação da reacção de Widal e os resultados obtidos para os antigénios O e H. Os dados foram analisados com base nas frequências e percentagens. A seguir, são apresentados os principais resultados encontrados.

Tabela 1. Distribuição dos participantes segundo o sexo

Sexo	Frequência	Percentagem
Masculino	63	36,4%
Feminino	110	63,6%
Total	**173**	**100%**

Fonte: Dados do estudo, 2025.

Verificou-se predominância do sexo feminino, representado por 110 participantes (63,6%), enquanto o sexo masculino correspondeu a 63 participantes (36,4%).

Tabela 2. Distribuição da população segundo idade, curso e sexo

Idade	Frequência	Percentagem
18–20 anos	80	26,3%
21–23 anos	114	37,5%
24–26 anos	72	23,7%
>26 anos	38	12,5%
Total	**304**	**100%**

Fonte: Dados do estudo, 2025.

A faixa etária de 21–23 anos apresentou maior frequência, com 114 participantes (37,5%). Em relação ao curso, observou-se maior representação de estudantes de Enfermagem, com 175 participantes (57,6%).

Na população de 304 alunos, foram identificados 108 participantes do sexo masculino e 196 do sexo feminino.

Tabela 3. Distribuição da população segundo o curso

Curso	Frequência	Percentagem
Análises Clínicas	67	22,0%
Enfermagem	175	57,6%
Farmácia	62	20,4%
Total	**304**	**100%**

Fonte: Dados do estudo, 2025.

A tabela mostra que, dos 304 alunos que constituíam a população do estudo, houve maior representação do curso de Enfermagem, com 175 participantes (57,6%), seguido de Análises Clínicas, com 67 participantes (22,0%), e de Farmácia, com 62 participantes (20,4%). Assim, observa-se que os estudantes de Enfermagem constituíram a maior parcela da população estudada.

Tabela 4. Distribuição dos participantes segundo conhecimento sobre a titulação da reacção de Widal

Conhecimento sobre a titulação	Frequência	Percentagem
Sim	32	18,5%
Não	141	81,5%
Total	**173**	**100%**

Fonte: Dados do estudo, 2025.

Dos 173 participantes, 32 (18,5%) declararam possuir conhecimento sobre a interpretação e o procedimento da reacção de Widal, enquanto 141 (81,5%) declararam não possuir conhecimento ou prática suficiente sobre a titulação.

Tabela 5. Distribuição dos resultados qualitativos segundo os antigénios O e H

Antigénio	Reagente n (%)	Não reagente n (%)	Total
O	5 (2,9%)	168 (97,1%)	173
H	7 (4,0%)	166 (96,0%)	173

Fonte: Dados do estudo, 2025.

Dos 173 participantes, 7 apresentaram reacção qualitativa reagente. Destes, 5 apresentaram reacção aos antigénios O e H, enquanto 2 apresentaram reacção apenas ao antigénio H.

Assim, foram observadas 5 reacções para o antigénio O e 7 para o antigénio H. O total de 12 corresponde à soma das reacções antigénio-específicas, não correspondendo a 12 participantes reagentes.

Tabela 6. Distribuição dos títulos observados segundo os antigénios O e H

Título	O	H
1:20	0	0
1:40	2	2
1:80	3	3
1:160	0	2
1:320	0	0
1:640	0	0
Total de reacções	**5**	**7**

Fonte: Dados do estudo, 2025.

Entre os 7 participantes que apresentaram reacção qualitativa, duas amostras apresentaram título de 1:40 para os antigénios O e H; três apresentaram título de 1:80 para O e H; e duas apresentaram título de 1:160 apenas para o antigénio H.

O título foi definido pela maior diluição que ainda apresentou aglutinação.

DISCUSSÃO

O presente estudo procurou avaliar o conhecimento e a prática dos alunos finalistas sobre a titulação da reacção de Widal. A maioria dos participantes era do sexo feminino, característica que representa apenas a composição da amostra estudada, não permitindo tirar conclusões sobre a frequência da febre tifoide em homens e mulheres.

Um dos principais resultados foi o número elevado de estudantes que afirmaram não possuir conhecimentos ou prática suficientes sobre a titulação da reacção de Widal. Dos 173 participantes, 141 (81,5%) deram uma resposta negativa, enquanto 32 (18,5%) afirmaram possuir esses conhecimentos. Estes dados mostram que, entre os estudantes envolvidos na investigação, existem dificuldades que merecem atenção durante a formação académica.

Esta situação é importante porque a realização da titulação exige que o estudante saiba preparar as diluições, observar a aglutinação e identificar correctamente o título. Para isso, não basta conhecer a teoria; é também necessário praticar os procedimentos

e compreender cada etapa da técnica (Ministério da Saúde, 2024).

Nos testes laboratoriais, 7 participantes apresentaram resultados qualitativos reactivos. Destes, 5 reagiram aos antigénios O e H, enquanto dois apresentaram reacção apenas ao antigénio H. Estes resultados indicam a presença de aglutinação nas condições do teste, mas não permitem afirmar, por si só, que os participantes tinham febre tifoide. A reacção de Widal apresenta limitações e os seus resultados devem ser analisados tendo em conta os dados clínicos e epidemiológicos (García Vázquez et al., 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu avaliar o conhecimento e a prática dos alunos finalistas de um Instituto Técnico Privado de Saúde sobre a titulação da reacção de Widal. Os resultados mostraram que 141 estudantes (81,5%) consideraram insuficientes os seus conhecimentos ou a sua prática sobre esta técnica, enquanto 32 (18,5%) afirmaram possuir esses conhecimentos. Estes dados mostram que é necessário reforçar as aulas práticas, principalmente no que diz respeito à preparação das diluições, à determinação dos títulos e à interpretação dos resultados.

Nos testes laboratoriais, foram identificados sete participantes com resultados qualitativos reactivos, tendo sido registados títulos de 1:40, 1:80 e 1:160. Estes resultados mostram a importância de realizar correctamente cada etapa do procedimento, sobretudo as diluições sucessivas e a identificação da maior diluição em que ainda ocorre aglutinação (Instituto Nacional de Enfermedades Neoplásicas, 2020).

Deste modo, considera-se importante aumentar as oportunidades de prática laboratorial para que os estudantes compreendam melhor a técnica e consigam executá-la com maior segurança e rigor. Também é fundamental saber distinguir um resultado qualitativo, que indica a presença ou ausência de aglutinação, de um resultado obtido por titulação, que exige diluições sucessivas para determinar o título (Brasil, 2010).

Por fim, embora a reacção de Widal continue a ser utilizada em Angola, os seus resultados devem ser interpretados com cuidado, pois o teste, por si só, não confirma a febre tifoide. É necessário considerar os sintomas do paciente, o contexto epidemiológico e outros exames laboratoriais adequados (Mercado Martínez et al., 2022).

Assim, o conhecimento teórico aliado à prática é essencial para reduzir erros, melhorar a qualidade dos resultados e garantir uma interpretação laboratorial mais correcta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. **Manual integrado de vigilância e controle da febre tifoide**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Vigilância epidemiológica das doenças de transmissão hídrica e alimentar: **manual de treinamento**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente. **Guia de vigilância em saúde**. 6.ª ed. rev. Brasília: Ministério da Saúde, 2024.

GARCÍA VÁZQUEZ, E.; QUIÑONERO RUBIO, J. M.; CASCALES CAMPOS, P. A. (eds.). **Enfermedades infecciosas**. Barcelona: Elsevier, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ENFERMEDADES NEOPLÁSICAS. **Procedimiento normalizado de trabajo de aglutinaciones simples:** diagnóstico de fiebre tifoidea, paratifoidea y brucelosis. Lima: Instituto Nacional de Enfermedades Neoplásicas, 2020.

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, M. Á. (dir.). **Conceptos de salud pública y estrategias preventivas:** un manual para ciencias de la salud. Barcelona: Elsevier, 2017.

MERCADO MARTÍNEZ, P. et al. **Manual de prácticas de inmunología básica**. 3.ª ed. Trujillo: Universidad Privada Antenor Orrego, 2022.

OPLUSTIL, C. P.; ZOCCOLI, C. M.; TOBOUTI, N. R.; SCHEFFER, M. C. **Procedimentos básicos em microbiologia clínica**. 4.ª ed. São Paulo: Sarvier, 2020.

PROCOP, G. W. et al. **Koneman:** diagnóstico microbiológico — texto e atlas colorido. 7.ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2018.

SOUZA, C. O. et al. Resistência antimicrobiana de Salmonella Typhi identificadas no Estado do Pará, Brasil. **Revista Pan-Amazônica de Saúde, v. 1, n. 2, p. 61–65**. Ananindeua: Instituto Evandro Chagas, 2010.

XAVIER, R. M.; DORA, J. M.; SOUZA, C. F. M.; BARROS, E. **Laboratório na prática clínica:** consulta rápida. 2.ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

YOKOMIZO, C. H.; SOUZA, M. N.; BERTO, M. D. **Bacteriologia clínica**. Porto Alegre: SAGAH, 2020

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

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

Walter Albino António Sassoma[1]

RESUMO: O presente artigo aborda os conflitos familiares e os efeitos colaterais associados ao fenômeno acusativo do feitiço no Município do Chinjenje, Província do Huambo, procurando compreender as suas causas, consequências e possibilidades de prevenção. O estudo parte do reconhecimento de que as crenças relacionadas ao feitiço fazem parte de determinados universos socioculturais e religiosos, mas que a acusação dirigida a uma pessoa concreta pode transformar-se num mecanismo de estigmatização, rejeição, violência, ruptura das relações familiares e exclusão social. O objetivo geral consiste em analisar a relação entre conflitos familiares e acusações de feitiço, identificando os principais fatores que favorecem o surgimento dessas acusações, os seus efeitos sobre os indivíduos, as famílias e a comunidade, bem como estratégias de prevenção. Propõe-se uma investigação de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, recorrendo à revisão bibliográfica, análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação. Participaram do estudo membros de famílias, autoridades tradicionais, líderes religiosos, professores, profissionais da saúde, agentes da administração local e outros atores comunitários que tenham conhecimento de situações relacionadas com acusações de feitiço.

Palavras-chave: conflitos familiares; acusação de feitiço; crenças socioculturais; violência; família; prevenção; Chinjenje.

1. INTRODUÇÃO

A família constitui uma das principais instituições de socialização e de transmissão de valores, crenças, normas e práticas culturais. É no espaço familiar que os indivíduos estabelecem relações de afeto, solidariedade, proteção, autoridade e pertença. Entretanto, tal como defende Morin (1990), a família pode ser palco de conflitos decorrentes de diferenças de opiniões, interesses econômicos, disputas patrimoniais, dificuldades de comunicação, diferenças entre gerações, problemas conjugais, doenças, mortes e interpretações distintas sobre acontecimentos considerados negativos.

É necessário, contudo, estabelecer uma distinção entre crença cultural e acusação contra uma pessoa. A crença pertence ao universo cultural e simbólico de uma comunidade; já a acusação pode produzir consequências concretas quando alguém passa a ser identificado como responsável por determinados infortúnios. Nessa situação, a acusação pode desencadear conflitos familiares, afastamento, discriminação, humilhação, violência, expulsão do lar, perda de bens e ruptura das relações sociais.

Estudos realizados em Angola por autores como Sassoma (2026), num estudo sobre a situação socioeconômica das famílias monoparentais no Huambo, e Soares (2016), num estudo etnográfico sobre o acolhimento e a reintegração social de crianças acusadas de feitiçaria em Angola, Luanda e Mbanza Kongo, entre outros, demonstram que as acusações de feitiçaria, especialmente quando dirigidas a crianças, podem estar relacionadas com processos de desestruturação familiar e dificuldades sociais.

No Município do Chinjenje, situado na Província do Huambo, esta problemática merece atenção científica por se encontrar inserida num contexto sociocultural em que coexistem valores tradicionais, práticas religiosas, conhecimentos comunitários e formas contemporâneas de interpretação da realidade.

Os dados definitivos do Censo 2024 indicam que o Município do Chinjenje possuía 46.575 habitantes, constituindo um importante contexto populacional para estudos sociais e comunitários (INE, 2026).

O problema torna-se ainda mais relevante quando a acusação de feitiço ocorre no interior da

própria família. Em vez de funcionar como espaço de proteção, a família pode transformar-se no lugar onde a suspeita, o medo e a desconfiança são produzidos e reproduzidos.

Assim, uma doença prolongada de um familiar, a morte inesperada de uma pessoa, uma sucessão de dificuldades econômicas ou um conflito conjugal podem ser interpretados por alguns membros da família como resultado de uma ação sobrenatural. Quando essa interpretação é direcionada contra determinado indivíduo, pode surgir a acusação de feitiço.

O problema central deste estudo não está em determinar cientificamente se o feitiço existe ou não, mas em compreender os efeitos sociais, familiares e humanos produzidos pela acusação de feitiço.

A legislação angolana oferece uma base importante para essa abordagem. A Lei n.º 25/11, de 14 de Julho, sobre a Violência Doméstica, estabelece mecanismos de prevenção, proteção e assistência às vítimas e determina a necessidade de desencorajar práticas baseadas em usos e costumes que atentem contra a dignidade da pessoa humana. (Note-se que, em julho de 2026, a Assembleia Nacional aprovou na generalidade uma proposta de revisão da Lei n.º 25/11; tal facto não invalida a referência à lei de 2011 aqui utilizada, mas recomenda-se aos leitores confirmar o texto final da revisão caso pretendam consultar a legislação em vigor em 2026.)

Do mesmo modo, a Lei n.º 25/12, de 22 de Agosto, estabelece princípios de proteção e desenvolvimento integral da criança, defendendo o direito da criança a crescer num ambiente de amor, afeto, compreensão, harmonia, segurança e paz familiar.

O Código Penal Angolano, aprovado pela Lei n.º 38/20, de 11 de Novembro, constitui igualmente referência para a proteção dos bens jurídicos fundamentais e para a responsabilização de comportamentos que constituam crimes.

Deste modo, torna-se necessário estudar o fenômeno sem desvalorizar as crenças tradicionais, mas também sem normalizar práticas de violência ou de exclusão dirigidas contra pessoas acusadas.

1.1. PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

As acusações de feitiço podem surgir em contextos de conflitos familiares, especialmente quando determinados acontecimentos negativos não encontram explicação imediatamente compreensível para os membros da família.

Uma doença, uma morte, problemas econômicos, dificuldades conjugais, infertilidade, acidentes ou outros acontecimentos podem desencadear suspeitas e acusações. Em determinadas circunstâncias, a pessoa acusada passa a ser considerada responsável pelo sofrimento da família, mesmo sem qualquer evidência objetiva.

Quando isso acontece, podem surgir consequências como rejeição, abandono, isolamento, perda de confiança, ruptura dos laços familiares, violência psicológica, violência física, expulsão do domicílio e conflitos entre famílias.

Experiências documentadas em Angola demonstram que pessoas vulneráveis, incluindo crianças, mulheres e idosos, podem estar particularmente expostas a acusações e práticas abusivas associadas à feitiçaria.

Diante desta realidade, formula-se o seguinte problema de investigação:

- De que modo os conflitos familiares contribuem para o surgimento de acusações de feitiço no Município do Chinjenje e quais são os seus principais efeitos sobre as pessoas acusadas, as famílias e a comunidade?

1.2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

1- Quais são as principais causas que favorecem o surgimento de acusações de feitiço nas famílias do Município do Chinjenje?

2- Quais são os grupos sociais mais frequentemente afetados pelo fenômeno?

3- Quais são as principais consequências psicológicas, sociais, familiares e econômicas das acusações?

4- Qual é o papel das autoridades tradicionais, líderes religiosos, famílias e instituições públicas na gestão desses conflitos?

5- Que estratégias podem ser utilizadas para prevenir acusações injustificadas e práticas violentas associadas ao fenômeno?

1.3. OBJETIVOS

Objetivo geral

- Analisar os conflitos familiares e os efeitos colaterais do fenômeno acusativo do feitiço no Município do Chinjenje, tendo em conta as principais causas, consequências e estratégias de prevenção.

Objetivos específicos

1. Identificar os principais fatores familiares, sociais, econômicos, culturais e religiosos associados ao surgimento de acusações de feitiço no Município do Chinjenje.

2. Descrever os principais tipos de conflitos familiares relacionados com acusações de feitiço e os grupos sociais mais afetados.

3. Referenciar as consequências psicológicas, sociais, familiares e econômicas decorrentes das acusações de feitiço.

4. Propor estratégias de prevenção e intervenção baseadas no diálogo familiar, mediação comunitária, educação, proteção social e respeito pela dignidade humana.

1.4. JUSTIFICATIVA

A escolha deste tema resulta da necessidade de compreender uma problemática que pode permanecer invisível quando ocorre no interior das famílias e das comunidades.

A relevância científica está relacionada com a necessidade de produzir conhecimento contextualizado sobre a realidade sociocultural do Município do Chinjenje, evitando generalizações baseadas exclusivamente em estudos realizados em outras regiões.

A relevância educativa decorre da possibilidade de utilizar os resultados para desenvolver ações de sensibilização nas escolas e comunidades, promovendo pensamento crítico, diálogo e respeito pelas diferenças culturais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. FAMÍLIA E RELAÇÕES FAMILIARES

A família, para Sassoma (2026), pode ser compreendida como um sistema de relações no qual os comportamentos de cada membro influenciam os demais. As relações familiares são construídas através da comunicação, afetividade, autoridade, solidariedade, divisão de responsabilidades e transmissão de valores.

Entretanto, as relações familiares não são sempre harmoniosas. Diferenças de idade, gênero, opiniões, interesses econômicos e formas de compreender a vida podem produzir conflitos.

Na perspectiva sistêmica, segundo Soares (2016), o conflito de um membro pode afetar o funcionamento de todo o sistema familiar. Por isso, uma acusação de feitiço não deve ser analisada apenas como um problema entre o acusador e o acusado, mas como fenômeno que pode envolver vários membros da família.

Assim, as sociedades desenvolvem sistemas culturais para interpretar acontecimentos que afetam a vida dos indivíduos. Doença, morte, infertilidade, acidentes, fracasso econômico e outras situações podem receber interpretações religiosas, espirituais, médicas ou culturais. Nesse sentido, a crença no feitiço pode funcionar como uma forma cultural de atribuição de causalidade (MINAYO; DESLANDES, 2011).

Contudo, quando uma interpretação coletiva se transforma em acusação individual, podem surgir consequências sociais graves.

O estudo etnográfico de Soares (2016) sobre crianças acusadas de feitiçaria em Angola demonstra precisamente a necessidade de analisar o fenômeno dentro das relações entre família, religião, comunidade e transformações sociais.

2.2. O FENÔMENO ACUSATIVO DO FEITIÇO

Para este estudo e segundo Morin (1990), entende-se por fenômeno acusativo do feitiço o processo sociocultural através do qual uma pessoa ou grupo passa a atribuir a determinado indivíduo a responsabilidade por acontecimentos negativos, com base na crença de que este possui ou utiliza poderes sobrenaturais prejudiciais.

É importante salientar que esta definição não afirma a existência objetiva do feitiço. O objeto científico é a acusação enquanto fenômeno social e os efeitos produzidos por ela.

2.2.1. DOENÇAS E MORTES

Doenças prolongadas, mortes inesperadas ou sucessivas e problemas de saúde podem favorecer interpretações sobrenaturais quando a família não dispõe de explicações ou recursos suficientes para compreender a situação. Em determinados casos, a doença pode ser interpretada como consequência da ação de outra pessoa. Daí que discussões entre irmãos, problemas conjugais, conflitos entre sogros e noras, disputas entre tios e sobrinhos e divergências entre diferentes gerações podem criar condições para o surgimento de acusações (Sassoma, 2026).

Em nosso entender, uma acusação pode, inclusive, ser utilizada como mecanismo de aprofundamento de conflitos preexistentes, pois questões relacionadas com terrenos, casas, animais, heranças, dinheiro ou outros bens podem constituir fatores de tensão. Nestes casos, a acusação pode ser instrumentalizada para afastar determinado membro da família.

2.2.2. POBREZA E VULNERABILIDADE SOCIAL

Para Sassoma (2026), situações de pobreza, desemprego, fome e precariedade podem aumentar a tensão dentro das famílias; quando as dificuldades se acumulam, a procura por um responsável pode favorecer explicações baseadas em crenças sobrenaturais. Associam-se aqui as diferenças entre idosos, adultos, jovens e crianças, que podem gerar incompreensão.

Ao nosso ver, comportamentos considerados inadequados, doenças mentais, deficiência, isolamento, agressividade ou dificuldades de aprendizagem podem ser mal interpretados e, em determinados contextos, associados a explicações sobrenaturais. Por isso, as instituições religiosas podem desempenhar diferentes papéis, contribuindo para a prevenção, o aconselhamento e a reconciliação familiar; porém, quando determinadas interpretações religiosas reforçam acusações sem fundamento e conduzem a práticas violentas, podem agravar o problema. Torna-se, por isso, importante analisar empiricamente o papel das diferentes igrejas e lideranças religiosas no Chinjenje.

2.3. CONFLITOS FAMILIARES ASSOCIADOS ÀS ACUSAÇÕES

As acusações de feitiço, segundo Soares (2011), podem estar associadas a diferentes modalidades de conflitos:

a) Conflitos conjugais

Desentendimentos entre marido e mulher podem transformar-se em acusações dirigidas contra um dos cônjuges ou contra familiares de uma das partes.

b) Conflitos entre irmãos

Diferenças relacionadas com herança, responsabilidade pelos pais, bens familiares e autoridade podem gerar acusações.

c) Conflitos intergeracionais

Jovens e idosos podem possuir diferentes interpretações sobre doenças, religião, educação e autoridade familiar.

d) Conflitos entre famílias

Uma família pode responsabilizar outra por determinado infortúnio, ampliando o conflito para além do núcleo doméstico.

e) Conflitos comunitários

Uma acusação individual pode provocar divisões entre vizinhos, grupos religiosos ou famílias extensas.

Com base no exposto, é possível depreender que as acusações relacionadas com feitiçaria podem atingir pessoas em situação de vulnerabilidade, particularmente crianças, mulheres, idosos e pessoas socialmente isoladas.

2.4. CONSEQUÊNCIAS DO FENÔMENO ACUSATIVO DO FEITIÇO

- Consequências psicológicas

A acusação pode produzir medo, vergonha, ansiedade, tristeza, sentimento de rejeição, perda de autoestima, isolamento, sofrimento emocional e sensação de insegurança.

- Consequências familiares

Entre as famílias podem ocorrer rupturas, desembocando no afastamento dos filhos, separação conjugal, perda de confiança, expulsão do domicílio, interrupção da comunicação e conflitos entre famílias.

- Consequências sociais

A pessoa acusada pode sofrer estigmatização, exclusão comunitária, perda de amizades, abandono, dificuldades de participação em atividades comunitárias e discriminação.

- Consequências econômicas

Dependendo do caso, a acusação pode provocar perda da residência, perda de bens, abandono de atividades econômicas, deslocação para outra comunidade, dependência econômica, gerando assim conflitos sobre heranças.

- Violência física e psicológica

Esta constitui uma das consequências mais preocupantes.

Experiências documentadas por Sassoma (2026) revelam casos em que acusações de feitiçaria contra pessoas vulneráveis foram acompanhadas de isolamento, agressões, privação de alimentos e outras formas de maus-tratos.

A Lei n.º 25/11 estabelece precisamente mecanismos de prevenção e proteção contra a violência doméstica e determina a necessidade de combater práticas que atentem contra a dignidade humana.

> *- No domínio da prevenção, o artigo 4.º determina a promoção do respeito pela personalidade e dignidade humana, a criação de mecanismos de reconciliação familiar, a proteção de pessoas particularmente vulneráveis, bem como a promoção do diálogo e dos valores tradicionais reconhecidos pela comunidade, desde que estes não atentem contra a dignidade da pessoa humana (ANGOLA, 2011).*
>
> *- A legislação prevê ainda mecanismos de educação, sensibilização, assistência social, aconselhamento familiar e formação dos profissionais que intervêm em situações de violência doméstica. Tais mecanismos podem constituir importantes instrumentos de prevenção no contexto das comunidades do Município do Chinjenje, particularmente através do diálogo entre famílias, autoridades tradicionais, instituições religiosas, escolas, profissionais de saúde, assistentes sociais e demais atores comunitários.*
>
> *- Deste modo, a Lei n.º 25/11 oferece um fundamento jurídico importante para a presente investigação, sobretudo na defesa da dignidade humana, da reconciliação familiar, da prevenção da violência e da proteção das pessoas vulneráveis. A sua aplicação ao fenômeno acusativo do feitiço deve, contudo, ser feita de forma criteriosa, distinguindo a existência de crenças e interpretações culturais das condutas concretas que possam configurar violência ou violação dos direitos fundamentais.*

3. ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO

A prevenção deve ocorrer em diferentes níveis.

1. Nível familiar

- promover diálogo;
- evitar acusações precipitadas;
- procurar explicações médicas para doenças;
- respeitar os membros vulneráveis;
- resolver conflitos através da comunicação;
- evitar violência.

2. Nível comunitário

- promover palestras;
- criar espaços de diálogo;
- envolver autoridades tradicionais;

- envolver líderes religiosos;
- desenvolver campanhas de sensibilização;
- fortalecer mecanismos comunitários de mediação.

3. Nível escolar

- abordar cidadania e direitos humanos;
- sensibilizar professores;
- criar mecanismos de identificação de situações de risco;
- encaminhar casos de violência.

3.1. MODELO PROPOSTO DE PREVENÇÃO PARA O CHINJENJE

Propõe-se a criação de um modelo comunitário denominado:

"DIÁLOGO, PROTEÇÃO E RECONCILIAÇÃO FAMILIAR" – DPRF

O modelo poderá funcionar através de cinco etapas:

Etapa 1 – Identificação

Identificação precoce de conflitos e acusações.

Etapa 2 – Escuta

Escuta separada e imparcial dos envolvidos.

Etapa 3 – Mediação

Encontro entre familiares com participação de mediadores comunitários.

Etapa 4 – Proteção

Nos casos de violência ou risco, encaminhamento imediato para os serviços competentes.

Etapa 5 – Acompanhamento

Monitorização da família depois da resolução inicial do conflito.

3.2. PROPOSTA DE AÇÕES DE INTERVENÇÃO

Ação	Responsáveis	Periodicidade
Palestras comunitárias	Administração/igrejas/sobas	Trimestral
Educação familiar	Escolas/saúde	Trimestral
Mediação de conflitos	Autoridades tradicionais	Sempre que necessário
Proteção de crianças	Família/serviços sociais	Permanente
Sensibilização sobre violência	Polícia/administração	Semestral
Formação de líderes comunitários	Administração	Anual
Encaminhamento de casos	Saúde/ação social/polícia	Permanente

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno acusativo do feitiço constitui uma realidade complexa que não pode ser compreendida exclusivamente a partir de uma perspectiva religiosa, cultural ou jurídica. A sua compreensão exige uma abordagem interdisciplinar capaz de articular família, cultura, religião, saúde, educação, direitos humanos e organização comunitária.

No contexto do Município do Chinjenje, o estudo proposto parte da hipótese de que determinadas acusações podem estar relacionadas com conflitos familiares, perdas, doenças, dificuldades econômicas, disputas patrimoniais, diferenças intergeracionais e interpretações culturais dos acontecimentos adversos.

Entretanto, esta hipótese deverá ser confrontada com os dados empíricos. Não se deve presumir que todas as acusações tenham a mesma origem nem que todos os membros da comunidade interpretem o fenômeno da mesma maneira.

Uma das principais contribuições da investigação será precisamente dar voz aos diferentes atores sociais envolvidos, procurando compreender as suas perspectivas.

A análise científica do fenômeno não deve ridicularizar as crenças culturais das comunidades. Pelo contrário, deve procurar compreendê-las dentro do contexto histórico e social em que foram construídas.

Contudo, o respeito pela cultura não significa legitimar a violência. Quando uma crença ou acusação resulta em agressão, abandono, expulsão, privação de alimentos, destruição de bens, perseguição ou qualquer outra forma de violência, torna-se necessária uma intervenção de proteção.

A legislação angolana estabelece mecanismos de prevenção da violência doméstica e reforça a necessidade de proteger pessoas vulneráveis e desencorajar práticas baseadas em usos e costumes que atentem contra a dignidade humana.

Da mesma forma, a proteção das crianças deve ocupar lugar prioritário, considerando que a legislação angolana estabelece o direito da criança a desenvolver-se num ambiente de harmonia, segurança e paz familiar.

Dessa forma, a prevenção do fenômeno no Chinjenje deverá assentar numa estratégia integrada que envolva família, autoridades tradicionais, igrejas, escolas, profissionais da saúde, serviços de ação social, polícia e administração local.

Mais do que combater crenças, a prevenção deverá combater a violência, a discriminação, o abandono e a exclusão resultantes de acusações não comprovadas.

Conclui-se, portanto, que o desafio fundamental consiste em construir mecanismos comunitários capazes de permitir a coexistência entre tradição e modernidade, respeitando as referências culturais da população, mas garantindo simultaneamente a dignidade, a segurança e os direitos fundamentais de cada pessoa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGOLA. Lei n.º 25/11, de 14 de Julho. Lei contra a Violência Doméstica. Diário da República, I Série, n.º 133, 14 jul. 2011.

ANGOLA. Lei n.º 25/12, de 22 de Agosto. Lei sobre a Proteção e Desenvolvimento Integral da Criança. Diário da República, I Série, n.º 162, 22 ago. 2012.

ANGOLA. Lei n.º 38/20, de 11 de Novembro. Código Penal Angolano. Diário da República, I Série, n.º 179, 11 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação 2024. Luanda: INE, 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORIN, Edgar. Introduction à la pensée complexe. Paris: ESF Éditeur, 1990.

SASSOMA, Walter Albino António. Situação Econômica das famílias monoparentais. Caso do município do Chinjenje-Huambo. Artigo científico, publicado pela Revista Primeira Evolução, aos 30 de agosto de 2026.

SOARES, Pedro Nuno Pestana. Um estudo etnográfico sobre o acolhimento e reintegração social de crianças acusadas de feitiçaria em Angola. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2016.

SOARES, Pedro Nuno Pestana. Crianças feiticeiras: reconfigurando família, igrejas e Estado no pós-guerra angolano. Mana, Rio de Janeiro, 2018.

SOARES, Pedro Nuno Pestana. “És feiticeiro, então já estudas”: crianças em risco, agencialidade e mobilidade social em Angola. Mana, Rio de Janeiro, 2011.

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

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

Wilder Dala Quinjango[1]

Resumo: Neste trabalho, evidenciou-se imergir na temática subordinada aos furtos escolares no ensino primário, bem como sua influência no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, caso da escola Primária nº 5077, Municipio do Calumbo, concretamente na Província de Icolo e Bengo-Angola. A finalidade primordial deste estudo, é compreender os furtos escolares no nível elementar e sua influência no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A população estudada, foi de 20 Professores. Ao passo que a amostra foi de 18 Professores. Para todos os efeitos, a metodologia privilegiada é descritiva e exploratória, dominada pelo paradigma positivista/quantitativo, materializada pela aplicação de um questionário aos professores, e bibliografias diversas. E, a grosso modo, pode-se aferir que a problemática dos furtos escolares tem preocupado numa primeira instância aos alunos vítimas, aos professores e encarregados de educação que constantemente, recebem queixas de seus educandos. Nesta conformidade, estudar esta temática, contribuirá para a compreensão deste fenómeno real que desafia o universo das escolas.

Palavras-chave: Furtos escolares. Ensino primário. Influência. Processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

INTRODUÇÃO

Ao refletirmos em torno da necessidade da melhoria do processo de ensino e aprendizagem que a educação angolana padece, parece-nos claro, que é indispensável apelarmos a consciência de todos os atores para que prestem uma grande atenção nas possíveis soluções que poderão servir de uma mais valia neste domínio.

Nas ideias de Pessanha, et al (2012, p.140), a primeira necessidade da escola desde o seu surgimento, foi precisamente acolher um número considerável de alunos fora do sistema de ensino em todo mundo. Mas as atuais preocupações dos Estados ao nível mundial, repousam na resolução de diversos problemas que ocorrem nas escolas.

Neste entendimento, o imperativo desta temática pontual, justifica-se na medida em que se elevam os índices de queixas por parte dos professores, alunos e encarregados de educação sobre os furtos escolares. Pois, os furtos em qualquer sociedade, são práticas puníveis e deploráveis. Logo, não se pode permitir que à escola enquanto espaço educacional de prestígio e de moldagem do homem, seja ignorante à estas práticas. Finalmente, esta pesquisa poderá contribuir no acervo bibliográfico para ajudar aos professores, aos encarregados de educação a compreenderem as causas dos furtos e sua possível solução, não só na escola, bem como em outros espaços sociais.

Nesta conformidade, a família assume um papel preponderante no ensino e aprendizagem dos seus filhos enquanto instituição primária. Através desta mesma instituição, o homem aprende certas práticas, habilidades, conhecimentos, valores, atitudes e, etc.

Neste contexto, denota-se que através do surgimento das instituições de ensino especializadas (escolas), a família (instituição primária), passa a confiar a tarefa de ensino dos seus filhos para a instituição secundária (a escola). E no entanto, deve-se apelar a existência de uma relação de complementariedade entre as duas instituições. Observa-se igualmente, que as atribuições da escola são limitadas. Ao passo que as da família são ilimitadas (Pessanha, et al, 2012).

É importante referirmos que a escola por acolher diversos tipos de indivíduos com distintas experiências culturais das suas famílias, torna-se um espaço desafiante para a gestão da escola, para os

1 É Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Agostinho Neto (Angola) e Doutorando igualmente pela UNINI (México), em Gestão de Projectos- direção de empresas. Mestre em Administração Educacional. E licenciado em Ciências da Educação, opção-Ensino de Psicologia pelo ISCED-Luanda respectivamente. Professor Universitário, Pelos Institutos Superiores Politécnicos (ISIA) e Deolinda Rodrigues (IDERO), ambos do Polo Zango. É professor e Coordenador do curso de Administração Pública pelo IPAG-Nóqui (província do Zaire)

Contactos: wilderdala19@gmail.com/ 934863626

professores e para os próprios alunos. Um dos desafios enfrentados, é que as crianças tendem a reclamar sobre os desaparecimentos de seus bens diversos, como: materiais didáticos, financeiros e lanches que trazem de casa. Estas situações, tendem a perturbar não só o Professor que ouve tais queixas com regularidades, mas as mesmas chegam aos pais cujo seus filhos são vítimas diretos desta prática.

Couto & Alencar (2019). Ao contextualizarem a realidade das escolas brasileiras, sustentam que a violência no contexto escolar causa grande impacto na formação dos alunos e na qualidade de vida dos profissionais da educação. São várias as situações de violência vivenciadas nas escolas brasileiras, entre elas o furto.

Diante disso, ao tratarmos a questão do furto escolar, estaremos incorrendo igualmente na vigência de violência. Deste modo, é de suma importância observarmos que o processo de ensino e aprendizagem é deveras complexo, e, para que ocorra de forma salutar, é necessário a agregação de um conjunto de condições e medidas objetivas. A correção do furto é de facto uma necessidade que deve ser solucionada.

Neste sentido, é imperioso indagarmos através das seguintes formas: qual é a origem dos furtos escolares no ensino primário? E, em que medida isso influencia no processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Qual deve ser o posicionamento da escola diante deste fenómeno real?

Conforme as questões problemáticas acima, destaca-se o objetivo geral: Compreender as causas dos furtos escolares no ensino primário e sua influência no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

CONCEPÇÕES SOBRE FURTOS ESCOLARES

A problemática dos furtos em qualquer sociedade, preocupa a sua população alvo, porque contorna com os valores sociais. Assim, a vivência destas práticas para certos contextos sociais, o prêmio dado ao furtador é uma punição severa nos termos da lei ou através da justiça por mãos próprias, o que de facto é errado.

Segundo o dicionários de lingua portuguesa (Dicio-formato digital), há difrença entre furtar e roubar. Furtar é apoderar-se de coisas alheias, às escondidas, sem usar violência. Roubar é apoderar-se de coisas alheias, com ameaças ou violência.

Conforme Doron e Parot (2001, p.356), sustentam que "o código penal define o furto como uma subtração fraudulenta de um bem que pertence a outrem". Discorrem ainda estes autores, que vários inquéritos feitos para muitos delinquentes, o resultado tem apontado que o comportamento dos mesmos deriva da infância que satisfaz diversos motivos pulcionais, psíquicos, sociais, intra e interpessoais, etc.

E assim sendo, um ladrão é alguém desonesto que não adapta a sua conduta à lei. Assim, este mesmo autor, sublinha que as tipologias de furtos variam de acordo com as novas tecnologias (burlas informáticas, roubos de cartões magnéticos), bem como variam conforme a idade, o sexo, e o meio social dos mesmos deliquentes.

Numa análise da realidade infantil, Cunha & Bicalho (2015), referem-se que a alma infantil é dominada pela natural anarquia que poderá ser contida, no entanto, por meio do exemplo e da correção da família cristã e dos mestres qualificados. O castigo foi o principal meio encontrado para doutrinar essas criaturas indomáveis: o mestre modela os hábitos infantis, visando resfriar e canalizar a natural abundância de calor do caráter inquieto da infância.

No caso da criança pequena que se apodera de objetos alheios, muitas vezes, não tem ainda noção de culpa. Sendo isso evidente, não podemos tratar o comportamento dos mesmos de forma leviana. Pois, essas práticas que assistimos nas nossas escolas, tem implicações muito negativas. E aliás, é um indicador muito importante para se prestar atenção enquanto é cedo.

Continuando no pensamento de Barros (2007, citada por António, 2024), as crianças pequenas não têm ainda noção de propriedade, embora use a palavra 'meu' e 'minha'. O sentimento de propriedade não é natural na criança, mas vai ser adquirido no lar e na escola. A medida que recebe influência do meio social do grupo social, da educação, na convivência com adultos é que a criança aprenderá que há coisas suas e coisas alheias, distinguirá as coisas que ela pode pegar, usar, quando quiser, e as que ela não deve pegar sem que o dono permita.

Assim sendo, a família e a escola, quanto atuarem juntas na boa orientação e educação da criança, ela aprenderá não apropriar-se de coisas alheias. Além disso, a criança pequena é, por natureza, egoista e captativa. Somente com uma boa orientação social, que seu egoísmo irá aos poucos, diminuindo e ela se tornará capaz de repartir, de dar e etc. o que ela possui. Logo, se estas instituições falharem na educação da criança, as consequências poderão ser desastrosas!

Nunes e Silveira (2015), denotam que atualmente, os educadores não mais se limitam a condenar certos comportamentos infantis em termos morais, como errados, maus, indesejáveis etc. Eles estão aprendendo a procurar explicações psicológicas para a conduta infantil, a interpretar os comportamentos anti-sociais dos alunos com base nos ensinamentos da psicanálise (Freud) e da psicologia individual (Adler).

CAUSAS DOS FURTOS ESCOLARES

Doron e Parot (2001), apresentam pressupostos váliosos na compreensão deste fenómeno nos seguintes termos: De um ponto de vista psicopatológico, alguns furtos estão associados a

perturbações específicas: furtos fetichistas efectuados por alguns perversos, furtos impulsivos pelos obsecados, furtos inconscientes dos maníacos depressivos e furtos realizados sob influência de um estado de necessidade pelos toxicómanos. E por fim, furtos sob influência da cleptomania, sendo um impulso patológico raro, obsessivo e ansioso, em que resulta numa coleção estéril de objetos furtados sem caráter utilitário.

Conforme se pode observar, é de suma impotância que os professores, os pais e encarregados de educação, percebam que os furtos escolares e não só, têm muitas origens. E, por esta razão, a escola deve estar preparada para lidar com este fenómeno presente num ambiente em que se partilham diversas experiências socioculturais.

Neste âmbito, Ramos citado por António (2024, pp. 57-59), elenca quatro categorias explicativas sobre as causas dos furtos escolares, que a seguir, destacam-se:

a) Furtos como consequência de emoções recalcadas

A análise deste comportamento, está associado a (inveja, desrespeito, desejo de vingança etc.). Estas duas primeiras categorias, frequentemente, aparecem juntas. O autor acima citado, estudou crianças escorraçadas, órfãs de afeto, vivendo em ambientes familiar desajustado, procurando, nos furtos, uma compensação afetiva, ou desabafando os seus impulsos de agressão e sentimentos de vingança.

Conforme se pode denotar acima, o problema dos furtos escolares deve ser estudado em múltiplos ângulos da vida social. E nem sempre castigos severos na escola ou em casa, resultem em melhorias sobre esta prática. Pois, em alguns casos, as causas do furto escolar leva-nos às cenas traumáticas ou aos acontecimentos familiares.

Assim sendo, podemos sublinhar que a solução para este caso não consistirá em castigos e ameaças, mas em esclarecer convenientemente pais e mestres, no sentido de proporcionarem à criança o afeto, o carinho, a assistência moral e material é indispensável ao correto desenvolvimento da personalidade (Cunha, & Bicalho (2015).

b) Furtos como desajustamento do lar

Com este tópico, evidencia-se que em certas situações, os furtos são reações a situações de desajustamento no lar (pauperismo, agressão, abandono moral). Diante destes subsidios, fica claro, que muitos furtos cometidos pelas crianças na escola, explicam-se através de históricos de vida que a mesma padeceu ou padece na sua vivência social e com maior precisão ao desajuste familiar.

Conforme Stein (2001), bem como Nunes & Silveira (2015), referem-se que em muitas das escolas, é comum casos de crianças que, com dinheiro furtado, compram doces e objetos que distribuem entre os colegas.

Assim, pode-se perceber que os problemas emocionais e carências afetivas, têm implicações muito forte no cometimento de práticas de furtos repugnantes em crianças e eventualmente em adultos. A questão fundamental aqui, é que não se deve ignorar e muito menos subestimar essa prática cometida pelas crianças. Não basta críticas, é importante compreender as motivações da criança.

c) Furtos como atividade de jogos e imitação

Em certos casos, os furtos escolares ou nas crianças de modo geral, estão ligados ao espírito de aventura. As crianças são muito propensas a imitrem o que de fato observam, tanto em sua casa, através da televisão, da conduta direta dos pais e de outros adultos do seu meio circundante. Nesta conformidade, algumas crianças, usam o furto como diversão e não como necessidade material. Nestes casos, a figura dos modelos educativos, é de suma importância para se corrigir este mal.

Ramos (in: António, 2024, p. 48), observou que, muitas vezes, “os furtos na infância se apresentam como uma brincadeira, atividade de jogo, ligada ao desejo de aventura em imitação ao que é visto no cinema e na televisão. Aparecem, geralmente em pré-adolescentes abandonados, normalmente meninos que vivem nas ruas em bandos”.

Com este conteúdo, podemos observar que esta questão é reflexiva. E aliás, não é de admirar, reza uma velha máxima, que “as más companhias, corrompem os bons hábitos”. Fica assim assinalado que algumas crianças furtam por diversão, ao passo que outros por imitação social ou por outros modelos.

d) Furtos patológicos

Uma das questões que é muito presente nos furtos escolares, é precisamente a ocorrência da cleptomania. Neste contexto, um indivíduo ou uma criança portadora da cleptomania, tende a furtar coisas alheias e sem necessidade de tais coisas. E, ao certo, é que os objetos furtados são colecionados ou as vezes, o furtador os joga para fora depois do impulso ser saciado pela apropriação do objeto alheio. Uma nota importante nestes indivíduos, é que frequentemente têm condições financeiras que não justifica as coisas que furtam, pois, possuem um valor fútil.

Ao passo que Stein (2001), sendo unifocal, acredita que o que leva o aluno a roubar colegas e professores na sua própria escola, é o fato de que isso já faz parte do seu universo social. Neste contexto, o fator social é sempre relevante na compreensão de certos fenómenos. Aliás, a sociabilidade humana é condição para sua vivência plena ou desviante, conforme ao debate de Rouseau e Hobes.

IMPLICAÇÃO DOS FURTOS ESCOLARES

Os furtos conforme destacou-se acima são práticas que são punidas de acordo com diversos códigos penais em qualquer país. E certamente, essas

situações, trazem consequências muito negativas tanto para a vítima bem como para o próprio ladrão e para outros membros.

Conforme elencam De Oliveira; Xavier; De Lima; Gontijo (2026), tão importante quanto a análise dos novos tipos de violência na escola, é compreender os mecanismos por meio dos quais os problemas já conhecidos se perpetuam. Isso exige avanços metodológicos nas formas de mensurar, compreender e mitigar o fenômeno e seus efeitos.

Diante disso, quando se assiste queixas de alunos dos desaparecimentos dos seus pertences que muitos dos quais não aparecem mais. E, quando estas queixas são igualmente apresentadas aos encarregados de educação que ficam aborrecidos por estarem sempre a comprar materiais e que muitas das vezes os seus educandos já não os trazem de volta à casa. E por outro lado, a negligência de alguns encarregados que detectam objectos estranhos em seus filhos e nada fazem a respeito, por exemplo, devolver aos donos. Essas entre outras situações, implicam negativamente o processo pedagógico.

Uma outra situação que deve ser observada, é precisamente a rotura que as vítimas sofrem. Quando uma criança perde um lanche, um material didático ou financeiro, fica chorando e por isso muito desmotivada para permanecer no ambiente escolar e regressar novamente no dia seguinte às aulas. Essa desmotivação por sua vez, contorna a aprendizagem dos mesmos. Estas situações dificultam o trabalho dos professores no caso dos desaparecimentos dos materiais didáticos por parte de alunos vítimas.

CORREÇÃO DO PROBLEMA DO FURTO ESCOLAR NAS CRIANÇAS

A ocorrência de furtos nas instituições escolares, têm resultado em consequências amargas protagonizadas por parte de muitos professores, gestores escolares, pais e encarregados de educação e para os próprios alunos.

Neste contexto, nas ideias de António (2024), os adultos, muitas vezes, assumem duas atitudes opostas, igualmente errôneas:

a) Indiferença diante do fato, negação do fato, negligência do problema;

b) Repressão exagerada, como se o furto aos 6 ou 7 anos de idade fosse um feio “crime”.

Por este motivo, destaca-se que a primeira atitude é mais rara. Em poucas ocasiões, o adulto prefere ignorar um furto praticado pela criança por achar que este ato não tem importância, ou para não aborrecer a criança em a si próprio.

Essas atitudes são prejudiciais porque as necessidades da criança, que haviam levando-a a furtar, continuam sem ser atendidas. E, deste modo, o furto irá ocorrer novamente. A segunda opnião totalmente oposta de repressão exagerada do furto é muito mais comum. Cunha & Bicalho (2015, p. 5), fazendo uma analogia histórica sublinham que:

> *Portanto, apanhar, para a criança no período colonial, era trivial. Para os jesuítas, a correção era vista como uma forma de amor, sendo que a punição corporal inseria-se no âmbito do controle pedagógico — boa educação implicava castigos físicos e palmadas.*

Uma atitude bastante errônea, nas ideias de Cunha & Bicalho (2015), na maioria das vezes em que uma criança se apropria de um objeto alheio, a reação dos adultos é exagerada e desejustada. Assim, muitos pais incutem a noção de respeito á proriedade alheia, aterrorizando a criança. E como consequência, esta, então, é levada a mentir para ocultar o “crieme” dos furtos. É por isso que furtos e mentiras acham-se intimamente ligados (Stein, 2001).

No caso da atitude repressiva por parte do adulto, as causas que levaram a criança a furtar percistem, não são sanadas. São, às vezes até intensificadas, como no caso das necessidades afetiva insatisfeitas, dos ciúmes, do desejo da agressão e de vingança etc.

Comforme Ramos (in: António, 2024), o modo de corrigirmos os furtos infantis depende de cada caso particular. Assim, nos furtos por causas afetivas , que constituem a maioria, há necessidade de estudarmos minuciosamente os fatores ambientais e emocionais que levaram a criança ao desajustamento. Então será feita a correção no lar e na escola:

> – No lar, procura-se corrigir o ambiente desfavorável, esclarecendo os pais, explicando a eles a relação entre os furtos praticados pelos filhos e as privações materiais e afetivas; analisando com eles os acontecimentos contemporâneos do furto (nascimento de um irmãozinho, problemas do casal, abandono moral e afetivo da criança, etc.).
>
> – Na escola, procura-se esclarecer aos professores sobre o significado dos furtos infantis, mostrando os perigos dos castigos e repressões violentas, que podem provar sentimento de culpa na criança, além dos muitos sofrimentos que já tem.

Quanto aos furtos patológicos, além de correção orgânica, por tratamento médico adequado, é preciso dar assistência moral e afetiva que essas crianças não têm em casa. António (2024), sugere-se que as escolas deveriam investir na contratação de um psicólogo escolar para ajudar na identificação das causas e consequente tratamento dos alunos implicados neste comportamento.

METODOLOGIA DE ESTUDO

A pertinência deste tópico, prende-se na apresentação de alguns pressupostos metodológicos

que possibilitaram o aprofundamento e o alcance das nossas metas previstas. Neste contexto, definir a metodologia, significa realizar uma escolha de como se pretende investigar a realidade, baseando-se num problema ou numa oportunidade real de uma situação.

Pois, na visão de Nzinga (2020), o conhecimento científico é aquele produzido de fatos. Os fatos que importam apresentar neste trabalho, fundamentam-se de acordo com o trabalho de campo, ou seja, na escola em estudo, através da aplicação de um questionário aos Professores.

A metodologia privilegiada neste trabalho, é descritiva e exploratória, objetivamente no paradigma positivista/ quantitativo.

Em relação a nossa população, foi de 20 Professores do ensino primário da escola em estudo. E na sequência, definiu-se como amostra de 18 Professores do ensino primário. Quanto as técnicas de coleta de dados, Nzinga (2020) e Piletti (2010), sustentam que a técnica é a operacionalização do método. Com isso, não se pode obter grandes resultados sem aplicação e definição de técnicas especificas. Para a coleta de dados, privilegiou-se o emprego das seguintes técnicas:

Bibliográfica: Com esta técnica, pese embora a temática em causa não reune um acervo considerável, foi possível recorrermos em algumas obras tais como: monografias, artigos científicos e outras obras que permitiram o enriquecimento teórico da temática em abordagem.

Questionário: Aos professores, aplicou-se um questionário semi-estruturado, numa escala nominal de modos que forneceram dados pertinentes que possibilitaram a compreensão das nossas discussões teóricas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa descritiva e exploratória que foi desenvovida, permitiu-nos chegar aos seguintes resultados que a seguir são destacados:

Tabela nº 01- Caro professor, nesta escola e especificamente na tua sala de aula, há ocorrência de casos de queixas por parte de alunos sobre furtos dos seus bens?

Variáveis	Frequência	Percentagem (%)
Sim	18	100
Não	0	0
Total	18	100,0

Fonte: (Elaborado pelo autor, 2026)

De acordo com os dados constantes na tabela acima, 100% dos nossos inqueridos, respondem que na escola em referência, os furtos escolares são frequentes. Esse dado, é um indicador chamativo para o universo das escolas do país.

Tabela nº 2- Caro Professor, como avalias a frequência da incidência destas práticas na escola?

Variáveis	Frequência	Percentagem (%)
Nunca	0	0
As vezes	2	11,1
Sempre	14	77,8
Não responde	2	11,1
Total	18	100,0

Fonte: (Ibiden, 2026)

Em relação a ocorrência dos furtos na escola em estudo são frequentes. E deste modo, essa afirmação entra em concordância com a literatura consultada, Barros (2007), António (2024), Stein (2001). E para todos os efeitos, é um problema que deve ser estudado e encarado com bastante precisão.

Tabela nº 3- Caro professor, compreendes muito bem as causas que estão na origem dos furtos escolares do ensino primário?

Variáveis	Frequência	Percentagem (%)
Sim	0	0
Não	18	100
Total	18	100

Fonte: (Idem, autor, 2026)

Ao se atentar para os resultados dos dados que constam na tabela acima, e conforme os seus percentuais, 100% dos nossos inqueridos, afirmaram não conhecerem muito bem a génesis dos furtos praticados pelos seus alunos na escola. E aliás, essa afirmação unânime dos nossos inqueridos, é assumida por Stein (2001) e por Doron e Parot (2001), quando referem que várias causas estão na sua origem.

Tabela nº 4- Reconheces que os furtos escolares frequentes na tua turma, têm uma influência negativa no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos alunos?

Variáveis	Frequência	Percentagem (%)
Sim	14	77,8
Não	2	11,1
Não responde	2	11,1
Total	18	100,0

Fonte: (Idem, autor, 2026)

Com estes dados, procurou-se saber dos professores sobre o possivel reconhecimento que possuem se os furtos escolares frequentes na turma que lecionam, têm uma influência negativa no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos alunos. As respostas obtidas foram as seguintes:

O percentual de 77,8% representa os que dizem que sim, ao passo que 11,1% dizem que não. 11,1% é o percentual dos que não responderam a esta questão. Deste modo, podemos sublinhar que de fato os professores reconhecem que os furtos escolares tem influência negativa no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Barros (2007), fundamenta que provavelmente nenhuma das transgressões comuns na infância irrita mais os pais do que o roubo e, mais importante do que o ato propriamente dito, é a ideia de que a criança vá ser um ladrão da idade adulta. Assim, a reação dos pais é, com frequência, mais proporcional a sua ansiedade em relação ao futuro do que ao delito real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que há ocorrência de casos de queixas por parte de alunos sobre furtos dos seus bens na escola em estudo. Na mesma sequência, em relação a frequência de ocorrência, os nossos inqueridos afirmam que isso ocorre sempre.

Os nossos inqueridos reconhecem que os furtos escolares frequentes na sua turma, têm uma influência negativa no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos alunos. Nesta lógica, os furtos escolares devem ser estudados de forma atuante nas nossas escolas e com sua devida melhoria. A presença de um psico-pedagogo, é de suma importância para o contorno deste problema.

Os pais, devem cultivar condutas exemplares que possibilitarão na construção da personalidade de seus educandos. Devem estar atentos com os mesmos quando trazem para casa, coisas estranhas. A melhor medida que os pais e os professores devem tomar para a correção do fenómeno nas crianças, não é o castigo severo e muito menos ignorar a manifestação dos furtos que as mesmas apresentam, mas analisar o fator desencadeador e dar um tratamento adequado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTÓNIO, M. de F. da S. M. Furtos escolares no ensino primário e sua influência no processo de ensino e aprendizagem: caso da escola primária nº 5070, município de Viana. Monografia apresentada ao Instituto Superior Politécnico Internacional de Angola (ISIA-Zango), como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em ensino Primário, Luanda, 2024.

BARROS, C. S. G. Pontos da Psicologia Escolar. Editora Ática, 5ª ed, São Paulo, 2007.

COUTO, L. L. M., & ALENCAR, H. M. de. Furto no contexto escolar: juízos de professoras sobre práticas docentes no Ensino Fundamental / Theft in schools: Teacher judgments about the teaching practice in Elementary School. Revista De Educação PUC-Campinas, 2019- 24(1), 35–53.

CUNHA, T. C., & BICALHO, P. P. G. D. Da Palmatória à Polícia: genealogia das lógicas disciplinares no contexto escolar. Psicologia, Educação, Saúde e Sociedade: Transversalizando, 1. Curtiba : CRV, 2015, v.1, p. 143-156.

DE OLIVEIRA, V. C.; XAVIER, F. P.; DE LIMA, Y. De S. H.; GONTIJO, J.. R. Violência em contexto escolar e o efeito escola-vizinhança. Revista Educação, Santa Maria. v. 51, 2026 Avaliado em: , ISSN: 1984-6444| http://dx.doi.org/ 10.5902/1984644492630

DORON, R. & PAROT, F. Dicionário de Psicologia. Climpsi editores. Lisboa, 2001

NUNES, A. I. B.L e SILVEIRA, R. do N. Psicologia da Aprendizagem. Universidade Aberta do Brasil, 3ª ed Revisa, Fortaleza-Ceará, 2015.

NZINGA, A. Introdução à pesquisa cientifica: para estudantes do II Ciclo, Ensino Médio e Ensino superior. DF Editora, Luanda, 2020

PESSANHA, M.& at al. Psicologia da educação. Plural Editores, Porto Editora, LDA, 2012

PILETTI, C. Didática Geral. 24ª ed, Atica editora, São Paulo, 2010.

STEIN, M. Furto em sala de aula. Revista Educação Pública, 2001.

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

AS VANTAGENS E DESVANTAGENS DA VENDA AMBULANTE DESORDENADA EM CACUACO DE 2021/2023

Zacarias Kameia[1]

Resumo: As Zungueiras em qualquer sociedade têm sido fundamentais na distribuição de bens da primeira necessidade, por serem transmissoras de energia positiva comparando ao tipo de trabalho, incansavelmente garantindo a sustentabilidades das famílias. Ao se pesquisar as matérias em torno do tema deste artigo constatou-se as diversidades ideológicas de autores que defendem e sugerem métodos adequados para o tratamento destes vendedores ambulantes em locais com maior segurança e sem prejuízos aos serviços fiscais do referido município. Durante ao período da pesquisa deste trabalho, urge necessidade de constatar a realidade destes vendedores ambulante usando assim a abordagem quantitativa por meio de pesquisa histórica do surgimento categórico deste município até a data presente. O mesmo mostra a quantidade da constatação feita no campo tal como 24 contactados repartidos por 18 mulheres com idades compreendidas entre 18/42 anos e 6 homens de 21/36 anos de idade assim como membros que directas ou indirectamente contribuíram na elaboração deste artigo. A colecta de dados teve o início em 2021 e terminou em 2023.

Palavras-chave: Venda ambulante. Comércio informal. Zungueiras. Cacuaco. Ordenamento urbano.

RESULTADOS

CORROYER, DINIS e WOLFF, MARION (2009), Análise Estatística de Dados em Psicologia pag.41. Cada um dos elementos a recolher informações são considerados por unidade observacional. Quando o grupo observado é uma parte, um subconjunto, de um grupo mais vasto.

É amostragem o processo utilizado para selecionar os elementos de uma população a fim de obter resultados da pesquisa a partir da amostra. Dos tipos de amostragens usou-se a aleatória porque não determina o tipo de amostra a seguir, não escolhe o género, idade, raça e cor, pois que qualquer elemento da população tem uma certa probabilidade, conhecida, de vir ser incluído na amostra, tornando possível avaliar o grau de precisão das estimativas utilizadas para os parâmetros da população de onde foi recolhida.

Segundo RUDIO (1986) ‘‘Instrumentos de pesquisa são os meios utilizados para a coleta de dados, ou seja, é estabelecida para a obtenção de resultados’’ tal como o homem, entrevista e a grelha de observação.

Escolheu-se esta abordagem porque é mais representativo em termos percentuais, realista no que diz respeito aos números, objectivo ao detalhar as respostas quanto aos questionários, portanto, é também uma abordagem simplificada porque determina a realidade da pesquisa feita no espaço.

Metodologia Mista ou Quali-quantitativa

Para combinar com esta modalidade paradigmática utilizou-se a pesquisa Descritiva. Com esta pesquisa procurou-se descrever as principais características que circundam o fenómeno em discussão.

CONCLUSÃO

Concluiu-se que a venda ambulante sendo uma actividade existente a séculos e que é realizada em quase todos os países, requere muita atenção por ser base de sustentabilidade de muitas famílias principalmente aos das sociedades vulneráveis.

Os gestores de cada governo devem criar politicas para controlar os que exercem a referida actividade afim de contribuírem também na economia do País e aos vendedores ambulantes no processo de zunga para não se desordenarem aos seus negócios devem dirigirem-se aos locais indicados para a sua segurança tendo em conta as percas e os perigos que os perseguem todas as vezes que vão à luta de sobrevivência.

INTRODUÇÃO

O trabalho em referência com o tema: As Vantagens e Desvantagens da Venda Ambulante Desordenada em Cacuaco, é um tema apresentado como requisitos da feitura de um artigo científico tendo em conta as características do referido trabalho (venda ambulante) e da forma como é feito. O mesmo tem como objectivo o estudo do comportamento dos ambulantes na comunidade.

Tratar-se-á dos aspectos principais e das causas que levam ao abandono dos mercados formais aos informais, a proliferação dos vendedores em todas as artérias de Cacuaco e as desarmonias sociais.

Não tendo a noção dos riscos que atravessam no quotidiano e instalarem-se nos locais inapropriados por falta de conhecimentos ou por ignorância desrespeitando a boa imagem na Vila de Cacuaco, elaborou-se o presente artigo que explicará e mostrará as causas da venda ambulante em locais não apropriados, vantagens, desvantagens e as possíveis soluções.

HISTÓRIA DA EVOLUÇÃO DE CACUACO

Cacuaco é uma cidade e Município da província de Luanda em Angola. Limita-se a sul com os municípios de Viana, Icolo e Bengo e Cazenga, a oeste com o Oceano Atlântico e município de Luanda e a norte e a leste com o município do Dande, na província do Bengo. O Município de Cacuaco é atravessado de norte a sul pelo rio Bengo. Segundo as projecções populacionais de 2018, elaboradas pelo Instituto Nacional de Estatística, conta com uma população de 1 237 477 habitantes e área territorial de 571 km², sendo o terceiro município mais populoso da nação, ficando atrás somente da capital nacional e de Viana.

Além da Comuna-Sede, que possui também o nome de Cacuaco, compõe-se da Comuna de Funda. O Kicolo fundiu-se com a Comuna de Cacuaco, permanecendo somente como distrito urbano. O termo "Cacuaco" é um nome de origem Kimbundo. Viria da palavra *bwakwaku* ou *lukwac*u que significa "mão".

Segundo a tradição histórica, no século XVI, o Ngola Kiluanje Kilombo Kiacasenda do Reino do Ndongo afastando-se da presença portuguesa em Luanda teve que parar para descansar após a Fortaleza de São Pedro da Barra de Luanda. Ao levantar-se do lugar onde descansava cresceu uma mulemba onde estava apoiada sua mão. Foi assim considerado que, a mulemba tinha poderes curativos para soldados doentes e feridos. Tal "mulemba-Cacuaco" que se encontra na famosa Tecnocarro já no Município do Cazenga antes Cacuaco (figueira-africana da Etimologia mão do rei).



Fig. 1 Vista da Vila de Cacuaco

Os registros de 1936 atestam que a localidade de Cacuaco era uma pequena vila de pescadores e que já era importante para o reino do Ndongo pela sua localidade ao comércio pesqueiro desde o século XVI. Foi elevada a circunscrição por diploma legislativo em 21 de Junho de 1940, mas só ganhou o nome de câmara Municipal pela portaria n.º 14.061, de 13 de Dezembro História de 1965, quando o posto administrativo de Cacuaco foi desanexado do concelho de Viana, passando a constituir um novo concelho.

A maior favela Geografia cacuacoense, o bairro de Paraíso, possuía 180.000 habitantes. O Município tem perfil industrial graças à proximidade ao porto de Luanda e ao porto do Dande.

Assim, alberga a maior fábrica de cereais de Angola, a Moagem do Kicolo, modernizada em 2018, e a maior fábrica de cimento do país, a Nova Cimangola localizada na Via Expresso. Serviços turísticos voltados para as praias da enseada do Cacuaco também geram forte renda para a população e ainda o mesmo rico em pesca marítima.

ORIGEM DA TERMINOLOGIA ZUNGA E SEU SIGNIFICADO

A palavra zunga tem como origem da língua dos AMBUNDUS que envolve as Províncias de Luanda, Bengo, Cuanza Norte, Malange e uma parte do Cuanza Sul que na língua portuguesa significa andar, movimentar ou ainda deslocar.



Fig. 2 Zungueiras nas pedonais

Zungueira/Ambulante é toda a pessoa que se dedica ao comércio de rua e em áreas impróprias sem ter uma localização fixa dedicando-se em locomoção excessiva com um controlo pessoal. Numa entrevista a um ancião morador da antiga rua principal de Cacuaco o senhor MONTEIRO BERNARDO NGOLA afirma que zungueira é alguém semelhante como herança deixada pelos antepassados e dada a gerações seguintes através do termo Kitanda (negocio) ou Kitandeira (negociante).

Venda é a transferência de um produto ou artigo para outra pessoa mediante o pagamento de um preço estipulado ou seja é a oferta de valores do consumidor ao proprietário de um determinado produto a recompensar.

Venda Ambulante é a operação de vendas realizada fora do um estabelecimento comercial, industrial sendo equiparado em varejo separado de sua área de produção.

CAUSAS DA INFORMALIDADE DE CACUACO

Tendo em conta a migração populacional de diversas zonas de Luanda e em outras províncias do país para procurar as melhores condições de vida, o Município ficou tão populoso a ponto de não haver melhor controlo dos munícipes que procuram a sustentação dos seus familiares.

Dos mercados que o Município tem e a falta de emprego para muitos, estes são obrigados a procurarem alternativas de sobrevivência que é o negócio ou seja, a venda ambulante de produtos diversos. Alguns optam em vender na porta das suas casas em uma bancada, outros nas ruas e maioritariamente são vendedores móveis (Zungar) andando de rua para rua, de bairro a outro e vice e versa.

Os pontos a baixo fazem reflectir algumas causas para aderência das vendas ambulantes desordenadas no Município de Cacuaco:

1 - O excesso da burocracia estatal;

2 – Elevado o número de imposto cobrados pelo governo em seus três níveis que são:

a) Legislação trabalhista;

b) Tratar os micros e pequenas empresas de forma igual com as médias e grandes empresas;

c) As restrições ao capital estrangeira, gerando maior índice de desempregados;

3 – Os monopólios estatais e as reservas de mercado, que causam desequilíbrios na livre concorrência e na lei da oferta e da procura, restringindo o mercado formal.

4 – As políticas da educação de um estado tais como o fraco acesso de crianças em idade escolar, o difícil acesso ao ensino médio e superior.

Assim muitos tornam-se trabalhadores sem formação académica, o que os impede conseguir um emprego formal, direccionarem-se ao querer evoluir por meio de actividades formais garantindo neste caso seu sustento e de seus dependentes.

As altas taxas de juros, a inflação crescente e a burocracia estatal além das regras previstas nas leis trabalhistas também são considerados factores ligados a informalidade.

No manual de ‘‘Ética e Deontologia no Exercício da Psicologia’’ do autor LUAMBA, CATARINO MATEUS CALUNGA (2021) define método ‘‘conjunto sistemático de procedimentos orientados para fins de produção ou aplicação de conhecimentos ou ainda, entende-se como toda a actividade específica, coerente com os princípios gerais estabelecidos pelo método.’’

O método científico é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para atingir o conhecimento GIL, (1999). Para que seja considerado conhecimento científico, é necessária a identificação dos passos para a sua verificação, ou seja, determinar o método que possibilitou chegar ao conhecimento.

Segundo SCHLOZER, AUGUST LUDWIG (1735-1809) compreende o conjunto de procedimentos que os historiadores utilizam para gerenciar fenómenos primárias e outras evidências ao investigar eventos passados relativamente para as sociedades humanas através do presente. Este método é importante para que se possa apurar os acontecimentos históricos e entender como a sociedade se comporta hoje, através das evoluções sociais. Portanto, é um método muito acentuado e indispensável nas pesquisas do passado em comparação com o presente.

VANTAGENS DO TRABALHO INFORMAL

Segundo MICHAEL, PORTER (1985) é uma situação ou posição que corresponde a um benefício em relação a algo ou alguém.

Existem variadas vantagens da venda ambulante e que acabam de chamar atenção mais do que as encontradas nos mercados formais tais como:



Fig. 3 A força trabalhista de uma Zungueira

- Autonomia;
- Liberdade de criação e produção dos seus próprios bens;
- Flexibilidade da carga horária, folga, férias, decisões, etc.;
- Rendimentos rápidos e imediatos;
- Menor burocracia;
- Possibilidades de parar de produzir ou trocar a prestação de serviço sem aviso prévio;
- O amparo da previdência social, desde que se contribua mensalmente para ter seus direitos garantidos;
- A não dependência de qualquer pessoa, empresa ou organização.

DESVANTAGENS DO TRABALHO INFORMAL

Para KRUGMAN, PAULO (2002) no seu artigo publicado em Outubro diz que ‘‘é um termo genérico para indivíduos ou grupo de pessoas que

enfrentam problemas como deficiência física ou mental, falta de dinheiro ou apoio económico, os prejudicados e na condição inferior a outra coisa, pessoa ou assunto''.

As desvantagens do trabalho informal são as ligadas a gestão eficiente e adequada por parte do trabalhador ambulante em torno de si mesmo e por não haver patrão precisa de grande empenho e organização acima de tudo.

Neste caso teremos como desvantagens os seguintes pontos:

- Variação da renda;
- Sem carteira assinada se for associado (a);
- Ausência de férias remuneradas, décimo terceiro salário, subsídio de transporte, saúde, atavio, riscos, etc.
- Sem direitos trabalhistas (por ser dependente), como licença maternal e outros direitos;
- Direitos a aposentadoria.
- Corridas pela Policia e fiscalização



Fig. 4 Mamã Zungueira nas ruas de Cacuaco

De salientar que as desvantagens em relação ao trabalho informal existem pelo facto de que alguns indivíduos que desempenham essas funções não se preocupam com imposto, são total dependência, sem medo de fugir para onde quer a fim de se salvar dos eventuais fiscais.

SOLUÇÕES DO TRABALHO INFORMAL EM CACUACO

A abordagem do trabalho informal e das políticas sociais levam em consideração as diferentes expressões da questão social manifestadas, em contexto Luandino, particularmente, no município de Cacuaco anunciando uma realidade social, historicamente, movida por factores externos, conectados aos grupos internos dominantes.

São processos sociais que tendem a aprofundar as desigualdades sociais e os custos da regulamentação financeira e do endividamento, ao invés de assegurar direitos e garantias sociais à população que vive em situação de vulnerabilidade. Essa superação exige a presença do Serviço Social com capacidade de interferir no processo de conquista efectiva desses direitos, nos momentos de implementação e desenvolvimento dos serviços ambulantes.

Tendo em conta as ocorrências dos vendedores em abordagem a administração municipal devia criar politicas que visam a melhorar o bom senso dos munícipes quanto as actividades laborais destes, procurar espaços suficientes e seguros onde são capazes de realizarem as suas vendas e em contribuírem para uma melhoria familiar contribuindo também na economia do município.

Ter um maior controlo fiscal para que os espaços de lazer sejam protegidos e não ser locais a destruir com depósitos de lixo produzido pelas vendedoras ambulante assim como a ocupação de passeios, pedonais e até a intersecção de algumas faixas de rodagens das estradas de Cacuaco.

É necessário também criar projectos de sensibilização pública ou palestras, explicando os riscos que podem ter, o valor das suas vidas e segurança que o estado pode oferecer.



Fig. 5 Vidrul, Mercado a moscas

Alguns mercados do Município de Cacuaco encontram-se vazios por falta de vendedores, estando na sua maioria em ruas fazendo as vendas desordenadas.

Em entrevista com alguns vendedores alegam o seguinte:

- Marinela Miconde João afirma que é técnico médio de gestão do Kicolo, já emitiu vários processos documentais a procura de trabalho mas nunca teve sucessos razão da qual vende nas ruas do município e ainda salienta que se lhe aparecer um trabalho que garante a sustentabilidade dos seus filhos será capaz de deixar.
- Jorge Makiesse de 23 anos de idade diz ter um filho que tanto ama com a 10ª Classe é pedreiro desempregado vendia calçados no mercado do Kicolo, saiu no referido mercado para vila de Cacuaco porque pagava muitas fichas aos fiscais e não conseguia quase nada para a sustentabilidade familiar.
- Cecilia Jacinto Gomes de Jesus de 38 anos de idade explica que consegue dar a formação

dos seus filhos com o pouco que consegue aqui porque das 16 as 22 horas tem maior aderência, mas também tem havido riscos ao regressar para casa mas também com um rosto triste dizia que já perdeu várias vezes o seu negocio por causa de fiscais porque são cobrados um valor maior de multa preferindo assim abandonar o negocio e procurar outro.

- Cecília Kalengue de 38 anos de idade com 4 filhos e residente no Bairro Ndala-Mulemba terminou o ensino médio mas por não ter oportunidades de emprego vende junto a via principal de Cacuaco nas imediações do tanque sentido Kifangondo/Cacuaco. Ainda ela afirma que já perdeu varias vezes o seu negócio por conta dos fiscais e certas vezes passou noite na prisão e com ferimentos por tentar defender seu negócio.

COMPARAÇÃO VITAL DA ZUNGUEIRA

KUHN, THOMAS (1962) no seu livro (Estrutura das Revoluções Científicas 1962) apresenta a concepção de abordagem/paradigma científico sendo o conjunto de práticas e visões de membros de uma comunidade que partilham a mesma ideia. Sendo assim e pela ideia do autor, apresenta-se dois grupos sociais com partilhas diferentes e que aleatoriamente divergem. Os favoráveis e não favoráveis.

Favoráveis são elementos da classe burguesa dos quais possuem o poder político e económico. É a que domina, simula e ou gere tudo e todos desde que estejam em seu território. Podem ser do poder governamental ou empresarial local ou estrangeira com vários empreendimentos mas com mão-de-obra barata, não dando oportunidades a classe baixa.

Em alguns casos causam descontentamento aos subordinados para posteriormente tornar em revolta funcional ou seja crise organizacional vindo depois os despedimentos. A venda desordenada sobre as pedonais em Cacuaco transformou estas infra-estruturas em locais permanentes de comércio e mictórios públicos, constituindo, deste modo, uma autêntica transgressão administrativa.

Não favoráveis os conhecidos como camponeses ocupando a maior população territorial repartidos em funcionários públicos e trabalhadores, estes últimos são a razão da criação deste artigo sobre o município de Cacuaco sabendo que é a população que se dedica a agricultura e o comércio geral em mercados formais e informais. Por tratar do trabalho informal ambulante, em Cacuaco, exige essência do trabalho humano, suas especificidades, bem como o trabalho informal, presente nas entranhas de um município em reconstrução. Observa-se, até mesmo de forma visível, a existência de um enorme contingente populacional desempregado, que se apresenta como sujeito activo no mercado informal.

IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

Para tal, enquanto iniciante na prática de investigação, tomei iniciativa do estudo sobre o tema, que será importante o conhecimento deste, devido a pretensão de compreender melhor a razão deste fenómeno da venda ambulante nos locais impróprios no Município de Cacuaco concretamente na Vila sede.

Para o estudo científico deste artigo, será como um suporte de investigação e material de pesquisa para estudantes e a todos os interessados a fim de subsidiar mais conhecimentos sobre as vendas ambulantes desordenadas, assim como elemento de comparação e crítica para o enriquecimento da mesma temática em distintas áreas do saber no campo organizacional administrativa.

Para a sociedade, é mais um material adicional que poderá dar explicações dos fenómenos científicos sobre o tema, explicação de situações que se reflectem no dia-a-dia dos vendedores de rua que, por quaisquer eventualidades estejam a passar quanto ao relacionamento interpessoal e com as autoridades administrativos.

THOMAS, NELSON, SILVERMAN, (2009), afirma dizendo que a pesquisa descritiva tem por premissa objectivos buscar a resolução de problemas, melhorando as práticas por meios de observação, análise e descrições objectivas, por meio de entrevistas com peritos para a padronização de técnicas e validação de conteúdo.

Para MARTINS, E.G.M., (2013) variável é qualquer característica comum aos elementos de uma população a qual se possa atribuir um número ou uma categoria, podendo assumir valores diferentes de unidade observacional para unidade observacional.

PESTANA e VELOSA (2010), definem população como um conjunto de seres da mesma espécie e que estejam numa só localidade, tais como pessoas, animais, objectos, etc. e é o tipo de população que se escolheu por serem os mais fáceis de comunicação e que também facilita no tipo de entrevista considerado como amostra e que é um conjunto de elementos, extraídos de um conjunto mais vasto de uma população.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARLOS, M. LOPES, (1989): The informal economy and the development of flexible specialization in Emilia-Romagna in Portes (1989), The informal economy: studies in advanced and less developed countries, John Hopkins University Press, Baltimore.

SCHLOZER, AUGUST LUDWIG (1735-1809)

NETO, JOAQUIM SOARES DE LIMA E VIEIRA, THIAGO AUGUSTO (2014). A Estratégia de Prevenção do Crime Através do Desenho Urbano. Revista Ordem Pública, 7 (1): 55-77.

ETHICS, in the Enciclopédia Britânica. (11ª ed. Nova Iorque, 1911 pp.808-845). Consultado em 06 de Abril de 2019.

MENEZES, PEDRO, professor de Filosofia, Mestre em ciências da Educação Ética Kantiana (Immanuel Kant, 1724-1804).

LUAMBA,C.M.C. (2021 pp.31-32). Ética e Deontologia no Exercício da Psicologia.

SCHMITT, AURELIO. (3 de Fevereiro de 2018). «Municípios de Angola: Censo 2014 e Estimativa de 2018». Revista Conexão Emancipacionista.

ANGOLANO INTELECTUAL. Consultado em 19 de agosto de 2013 e editada pela última vez às 01h33min de 29 de Julho de 2023.

DICIONÁRIO DE PORTUGUES ONLINE: Léxico. Disponível em: <https://www.lexico.pt/situacao/> Acesso em:18 nov 2017.

CARLOS, M. LOPES. A economia informal em Angola: breve panorâmica, Revista Angolana de Sociologia [Online], 14 | 2014, posto online no dia 27 Setembro 2016, Acesso em: 23 Novembro 2017. URL:Disponível em: <http://ras.revues.org/> Acesso em: 10 Nov. 2017.

MAFUANI F. ALBERTO e Revista Espaço Académico-nº 218-set./Out.2019-bimestral. Análise da situação socioeconómica das Zungueiras como consequência da pobreza na província de Luanda.

GIL, A.C. (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas.

KUHN,T. (1962). A estrutura das revoluções científicas. Editora Portuguesa Guerra & Paz (2009).

PESTANA, D., VELOSA, S. (2010) – introdução à Probabilidade e a Estatística, Volume I, 4ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian, ISBN: 978-972-31-1150-7.

RUDIO, F. V. (1986, p. 114). Introdução ao Projecto de Pesquisa Científica. Petrópolis: Vozes.

MARTINS, E.G.M., (2015), Amostragem Estatística, DOI: 10.24927/2015.076.

CORROYER D., WOLFF, M. (2009), Análise Estatística de Dados em Psicologia pp.41-42. Depósito Legal 297917/2009, ISBN: 978-989-659-010-9.

FONTES HORAIS

Entrevista feita aos vendedores de Cacuaco (sobre venda formal e informal). Sábado 10/09/2023

FARAÓ, PEDRO E TANDA, RAFAEL GRAÇAS (ESCULTORES). Quinta-feira 08/09/2023

NGOLA, MONTEIRO BERNARDO. Ancião morador da antiga rua principal de Cacuaco. Sábado 10/09/2023



DOCÊNCIA EM FOCO: COMPARTILHANDO SABERES

Preço: **R$ 30,00**

Organizadores: Antonio R. P. Medrado e Manuel Francisco Neto

Ano de publicação: 2025

Número de páginas: 158

Formato: 16 × 23 cm

ISBN: A informar

Apresentação

Docência em Foco: Compartilhando Saberes reúne reflexões, experiências e perspectivas de educadoras e educadores da rede pública de ensino de São Paulo, que encontram na escrita uma oportunidade de compartilhar conhecimentos, problematizar a realidade educacional e contribuir para o debate sobre os rumos da educação brasileira.

A obra apresenta diferentes olhares sobre o cotidiano escolar, articulando experiências, análises críticas e propostas que convidam à reflexão sobre os desafios e as possibilidades da educação pública. Ao reconhecer o professor como sujeito que produz conhecimento, a publicação valoriza a autoria docente e a circulação de saberes construídos na prática pedagógica.

Embora fundamentadas em experiências desenvolvidas na cidade de São Paulo, as questões abordadas dialogam com realidades de diferentes regiões do país. Desigualdade social, políticas públicas, valorização profissional e transformação das práticas educativas estão entre os temas que atravessam os textos.

Mais do que uma coletânea de artigos, Docência em Foco constitui um espaço de encontro entre diferentes vozes e trajetórias, reafirmando a importância do diálogo, da reflexão crítica e do compromisso coletivo com uma educação pública de qualidade, democrática e socialmente comprometida.

Autores

Adeilson Batista Lins

Alexandre Passos Bitencourt

Ana Paula de Lima

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Cleia Teixeira da Silva

Isac dos Santos Pereira

Joseneide dos Santos Gomes

José Wilton dos Santos

Maria de Fátima de Brum Cavalheiro

Roseli Marcelli Santos de Carvalho

Thaís Thomaz Bovo

Vilma Maria da Silva



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

ISSN 2675-2573

COORDENAÇÃO:

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto

Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Profa. Esp .Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

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

Indexadores:

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

Filiada à:

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

Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres

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

Parceiros:

VAKUETO TUDILONGUI

ISPO ZANGO