

Vol. 7, N° 13
(Janeiro - Junho)
2026

REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Depósito Legal TA2019000041

ISSN: 2665 - 038X



INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
VENTANAS AL CONOCIMIENTO

Relação entre crianças com TDAH e o ambiente familiar:

uma revisão sistemática

Docentes pesquisadores:

*Avaliação da qualidade investigativa a
partir da eficiência, eficácia e efetividade*



Outros temas

*Avaliação do desempenho
acadêmico aplicando as TIC nos
processos de ensino e
aprendizagem*

*Uso de espaços digitais de trabalho
por professores do ensino primário
na França*

Indicadores de gestão e a tomada de decisões

*em unidades educacionais
nacionais de Maracaibo,
Venezuela*



REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Volume 7, número 13 (janeiro-junho), 2026 Redip

1

ISSN: 2665-038X

Depósito Legal: TA2019000041

<https://redip.iesip.edu.ve/>

Fediesip

FUNDO EDITORIAL DO INSTITUTO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



Instituto de Estudos Superiores de
Pesquisa e Pós-Graduação

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Coordenação editorial: Dr. Omar Escalona Vivas

© 2021, Creative Commons Foundation.

<https://portal.issn.org/resource/ISSN/2665-038X>

ISSN: 2665-038X

Depósito Legal: TA2019000041

Instituto de Estudos Superiores de Pesquisa e Pós-Graduação, IESIP

Editor: Fundo Editorial do Instituto de Estudos Superiores de Pesquisa e Pós-Graduação.

San Cristóbal, estado de Táchira - Venezuela

Barrio Obrero. Quinta La Macarena

Carrera 17 entre Calles 13 y 14. N°13-52 A.

<http://iesip.edu.ve>

2



Redip by Fediesip is licensed under a Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



REDIP, Revista Digital de Investigação e Pós-Graduação, publicação semestral, Vol. 7 Nº 13, janeiro-junho 2026. Editor responsável: Omar Escalona Vivas. Domicílio da publicação: Instituto de Estudos Superiores de Pesquisa e Pós-Graduação (IESIP). San Cristóbal, estado de Táchira - Venezuela. Telefone: (+58) 04147158835. Correio eletrônico: redip@iesip.edu.ve
© Redip. Revista Digital de Investigação e Pós-Graduação. Os conceitos expressos nos artigos são de responsabilidade dos seus autores. É permitida a reprodução de textos citando a fonte

Objetivo e alcance de REDIP

O objetivo da REDIP é divulgar pesquisas, ensaios, artigos científicos e experiências inovadoras realizadas por estudantes de pós-graduação em temas como ciências sociais, educação e epistemologia. Além disso, dado que o objetivo da revista é comunicar informações científicas, é importante referir-se aos destinatários de todo o processo, que não são outros senão os leitores.

REDIP está indexada na Rede Latino-Americana de Revistas em Ciências Sociais LatinREV, Google Scholar, Academic Resource Index ResearchBib, EuroPub, Associação de Revistas Acadêmicas de Humanidades e Ciências Sociais (La) e INTERNET ARCHIVE. A revista é signatária da Declaração de São Francisco DORA, Iniciativa de Acesso Aberto de Budapest BOAI e da Declaração de Educação Aberta da Cidade do Cabo CPT+10. REDIP tem presença nas redes sociais como LinkedIn, Instagram e Facebook. A revista opera sob uma licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional; toda obra derivada deve ser publicada e distribuída sob a mesma licença de acesso aberto CC-BY-NC-SA que é concedida na publicação original. A revista possui o International Standard Serial Number ISSN: 2665-038X indexado por Carretera, número internacional normalizado de publicações seriadas. O número de Depósito Legal TA2019000041 foi atribuído em 4 de setembro de 2019 pelo Instituto Autônomo Biblioteca Nacional e Serviços de Bibliotecas na Venezuela, em uso da atribuição legal contida no Artigo 14º da Lei de Depósito Legal, em conformidade com os Artigos 31º e 41º do Regulamento da referida Lei. ISSN atribuído pelo Instituto Autônomo Biblioteca Nacional e Serviços de Bibliotecas na Venezuela.

3

O acesso à REDIP pode ser feito pelos seguintes links: URL: redip.iesip.edu...

Google: www.google.com/...

Bing: www.bing.com/se...

Yahoo: search.yahoo.com.





Instituto de Estudos Superiores de Pesquisa e Pós-Graduação

Directora Geral

Dra. Danny Soledad Méndez Márquez
Email: danny.mendez@iesip.edu.ve

5

Coordenador Geral Acadêmico

Marco José Roa Méndez
Email: danny.mendez@iesip.edu.ve

Secretário Geral

Dr. Oscar Enrique Cárdenas Duarte
Email: oscar.duarte@iesip.edu.ve

Revista de Investigación y Postgrado

Volume , número 13 (janeiro-junho), 2026

Comitê Editorial

Editor Chefe

Omar Escalona Vivas. Dr. em Ciências da Educação. Instituto de Estudos Superiores de Pesquisa e Pós-Graduação: San Cristóbal-Venezuela. Email: omar.escalona@iesip.edu.ve

7

Coordenadores Internacionais

Ronald Humberto Ordoñez Silva. Dr. em Ciências da Educação. Corporación Internacional para la Gestión del Conocimiento Corpigec, Quito-Ecuador. Email: ronald.cigec@gmail.com

Yan Carlos Ureña Villamizar. Dr. em Ciências, Menção Gerência. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. Dr. em Gestão da Tecnologia e Inovação. Pós-doutorado em Ciências Humanas, Universidad del Zulia. Tecnológico de Antioquia, Antioquia – Colômbia. E-mail: yan.ureña@tdea.edu.co

Wit Jay Vanegas. Dr. em MSc Gerência de Projetos de Pesquisa e Desenvolvimento. Universidade Nacional Aberta e a Distância. Barranquilla – Colômbia. E-mail: wittjayvanegas001@gmail.com

Conselho Científico

David Gerardo Colina Gómez. Dr. em Ciências Gerenciais. Instituto de Estudos Superiores de Pesquisa e Pós-Graduação, San Cristóbal-Venezuela. E-mail: dagercol@gmail.com

Jonathan de Jesús Pernía Pérez. Dr. em Ciências Sociais. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela, La Grita – Venezuela. E-mail: perniaperezjonathanjesus@gamil.com

Dilka Consuelo Chacón Hernández. Dra. em Ciências da Educação. Instituto de Estudos Superiores de Pesquisa e Pós-Graduação, San Cristóbal-Venezuela. E-mail: chacondilka113@gmail.com

Marco José Roa Méndez. Dr. em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Instituto de Estudos Superiores de Pesquisa e Pós-Graduação, Venezuela. E-mail: mendezmarcosjose@gmail.com

Lidiz Thamaira Pérez Meneses. Dra. em Ciências da Educação. Instituto de Estudos Superiores de Pesquisa e Pós-Graduação, San Cristóbal-Venezuela. E-mail: tamyperezmeneses@hotmail.com

Iraima Zoraida Pérez Meneses. Dra. em Ciências da Educação. Universidade Pedagógica Experimental Libertador, Rubio - Venezuela. E-mail: iraimaperez@hotmail.com

Lesbia Ferrer Cayama. Dra. em Ciências da Educação. Universidade Nacional Experimental dos Llanos Ocidentais Ezequiel Zamora. Santa Bárbara, Barinas - Venezuela. E-mail: lesbiaferrer68@gmail.com

Álvaro Sánchez Romero. MSc. em Gestão das Tecnologias Educativas. Colégio Carlos Vicente Rey. Piedecuesta - Colômbia. E-mail: grupo.investigacion.cavirey@gmail.com

Damian Islas Mondragón. Dr. em Filosofia da Ciência. Instituto de Ciências Sociais – Universidade Juárez do Estado de Durango. México. E-mail: damanislas@ujed.mx

Conselho Internacional de Revisores

8

Diego Fernando Coral Coral. Dr. em Física, Pós-doutorado em Nanotecnologia. Universidade do Cauca: Popayán, Cauca, Colômbia. E-mail: dfcoral@unicauca.edu.co

Fermín Aceves de la Cruz. Dr. em Ciências Físicas. Universidade de Guadalajara: Guadalajara, México. E-mail: fermin.adelacruz@academicos.udg.mx

Mauricio Gerardo Duque Villalba. Dr. em Ciências da Educação. Instituição Educativa Distrital Nicolás Buenaventura. Santa Marta, Colômbia. E-mail: mageduvi@hotmail.com

Cristóbal E. Vega G. Dr. em Estatística e Pesquisa Operacional. Universidade de Carabobo: Valencia, Carabobo - Venezuela. E-mail: cvega@uc.edu.ve

Gerardo Fabian Goya. Dr. em Física. Universidade de Zaragoza. Instituto de Nanociência de Aragão: Zaragoza - Espanha. E-mail: goya@unizar.es

Gerson José Márquez. Dr. em Física da Matéria Condensada. Universidade Tecnológica do Peru: Arequipa - Peru. E-mail: gmarquez@@utp.edu.pe

José Rafael Prado Pérez. Dr. em Educação com Menção em Currículo. Universidade dos Andes: Mérida - Venezuela. E-mail: jrpp@ula.ve

Otilio Arturo Acevedo Sandoval. Dr. em Ciências Biológicas e Doutor em Ciências Químicas. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Pachuca de Soto, Hidalgo, México. E-mail:

acevedo@uaeh.edu.mx

Rosmary Guillén Guillén. Mestre em Física e Tecnologias Físicas. Universidad Tecnológica del Perú. Arequipa, Peru. E-mail: c21372@utp.edu.pe

José Armando Santiago Rivera. Dr. em Ciências da Educação. Universidad de Los Andes: San Cristóbal, Táchira-Venezuela. E-mail: asantia@ula.ve

Juan José Milón Guzman. Dr. em Engenharia Mecânica. Universidad Tecnológica del Perú: Arequipa, Peru. E-mail: jmilon@utp.edu.pe

Jesús Tanori Quintana. Dr. em Ciências Sociais. Instituto Tecnológico de Sonora: Obregón, Sonora, México. E-mail: jesus.tanori@itson.edu.mx

Conselho Editorial Institucional IESIP

Coordenação

Oscar Enrique Cárdenas Duarte. Dr. em Ciências da Educação. Instituto de Estudos Superiores de Pesquisa e Pós-Graduação, Venezuela. E-mail: oscarduarte@iesip.edu.ve

9

Conselho Técnico

Marcos José Roa Méndez. Dr. em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Instituto de Estudos Superiores de Pesquisa e Pós-Graduação, Venezuela. E-mail: mendezmarcosjose@gmail.com

Lira Soledad Roa Méndez. Dra. em Ciências Sociais. Instituto de Estudos Superiores de Pesquisa e Pós-Graduação, Venezuela. E-mail: lyrasoledad@gmail.com

Tradutor

Ronald Humberto Ordoñez Silva. Dr. em Ciências da Educação. Corporación Internacional para la Gestión del Conocimiento Corpigec, Quito-Ecuador. E-mail: ronald.cigec@gmail.com

Gestão Técnica

Yossella Valdez. Engenheira de Sistemas. Email: yosella.valdez@iesip.edu.ve

Ysabel Sánchez. Engenheira de Sistemas. Email: ysabel.sanchez@iesip.edu.ve

Indexações

Nossa revista está indexada nas seguintes Bases de Dados e sistemas de informação científica:

Bases de Dados Internacionais Seletivas



Plataformas de Avaliação de Revistas



Indexes en Accès Ouvert



11

Diretórios Seletivos



Hemerotecas Selectivas



Políticas de Copyright das Editoras e Autoarquivo



Catálogos de Bibliotecas Internacionais



12



Universität der Bundeswehr München
Universitätsbibliothek



Kurt-Schwitters-Forum
Library



Technische Universität München



Hochschule München
University of
Applied Sciences

HOCHSCHULE WEIHENSTEPHAN-TRIESDORF
WEIHENSTEPHAN-TRIESDORF
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

crue
Universidades
Españolas
Red de Bibliotecas
REBIUN

Universität Regensburg

Technische Hochschule
Ingolstadt



Universität Augsburg
Universitätsbibliothek



STAATS- UND
STADTBIBLIOTHEK
AUGSBURG



STAATLICHE BIBLIOTHEK
Neuburg a. d. Donau



KATHOLISCHE UNIVERSITÄT
EICHSTÄTT-INGOLSTADT



UNIVERSITÄT
BAYREUTH



Hochschule Neu-Ulm
University of Applied Sciences



Friedrich-Alexander-Universität
Universitätsbibliothek



Hochschule für Technik
und Wirtschaft Berlin

13



Julius-Maximilians-

UNIVERSITÄT
WÜRZBURG



COLLEGE OF
Saint Benedict



Saint John's
UNIVERSITY



Hanzehogeschool
Groningen
University of Applied Sciences



TIB
LEIBNIZ INFORMATION CENTRE
FOR SCIENCE AND TECHNOLOGY
UNIVERSITY LIBRARY



Instituto de Estudios Superiores
de Investigación y Postgrado

REDIP, Revista Digital de Investigación y Postgrado, E-ISSN: 2665-038X



14



ZHB

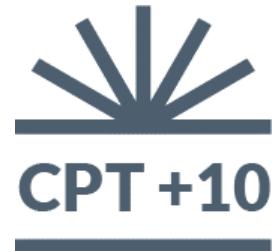




15



Firmantes de



REDIP, Revista Digital de Investigación y Postgrado, E-ISSN: 2665-038X

Editorial

A Educação na encruzilhada: Realidades digitais, desigualdades persistentes e novos paradigmas

Cara comunidade acadêmica de leitores,

Esta edição de nossa revista ergue-se como um mosaico deliberado, onde cada peça investigativa ilumina uma faceta crítica do complexo panorama educacional contemporâneo. Os oito artigos aqui reunidos, juntamente com a conferência final, não constituem uma coleção aleatória, mas um itinerário reflexivo cuidadosamente disposto. Este percurso nos guia desde a transformação concreta das salas de aula rumo aos desafios humanos mais profundos, passando pelos marcos de gestão e os imperativos éticos, para culminar em uma reflexão fundamental sobre os próprios alicerces do saber. A sequência proposta —de Schneeweile a Medina Borges— não é cronológica, mas conceitual, revelando um diálogo intrínseco entre o digital, o humano, o organizacional e o filosófico.

Abrimos este diálogo no terreno da prática imediata. O estudo de **Manuel Schneeweile** sobre a plataforma **PrimOT** na França nos situa no coração da digitalização cotidiana do ensino primário. Sua análise demonstra uma adoção ampla e uma integração efetiva desse espaço digital de trabalho, normalizando seu uso nas rotinas pedagógicas. Este sucesso, contudo, não é um ponto final, mas um ponto de partida que imediatamente nos obriga a olhar além da ferramenta.

Porque a tecnologia é implementada em contextos humanos complexos. A reveladora revisão sistemática de **Celia Gallardo Herrerías** sobre a **relação entre a criança com TDAH e o entorno familiar** nos recorda com contundência que o processo educativo transcende o espaço digital ou físico; arraíza-se em dinâmicas emocionais e relacionais bidirecionais. O ciclo de emocionalidade negativa, estilos parentais e sintomatologia clínica descrito evidencia que qualquer inovação pedagógica —incluindo as digitais— deve ser sensível ao bem-estar psicossocial do estudante e seu sistema de apoio. Não se pode otimizar o ensino sem compreender essas interdependências fundamentais.

Precisamente, a eficácia da ferramenta digital quando o contexto humano é considerado fica robustecida pela pesquisa de **María Elena Di Tillio Cárdenas e Luis Alejandro Lobo Caicedo**. Sua avaliação quantitativa confirma que a aplicação pedagógica das TIC em disciplinas como Geografia e História **favorece significativamente o rendimento acadêmico**. Este achado empírico valida a direção apontada por Schneeweile, mas, assim como ele, seus autores advertem: o sucesso depende da formação docente e da adequação estratégica. A ferramenta é potente, mas sua potência é canalizada pela competência profissional e pela consciência do contexto.

Diante dessa realidade de salas digitalizadas e realidades humanas complexas, surge a pergunta pela liderança que pode conduzir essas transformações. A pesquisa de **Beisy Lisbeth Romero Luzardo** sobre a **Gestão Educacional Consciente** oferece uma resposta paradigmática. Em um mundo BANI (Frágil, Ansioso, Não linear, Incompreensível), propõe transcender os modelos gerenciais tradicionais rumo a uma **Administração Educacional Transpessoal Consciente**. Esta abordagem cultiva uma liderança ética, resiliente e colaborativa, que integra a atenção plena e o desenvolvimento humano integral. É o marco necessário para gerir instituições que devem simultaneamente integrar tecnologia (como a PrimOT), acolher diversidades (como nos casos de TDAH) e potencializar a aprendizagem.

(mediante TIC), tudo com sabedoria e adaptabilidade.

Como se traduz essa liderança consciente na prática cotidiana da gestão? O estudo de **Deinny José Puche Villalobos e Javier Fernando Acosta Faneite** em Maracaibo aporta uma peça crucial ao demonstrar, com evidência quantitativa, a correlação positiva entre os **indicadores de gestão e a efetividade na tomada de decisões**. Para os dirigentes, essa relação é particularmente forte. A gestão consciente não prescinde dos dados; os requer e os humaniza. Os indicadores são a bússola, mas a consciência é a capacidade de navegar com ela em águas turbulentas.

A excelência na gestão e na docência deve, por sua vez, sustentar-se na qualidade do conhecimento que se gera e se transmite. O trabalho de **Jossarys Gazo Robles** sobre a avaliação da qualidade **investigativa dos docentes universitários** desde a eficiência, eficácia e efetividade, situa a pesquisa como o pilar fundamental do ecossistema educacional. Sem uma produção científica rigorosa, as ferramentas digitais, as estratégias inclusivas e os modelos de gestão carecem de um substrato de conhecimento válido e confiável.

Avançando nessa camada de pensamento crítico, a análise de **Thais Raquel Hernández Campillo** sobre **alfabetização em inteligência artificial e curadoria de conteúdos** na França aponta o horizonte de complexidade que enfrentamos. Não basta usar tecnologia (Schneeweile) nem medir seu impacto (Di Tillio e Lobo); agora é imperativo desenvolver uma competência crítica e ética para interagir com sistemas de IA. A curadoria de conteúdos emerge como a habilidade chave para discriminar, contextualizar e dotar de sentido a informação em um entorno mediado por algoritmos. É o antídoto necessário contra a desinformação e a superficialidade.

18

Contudo, toda essa conversa sobre vanguarda digital e pensamento crítico pode parecer abstrata quando contrastada com realidades onde o básico está em xeque. A reflexão de **Mário Adelino Miranda Guedes** sobre o **acesso à educação primária em Angola** é um lembrete ético ineludível. O dado de 22% de exclusão escolar nos confronta com a **desigualdade persistente** como o maior desafio educacional global. Os fatores socioeconômicos, geográficos e de saúde que limitam o acesso em Angola e em tantos outros lugares exigem que qualquer paradigma inovador inclua, como primeiro mandato, a luta pela equidade. Não se pode debater sobre IA enquanto milhões de crianças nem sequer têm uma sala de aula.

Finalmente, para dar coerência e profundidade a este mosaico de realidades —digitais, emocionais, gerenciais, críticas e desiguais— recorremos à conferência de **Rosa María Medina Borges**, “**Filosofía ou Filosofías?**”. Seu questionamento radical ao cânone único e sua defesa da pluralidade de saberes nos proporcionam o marco filosófico último. A educação na encruzilhada não precisa de uma resposta monolítica, mas da capacidade de dialogar com **múltiplos paradigmas**. Sua reflexão valida a coexistência e o diálogo necessário entre a eficácia tecnológica, a sensibilidade humana, a gestão consciente, o rigor investigativo, a alfabetização crítica e a justiça social.

Em conclusão, a sequência desta edição nos revela uma viagem da ferramenta rumo ao sentido. Mostra que a realidade digital (Schneeweile, Di Tillio e Lobo, Hernández Campillo) é inseparável da realidade humana (Gallardo Herrerías, Miranda Guedes), e que ambas requerem novos paradigmas de gestão (Romero Luzardo, Puche e Acosta) e exercício profissional (Gazo Robles), tudo sob um

olhar filosófico plural e crítico (Medina Borges). A encruzilhada não é um beco sem saída, mas um cruzamento de caminhos onde a direção a tomar dependerá de nossa capacidade para integrar, com sabedoria e justiça, todas essas dimensões. Os artigos aqui apresentados não apenas diagnosticam esta encruzilhada, mas oferecem valiosas luzes para transitar por ela.

Dr. Omar Escalona Vivas

<https://orcid.org/0000-0003-2560-0339>

Conteúdo

Comité editorial.....	7-9
Indexações.....	11-15
Editorial.....	17-19

Artigos de pesquisa..... 25-139

Uso de espaços digitais de trabalho por professores do ensino primário na França.....	25-44
Uso de espacios digitales de trabajo por maestros de enseñanza primaria en Francia	
<i>Manuel Schneeweile</i>	

Relação entre crianças com TDAH e o ambiente familiar: uma revisão sistemática.....	45-58
Relación entre el niño con TDAH y el entorno familiar: una revisión sistemática	
<i>Celia Gallardo Herrerías</i>	

Avaliação do desempenho acadêmico aplicando as TIC nos processos de ensino e aprendizagem.....	59-69
Evaluación del rendimiento académico aplicando las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje	
<i>María Elena Di Tillio Cárdenas y Luis Alejandro Lobo Caicedo</i>	

21

Gestão educacional consciente como caminho para o desenvolvimento humano na ressignificação da teoria e da práxis gerencial em ambientes BANI.....	71-83
Gestión educativa consciente como vía para el desarrollo humano en la resignificación de la teoría y praxis gerencial en entornos BANI	

Beisy Lisbeth Romero Luzardo

Indicadores de gestão e a tomada de decisões em unidades educacionais nacionais de Maracaibo, Venezuela.....	85-101
Indicadores de gestión y la toma de decisiones en unidades educativas nacionales de Maracaibo, Venezuela	
<i>Deinny José Puche Villalobos y Javier Fernando Acosta Faneite</i>	

Docentes pesquisadores: Avaliação da qualidade investigativa a partir da eficiência, eficácia e efetividade.....	103-111
Docentes investigadores: Evaluación de la calidad investigativa desde la eficiencia, eficacia y efectividad	
<i>Jossarys Gazo Robles</i>	

Alfabetização em inteligência artificial e curadoria de conteúdos: desafios e oportunidades para professores e estudantes universitários na França	113-131
Alfabetización en inteligencia artificial y curación de contenidos: desafíos y oportunidades para docentes y estudiantes universitarios en Francia	
<i>Thais Raquel Hernández Campillo</i>	

Paradigma de la educación escolar: Una reflexión sobre el acceso de los niños a la educación primaria en Angola	133-139
---	---------

Paradigma de la Educación escolar: Una reflexión sobre el acceso de los niños a la educación primaria en Angola
Mário Adelino Miranda Guedes

Conferência.....143-150

Filosofia ou filosofias? Polêmicas em torno da academia e da vida143-150
¿Filosofía o Filosofías? Polémicas en torno a la academia y la vida
Rosa María Medina Borges

Política editorial da revista151-152

Procedimiento seguido na recepção, seleção e avaliação de originais.....153-154

Artigos de pesquisa Artículos de investigación

Uso de espaços de trabalho digitais por professores do ensino primário em França

Uso de espacios digitales de trabajo por maestros de enseñanza primaria en Francia



Manuel Schneeweile*

Instituto Nacional Superior de Professorado e Educação, Centro Val de Loire, Equipa de Investigação Contextos e Atores da Educação, Universidade de Orléans, Orléans, França

Resumo

O estudo apresenta uma análise da implementação da plataforma PrimOT como espaço digital de trabalho na academia da região central de França. A metodologia utilizada sustenta-se na perspetiva mista da investigação social, mediante a aplicação de um questionário a professores de escolas primárias e de entrevistas semiestruturadas a diretores educativos. Os resultados permitiram compreender o nível de interação com a plataforma, assim como a percepção e satisfação, a utilização de ferramentas digitais para a aprendizagem e o impacto da PrimOT em diversos aspectos do ambiente educativo. Concluiu-se que a PrimOT foi amplamente adotada pelos professores, integrando-se de maneira eficaz nas rotinas diárias de ensino e aprendizagem. No entanto, identificaram-se áreas de melhoria e desafios para maximizar o potencial da plataforma, de acordo com as necessidades em mudança do ambiente educativo.

25

Keywords: tecnologia da educação, professor, ensino primário, aprendizagem.

Resumen

El estudio presenta un análisis de la implementación de la plataforma PrimOT como espacio digital de trabajo en la academia de la región central de Francia. La metodología utilizada se sustenta en la perspectiva mixta de la investigación social, mediante la aplicación de un cuestionario a maestros de escuelas primarias y de entrevistas semi-estructuradas a directores educativos. Los resultados permitieron comprender el nivel de interacción con la plataforma, así como la percepción y satisfacción, la utilización de herramientas digitales para el aprendizaje y el impacto de PrimOT en diversos aspectos del entorno educativo. Se concluyó que PrimOT ha sido ampliamente adoptada por los maestros, integrándose de manera efectiva en las rutinas diarias de enseñanza y aprendizaje. No obstante, se identificaron áreas de mejora y desafíos para maximizar el potencial de la plataforma, según las necesidades cambiantes del entorno educativo.

Palabras clave: tecnología de la educación, profesor, enseñanza primaria, aprendizaje.

Como citar este artigo (APA): Schneeweile, M. (2024). Uso de espaços de trabalho digitais por professores do ensino primário em França. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 25-44.. <https://doi.org/10.59654/y31kpr60>



Introdução

A adaptação dos sistemas educativos à digitalização transformou-se num eixo central na sociedade atual. Nesse sentido, diversos países e organizações destinam programas e orçamentos para equipar escolas com dispositivos, conectividade e plataformas educativas digitais. No caso da União Europeia, adota-se o Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027), uma iniciativa dirigida a uma educação digital de alta qualidade, inclusiva e acessível, que tem como objetivo apoiar a adaptação dos sistemas de educação à era digital (Comissão Europeia, 2021).

Devido ao confinamento mundial originado pela COVID-19, o ambiente laboral e a vida quotidiana estão cada vez mais vinculados às ferramentas digitais. É assim que o uso massivo de plataformas educativas online impacta e integra-se no trabalho diário de diferentes atores educativos, como professores e estudantes. O anterior implica não apenas dispor da infraestrutura necessária, como também requer uma maior capacidade para navegar, compreender e utilizar eficazmente as tecnologias.

Como parte da digitalização da educação em França, introduz-se o Espaço Digital de Trabalho (*Espace Numérique de Travail*) para modernizar a pedagogia e as ferramentas de gestão escolar. A sua implementação, no sistema educativo francês, no ano de 2020, responde a um nível superior de educação digital, na medida em que promove oportunidades para modernizar a gestão e organização das instituições educativas. A definição do termo alude a "*un ensemble intégré de services numériques choisis et mis à disposition de tous les acteurs de la communauté éducative d'une ou plusieurs écoles ou d'un ou plusieurs établissements scolaires dans un cadre de confiance défini par un schéma directeur et par ses annexes*" [m conjunto integrado de serviços digitais escolhidos e disponibilizados a todos os atores da comunidade educativa de uma ou várias escolas ou de um ou vários estabelecimentos escolares, num quadro de confiança definido por um esquema diretor e pelos seus anexos] (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Direction générale de l'enseignement scolaire, 2024). Em termos práticos, pode-se conceptualizar como uma plataforma digital integrada por serviços de comunicação e colaboração, informação e documentação, acompanhamento da vida do estudante, produção pedagógica e educativa, assim como outros serviços de utilidade.

26

O espaço digital de trabalho é denominado, também, pela comunidade académica como plataforma educativa digital. Ambos os termos enquadram-se no processo de digitalização educacional, permitem o desenvolvimento de novas formas de organização e gestão escolar, atualizam estratégias e práticas pedagógicas nas salas de aula, além de promoverem as relações entre as estruturas educativas. Em relação ao anterior, diversos estudos centram as suas análises na incorporação de contextos digitais à educação, atendendo ao seu uso por parte dos estudantes (Jiménez & Fernández, 2021; Rivera et al., 2024; Velasteguí, 2019; Flores y Meléndez, 2024) e à sua utilização por professores de diferentes sistemas educativos (Barragán-Giraldo et al., 2024; Chávez, 2021; Mujica, 2020; Chugh et al., 2023).

Por outro lado, Jacovkis et al. (2022) explica como a adoção de plataformas digitais educativas influencia o âmbito familiar. A introdução dos espaços digitais de trabalho no sistema educativo francês constitui um suporte para a relação entre a escola e a família. Deste modo, tem como objetivo fortalecer a cooperação entre os pais e a escola nos territórios, implicando a família na vida escolar. Por outro lado, procura melhorar a comunicação entre a instituição e os pais, num contexto de confiança e transparência. Nesse sentido, garante-se a segurança e confidencialidade dos dados manipulados, aplicando o Regulamento Geral de Proteção de Dados da União Europeia (Conselho Europeu, 2018).



A implementação dos espaços digitais de trabalho nas academias francesas é realizada e financiada pelas autoridades locais, que oferecem um acompanhamento personalizado aos utilizadores. Essas ferramentas digitais promovem um discurso de mudança centrado nos benefícios potenciais da tecnologia. Segundo as estatísticas do Ministério da Educação, mais de 90% dos colégios e liceus públicos dispõem atualmente de um espaço digital de trabalho, o que representa um aumento em relação ao ano após a sua implementação. No entanto, a sua incorporação nas escolas primárias é progressiva mas limitada (Ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2023).

Como se expressou anteriormente, os espaços digitais de trabalho geraram uma mudança nas práticas e nas relações entre os atores envolvidos no contexto escolar. Nesse sentido, esta investigação apresenta como principais resultados uma análise da utilidade, da usabilidade e da aceitabilidade do ambiente digital de trabalho por professores do ensino primário. Considera-se que estes espaços podem criar vínculos entre os seus utilizadores, além de serem uma fonte de inovação pedagógica e facilitar a coeducação. Destaca-se também a ideia de que podem facilitar o acesso e a comunicação com um público distante.

Outro dos resultados da investigação é determinar o impacto das plataformas digitais educativas em diversos aspectos do ambiente educativo, assim como os desafios na implementação e adoção destas ferramentas tecnológicas, a partir da perspetiva de diretores de escolas primárias. Apesar das possibilidades que oferecem as plataformas digitais educativas, persistem discrepâncias entre os discursos institucionais, os criadores da plataforma e as percepções dos atores educativos.

Em correspondência com o descrito e a partir da revisão da literatura académica, constata-se um vazio teórico relacionado com a escassa geração de investigações na educação primária francesa, que examinem os usos dos espaços digitais de trabalho como uma peça central dos sistemas educativos contemporâneos e da agenda educativa global. Desta forma, esta indagação expõe como objetivo analisar a utilização de espaços digitais de trabalho em escolas primárias pertencentes à Academia Orléans-Tours, situada na região central de França.

27

Enquadramento contextual do estudo

Com o propósito de fundamentar as ideias expressas anteriormente e de situar o leitor no contexto onde se desenvolve a investigação, apresenta-se uma caracterização da Academia Orléans-Tours e do ambiente digital PrimOT. Estes apartados permitem estabelecer o estudo num contexto educativo específico, cujas políticas digitais, estrutura institucional e recursos tecnológicos influenciam diretamente as práticas docentes observadas. Em investigações de caráter descriptivo-interpretativo, a compreensão do enquadramento institucional e tecnológico é chave para a análise rigorosa dos dados.

Caracterização da Academia Orléans-Tours

Localizada na Região Centro-Vale do Loire e parte da região da Ilha de França, é uma das trinta academias que compõem o sistema educativo de França. A sua sede encontra-se na cidade de Orléans e possui a seu cargo a supervisão e a gestão das instituições educativas de toda a região. A supervisão educativa inclui a implementação das políticas educativas nacionais a nível regional em escolas primárias, secundárias e universidades. Outra das suas funções é a gestão dos recursos humanos, sobretudo os docentes e o pessoal administrativo, assim como a administração do orçamento atribuído para a educação na sua jurisdição.



A Academia assegura a qualidade da educação mediante a avaliação dos resultados académicos e a implementação de programas de melhoria. Nesse sentido, promove a inovação educativa e o uso de novas tecnologias nas salas de aula. Para tal, proporciona formação contínua para os docentes, facilitando o seu desenvolvimento profissional e a mobilidade dentro do sistema educativo.

Os estudantes que correspondem à Academia dispõem de diversos serviços de apoio, como orientação profissional e pessoal, bolsas e ajudas financeiras. Por sua vez, contam com programas para a inclusão e o sucesso escolar, adaptados também a estudantes com necessidades especiais.

As temáticas dos projetos de investigação que a Academia de Orléans-Tours impulsa relacionam-se com a inovação educativa, tendo em conta o desenvolvimento de métodos pedagógicos modernos, com a integração de tecnologias digitais no ensino e o fomento da investigação educativa. Desta forma, desempenha um papel crucial no desenvolvimento educativo da região, contribuindo para o crescimento e a coesão social. Além disso, trabalha em colaboração com autoridades locais, empresas e outras organizações para fomentar uma educação que responda às necessidades do mercado laboral e da sociedade em geral.

Nesse sentido, pode afirmar-se que a Academia de Orléans-Tours é uma entidade-chave no sistema educativo francês, dedicada a garantir uma educação de qualidade, adaptada às necessidades e desafios da sua região. A sua labor enquadra-se, principalmente, na gestão administrativa, no apoio a estudantes e docentes e na promoção da inovação educativa. No entanto, entre os seus desafios podem citar-se a implementação rápida de reformas educativas nacionais e a manutenção da qualidade educativa devido às restrições orçamentais. Assim mesmo, entre as oportunidades que possui a Academia Orléans-Tours encontram-se o fortalecimento da colaboração com atores regionais e nacionais, a aplicação de novas tecnologias e métodos pedagógicos inovadores, assim como a promoção de programas de mobilidade estudantil e profissional. A implementação de espaços digitais de trabalho, a partir do ano de 2021, proporciona um ambiente coeso que possibilita aos docentes realizar as suas funções laborais de forma mais eficiente e flexível, aproveitando as vantagens da tecnologia para superar as limitações físicas ou geográficas. Estas plataformas virtuais, integradas por diversas ferramentas e aplicações informáticas, permitem, também, o trabalho colaborativo entre docentes e outros atores da educação.

O espaço de trabalho digital PrimOT na Academia de Orléans-Tours

O espaço de trabalho digital PrimOT, acrônimo de *Primaire Orléans-Tours*, é um serviço online, sob subscrição paga, disponível em centros de educação infantil e nas escolas primárias que pertencem à Academia Orléans-Tours.

O propósito do seu lançamento, no dia 1 de dezembro de 2021, foi facilitar a gestão administrativa e educativa, assim como melhorar a comunicação entre os diferentes atores da comunidade educativa (docentes, estudantes, pais de família e administradores do serviço). Acessível a partir de qualquer dispositivo com acesso à Internet, integra ferramentas e recursos educativos e pedagógicos. Por sua vez, oferece um serviço às famílias que permite o acompanhamento da vida escolar e das atividades dos seus filhos, assim como a comunicação com os professores.



Figura 1

Interface do PrimOT



Nota: Extraído de <https://www.primot.fr/auth/login>

Com o propósito de fundamentar as ideias expressas anteriormente e de situar o leitor no contexto onde se desenvolve a investigação, apresenta-se uma caracterização da Academia Orléans-Tours e do ambiente digital PrimOT. Estes apartados permitem estabelecer o estudo num contexto educativo específico, cujas políticas digitais, estrutura institucional e recursos tecnológicos influenciam diretamente as práticas docentes observadas. Em investigações de caráter descriptivo-interpretativo, a compreensão do enquadramento institucional e tecnológico é chave para a análise rigorosa dos dados.

29

Figura 2

O serviço "caderno de texto" utilizado para organizar o desenvolvimento da aula e as atividades dos alunos

Nota: Extraído de <https://www.snc.recia.fr/interface-et-outils-primot>

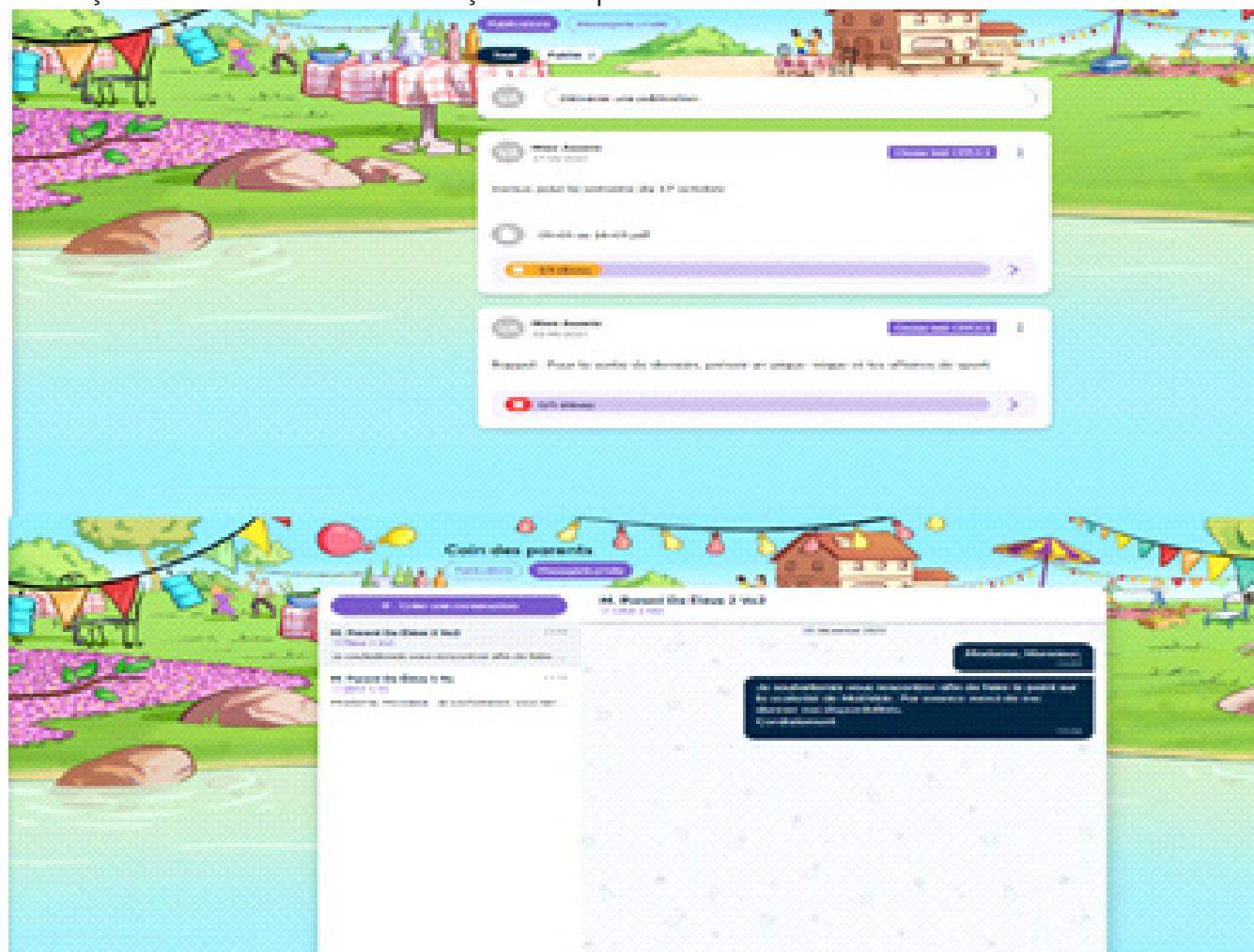
Os utilizadores desta plataforma são os docentes, os alunos e as suas famílias, os diretores de escola, assim como os responsáveis municipais e dos estabelecimentos públicos que trabalham para a cooperação intermunicipal, ou seja, estruturas administrativas que fomentam a colaboração entre municípios para melhorar a qualidade dos serviços públicos locais.

Segundo a tipologia dos seus utilizadores, o PrimOT diferencia os serviços que oferece. Para as turmas e as escolas, disponibiliza manuais escolares, conteúdos multimédia para a aprendizagem, uma biblioteca digital, desafios de turma, um boletim de informação, um relatório sobre a escola, uma agenda de atividades e um serviço de mensagens. Para os municípios e os estabelecimentos públicos, oferece serviços como um blogue, um "Canto das Famílias" (Coin des parents), a publicação de informação municipal, as ementas da cantina escolar, as notícias, as atividades dos centros de tempos livres, entre outros. Além disso, fornece uma mediateca para partilhar documentos, a criação de contas e a personalização do espaço digital com logótipos e ligações a serviços externos utilizados pelas escolas e pelas famílias.

Figura 3

O serviço de mensagens instantâneas no "Canto das Famílias", dedicado à transmissão de informação às famílias e à comunicação entre pais e docentes

30



Nota: Extraído de <https://www.snc.recia.fr/interface-et-outils-primot>

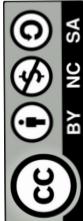
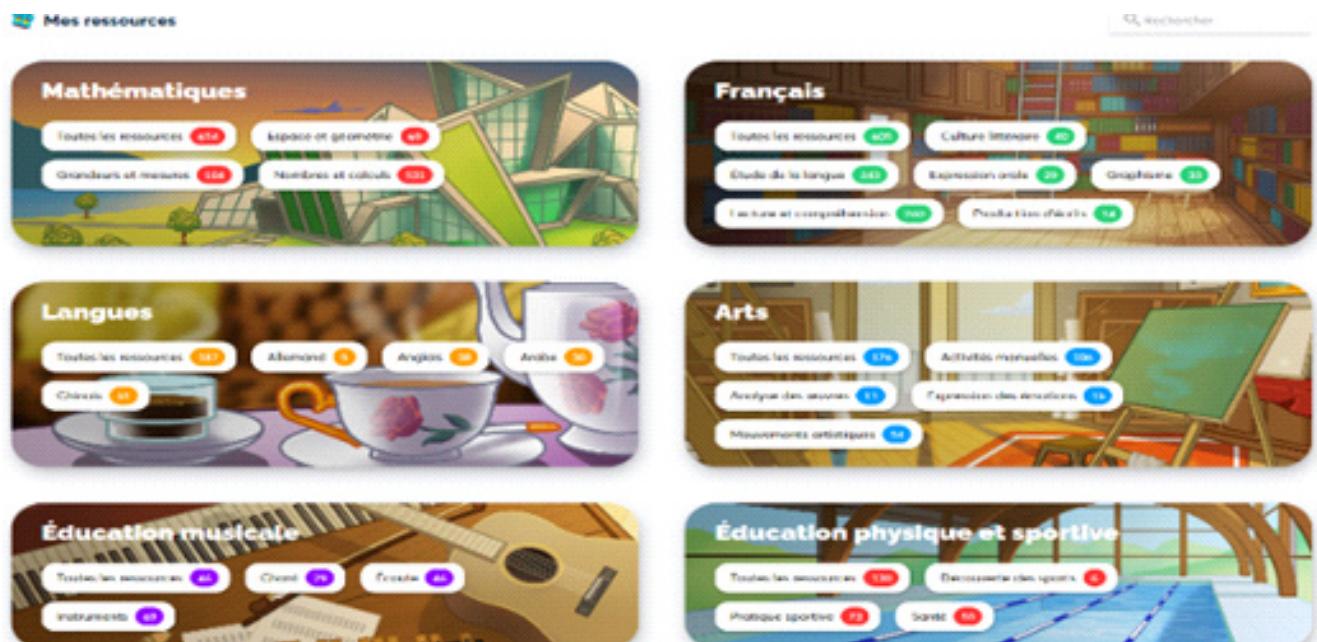


Figura 4

Recursos multimédia da plataforma como apoio às diferentes disciplinas



Nota: Extraído de <https://www.snc.recia.fr/interface-et-outils-primot>

A implementação do PrimOT trouxe diversas vantagens para a educação primária na região central de França, entre as quais se citam a sua facilidade de uso, a sua ergonomia intuitiva, a realização de funções laborais de forma flexível através dos seus diferentes serviços e a segurança que oferece no tratamento de dados. Após alguns anos do seu lançamento na Academia de Orléans-Tours, constitui um aspeto de interesse para o autor desta investigação, pois permite-lhe analisar os usos desta plataforma virtual de trabalho e estabelecer conclusões sobre a sua utilidade e impacto através dos critérios dos seus principais utilizadores.

31

Metodología

O presente artigo baseia-se na perspetiva de investigação mista, ao combinar instrumentos qualitativos e quantitativos. [Hernández et al \(2014\)](#) indicam que "a necessidade de utilizar os métodos mistos é a natureza complexa da grande maioria dos fenómenos ou problemas de investigação abordados nas distintas ciências, representados ou constituídos por duas realidades, uma objetiva e a outra subjetiva" (p.536). *[la nécessité d'utiliser les méthodes mixtes réside dans la nature complexe de la grande majorité des phénomènes ou problèmes de recherche abordés dans les différentes sciences, représentés ou constitués par deux réalités, l'une objective et l'autre subjective].*

Por outro lado, assume-se um alcance de investigação descritivo investigativo devido às suas características mais importantes, entre as quais podem mencionar-se "a teoria constitui uma reflexão em e a partir da praxis, tenta compreender a realidade, aprofunda os diferentes motivos dos factos, o indivíduo é um sujeito interativo, comunicativo, que partilha significados" ([Walker, 2016, p.21](#)).

Atendendo ao expresso, primeiramente, desenvolveu-se a fase quantitativa, onde se aplicou um questionário dirigido aos professores que utilizavam a plataforma. O objetivo era indagar sobre a utilidade, a usabilidade e a acessibilidade da plataforma. Posteriormente, procedeu-se ao enfoque qualitativo, mediante a aplicação de uma entrevista semiestruturada a diretores sobre a adoção de espaços digitais de trabalho e a sua utilização específica pelos professores na comunicação com os pais.



Amostra

Na pesquisa participaram um total de 34 pessoas, pertencentes a três escolas primárias da academia objeto de estudo. Uma quantidade baseada na aceitação do consentimento informado e na adequação aos critérios de seleção, tais como:

Para a seleção de professores: (a) Nível de experiência no uso do PrimOT. (b) Quantidade de matérias, áreas ou disciplinas ensinadas utilizando o PrimOT.

Para a seleção de diretores de escolas: (a) Nível de responsabilidade pedagógica (diretor, responsável académico de ano, coordenador pedagógico). (b) Trabalhar numa escola primária pertencente à Academia Orléans-Tours. (c) Experiência com a plataforma durante pelo menos um ano.

Deste modo, a amostra foi constituída por 23 professores e 11 diretores escolares. A seleção dos sujeitos foi motivada pela importância que têm em garantir que a tecnologia seja uma ferramenta eficaz e segura que apoie os objetivos educativos da instituição. O acesso à amostra foi realizado de maneira presencial e a distância, sem qualquer distinção, utilizando ferramentas integradas por chat online.

Instrumentos

Para a realização deste estudo foi administrado, primeiramente, um questionário sobre o uso que faziam do PrimOT os sujeitos investigados. O questionário (Anexo 1), além de perguntas relativas a dados profissionais e informações demográficas, estava composto por 14 questões nas quais o informante expressava as suas experiências relativas a: nível de interação e frequência de uso do PrimOT (bloco 1), percepção e satisfação com o PrimOT (bloco 2), impacto no ensino e na aprendizagem (bloco 3), aspectos técnicos e suporte (bloco 4) e segurança e privacidade (bloco 5). O instrumento foi aplicado virtualmente durante os meses de maio e junho de 2022, com a colaboração de inspetores educativos das regiões Cher e Loiret, que eram responsáveis pela implementação tecnológica nas escolas primárias participantes na pesquisa.

32

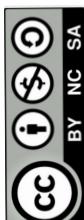
Por outro lado, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas a diretores de escolas primárias. O guião do instrumento (Anexo 2) focava-se nos usos reais ou percebidos segundo 4 eixos temáticos: os estudantes, os professores, os pais e a escola.

A duração das entrevistas foi entre 30 e 45 minutos. Cumpriram-se os requisitos éticos de todo o processo de investigação, formalizados através de um consentimento informado de realização e gravação da entrevista. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas literalmente na sua totalidade, anonimizadas e codificadas com o software ATLAS.ti, versão web. As entrevistas foram aplicadas nos meses de setembro e outubro de 2022.

Análisis de datos

Todos os cálculos estatísticos foram realizados através do processador de cálculo Microsoft Excel, o que permitiu a análise gráfica da informação recolhida.

Para a análise das respostas obtidas pelas entrevistas, agruparam-se e categorizaram-se os argumentos dos entrevistados, identificando consensos e dissensos. Também se utilizou o método de associações livres de palavras, onde se analisa a ordem de aparecimento das palavras e a sua frequência (Ramírez, 2024). Os fundamentos teóricos deste método evidenciam o discurso como uma prática social baseada em ações e manifestações de atores. Depois, agruparam-se as transcrições e desenvolveu-se o processo de codificação, tendo em consideração os eixos definidos para cada participante (diretor ou professor). Finalmente, destacam-se as narrativas coletivas mais pertinentes relacionadas diretamente com o objetivo central deste estudo e as categorias elementais que a investigação utiliza.



Resultados

Consequentemente, apresentam-se as principais conceções e posicionamentos dos sujeitos estudados, em relação à utilização e funcionamento dos ambientes digitais de trabalho. Nesse sentido, os dados recolhidos são agrupados pela aplicação das técnicas de investigação, com o objetivo de estruturar a descrição dos dados seguindo uma sequência lógica e clara.

Aplicação do questionário a professores

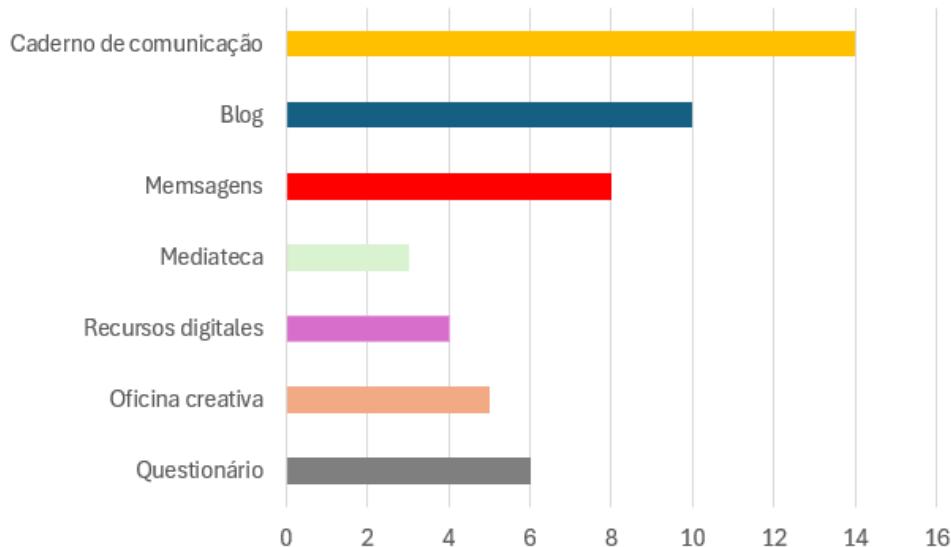
O primeiro bloco do questionário centrou-se em avaliar o nível de interação dos utilizadores com a plataforma PrimOT, assim como a frequência com que utilizavam as diferentes funcionalidades que esta oferece. Os resultados obtidos revelam um nível satisfatório de interação com a ferramenta, o que se reflete na utilização diária do PrimOT pela maioria dos participantes. Esta frequência de uso sugere que a plataforma se integrou de maneira sólida nas rotinas diárias dos professores, tanto para o planeamento como para a execução de atividades académicas. Apenas uma pequena percentagem (10%) dos informantes reportou um uso esporádico ou limitado, o que poderia estar relacionado com fatores como a natureza dos seus papéis ou a disponibilidade de tempo.

Quanto à percepção e satisfação com a plataforma (bloco 2), os participantes no estudo mostraram uma tendência positiva, destacando a facilidade de uso e a maneira intuitiva da interface como os principais fatores de satisfação. No entanto, alguns informantes sinalizaram áreas de melhoria, principalmente relacionadas com o desenho visual da ferramenta, alegando que a quantidade de funcionalidades dificulta a seleção da função desejada e a falta de um suporte técnico disponível para contactar em caso de problemas.

Sobre o impacto no ensino e na aprendizagem (bloco 3), os utilizadores reportaram utilizar uma ampla variedade das funcionalidades que o PrimOT oferece. Entre as mais destacadas, encontram-se: o caderno de comunicação (cahier de liaison, em francês) empregado para a comunicação entre a escola e os pais; o caderno de tarefas ou cahier de texte, recurso utilizado pelo professor para organizar o trabalho escolar diário e assegurar-se de que não se esquecem as tarefas atribuídas; a mensagem; assim como outras ferramentas para a gestão de conteúdos, a criação de atividades interativas e os mecanismos de avaliação. Este achado indica que a plataforma não se utiliza apenas como um repositório de informação, mas como um recurso dinâmico que facilita a interação e a participação dos alunos. A seguir, representa-se graficamente a percentagem de utilização das ferramentas mencionadas.

Figura 5

Funcionalidades do PrimOT mais utilizadas por docentes, alunos e pais



Nota: Elaboração própria.



A utilização notável destas ferramentas está relacionada com a regularidade com que os utilizadores as exploram e aplicam nas suas tarefas pedagógicas. Muitos professores descreveram o uso da plataforma como intenso e constante, o que sugere um alto grau de confiança no funcionamento do PrimOT para apoiar as suas atividades educativas. Este nível de utilização pode estar relacionado com a percepção do PrimOT como uma ferramenta confiável e eficiente para o ensino e a aprendizagem.

Relativamente aos aspectos técnicos e ao suporte (bloco 4), os inquiridos classificaram geralmente estes elementos de maneira favorável. No entanto, alguns mencionaram problemas ocasionais de conectividade e a necessidade de um suporte técnico mais ágil durante situações críticas, como períodos de exames ou atividades avaliativas.

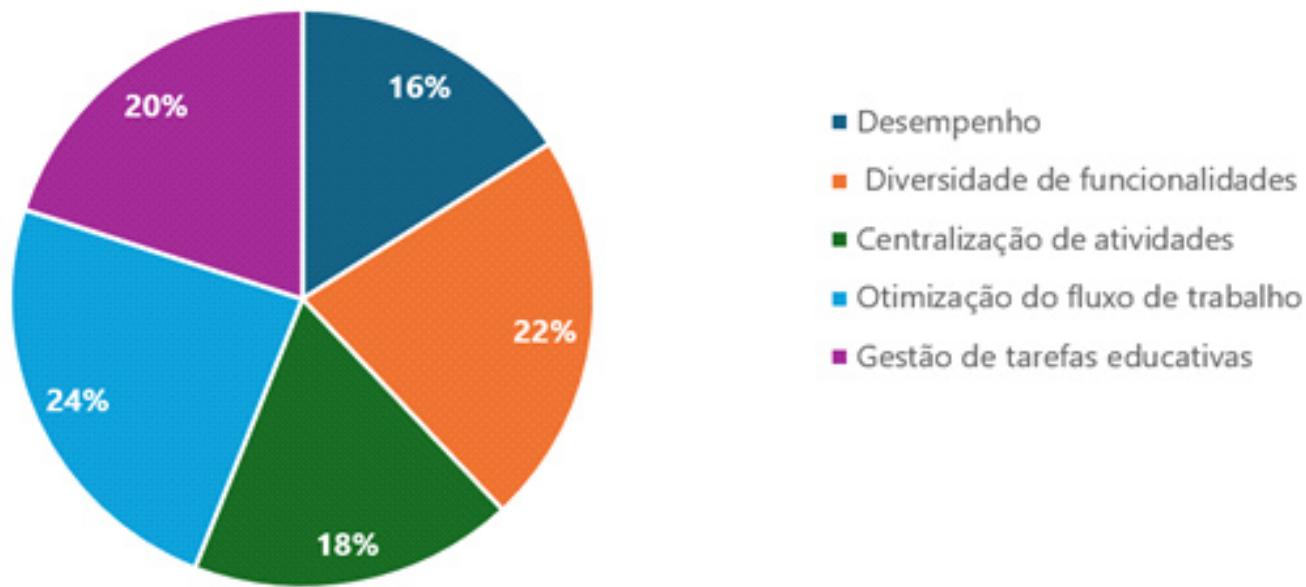
Finalmente, no bloco 5, relativo à segurança e privacidade, os participantes manifestaram confiança nas medidas de segurança implementadas pelo PrimOT. A maioria (80%) mostrou-se satisfeita com as políticas de privacidade, embora alguns tenham sugerido melhorias relacionadas com a transparência no manuseio dos dados pessoais e académicos e a encriptação das informações partilhadas com os pais dos estudantes.

Ao comparar o PrimOT com outras ferramentas similares, os inquiridos mencionaram que preferem o PrimOT devido à sua consistência no desempenho e à ampla gama de funcionalidades que oferece num só lugar. O gráfico seguinte representa os motivos de preferência dos inquiridos na utilização da plataforma.

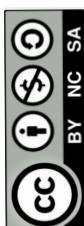
34

Figura 6

Motivações para a utilização do PrimOT



Nota: Elaboração própria.



Os resultados do questionário comprovam a utilidade, a usabilidade e a aceitabilidade do ambiente digital de trabalho. Estes três elementos são considerados de maneira positiva por todos os professores que responderam ao questionário. Um dos aspetos mais reconhecidos é o benefício para a comunicação com os pais, o que fortalece a relação escola-família. Os obstáculos mencionados pelos inquiridos centram-se na implementação recente da plataforma digital, sendo, portanto, necessária uma capacitação tanto a professores como a pais que não se sentem confortáveis com as ferramentas digitais ou que simplesmente não estão acostumados a utilizá-las.

Aplicação de entrevistas a diretores escolares

Em complemento ao questionário aplicado, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com diretores de diversas escolas primárias. Estas entrevistas tiveram como objetivo explorar os usos reais ou percebidos da plataforma PrimOT através dos eixos temáticos aludidos no apartado metodológico. Assim mesmo, explicam-se os posicionamentos mais relevantes para a investigação, sobretudo os pontos chave que surgiram durante as entrevistas com os diretores.

As primeiras questões dirigiram-se ao impacto dos ambientes digitais de trabalho nos educandos. Os diretores destacaram que o PrimOT teve um efeito significativo no compromisso e na motivação dos estudantes. Observou-se que a plataforma facilita a personalização da aprendizagem, permitindo que os alunos avancem ao seu próprio ritmo e segundo as suas necessidades individuais. Além disso, alguns diretores mencionaram que o PrimOT melhorou as competências digitais dos alunos, preparando-os melhor para o uso de tecnologias em contextos académicos futuros.

Para os diretores, o PrimOT é “a plataforma escolar à altura das crianças”, principalmente “feita para os alunos porque são eles os que terão mais ações na plataforma”. Os responsáveis académicos referem que o objetivo é que seja atrativa visualmente para as crianças, com o fim de motivá-las para a aprendizagem. Por outro lado, deve oferecer funcionalidades adaptadas para professores e pais.

35

Em relação aos professores, os diretores coincidiram em que a plataforma tem sido uma ferramenta valiosa para o planeamento e gestão das atividades educativas. Destacou-se que a plataforma permite uma maior organização dos materiais didáticos e facilita a comunicação entre docentes, o que melhorou a colaboração e a coerência no ensino. Além disso, percebe-se que os professores desenvolveram novas competências digitais, melhorando a sua capacidade para integrar tecnologias na sua prática pedagógica.

Os diretores consideram que é o professor quem gerará usos, porque publicará palavras ou informação e o pai receberá essa informação, responderá, consultará as tarefas e ajudará na formação educativa do seu filho. Os entrevistados especificam a importância do acesso à plataforma a partir de um dispositivo móvel, o que facilitará o uso pelos pais, sobretudo no pré-escolar, quando as crianças não dominam as funcionalidades da plataforma. Até ao momento, a plataforma só é acessível através de um computador, o que gera inconveniências em algumas famílias, pois o telefone móvel é o dispositivo mais empregado e de maior acesso pelos pais.

Segundo os diretores, o PrimOT integra uma multiplicidade de aplicações em constante evolução. Entre as aplicações mais utilizadas, encontram-se o caderno de comunicações, o caderno escolar e o correio, respostas que se correspondem com os resultados obtidos pelo questionário aplicado aos professores. No entanto, evidencia-se o uso de outras ferramentas, como a mediateca, que armazena recursos digitais educativos, e o blogue, que serve especialmente como caderno de vida para o pré-



escolar, onde os pais transmitem as suas inquietações sobre a aprendizagem dos seus filhos. No caso do caderno de comunicações, destaca-se a sua relevância na interação professor-pai.

Respecto aos pais, as entrevistas revelaram que o PrimOT permitiu um maior envolvimento no processo educativo dos seus filhos. Os diretores assinalaram que a plataforma oferece aos pais um acesso mais direto à informação sobre o progresso académico e as atividades escolares, o que melhorou a comunicação entre a escola e as famílias. No entanto, alguns diretores também mencionaram desafios relacionados com a capacitação dos pais para o uso eficaz da plataforma.

Os diretores explicaram que a ferramenta denominada O Canto dos Pais facilitará a comunicação por chat com o diretor da escola, e oferecerá a possibilidade de conservar as conversas, com o objetivo de relê-las no momento preciso. Desta maneira, a comunicação será mais instantânea e integrada e oferecerá uma atualização da plataforma.

A nível institucional, os diretores expressaram que o PrimOT contribuiu para a modernização das práticas administrativas e pedagógicas das escolas. A plataforma foi vista como um catalisador para a transformação digital das escolas, promovendo uma cultura de inovação e adaptação tecnológica. Além disso, identificou-se um impacto positivo na coordenação entre diferentes áreas da escola, melhorando a eficiência na gestão e no seguimento das atividades educativas.

Em resumo, as entrevistas semiestruturadas com diretores de escolas primárias refletem uma percepção positiva sobre o impacto do PrimOT em diversos aspectos do ambiente educativo. Embora se reconheçam desafios na implementação e adoção da plataforma, os diretores valorizam a sua contribuição para a melhoria do ensino, da aprendizagem e da gestão escolar.

36

Discussão

Os resultados provenientes da aplicação dos instrumentos explicitados permitem uma caracterização multifacetada do uso da plataforma PrimOT no ensino primário dentro da Academia de Orléans-Tours. Desta forma, os achados apontam para uma integração progressiva e funcional desta ferramenta digital nas práticas pedagógicas, com impactos diferentes mas complementares entre professores, alunos, pais e diretores educativos.

O uso cotidiano do PrimOT reportado pela maioria dos docentes sugere uma apropriação efetiva da ferramenta, alinhada com as considerações de autores como [Liriano \(2024\)](#) e [Meridja e Abdelbaki \(2024\)](#), que identificam a recorrência no uso como elemento essencial para a integração tecnológica na educação primária. Ao contrário de outras investigações onde se observa um uso instrumental ou marginal de plataformas digitais ([Pérez y García, 2023](#)), os dados obtidos revelam uma funcionalidade ativa e frequente, que abrange não só aspectos administrativos mas também pedagógicos. Nesse sentido, valida-se o potencial do PrimOT como um ambiente de trabalho digital sólido e adaptável.

O uso esporádico da plataforma, expresso por um pequeno grupo de docentes, convida a uma reflexão profunda das variáveis contextuais que determinam a frequência de utilização. Nessa ordem de ideias, a carga laboral, a formação digital do utilizador e o apoio institucional, poderiam explicar a resistência ou a escassa apropriação tecnológica, de acordo com os fatores encontrados por [Arotoma \(2024\)](#) relativos às barreiras internas para a adoção das TIC num contexto de investigação similar ao desta pesquisa.



A percepção favorável em relação à interface da plataforma reforça a ideia de que a usabilidade é um componente chave para a integração tecnológica no processo docente-educativo no ensino primário. Esta afirmação corresponde-se com o estudo de [Arreola et al. \(2022\)](#), onde se examinam a usabilidade, a utilidade, a gestão diretiva e as competências digitais como aspetos que permitem melhorar a qualidade da educação primária mediante a integração de tecnologias no processo de ensino. No entanto, as críticas relativas ao desenho visual e à saturação funcional apontam para um paradoxo de complexidade: uma ferramenta com múltiplas opções pode tornar-se, aos olhos do utilizador, menos acessível se não contar com um suporte técnico adequado. O anterior coincide com a investigação de [Carballo e González \(2023\)](#), que sublinha a importância do desenho centrado no utilizador em ambientes digitais de trabalho.

Em relação ao impacto pedagógico, tanto professores como diretores destacaram que o PrimOT não só facilita a organização da tarefa docente, como também potencia a interação e a autonomia do alunado, em concordância com princípios da aprendizagem ativa e personalizada ([Enríquez y Navarro, 2024](#)). Dessa perspetiva, a plataforma é percebida como um valor acrescentado, na medida em que permite uma gestão do ritmo de trabalho, uma melhoria na comunicação com as famílias e um fortalecimento do vínculo escola-lar. Desta forma, a plataforma cumpre um papel que vai além do suporte tecnológico e converte-se num mediador didático e social.

Uma dimensão emergente de especial relevância é o envolvimento dos pais no processo educativo oferecido pelo PrimOT. Os argumentos manifestados pelos professores e diretores sobre a utilidade de ferramentas como o Canto dos Pais reflete-se também em estudos recentes sobre a responsabilidade educativa em ambientes digitais para fortalecer o acompanhamento familiar e melhorar o rendimento académico dos estudantes ([Teherán, 2025](#)). No entanto, a disponibilidade de uma aplicação móvel do PrimOT representa uma barreira na comunicação com a família, especialmente em lares onde o computador não é o dispositivo principal. Esta situação indica a necessidade de um desenho multiplataforma, se se deseja uma participação mais ampla das famílias.

37

Do ponto de vista institucional, os diretores valorizaram a plataforma como um catalisador para a transformação digital das escolas. Esta percepção é coerente com os resultados do estudo realizado por [Gonon et al. \(2024\)](#), que analisa a transformação digital mediante os objetivos, as estruturas, as culturas e as práticas da escola. A melhoria na coordenação interdirecional e a agilização de processos administrativos são razões colaterais positivas que evidenciam o alcance da ferramenta para além da sala de aula.

Apesar dos avanços, persistem desafios vinculados à capacitação de todos os atores implicados. Se bem que os professores desenvolveram competências digitais, ainda se percebe uma brecha no domínio destas ferramentas por parte de alguns pais, especialmente nos níveis iniciais. Este achado reafirma a necessidade de formação contínua e inclusiva, não só para docentes, mas também para as famílias, a fim de consolidar uma comunidade educativa digitalmente competente.

En síntese, os resultados respaldam a usabilidade e utilidade do PrimOT no ambiente escolar, mas a sua eficácia depende de fatores infraestruturais (acessibilidade, suporte, capacitação) e culturais (atitudes face à mudança, competência digital). O estudo confirma alguns padrões identificados em investigações prévias sobre ambientes digitais educativos, mas também assinala áreas não resolvidas, como a usabilidade desde dispositivos móveis ou a capacitação transversal, que devem ser abordadas para uma implementação mais equitativa e eficaz.



Conclusões

O presente estudo explorou a implementação e o impacto da plataforma PrimOT no contexto educativo das escolas primárias, abordando a perspetiva dos docentes e dos responsáveis pela supervisão pedagógica. Os resultados obtidos permitem confirmar que o PrimOT foi amplamente adotado pelos docentes, integrando-se de maneira eficaz nas rotinas diárias de ensino e aprendizagem. A frequência de uso sugere que a plataforma é percebida como um recurso essencial, contribuindo para a eficácia e eficiência do processo educativo.

A satisfação em relação à plataforma, que se depreende tanto dos dados quantitativos do questionário como dos dados qualitativos das entrevistas, põe em evidência uma percepção maioritariamente positiva em relação ao PrimOT. Os utilizadores valorizam a facilidade de uso, a intuitividade da interface, assim como as funcionalidades oferecidas. Esta satisfação generalizada vai acompanhada, no entanto, da identificação de áreas que podem ser melhoradas, em particular no que respeita à personalização da experiência e ao suporte técnico.

A investigação demonstrou o impacto significativo do PrimOT no ensino e na aprendizagem, ao facilitar a organização e a assimilação de conteúdos. O papel da plataforma também se destaca no desenvolvimento de competências digitais entre os docentes, o que sugere um efeito transformador nas práticas pedagógicas.

38

A plataforma melhorou a comunicação e a participação dos pais no processo educativo, oferecendo um acesso direto à informação académica e fomentando uma maior implicação na educação dos seus filhos. A nível institucional, o PrimOT contribuiu para a modernização das práticas de gestão e coordenação, estimulando uma cultura de inovação dentro das escolas.

No entanto, no ensino primário, existem poucas investigações diretas sobre a implantação destes ambientes digitais, o que se explica em parte pela implementação ainda limitada dos Espaços Numéricos de Trabalho (ENT) neste nível educativo e pela difícil transição digital das escolas primárias.

A partir dos resultados desta investigação, identificaram-se vários desafios importantes, em particular a necessidade de melhorar o suporte técnico e de oferecer uma formação mais ampla a todos os atores envolvidos, especialmente aos pais. Estes desafios sugerem que, para maximizar o potencial do PrimOT, é necessário manter uma atenção constante na melhoria e adaptação da plataforma às necessidades em mudança do ambiente educativo.

O estudo centrou-se nos docentes e nos responsáveis locais de educação, uma vez que estes atores são os principais utilizadores e gestores da plataforma PrimOT no ambiente escolar. Os docentes estão diretamente envolvidos na implementação diária das ferramentas educativas digitais, enquanto os responsáveis pela supervisão pedagógica desempenham um papel crucial na supervisão e na tomada de decisões em relação à adoção e ao uso das tecnologias dentro da instituição.

Os pais não foram incluídos neste estudo, uma vez que a sua interação com o PrimOT é mais limitada e



secundária em comparação com a dos docentes e dos responsáveis pedagógicos. Este enfoque analítico permite assim um estudo mais detalhado da eficácia e dos desafios da plataforma desde o ponto de vista de quem a utiliza diretamente no âmbito educativo.

Finalmente, a partir dos elementos apresentados, este estudo propõe como nova perspetiva a análise do uso do PrimOT por parte dos pais de alunos de educação primária.

Privacidade: Não aplica.

Declaração sobre o uso de inteligência artificial: O autor do presente artigo declara que não empregou Inteligência Artificial na sua elaboração.

Referências

Arotoma, J. (2024). *Percepción de barreras de integración de las tecnologías de información y comunicación en docentes de educación básica regular de Concepción-Junín*. (Tesis de maestría) Universidad Nacional del Centro del Perú. <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/10088>

Arreola, C. G., Fernández, M. T., Vales, J. J. e Sánchez, P. A. (2022). Factores asociados a las prácticas de enseñanza docentes con apoyo de las tecnologías de la información y comunicación. *EDUCAR*, 58(1), 189–203. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1349>

Barragán, G. D. F., Pirela, M. J. E., Riaño, D. J. A. e Munevar, S. L. (2024). Plataformas digitales y prácticas pedagógicas de docentes: promesas no cumplidas. *Edutec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (87), 56–73. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3067>

39

Carballo, H. M. A. e González, R. G. A. (2023). El diseño centrado en el usuario: Estrategia para la actualización docente. *Legado de Arquitectura y Diseño*, 18(34), 171-176. <https://doi.org/10.36677/legado.v18i34.19365>

Chavez, M., Rojas, L., Anticona, D.M. e Chavez, E. D. (2021). Educación Virtual: una revisión sistemática. *Revista iberoamericana de educación*, 1(1). <https://doi.org/10.31876/ie.vi.82>

Chugh, M., Upadhyay, R. & Chugh, N. (2023). An Empirical Investigation of Critical Factors Affecting Acceptance of E-Learning Platforms: A Learner's Perspective. *SN Computer Science* 4, (240). <https://doi.org/10.1007/s42979-022-01558-3>

Comisión Europea (2021). Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027). European Education Area, European Comission. <https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/digital-education/action-plan>

Conseil européen (2018). *Le règlement général sur la protection des données*. Conseil de l'union européenne, Conseil européen. <https://www.consilium.europa.eu/fr/policies/data-protection/data-protection-regulation/#individuals>

Enríquez, L. e Navarro, J. (2024). Explorar los matices: aprendizaje personalizado y adaptativo en la educación digital. *Revista Digital Universitaria*, 25(1), 1-20. https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v25_n1_a10.pdf



- Flores, R. L. e Meléndez, T. C. (2024). Estrategias de aprendizaje digital en entornos virtuales educativos. *Revista Innova Educación*, 6(2), 7-22. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.02.001>
- Hernández, R. Fernández, C. e Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación social (4^a edición). McGraw-Hill. Interamericana
- Jacovkis, J., Rivera, V. P., Parcerisa, L. e Calderón, G. D. (2022). Resistir, alinear o adherir. Los centros educativos y las familias ante las BigTech y sus plataformas educativas digitales. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (82), 104–118. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2615>
- Jiménez, P. E. e Fernández, F. Z. (2021). Plataformas virtuales en la educación superior en tiempos de COVID-19. *Experiencias en estudiantes de Cuba. Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 361-380. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i3.46224>
- Liriano, J. P. (2024). Transformación del docente en el siglo XXI: Integración de las TIC y su influencia sobre la educación primaria. *Revista Arbitrada: Orinoco, Pensamiento y Praxis*, 14(3), 40-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9996078>
- Meridja, A. e Abdelbaki, M. (2024). Impact des TIC sur l'enseignement moyen en Algérie : cas de l'établissement Martyrs Baouche et Iken. *Journal of Contemporary Business and Economic Studies*, 7(2). <https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/617/7/2/251394>
- 40** Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2023). *Espaces numériques de travail. Direction générale de l'enseignement scolaire*. <https://eduscol.education.fr/1050/espaces-numeriques-de-travail>
- Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2024). *L'état du déploiement des espaces numériques de travail*. Direction générale de l'enseignement scolaire. <https://eduscol.education.fr/1567/l-etat-du-deploiement-des-espaces-numeriques-de-travail>
- Pérez, L. E. e García, T. A. (2023). La competencia digital y el uso de herramientas tecnológicas en el profesorado universitario. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 16(31), 69-81. <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/5364>
- Ramírez, L. (2024). *Innovating in Mental Health: Metacognitive Psychotherapy. Interdisciplinary Rehabilitation*, 4, 2-15. <https://doi.org/10.56294/ri202474>
- Rivera, P., Calderón, D., Moreno, G. A. e Massó, G. B. (2024). Percepciones de las Familias sobre el uso de Plataformas Digitales Comerciales en las escuelas públicas: un estudio sobre la confianza y la privacidad digital. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(2), 85-99. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.2.005>
- Teherán, V. E. (2025). *Estrategias pedagógicas para fortalecer el acompañamiento familiar en el proceso educativo de los estudiantes de la sede Rodrigo Vives de Andréis, Institución educativa Juana Arias de Benavides*. (Diplomado de profundización para grado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/69163>
- Vital, M. (2021). Plataformas Educativas y herramientas digitales para el aprendizaje. *Vida Científica*



Boletín Científico De La Escuela Preparatoria, 9(18), 9-12.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/7593>

Walker, W. (2016). Algunas consideraciones para el uso de la metodología cualitativa en investigación social. *Foro educacional*, (27), 13-32. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6429426.pdf>

Fecha de recepção do artigo: 5 de julho de 2025

Fecha de aceitação do artigo: 2 de agosto de 2025

Fecha de aprobación para maquetación: 5 de agosto de 2025

Fecha de publicación en Online: 10 de janeiro de 2026

Notas sobre o autor

* Manuel Schneeweile é Doutor em Ciências da Educação, professor titular na Universidade de Orléans, em França, no laboratório de investigação ERCAE (Equipa de Investigação Contextos e Atores da Educação), Unidade de Investigação 7493. O seu trabalho situa-se na interseção das Ciências da Educação e das Ciências da Informação e da Comunicação. Centra-se na apropriação de dispositivos digitais para o acompanhamento dos aprendizados. E-mail: manuel.schneeweile@univ-orleans.fr



Anexo 1**Questionário aplicado aos professores**

Introdução: Este questionário tem como objetivo recolher informações sobre sua experiência e percepção no uso da plataforma PrimOT. Por favor, responda às perguntas de maneira sincera, com base em sua experiência pessoal. As informações recolhidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e mantidas em confidencialidade.

Perfil Profissional

Anos de experiência profissional na educação: _____

Função na instituição educativa: _____

Bloco 1: Nível de interação e frequência de uso da PrimOT

1. Com que frequência utiliza a PrimOT no seu trabalho diário?

- (a) Todos os dias
- (b) Várias vezes por semana
- (c) Uma vez por semana
- (d) Ocasionalmente
- (e) Nunca

2. Que aspectos da PrimOT considera mais positivos? (Selecione todas as que corresponderem).

42

- (a) Facilidade de uso
- (b) Intuitividade da interface
- (c) Funcionalidades oferecidas
- (d) Suporte técnico
- (e) Outro (especificar): _____

3. Existe algum aspecto da PrimOT com o qual esteja insatisfeito? (Especificiar): _____

Bloco 2: Percepção e Satisfação com a PrimOT

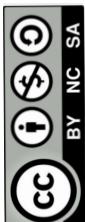
1. Como você classificaria seu nível geral de satisfação com a PrimOT?

- (a) Muito satisfeito(a)
- (b) Satisfeito(a)
- (c) Neutro(a)
- (d) Insatisfeito(a)
- (e) Muito insatisfeito(a)

2. Quais aspectos da PrimOT você considera mais positivos? (Selecione todos os que se aplicarem).

- (a) Facilidade de uso
- (b) Intuitividade da interface
- (c) Funcionalidades oferecidas
- (d) Suporte técnico
- (e) Outro (especificar): _____

3. Existe algum aspecto da PrimOT com o qual você esteja insatisfeito? (Especificiar): _____



Bloco 3: Impacto no Ensino e na Aprendizagem

1. Em que medida você considera que a PrimOT melhorou a aprendizagem de seus alunos?

- (a) Muito
- (b) Bastante
- (c) Regular
- (d) Pouco
- (e) Nada

2. A PrimOT mudou a forma como você organiza e gerencia seu ensino?

- (a) Sim, em grande medida
- (b) Sim, em certa medida
- (c) Não mudou muito
- (d) Não mudou nada

Bloco 4: Aspectos Técnicos e Suporte

1. Quão satisfeito(a) está com o suporte técnico da PrimOT?

- (a) Muito satisfeito(a)
- (b) Satisfeito(a)
- (c) Neutro(a)
- (d) Insatisfeito(a)
- (e) Muito insatisfeito(a)

2. Você já experimentou problemas técnicos ao usar a PrimOT?

- (a) Sim, frequentemente
- (b) Sim, ocasionalmente
- (c) Raramente
- (d) Não, nunca

3. Que melhorias técnicas você sugeriria para a PrimOT? (Especificar): _____

Bloco 5: Segurança e Privacidade

1. Como você avalia as medidas de segurança e privacidade da PrimOT?

- (a) Muito satisfatórias
- (b) Satisfatórias
- (c) Neutras
- (d) Insatisfatórias
- (e) Muito insatisfatórias

2. Você tem alguma preocupação específica sobre a segurança ou a privacidade ao usar a PrimOT? (Especificar): _____

43



Anexo 2

Guia de entrevista semiestruturada para diretores de escolas primárias

Objetivo: Explorar os usos reais ou percebidos da plataforma PrimOT na perspectiva dos gestores, considerando o impacto em estudantes, professores, pais e na escola como um todo.

Seção 1: Impacto nos Estudantes

- (a) Como você descreveria o impacto da PrimOT na aprendizagem dos estudantes da sua escola?
- (b) Que tipo de atividades ou recursos educativos fornecidos pela PrimOT têm sido mais úteis para os estudantes?
- (c) Você identificou algum desafio ou limitação no uso da PrimOT por parte dos estudantes?

Seção 2: Apoio aos Professores

- (a) Como a PrimOT influenciou o planejamento e a execução das atividades pedagógicas por parte dos professores?
- (b) Que tipo de formação ou suporte foi fornecido aos professores para o uso da PrimOT?
- (c) Da sua perspectiva, como mudou a dinâmica de ensino com a incorporação da PrimOT?

Seção 3: Participação dos Pais

44

- (a) Como a PrimOT influenciou a comunicação e a participação dos pais no processo educativo?
- (b) Quais funcionalidades da PrimOT são mais valorizadas pelos pais, na sua percepção?
- (c) Que desafios você encontrou na implementação da PrimOT no que diz respeito à participação dos pais?

Seção 4: Efeitos na Escola

- (a) Como você descreveria o impacto da PrimOT na gestão e organização geral da escola?
- (b) A PrimOT contribuiu para a modernização ou transformação digital da escola?
- (c) Quais aspectos da PrimOT você considera mais benéficos para a escola como um todo?
- (d) Como tem sido a experiência em termos de suporte técnico e manutenção da PrimOT a nível institucional?
- (e) Para finalizar, há algum outro aspecto relacionado à PrimOT que você considere importante mencionar e que não tenha sido abordado nesta entrevista?



Relação entre a criança com TDAH e o ambiente familiar: uma revisão sistemática

Relación entre el niño con TDAH y el entorno familiar: una revisión sistemática



Celia Gallardo Herrerías*
Universidade de Almería, Almería, Espanha

45

Resumo

O presente estudo centra-se em compreender a possível interdependência entre um diagnóstico de TDAH, a resposta ao mesmo entre os membros da família, e como isto afeta bidirecionalmente as relações, o funcionamento e, em definitiva, a saúde mental de todos os conviventes. O desenho metodológico é o de uma revisão sistemática seguindo o protocolo PRISMA. Os estudos analisaram-se mediante um enfoque qualitativo, partindo de um grupo inicial de 143 trabalhos, dos quais dez se incluíram na amostra final. Os estudos selecionados mostram uma clara tendência para experimentar uma emocionalidade negativa, o que conduz a estilos parentais permissivos e/ou autoritários, o que resulta num aumento da sintomatologia clínica da criança afetada por TDAH e atua como um influxo cíclico de sentimentos e comportamentos não desejados.

Palavras-chave: TDAH, família, relações sociais.

Resumen

El presente estudio se centra en comprender la posible interdependencia entre un diagnóstico de TDAH, la respuesta al mismo entre los miembros de la familia, y cómo esto afecta bidireccionalmente las relaciones, el funcionamiento y, en definitiva, la salud mental de todos los convivientes. El diseño metodológico es el de una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA. Los estudios se analizaron mediante un enfoque cualitativo partiendo de un grupo inicial de 143 trabajos, de los cuales diez se incluyeron en la muestra final. Los estudios seleccionados muestran una clara tendencia a experimentar una emocionalidad negativa, lo que conduce a estilos parentales permisivos y/o autoritarios, lo que resulta en un aumento de la sintomatología clínica del niño afectado por TDAH y actúa como un influjo cíclico de sentimientos y comportamientos no deseados.

Palabras clave: TDAH, familia, relaciones sociales.



Como citar este artigo (APA): Gallardo, H. C. (2026). Relação entre a criança com TDAH e o ambiente familiar: uma revisão sistemática. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7 (13), 45—58. <https://doi.org/10.59654/33k8a578>

Introdução

A *Perturbação de hiperatividade e défice de atenção* (TDAH) refere-se a um padrão persistente de desatenção, impulsividade e hiperatividade que altera o funcionamento normal dos âmbitos social, familiar, laboral e/ou escolar da pessoa afetada, com uma duração superior a seis meses (American Psychiatric Association, 2022).

Do ponto de vista clínico, o TDAH é uma das perturbações do neurodesenvolvimento com maior prevalência na população infantojuvenil a nível mundial (cerca de 5%), embora a sua incidência na idade adulta seja mais evidente, dado que o quadro clínico pode confundir-se com comportamentos prototípicos da infância (Berenguer et al., 2019; D'Onofrio & Emery, 2019).

Para compreender o alcance da apresentação do TDAH, é necessário recorrer à análise do seu percurso diagnóstico, empreendido no século XVIII pelos pediatras e psicólogos da época, que lhe atribuíram uma forte etiologia moralista vinculada a fatores ambientais e, especialmente, aos padrões de criação desenvolvidos no seio familiar (Gómez & Ortiz, 2019) – um defeito moral que, anos depois, se complementou com a ideia de disfunção cerebral mínima, apontando para a alteração de certas regiões neuronais e conexões sinápticas como fatores causais de um quadro sintomático vinculado ao défice de atenção, às dificuldades de aprendizagem, à atividade motora excessiva e aos problemas de controlo comportamental. Atualmente, aceita-se uma postura etiológica multifatorial, em que tanto a predisposição genética da pessoa afetada como as características ambientais presentes no contexto de referência social desempenham um papel importante na gravidade e sintomatologia com que a perturbação se manifesta (González et al., 2022).

O percurso etiológico empreendido pelo TDAH ao longo dos anos foi acompanhado por múltiplas nomenclaturas, desde a disfunção cerebral mínima, como mencionado anteriormente, até à atualmente aceite perturbação de défice de atenção e hiperatividade. Com a publicação da terceira edição do *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (DSM-III), a nova nomenclatura de perturbação de défice de atenção e hiperatividade criou outra controvérsia relativamente à sua sintomatologia, no que diz respeito a depender ou não de padrões hiperativos (Morales & Mosquera, 2022).

O TDAH também apresenta uma elevada predisposição para se manifestar de forma comórbida com outras perturbações mentais, como as perturbações do espectro do autismo, as perturbações de tiques, as perturbações depressivas, as dificuldades de aprendizagem ou as perturbações da linguagem, entre outras, o que agrava a sintomatologia nuclear das perturbações dominantes e comórbidas. Tanto o TDAH como as suas apresentações comórbidas, recentemente aceites e enumeradas no *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (DSM-5-TR), adquiriram uma maior visibilidade social, facilitando novos instrumentos de diagnóstico e opções de tratamento, graças aos avanços científicos no estudo desta afecção neuropsicológica (American Psychiatric Association, 2022).

Por outro lado, a forma atual de entender socialmente o TDAH deixa de lado uma postura reducionista e unipessoal, já que é necessário estudar esta perturbação como algo mais do que um problema de saúde individual, e sim como um que está diretamente vinculado ao âmbito social e familiar mais próximo da pessoa afetada, capaz de alterar os padrões de funcionamento sociofamiliar e a qualidade de vida dos conviventes (Stadelmann et al., 2021).

No entanto, a convivência com uma criança que padece de TDAH pode viver-se de formas muito di-

versas, consoante as circunstâncias sociais, os valores ou a experiência dos familiares, e o âmbito social mais próximo de uma perturbação análoga (Urbano et al., 2022). A convivência com uma pessoa com TDAH afeta de forma bidirecional a organização e o modelo familiar estabelecido, requerendo ajustes de diversa significação na vida pessoal e profissional dos conviventes para que os esforços se unam em resposta a um mesmo propósito de melhorar a qualidade de vida de todas as figuras envolvidas no núcleo familiar.

O objetivo do presente estudo é compilar a evidência científica disponível para determinar a possível concomitância entre o TDAH e a resposta familiar perante um diagnóstico, as repercussões que esta situação tem nas relações e no funcionamento do lar, e vice-versa – ou seja, como as atitudes dos familiares afetam o quadro clínico do TDAH –, procurando determinar se o estilo parental condiciona a evolução da perturbação. A intenção é determinar em que grau um diagnóstico de TDAH influencia a dinâmica familiar, e vice-versa, e como o funcionamento familiar afeta o desenvolvimento clínico de uma criança com TDAH, tendo em conta os possíveis efeitos que a formação parental pode ter nas respostas familiares. Especificamente, a presente revisão estabelece os seguintes objetivos: (a) Conhecer como o envolvimento familiar afeta as condições do TDAH. (b) Analisar se os estilos parentais causam alguma influência no TDAH, e vice-versa. (c) Identificar o impacto do diagnóstico de TDAH na saúde mental dos pais.

Metodología

De acordo com os objetivos estabelecidos, o método seguido baseou-se em desenvolver uma revisão sistemática para analisar a influência que a sintomatología associada ao TDAH tem no ambiente familiar e como a predisposición da família e os estilos parentais afetam o prognóstico do TDAH, com o propósito de obter uma compreensão mais integral do tema. A revisão sistemática aqui apresentada procurou documentos bibliográficos através das bases de dados *Web of Science (WOS)*, *Scopus*, *PubMed*, *Redalyc*, *Scielo* e *Dialnet*, utilizando como descritores *trastorno por déficit de atención e hiperactividad*, *calidad de vida e familia* nos campos de título, resumo e/ou palavras-chave. A eleição destas bases de dados baseou-se no seu reconhecimento e prestígio internacional, assim como na sua vinculação direta com o conteúdo específico da investigação. Após procurar, compilar e selecionar os artigos considerados mais relevantes para o estudo, procedeu-se a analisá-los, extraíndo a informação descritiva e os seus principais achados, a partir dos quais se obteve a evidência para os resultados.

47

Procedimientos de busca

Realizou-se uma busca inicial de documentos bibliográficos publicados até 2023 através das bases de dados *Web of Science (WOS)*, *Scopus*, *PubMed*, *Redalyc*, *Scielo* e *Dialnet*, utilizando como combinação de descritores *trastorno por déficit de atención e hiperactividad*, *calidad de vida e familia*. Os resultados da busca inicial limitaram-se a documentos completos de acesso aberto e restringiram-se às categorias TDAH/ADHD e familia para trabalhos elaborados em inglês ou espanhol.

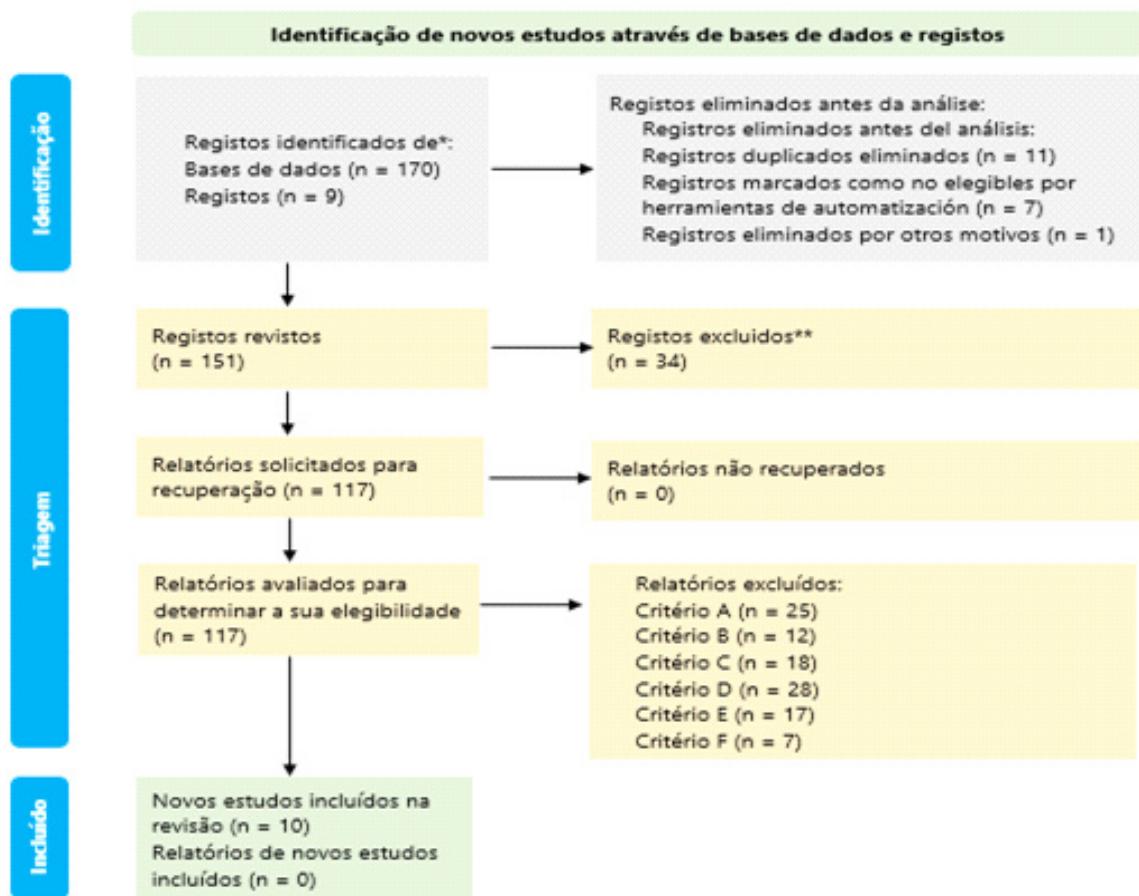
Finalmente, incluiu-se um total de dez artigos (Figura 1) após serem analisados desde duas perspetivas: por um lado, a informação descritiva e os achados dos estudos e, por outro, a qualidade dos artigos selecionados e a validade da informação que continham. Para tal, os investigadores tiveram de avaliar a elegibilidade dos artigos relativamente aos objetivos da revisão, destacando aspectos temáticos como o impacto do TDAH na família e o papel bidirecional de influência entre a saúde mental, os estilos parentais, a qualidade de vida familiar e o TDAH. Na Figura 1 mostra-se o processo de



busca e seleção da literatura utilizando o diagrama de fluxo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) para revisões sistemáticas (Moher et al., 2009).

Figura 1

Diagrama de fluxo PRISMA



48

Nota: elaboração própria (2025).

Seleção de estudos: critérios de inclusão e exclusão

Para selecionar os artigos relacionados com o tema de estudo, estabeleceu-se uma série de critérios de inclusão. Estes critérios foram: (A) artigos de investigação ou estudos empíricos, (B) artigos não duplicados, (C) trabalhos centrados em estudar as implicações que o diagnóstico de um caso com TDAH gera no lar familiar, assim como os efeitos que a dinâmica familiar tem no curso do TDAH, (D) documentos publicados desde 1990 até 2024. Assim também, neste estudo, a busca centrou-se em artigos publicados em revistas com revisão por pares, excluindo comunicações, teses e capítulos de livros. Estes critérios de inclusão foram essenciais, já que permitiram centrar a atenção em estudar as repercussões que um diagnóstico de TDAH tem no ambiente familiar e como a pessoa afetada e os familiares veem alterado o seu estado emocional de forma bidirecional.

De igual modo, excluíram-se artigos com base nos seguintes critérios de exclusão: (A) Capítulos de livro, teses e atas de congressos, (B) estudos duplicados, (C) investigações alheias ao estudo do TDAH.

e das suas repercussões na vida familiar, (D) estudos não publicados em revistas com revisão por pares, (E) relatórios ou comentários editoriais sem dados originais, (F) estudos com problemas éticos na sua realização.

Resultados

Identificação das publicações selecionadas

Os artigos identificados nesta secção abrangem diferentes investigações centradas em analisar o impacto que um diagnóstico de TDAH tem no ambiente familiar e, de forma recíproca, como a gestão e a convivência com um filho com TDAH afetam a saúde mental dos pais e os padrões de criação, detalhando um panorama de fatores confluentes, como um aumento do estado de tensão, stresse, alterações na percepção própria dos pais sobre o seu papel e a sua eficácia, modificações na dinâmica familiar e nos estilos parentais. As alterações no funcionamento cognitivo e comportamental das crianças com TDAH impactam a convivência no âmbito familiar, já que requerem uma atenção quase contínua; isto compromete a saúde mental não só dos pais, como também dos irmãos e de qualquer outro convivente, provocando sérias alterações no funcionamento familiar geral.

Neste sentido, a informação compilada estrutura-se seguindo uma sequência que parte da formação para uma parentalidade positiva numa família afetada pelo TDAH, analisa os estilos e dinâmicas parentais e a sua influência recíproca no TDAH, e finaliza com um estudo dos efeitos que o diagnóstico de TDAH, e a convivência com uma pessoa que o padece, têm no estado emocional, na vivência de stresse e na prevalência de outros psicopatogénios.

Descrição dos itens incluídos

49

A família é o primeiro agente social com o qual a criança entra em contacto. Além de ser um sistema complexo de inter-relações – conjugais, filiais e fraternas –, é um âmbito de referência para o crescimento e desenvolvimento integral de todos os seus membros. É por isso que este fenómeno se estuda como um todo, onde cada parte será influenciada bilateralmente. Assim, as alterações comportamentais associadas a que um dos seus membros tenha TDAH afetarão todo o sistema familiar, mudando a forma de se relacionar, a gestão do comportamento da pessoa afetada e o exercício de estilos de criação orientados para encontrar o equilíbrio mental e a gestão social da perturbação (Agha et al., 2020).

Em muitos casos, a falta de apoio e assessoria dada aos familiares destas crianças com TDAH dificulta seriamente a sua autoperceção e capacidade para enfrentar uma situação de criação tão anómala. Portanto, é fundamentalmente importante desenvolver competências para uma parentalidade adequada nos casos em que as famílias têm um membro com TDAH, não só para minimizar o impacto que o diagnóstico da criança tem na funcionalidade familiar e nas relações entre conviventes, como também para ajudar a estimular o desenvolvimento global da criança. Neste sentido, os resultados do estudo levado a cabo por Andrades et al. (2019) corroboram como a falta de informação e formação condiciona consideravelmente a capacidade da família para ajudar o seu filho com TDAH, comprometendo a consistência do seu estilo parental. Nesta investigação, participaram três famílias com filhos com TDAH e a informação obteve-se mediante entrevistas.

Na mesma linha, Fabra (2021) considera que a formação dos familiares e tutores legais responsáveis por crianças com TDAH ajuda a abordar a perturbação de forma mais positiva, fornecendo ferramentas

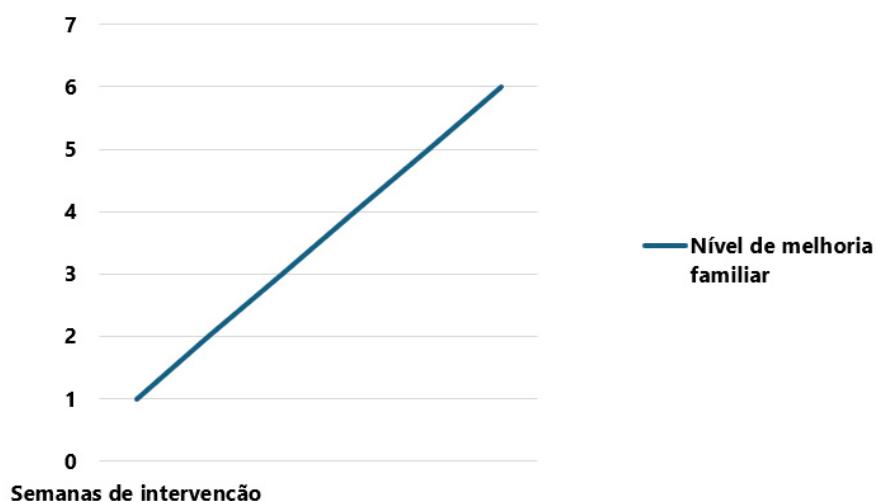


mentas e informação para compreender as necessidades reais da pessoa afetada; isto evidenciou-se nos resultados obtidos após aplicar um programa de intervenção formativa. O estudo procurou demonstrar a eficácia de um programa de intervenção familiar de seis semanas, observando melhorias significativas nas relações familiares e no ambiente do lar. O programa de treino em comportamento parental foi uma ferramenta chave para mudar o estilo educativo, tornando-o mais respeitador e compreensivo com os afetados, ao mesmo tempo que refletia um ambiente mais cordial e relaxado em vez de disciplinar.

[De la Rosa \(2019\)](#) obteve resultados que não concordavam com os de [Andrade et al. \(2019\)](#) e [Fabra \(2021\)](#). Neste caso, não se observaram evidências significativas antes e depois da participação parental num workshop psicoeducativo sobre o TDAH. Participaram um total de 80 familiares, cada um a viver com uma pessoa com TDAH. Citando os resultados, o mesmo autor concede que, possivelmente, o workshop não logrou ajustar-se suficientemente às necessidades formativas dos participantes (Ver Figura 2).

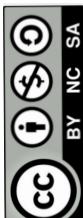
Figura 2

Evolução da intervenção familiar



Nota: elaboração própria (2025).

É importante assinalar que, ao tentar gerir os padrões comportamentais da perturbação, os pais começam a manifestar respostas adaptativas muito variadas. Estas estão determinadas por diversos fatores associados com a gravidade da apresentação patológica, a sua formação neste transtorno, a sua percepção do papel parental e a sua paciência, sendo os mais recorrentes os padrões parentais associados a uma permissividade excessiva ou a uma rigidez excessiva ([Morales & Mosquera, 2022](#); [Orjales, 2019](#)). A dinâmica familiar e os estilos parentais afetarão diretamente a manifestação e evolução clínica do TDAH, sendo as posições extremas disfuncionais para uma parentalidade positiva e também prejudiciais para o prognóstico da perturbação. Entre outros fatores, isto deve-se ao facto de os métodos de disciplina habituais serem menos eficazes ou totalmente ineficazes em crianças com TDAH, dadas as dificuldades que têm em inibir respostas impulsivas ou obedecer a ordens parentais. Isto, por sua vez, gera procedimentos disciplinares coercivos e inconscientes por parte dos pais, ao mesmo tempo que desencadeia uma compreensão negativa dos seus próprios papéis parentais. Portanto, é difícil identificar um estilo parental unidirecional e único em famílias que têm filhos



com TDAH. De facto, podem observar-se muitos tipos de reações emocionais perante um diagnóstico, como a desaprovação da perturbação, a rejeição da responsabilidade de a abordar e a atribuição a uma má prática por parte dos diversos especialistas (típico de um padrão de criação permissivo) ou uma marcada sobreproteção que retira a autonomia de alguém afetado por esta patologia em termos do seu desenvolvimento maturativo (Romero, 2022).

[Castiblanco et al. \(2020\)](#) mostram no seu estudo como o comportamento imaturo e disfuncional dos pais afeta o desenvolvimento de situações relacionais, assim como a dinâmica familiar, permanecendo este efeito latente nos resultados após aplicar o Instrumento Apgar Familiar.

Os fatores de risco associados ao curso do TDAH são múltiplos. Além disso, é provável que diferentes variáveis interajam, dando lugar a que os sintomas da perturbação evoluam positiva ou negativamente. No entanto, neste caso, o ambiente familiar (especialmente a família nuclear) impacta negativamente o desenvolvimento da criança e os seus sintomas, sendo fatores que afetam a gravidade do TDAH ([Segura, 2019](#)).

Seguindo estas ideias, [Patiño e Martínez \(2020\)](#) investigaram como estas influências familiares afetavam um caso específico, refletindo sobre como as dificuldades de criação derivadas de ter um filho com TDAH impactavam o ambiente imediato, gerando desajustamentos e desequilíbrios entre todos os membros da família nuclear. Isto deve-se ao desconhecimento relativamente à ineficácia das orientações educativas tradicionais para canalizar o comportamento destas crianças. Em consequência, um ajustamento insuficiente dos estilos parentais às necessidades da criança com TDAH leva a que os pais se sintam culpados perante os contratemplos e as tentativas falhadas de controlar a conduta do seu filho. Além disso, esta é uma prática parental disfuncional, que agrava a sintomatologia da perturbação, dificultando que a criança estabeleça relações sociais com os seus pares, porque o estilo parental negativo proporciona um modelo de socialização inadequado. Este mecanismo, resultante de uma psicopatologia familiar em que os membros estão sobrecarregados pelo desespero ou pela frustração, tem um efeito direto nas manifestações comportamentais disruptivas e antissociais da criança, as quais se agravam de maneira recíproca. Em resumo, as competências parentais interferem significativamente na etiopatogenia de uma criança com TDAH e, embora o comportamento desafiador do TDAH impacte negativamente o estado emocional dos pais, ditos problemas comportamentais na criança podem ser mitigados melhorando as competências parentais. Para [Patiño e Martínez \(2020\)](#), a forma como se aborda o estilo de criação converte-se num dos melhores preditores do prognóstico do TDAH, distinguindo entre o papel passivo ou ativo que o pai assume numa situação stressante ou ameaçadora. Portanto, ao avaliar o impacto na família de ter um filho com TDAH, deve centrar-se a atenção não só na idade, no sexo, na sintomatologia nuclear e na comorbilidade da apresentação patológica da pessoa afetada, como também nas competências e capacidades dos pais para gerir a perturbação, no seu estilo educativo e nas expectativas geradas pelo seu papel parental, sendo todos estes fatores determinantes para que experienciem ansiedade, stresse, culpa, depressão e insatisfação ([Patiño & Martínez, 2020](#)).

À inadequação dos estilos parentais permissivos ou autoritários, [Freitas et al. \(2019\)](#) acrescentam a influência da saúde mental dos pais como um determinante significativo na evolução clínica do TDAH. Segundo eles, uma baixa autoestima e os sentimentos de culpa têm repercussões no desenvolvimento emocional de uma criança com TDAH, gerando um turbilhão de sentimentos de fracasso e frustração, assim como interações negativas que ameaçarão a estabilidade psicológica e emocional tanto da família como da criança. Entre os múltiplos instrumentos utilizados no seu estudo encontram-se o *In-*



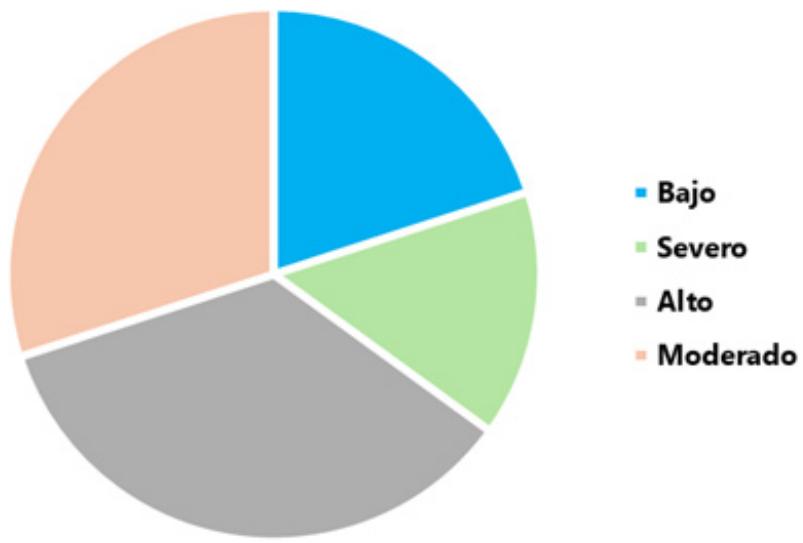
ventário de Estilos Parentais e a Medida Curta para Avaliar a Qualidade de Vida, cujos resultados indicam como o TDAH afeta diretamente a relação conjugal, desestabilizando-a e inclusive levando à sua rutura devido à falta de consenso na compreensão e gestão da perturbação. Assim, os sentimentos associados com a insatisfação e a ineficácia relativamente aos estilos parentais são recorrentes em famílias que têm filhos com TDAH, fomentando um círculo vicioso de interações negativas e práticas educativas disfuncionais em que se abandona a supervisão de tarefas, seja por frustração ou desespero, perante a ineficácia das suas ações (Fabra, 2021).

Aunque experimentar estrés faz parte do processo de criação de qualquer criança, Zambrano et al. (2020) confirmaram como os altos níveis de estresse parental estão vinculados a padrões de comportamento opositor, impulsividade, hiperatividade e outros tipos de problemas comportamentais. Este indicador é também um preditor preciso do bem-estar psicológico e do estado de saúde mental. Portanto, é um tema de vital importância, dado que experimentar altos níveis de estresse no ambiente familiar implica que os pais tenham uma percepção negativa da sua própria capacidade para implementar intervenções e tratamentos apropriados para cuidar de seu filho com TDAH. Igualmente, o estudo identificou como reduzir o estresse parental favorece um manejo mais eficaz dos comportamentos problemáticos das crianças, refletindo-se num estilo parental mais positivo e democrático. Seu estudo, que utilizou a escala de ansiedade CMAS-R, consistiu numa ampla amostra de participantes (302 sujeitos) que incluía tanto crianças com TDAH como suas famílias (ver Figura 3).

Figura 3

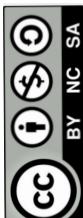
52

Níveis de estresse parental e sua influência no TDAH



Nota: elaboração própria (2025).

Agha et al. (2020) corroboram a ideia de que os diferentes comportamentos e personalidades das crianças influenciam diretamente a dinâmica familiar, demonstrando em seu estudo empírico o grau em que os comportamentos hiperativos e impulsivos das crianças causavam tensão e ansiedade entre os membros da família. Desta forma, previsivelmente ocorreria uma maior simbiose entre as atitudes relacionadas à afabilidade, ao respeito às normas, à disciplina e ao autocontrole, em comparação com o grupo de controle sem TDAH. Assim, existe uma correlação entre os estados de ansiedade, o mal-estar social parental, a disciplina negativa e a gravidade da manifestação clínica do TDAH. Além



disso, esses fatores foram associados a um pior funcionamento social e a uma marcada diminuição na qualidade de vida tanto dos pais quanto dos demais familiares.

Nesta linha de pesquisa, [Insa \(2020\)](#) relata uma maior taxa de prevalência psicopatológica em pais que têm filhos com TDAH em comparação com aqueles que têm filhos sem nenhum transtorno, sendo os mais comuns os transtornos de personalidade e os transtornos afetivos. Os pais de crianças com TDAH estão mais predispostos a experimentar algum tipo de transtorno mental, seja devido à criação ou às dificuldades acadêmicas e sociais concomitantes à patologia. No entanto, dependendo da idade dos pais, a presença de transtornos de personalidade quase certamente seria anterior a ter filhos com TDAH. Não reconhecer que os pais podem ter psicopatologia anterior a ter filhos com TDAH nega a natureza bidirecional do TDAH e da psicopatologia, e o fato de que no modelo biopsicossocial, a genética e outros fatores estão presentes antes que uma criança com TDAH nasça. Seus resultados mostraram que, nas 115 famílias entrevistadas, existia uma clara tendência a manifestações psicopatogênicas nos familiares que viviam com alguém com TDAH, em comparação com aqueles do grupo de controle.

A natureza desafiadora e demandante das crianças com TDAH frequentemente gera conflitos no ambiente familiar, afetando o funcionamento psicológico dos pais e sua relação afetiva. O vínculo do casal é claramente alterado quando são colocados à prova os sentimentos de baixa autoestima, insatisfação e dúvidas sobre sua capacidade parental, fomentando um modelo de convivência difícil que afeta todos os membros da família ([Patiño e Martínez, 2020](#)).

A saúde mental, a qualidade de vida e o apoio familiar recebido influenciam decisivamente as práticas parentais, conforme demonstrado por [Berenguer et al. \(2019\)](#). Eles destacam a importância de grupos de apoio emocional direcionados e estendidos aos familiares. Independentemente das características familiares, o diagnóstico de um filho com TDAH é complexo, exigindo aconselhamento e apoio constantes para compreender e tratar de manejar esta patologia da forma mais adequada possível, na busca de uma resposta de tratamento especializada e integral. Tornar-se pai ou mãe de uma criança com TDAH demanda um alto investimento emocional e pessoal, não apenas em termos da atenção diária prestada à criança, mas também em termos de proteção e estímulo para potencializar seu nível ótimo de desenvolvimento.

Portanto, planejar e realizar aquelas tarefas domésticas não relacionadas ao cuidado da criança com TDAH pode ser árduo, dificultando a parentalidade enquanto o relacionamento do casal é negligenciado ([Quintero et al., 2021](#)). Além disso, estar exposto a constantes críticas sociais devido ao comportamento inadequado de uma criança com TDAH geralmente resulta na autoexclusão de situações de interação social, por medo de rejeição ou julgamento por outras famílias ([Insa, 2020](#)). Ao mesmo tempo, a formação recebida sobre o transtorno ajudará os pais a adotarem um estilo parental mais compreensivo com as necessidades e particularidades de seu filho com TDAH, amenizando seus sentimentos de culpa e frustração diante das tentativas malsucedidas de controle comportamental ([Zheng, 2019](#)).

Discussão e conclusões

53

Esta revisão sistemática comprehende um total de 10 artigos que abordam a influência bidirecional que um diagnóstico de TDAH tem tanto no funcionamento quanto na saúde mental dos familiares, e como estes afetam a evolução clínica do transtorno. Mais especificamente, tentou-se cumprir os seguintes objetivos:



a) Conhecer como a implicação familiar afeta as condições do TDAH

Relativamente a este primeiro objetivo, o estudo destaca o efeito benéfico da formação para familiares e outras entidades sociais, tanto na evolução clínica da criança com TDAH quanto no fornecimento de ferramentas para ajudar os pais a gerir este transtorno de forma mais eficaz. Efetivamente, demonstrou-se que a participação dos familiares em processos formativos influencia positivamente, não apenas no que diz respeito a um maior conhecimento e um melhor manejo da situação intrafamiliar, mas também nas influências positivas na saúde mental dos participantes, ajudando-os a libertar tensões e a reduzir sua frustração. Desta forma, os sentimentos e atitudes dos pais derivam numa maior positividade e paciência para com seus filhos com TDAH. Assim também, quando os pais de crianças com TDAH participam em processos formativos, isso reporta benefícios significativos na vida social inter e intrafamiliar, melhorando a convivência, as relações entre irmãos e a amizade entre os próprios pais (Andrades et al., 2019).

b) Analisar se os estilos parentais causam alguma influência no TDAH, e vice-versa

Quanto ao segundo objetivo, o papel que a família desempenha no cuidado e proteção da criança é indiscutível, chegando mesmo a exigir que os diferentes membros da família reestruitem seus papéis para responder da forma mais adequada possível às necessidades da criança. O exercício de um estilo parental positivo está condicionado pela capacidade dos pais para enfrentar as condutas disruptivas de seu filho com respeito e compreensão. Toda esta pressão parece recair exclusivamente no casal e nos demais familiares, que experiem recorrentes sentimentos de abandono por parte dos setores voluntário e sanitário, e mesmo das instituições educativas. Pelo contrário, a formação, visibilidade e consciencialização social deste transtorno ajudam a gerar redes sociais mais empáticas dentro das quais as famílias possam sentir-se apoiadas e compreendidas. O apoio destas entidades determinará uma resposta parental precoce mais eficaz e melhor ajustada às necessidades da criança com TDAH, determinando também a evolução do transtorno (Patiño & Martínez, 2020). Sem dúvida, trata-se de um desafio difícil dada a ineficácia dos métodos disciplinares tradicionais que apenas exacerbam as situações e conduzem a sentimentos de culpa, ansiedade, stress e uma autopercepção negativa do papel parental. As diferentes dinâmicas familiares influenciam positiva ou negativamente na evolução do quadro clínico do TDAH, ainda que maioritariamente sejam autodestrutivas, dados os problemas para gerir os sintomas, e em parte devido a uma falta de informação e apoio. Assim, os pais de crianças com TDAH costumam ser menos permissivos e mais rigorosos em comparação com os pais de crianças sem este transtorno, observando-se certa recorrência de respostas temperamentais e estratégias de enfrentamento que conduzem ao isolamento social e à frustração, devido, em parte, a uma autopercepção negativa de sua própria parentalidade. Quanto mais alterado está o âmbito social familiar, maior é a probabilidade de desenvolver um estilo parental autoritário e punitivo, marcado pela rigidez e pela rejeição aos comportamentos desafiadores. Ademais, estes fatores influenciam significativamente no vínculo conjugal, impactando nos estilos parentais, que se tornam predominantemente punitivos, aumentando assim negativamente a já latente agressividade e impulsividade da criança. Pelo contrário, uma parentalidade proativa fomenta a modelagem comportamental mediante o reforço de comportamentos positivos, ajudando a pessoa afetada a autorregular-se e a suprimir condutas inadequadas (De la Rosa, 2019).



c) Identificar o impacto do diagnóstico de TDAH na saúde mental dos pais

Em resposta ao último dos objetivos do estudo, após analisar os resultados, consideramos como o turbilhão de atitudes e sentimentos familiares afeta a progressão sintomática do TDAH de forma bidirecional. A vivência de desequilíbrios emocionais entre os cônjuges relacionados com a depressão, o stress, a ansiedade ou a frustração ao exercerem as suas funções parentais agrava a conduta da criança e pode alterar os vínculos relacionais entre os diferentes conviventes, especialmente os do casal, terminando em muitos casos em separação ou divórcio (D'Onofrio & Emery, 2019). Diferentemente das famílias que não têm filhos diagnosticados com TDAH, os pais que os têm estão sujeitos a maiores tensões físicas e psicológicas por terem de lidar publicamente com as condutas disruptivas do seu filho. Estas vêm acompanhadas de uma série de conflitos vinculados às dificuldades académicas da criança ou às exigências de um entorno social alheio às características clínicas do transtorno. Assim, este turbilhão de emocionalidade converge bidirecionalmente, afetando o progresso e os comportamentos da criança com TDAH, provocando sérios desequilíbrios mentais nos seus familiares e inclusive derivando na apresentação de psicopatologias. Por serem os principais agentes de referência da criança, os familiares desempenham um papel fundamental a este respeito; os seus desequilíbrios mentais, comumente associados à depressão, provocam retrocessos agudos no quadro clínico da criança, ao mesmo tempo que afetam a saúde mental de todos os membros do lar (Agha et al., 2020; Berenguer et al., 2019). Assim, as características do âmbito familiar e da criança com TDAH influenciam-se mutuamente de tal maneira que a falta de habilidades parentais, as práticas de criação ineficazes e incoerentes ou a disfunção conjugal condicionam a expressão e o curso do TDAH (D'Onofrio & Emery, 2019).

55

Finalmente, importa referir que o presente estudo tem certas limitações devido à escassez de investigação publicada no que diz respeito ao TDAH e às suas repercussões na convivência. A recente emergência e crescente visibilidade do TDAH trouxe consigo a necessidade de ampliar e atualizar a investigação sobre este transtorno do neurodesenvolvimento e as suas vulnerabilidades. O presente estudo procurou aprofundar esta área de conhecimento e dar uma visão geral das suas implicações no contexto familiar, reafirmando o efeito bidirecional da influência TDAH-progenitor. Segundo os resultados, a falta de formação e informação que caracteriza a resposta familiar é sem dúvida um aspecto de vital importância, uma vez que determina tanto a evolução clínica do TDAH como a saúde mental de todos aqueles que convivem com uma pessoa afetada. Como indicámos, a formação familiar é fundamental para poder responder com eficácia às necessidades de uma criança com TDAH sem se encherem de culpa e desesperança.

Além de fornecer uma visão geral do TDAH e de como afeta a família imediata, consideramos que esta análise da literatura ajudará a uma compreensão mais completa do transtorno e dos erróneos estilos parentais que dele derivam, dotando os leitores que se encontrem numa situação similar de uma forma mais adequada de o gerir e de se empoderarem ao sentirem-se acompanhados ao longo deste processo. Também incentivará futuros investigadores a avançar neste campo de estudo.

Sem dúvida, o âmbito familiar desempenha um papel primordial na identificação e no desenvolvimento deste transtorno, exigindo, portanto, a aquisição de uma série de habilidades relacionadas com a paciência e a assertividade para assegurar uma parentalidade positiva e proativa. Desta ma-



neira, os pais podem chegar a compreender a natureza desafiante do comportamento do seu filho como um efeito da sintomatologia clínica do transtorno, e não como uma decisão arbitrária adotada voluntariamente pela criança (Zheng, 2019).

Privacidade: Não se aplica.

Declaração sobre o uso de Inteligência Artificial: A autora do presente artigo declara que não utilizou Inteligência Artificial em sua elaboração.

Referências

Agha, S., Zammit, S., Thapar, A. & Langley, K. (2020). Parent psychopathology and neurocognitive functioning in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 24(7), 1836-1846. <https://doi.org/10.1177/1087054717718262>

Andrades, N., Gasca, E. e Úbeda, J. (2019). El impacto psicológico que genera el diagnóstico de TDAH en las familias de niños de entre 6 a 13 años. *Siglo cero: Revista española sobre discapacidad intelectual*, 34(3), 19-33. <https://doi.org/10.500.12743/1812>

American Psychiatric Association. (2022). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V-TR)*. <https://doi.org/10.1176>

56

Berenguer, C., Roselló, B. e Baixauli, B. (2019). Perfiles de familias con factores de riesgo y problemas comportamentales en niños con déficit de atención con hiperactividad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 75-84. <https://doi.org/10.17060>

Castiblanco, L., Correa, R., López, M. y Usma, S. (2020). Influencia del núcleo familiar en la evolución negativa de los síntomas del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Psicogente*, 13(24), 274-291. <https://doi.org/10.823/1999>

De la Rosa, N. (2019). Impacto en la percepción familiar posterior a intervención psicoeducativa en familias de menores con diagnóstico de Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Rev Ped Atención Prim*, 3(2), 199-2016. <https://doi.org/10.29035>

D'Onofrio, B., & Emery, R. (2019). Parental divorce or separation and children's mental health. *Journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 18(8), 100-101. <https://doi.org/10.1002>

Fabra, S. (2021). Programa de intervención de educación respetuosa para familias con hijos con TDAH. *Médica Panamericana*, 7(1), 145-201. <https://doi.org/10.4321>

Freitas, R., Triguero, M., Nunes, C., Ribeiro, A., Roim, A. & Rodríguez, L. (2019). Parenting styles and mental health in parents of children with ADHD. *Revista interamericana de psicología*, 53(8), 417-430. <https://doi.org/10.21315>

Gómez, K. e Ortiz, D. (2019). Transformaciones en la relación parento-filial y constelación fraterna cuando hay niñas y niños diagnosticados con TDAH en algunas familias de la ciudad de Medellín



- y el Área Metropolitana. *Revista argentina de clínica psicológica*, 21(1), 45-51. <https://doi.org/10.1016>
- González, R., Rodríguez, A. e Sánchez, J. (2022). Epidemiología del TDAH. *Revista española de pediatría clínica e investigación*, 7, 58-61. <https://doi.org/156643>
- Insa, I. (2020). Análisis de la psicopatología parental de los niños con TDAH. *Psicología clínica con niños y adolescentes*, 9(3), 1-9. <https://doi.org/2445/173629>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D. (2009). Prisma Group. Reprint preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Physical therapy*, 89, 873-880. <https://doi.org/10.1371>
- Morales, L. e Mosquera, Y. (2022). Caracterizar las estrategias de afrontamiento en la familia de un niño diagnosticado con Trastorno Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en la ciudad de Santiago de Cali. *Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(7), 75-84. <https://doi.org/10.500>
- Orjales, I. (2019). Familia y TDAH: orientaciones para la intervención. *Cuadernos de pedagogía*, 8(5), 67-78. <https://doi.org/10.1007>
- Patiño, I. e Martínez, A. (2020). Sistematización de experiencias en TDAH: Dinámica relacional, hábitos familiares disfuncionales y percepción del síntoma. *Revista Criterios*, 27(9), 11-43. [https://doi.org/10.31948/](https://doi.org/10.31948)
- Quintero, D., Romero, E. e Hernández, J. (2021). Calidad de vida familiar y TDAH infantil. Perspectiva multidisciplinaria desde la educación física y el trabajo social. *Revista de Ciencias de la Actividad Física*, 22, 1-3. <https://doi.org/10.29035/rcaf.22.1.1>
- Romero, L. (2022). Estrés familiar y funciones ejecutivas en niños con TDAH de 8 a 12 años de un centro especializado de la ciudad de Cuenca-Ecuador. *Revista U-Mores*, 1(8), 9-24. <https://doi.org/10.35290/ru.v1n2.2022.560>
- Segura, A. (2019). El TDAH, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, en las clasificaciones diagnósticas actuales (CIE 10, DSM IV-R y CFTMEA-R 2000). *Norte de Salud mental*, 8(4), 30-40. <https://doi.org/10.9181726>
- Stadelmann, S., Perren, S., Groeben, M. & von Klitzing, K. (2021). Parental separation and children's behavioral/emotional problems: the impact of parental representations and family conflict. *Family process*, 49(1), 92-108. <https://doi.org/10.1111>
- Still, G. (2023). Some abnormal psychical conditions in children: a goulstonian lectures. *Lancet*, 1(10), 1008-1012. <https://doi.org/10.1177/1087054706288114>
- Urbano, R., García, P. e Fernández, A. (2022). TDAH en la infancia, ¿cómo es su impacto en la dinámica familiar? Buscando respuestas en una revisión bibliográfica. *Educadores y diversidad*, 69(3), 9-21.



<https://doi.org/10.31766>

Zambrano, E., Martínez, J., Sánchez, N., Dehesa, M., Vázquez, F., Sánchez, P. e Alfaro, A. (2020). Correlación entre los niveles de ansiedad en padres de niños con diagnóstico de ansiedad y TDAH, de acuerdo con el subtipo clínico. *Investigación en Discapacidad*, 7(3), 22-28. <https://doi.org/10.45361>

Zheng, Y. (2019). Hablando acerca de TDAH con los pacientes y sus familias. *TDAH*, 124(7), 8-13. <http://doi.org/10.20453>

58

Data de receção do artigo: 14 de julho de 2025

Data de aceitação do artigo: 25 de agosto de 2025

Data de aprovação para maquetização: 1 de setembro de 2025

Data de publicação: 10 de janeiro de 2026



Notas sobre a autora

* Célia Gallardo Herrerías obteve a Licenciatura em Educação Infantil, o Mestrado em Educação Especial e o Doutoramento em Educação pela Universidade de Almería, em Almería, Espanha. Foi professora convidada na Universidade Católica de Santiago de Guayaquil, no Equador, e pelo Departamento de Parques e Recreação da cidade de Miami, nos Estados Unidos. É autora da obra *Investigação sobre a atenção educativa e comorbilidade no transtorno do espectro autista*.

Avaliação do desempenho académico aplicando as TIC nos processos de ensino e aprendizagem

Evaluación del rendimiento académico aplicando las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje



María Elena Di Tillio Cárdenas*

Professora Instrutora Ordinária da Universidade dos Andes, Venezuela. Núcleo Táchira (NUTULA), vinculada ao Departamento de Pedagogia.



Luis Alejandro Lobo Caicedo**

Professor Assistente Ordinário da Universidade dos Andes, Núcleo Táchira (NUTULA), vinculado ao Departamento de Ciências.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo avaliar o desempenho académico mediante a aplicação das TIC nos processos de ensino e aprendizagem na disciplina de Geografia, História e Cidadania. Adotou-se uma abordagem quantitativa, com nível descritivo e desenho de campo. A técnica de recolha de dados foi o inquérito, utilizando como instrumento um questionário aplicado a duas populações: a primeira composta por 65 estudantes e a segunda por dois facilitadores da área. Os resultados permitiram concluir que a incorporação das TIC favorece significativamente o desempenho académico. No entanto, recomenda-se que os docentes disponham dos recursos e da formação necessária para selecionar as estratégias mais adequadas em função das características do grupo. Da mesma forma, realça-se a importância de que os estudantes recebam formação e equipamento para o uso efetivo das tecnologias de informação e comunicação, a fim de optimizar o processo de ensino e aprendizagem.

59

Palavras-chave: Rendimento académico, Sistemas de informação, Métodos de ensino, Processos de aprendizagem.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar el rendimiento académico mediante la aplicación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura Geografía, Historia y Ciudadanía. Se adoptó un enfoque cuantitativo, con nivel descriptivo y diseño de campo. La técnica de recolección de datos fue la encuesta, utilizando como instrumento un cuestionario aplicado a dos poblaciones: la primera conformada por 65 estudiantes, y la segunda por dos facilitadores del área. Los resultados permitieron concluir que la incorporación de las TIC favorece significativamente el rendimiento académico. Sin embargo, se recomienda que los docentes dispongan de los recursos y capacitación necesarios para seleccionar las estrategias más adecuadas según las características del grupo. Asimismo, se resalta la importancia de que los estudiantes reciban formación y equipamiento para el uso efectivo de las tecnologías de información y comunicación, a fin de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Rendimento académico, Sistemas de información, Métodos de enseñanza, Procesos de aprendizaje.

Como citar este artigo (APA): Di Tillo, C.. M. y Lobo, C. L. A. (2026). Avaliação do desempenho académico aplicando as TIC nos processos de ensino e aprendizagem. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 59-69. <https://doi.org/10.59654/vkcb8150>



Introdução

A avaliação, enquanto processo contínuo, atende pertinentemente a qualquer processo educativo, desde que o indivíduo tenha consciência dos objetivos que pretende avaliar em determinadas ocasiões, e do meio envolvente interno e externo. A avaliação deve ser um esquema reflexivo que permita otimizar e melhorar os processos educativos e de ensino-aprendizagem. Os estudantes necessitam de processos dinâmicos, para o que é necessário incluir estratégias adequadas às suas necessidades, sem esquecer que a prioridade do docente é ensinar com perseverança e dotar os estudantes de competências conceptuais, atitudinais e procedimentais.

Atualmente, os requisitos surgem da quantidade de informação existente no mundo, sendo importante compreender essa informação. A tecnologia da informação e comunicação tem facilitado os processos de ensino e aprendizagem através de recursos tecnológicos que facilitam a compreensão dos temas envolvidos numa área de formação específica, no caso desta investigação, Geografia, História e Cidadania. No entanto, o contexto atual exige ferramentas tecnológicas para desenvolver estratégias de avaliação que favoreçam uma aprendizagem significativa.

A História, Geografia e Cidadania, seja nacional ou mundial, é uma área de estudo certamente extensa e de uma abordagem muito tradicionalista nos processos de ensino e aprendizagem, sendo por vezes considerada uma disciplina com muito poucas estratégias de abordagem, que abrange em certos aspectos a memorização de datas, acontecimentos, estruturas, desenhos, normas e com muito pouca interpretação, o que acarreta um grande problema no desempenho estudantil.

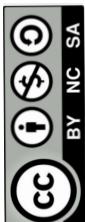
60

Perante isto, outra realidade é o grande desinteresse dos estudantes pela Geografia, História e Cidadania, vendo-a como uma área tediosa e que não responde à realidade atual, limitando-se a livros, testes escritos e aulas expositivas intermináveis, condenada a não quebrar esquemas e a afastar-se cada vez mais da inovação e do ajustamento à realidade das novas gerações de estudantes.

O presente estudo sobre a avaliação do desempenho académico contribui para os processos de ensino e aprendizagem, através do reconhecimento do ensino de estratégias mediante as TIC. É de vital importância que os docentes e estudantes conheçam os recursos tecnológicos de avaliação e, por sua vez, saibam como desenvolvê-los, tendo em conta que todos os recursos utilizados se devem adaptar sempre às necessidades de aprendizagem, aos propósitos do ensino e ao contexto em que se inserem. Nestes tempos atuais, os estudantes respondem e usam no seu dia a dia as TIC como principais meios para o desenvolvimento das suas atividades diárias, escolares, pessoais, entre outras. Então, por que não aproveitar esta ferramenta para os processos de ensino e aprendizagem especificamente na área de formação de Geografia, História e Cidadania?

Para isso, foram desenvolvidos os objetivos: diagnosticar o uso das TIC nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes do 4.º ano de ensino médio geral na área de formação Geografia, História e Cidadania; determinar as TIC adequadas para os processos de ensino e aprendizagem na área de formação Geografia, História e Cidadania; e precisar o impacto gerado pelo uso das TIC nos processos de ensino e aprendizagem no desempenho académico dos estudantes na área de formação Geografia, História e Cidadania.

As mudanças à escala mundial, produto da globalização, transformaram a educação, ao longo da história, no processo mais apto e no eixo condutor de todo o desenvolvimento e renovação social, sendo a base da formação e da preparação dos recursos humanos necessários para um ser humano



integral. Através do processo educativo transmite-se os valores fundamentais e a preservação da identidade cultural e cidadã, o que continua a colocar a escola no lugar para a aquisição e difusão dos conhecimentos relevantes e o meio para a multiplicação das capacidades produtivas.

A educação é vista desde um ponto de vista elementar, tal como o afirma [Ibarra \(2012\)](#), embora a educação seja um elemento essencial e permanente da vida individual e social, não se tem realizado sempre do mesmo modo, mas variou de acordo com as necessidades e aspirações de cada povo e de cada época. Por exemplo, Sócrates, quando conversava com os seus discípulos sobre a necessidade de viajar para aumentar o acervo de conhecimentos. Assim, a educação e o seu estilo variaram conforme as diferentes culturas dos povos e evoluiram ao mesmo ritmo do pensamento humano.

Têm sido muitas as mudanças que o processo educativo sofreu ao longo do tempo, o que leva a pensar que o desenvolvimento dos povos, nos diferentes estádios e momentos da história da humanidade, sempre se centrou notoriamente na educação, como veículo garantidor da transmissão de conhecimentos.

As diferentes definições de tecnologias da informação e comunicação englobam uma conceção muito ampla e, por sua vez, muito variável, relativamente a uma gama de serviços, aplicações e tecnologias, que utilizam diversos tipos de equipamentos eletrónicos (hardware) e de programas informáticos (software) que se usam principalmente para a comunicação através das redes. No que diz respeito às TIC, [Cebreiro \(2007\)](#) indica que "giram em torno de quatro meios básicos: a informática, a microeletrônica, os multimédia e as telecomunicações" (p. 163), e o mais importante, giram de forma interativa e interconectada, o que permite conseguir novas realidades comunicativas e potenciar as que podem ter de forma isolada.

61

Nestas diferentes definições, de alguma forma há certa coincidência em considerar as tecnologias como instrumentos técnicos que giram em torno da informação ou transmissão desta, ou seja, de alguma maneira implicitamente vêm-nos como meios que servem para que se realize o processo de comunicação.

A profissão docente requer o domínio de uma série de elementos e procedimentos pertencentes à diversidade conformada pelo contexto escolar, entre os quais se encontra o eixo didático, que está conformado pelo planeamento e pela avaliação das aprendizagens, assim como também pelas estratégias de ensino que permitem consumar os dois procedimentos anteriormente nomeados.

Estas afirmações ressaltam a importância das estratégias didáticas no facto educativo. As estratégias didáticas estão conformadas pelos processos afetivos, cognitivos e procedimentais que permitem construir a aprendizagem por parte do estudante e levar a cabo a instrução por parte do docente. Afirma-se, consequentemente, que as estratégias didáticas são fundamentalmente procedimentos deliberados pelo agente de ensino ou aprendizagem com uma intencionalidade e motivações definidas. Isto acarreta uma diversidade de definições encontradas, onde a complexidade dos seus elementos se tem diversificado ao depender da subjetividade, dos recursos existentes e do próprio contexto onde se dão as ações didáticas.

A diversidade no uso e a definição dos elementos de uma estratégia didática por parte do professor transforma-se, na maioria dos casos, numa complicação no momento do desenho e posterior implementação desta. A esse respeito, [Díaz e Hernández \(2003\)](#) assinalam: "As estratégias didáticas são os procedimentos que o agente de ensino utiliza de forma reflexiva e flexível para promover a



consecução das aprendizagens significativas nos alunos" (p. 70). Da mesma forma, define-se como os meios ou recursos para prestar ajuda pedagógica aos alunos. Este tipo de estratégias no exercício da docência atualmente deve centrar-se na rutura do ensino tradicional, dando lugar aos processos de ensino e aprendizagem que logrem a conformação de um aluno autónomo, crítico, capaz de transformar a sua realidade, ou seja, a gestação através da educação de um ser dinâmico.

Define-se as estratégias de ensino de acordo com [Díaz e Hernández \(2003\)](#) "são os procedimentos ou recursos utilizados pelos agentes de ensino para promover aprendizagens significativas". Diversas estratégias de ensino podem incluir-se antes (preinstrucionais), durante (coinstrucionais) ou depois (posinstrucionais) de um conteúdo curricular específico, já seja num texto ou na dinâmica do trabalho docente. Nesse sentido, [Díaz e Hernández \(2003\)](#):

- *As estratégias preinstrucionais* preparam e alertam geralmente o estudante em relação ao que e como vai aprender (ativação de conhecimentos e experiências prévias pertinentes) e permitem-lhe situar-se no contexto da aprendizagem pertinente. Algumas das estratégias preinstrucionais típicas são: os objetivos e o organizador prévio.
- *As estratégias coinstrucionais* apoiam os conteúdos curriculares durante o próprio processo de ensino ou da leitura do texto de ensino. Abrangem funções como as seguintes: deteção da informação principal; conceptualização de conteúdos; delimitação da organização, estrutura e inter-relações entre esses conteúdos e manutenção da atenção e motivação. Aqui podem incluir-se estratégias como: ilustrações, redes semânticas, mapas conceptuais e analogias, entre outras.
- *As estratégias posinstrucionais* apresentam-se depois do conteúdo que se tem de aprender e permitem ao aluno formar uma visão sintética, integradora e inclusivamente crítica do material. Noutros casos permitem-lhe valorar a sua própria aprendizagem. Algumas das estratégias posinstrucionais mais reconhecidas são: pós-perguntas intercaladas, resumos finais, redes semânticas e mapas conceptuais.

62

Outra classificação valiosa de [Díaz e Hernández \(2003\)](#) pode ser desenvolvida a partir dos processos cognitivos que as estratégias utilizam para promover melhores aprendizagens. Deste modo, propõe-se uma segunda classificação que a seguir se descreve de forma breve.

- *Estratégias para ativar (ou gerar) conhecimentos prévios e para estabelecer expectativas adequadas nos alunos*: São aquelas estratégias dirigidas a ativar os conhecimentos prévios dos alunos ou mesmo a gerá-los quando não existam. Neste grupo podemos incluir também aquelas outras que se concentram no esclarecimento das intenções educativas que o professor pretende alcançar ao terminar o ciclo ou situação educativa.

A respeito, Díaz e Hernández (2003), indicam o seguinte: Uma estratégia de aprendizagem "é um procedimento (conjuntos de passos e competências) que um aluno adquire e emprega de forma intencional e flexível para aprender significativamente e solucionar problemas e exigências académicas" (p.70). Isso quer dizer que os objetivos particulares de qualquer estratégia de ensino podem consistir em afetar a forma como se seleciona, adquire, organiza ou integra o novo conhecimento, ou inclusive a modificação do estado afetivo ou motivacional do aprendiz, para que este aprenda com maior eficácia os conteúdos curriculares e extracurriculares que se apresentam.



A classificação das estratégias de aprendizagem é uma tarefa difícil, dado que os diferentes autores as abordaram a partir de uma variedade de enfoques. A respeito, [Pozo \(1990\)](#) assinala: "As estratégias de aprendizagem podem classificar-se em função de quão gerais ou específicas são, do domínio do conhecimento ao qual se aplicam, do tipo de aprendizagem que favorecem, do tipo de técnicas particulares que combinam..." (p.16).

Metodología

A investigação enquadrou-se no paradigma positivista, entendido como a busca de causas nos fenómenos sociais mediante a observação sistemática, a correlação de variáveis e a formulação de generalizações ([Arias, 2012](#)). Este enfoque permitiu avaliar o desempenho académico a partir da incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem na área de Geografia, História e Cidadania.

De acordo com a natureza do problema e os objetivos traçados, definiu-se um nível de investigação descritivo, cujo propósito é recolher e analisar informação para identificar características, dimensões e aspetos-chave do fenómeno ([Hernández et al. 2006](#)). Neste sentido, o estudo procurou descrever o uso e a percepção das TIC como recurso pedagógico na disciplina.

O desenho de investigação foi de campo, ao recolher dados diretamente no contexto onde ocorrem os factos, sem manipulação de variáveis ([Palella e Martins, 2010](#)). A recolha realizou-se na instituição educativa selecionada, durante abril de 2023, através da aplicação de inquéritos.

A população esteve constituída por estudantes do 4.º ano de ensino médio geral (secções A = 33 estudantes e B= 32 estudantes), com um total de 65 alunos inscritos, segundo dados fornecidos pela direção da instituição, e pelos dois facilitadores responsáveis da disciplina. A definição da população seguiu os critérios de [Malhotra \(2016\)](#). No que diz respeito à amostra, empregou-se uma amostragem intencional ([Sabino, 2010](#)), tomando a totalidade da população: 65 estudantes e 2 docentes (amostra censal). Esta decisão permitiu abranger todas as unidades de análise relevantes para os objetivos do estudo.

63

Tabela 1

População A e B segundo Malhotra

Criterio	Población A	Población B
Elemento	Instituição Educativa	Instituição Educativa
Unidade muestral	Estudantes do 4.º ano A e B	Facilitadores de Geografia, História e Cidadania
Extensão	Município San Cristóbal	Municipio San Cristóbal
Tempo	Abri 2023	Abri 2023

Nota: Lobo e Di Tillio (2023).

A técnica de recolha de dados utilizada foi o inquérito, entendido como uma busca sistemática de informação através de perguntas dirigidas aos participantes ([Vidal, 2001](#)). Como instrumento, aplicaram-se questionários estruturados, definidos como um sistema de perguntas lógicas e coerentes que facilitam a obtenção de dados de fontes primárias ([García, 2004](#)). Elaboraram-se dois instrumentos: o Questionário A, dirigido aos estudantes, e o Questionário B, aplicado aos facilitadores. Ambos os questionários foram estandardizados, com perguntas fechadas que indagavam sobre o uso, aceitação e percepção do impacto das TIC nos processos de ensino e aprendizagem.



Resultados

No que diz respeito aos estudantes

Os estudantes consideram que os métodos de estudo empregados para os processos de ensino e aprendizagem na área de Geografia, História e Cidadania não beneficiam o desempenho académico. Isto pôde observar-se nos resultados académicos obtidos no primeiro momento do período académico 2022-2023, meses de outubro a dezembro do ano 2022, cuja média na unidade curricular foi de 13,14 pontos na escala de 1 a 20 pontos. A totalidade dos estudantes acredita que a área de Geografia, História e Cidadania se tornou tediosa no momento de desenvolver os conteúdos programáticos, o que, de acordo com os resultados do instrumento, pode ter gerado baixa motivação e, consequentemente, ter incidido no desempenho académico.

Nessa ordem de ideias, em maior proporção, ou seja, 48 participantes, o que representa 74%, consideram que a estratégia aplicada atualmente ao processo de ensino não se adapta às suas necessidades. Pelo contrário, o avanço tecnológico tem incidido notavelmente no processo educativo; as necessidades atuais dos estudantes orientam-se para o uso da tecnologia de forma segura, preferindo interagir com ferramentas tecnológicas, software, entre outros. Afirma-se notavelmente que as estratégias que utilizam atualmente os facilitadores na área de Geografia, História e Cidadania não se adaptam ao contexto atual; da mesma forma que a globalização avança a níveis paradigmáticos, devem mudar as estratégias aplicadas no processo de ensino. No contexto atual, as Tecnologias de Informação e Comunicação são uma alternativa viável.

64

No que diz respeito aos professores

Os professores, apesar de mostrarem disposição para aplicar e desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem, não se formaram para aplicá-las no ambiente de aprendizagem; no entanto, consideram que é interessante melhorar o processo de formação empregando os novos métodos tecnológicos de aprendizagem. A aprendizagem significativa enquadra uma variável de estudo que deve ser adquirida pelos estudantes de tal forma que não esqueçam os conhecimentos requeridos para os períodos académicos posteriores; é por isso que a totalidade dos facilitadores afirma que, por meio das tecnologias, os participantes poderão obter uma aprendizagem significativa.

Nos resultados encontrados argumenta-se também que, atualmente, os estudantes não se encontram motivados com as estratégias utilizadas na área de Geografia, História e Cidadania, pelo que a variável tédio está relacionada com a baixa motivação dos estudantes para levar a cabo as diferentes estratégias de avaliação empregadas na área.

No que diz respeito às estratégias de ensino e aprendizagem

A seguir, observa-se a Tabela 2, na qual se encontram os recursos TIC mais utilizados na educação e, por sua vez, a funcionalidade em relação com a estratégia de avaliação definida. Posteriormente, uma vez realizada a revisão documental em diversas fontes que mostram recursos TIC, consegue-se determinar os mais adequados para os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes do 4.º ano de ensino médio geral na área de formação Geografia, História e Cidadania.

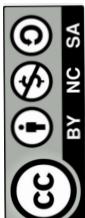


Tabela 2

Ferramentas TIC empregadas com frequência na educação

Ferramentas TIC	Estratégia a utilizar
Google Apps for education	
Edmodo	Criar ambientes de trabalho (mapas conceptuais, mapas mentais, esquemas, entre outros).
Goconqr	
Padlet	
Prezi	Debater, comunicar-se e colaborar.
Popplet	
Glogster	
Kahoot	Jogos interativos
Moodle	Aulas virtuais
Camtasia	Gravações de ecrã, exposições
Wix	Páginas web

Nota: Belloch (2018).

No que diz respeito ao impacto das TIC no desempenho académico

O planeamento que se desenvolveu no primeiro momento académico do ano escolar 2022-2023 mostra apenas estratégias de avaliação tradicionais, como provas escritas, exposições, ensaios que se atribuem sem a implementação de ferramentas tecnológicas de informação e comunicação. Para a primeira avaliação, uma oficina no ambiente de aprendizagem, os estudantes levaram material de apoio sobre o tema da Grande Colômbia, correspondente à disciplina de História; posteriormente, o facilitador atribuiu uma série de perguntas que devem responder em função do material de apoio investigado.

65

Para a estratégia de avaliação do segundo tema correspondente à estrutura económica da Venezuela 1830-1870, na disciplina de História, realizou-se uma exposição em que o recurso de apoio era uma folha de papel branco. Para o terceiro tema, a estrutura social da Venezuela 1830-1870, na disciplina de História, uma prova escrita individual com perguntas de verdadeiro ou falso, seleção simples e desenvolvimento. No entanto, para o último tema, a abolição da escravatura, um ensaio no ambiente de aprendizagem: o facilitador atribui o título e os participantes começam a redigir de acordo com as instruções fornecidas.

Em comparação com o planeamento do primeiro momento, no segundo momento, para avaliar o primeiro tema, *Processo Político Venezuelano 1870-1899*, na disciplina de História, realizou-se um vídeo utilizando a ferramenta tecnológica Camtasia. Cada participante apresentou uma série de diapositivas em Microsoft PowerPoint, posteriormente efetuou uma gravação explicando o conteúdo atribuído. Uma vez finalizado, carregaram os vídeos para o canal do YouTube correspondente e partilharam o link no correio eletrónico 4toañosghc@gmail.com, fornecido pelo professor.

No que diz respeito ao segundo tema, *Estrutura económica venezolana 1870-1899*, na disciplina de



História, desenvolveram uma apresentação no programa Prezi, entregando-a da mesma forma via correio eletrónico. Para os temas 3 e 4, denominados *Governos de Cipriano Castro e Juan Vicente Gómez; Estrutura económica e social venezolana entre 1899-1935*, da disciplina de História, empregaram o programa Goconqr para elaborar o mapa conceptual e o mapa mental.

Os resultados obtidos no que diz respeito ao desempenho académico dos estudantes do 4.º ano de ensino médio geral, nos dois primeiros momentos académicos, mostram-se a seguir na seguinte tabela.

Tabela 3

Desempenho Académico estudantes do 4.º ano de ensino médio geral

Secção	Média na área de formação para o primeiro momento	Promedio en el área de formación para o segundo momento
A	12,18 pontos	14,63 pontos
B	14,10 pontos	14,23 pontos
General	13,14 pontos	14,43 pontos

Nota: Dados fornecidos pela coordenação de avaliação.

66

Observa-se o incremento no desempenho académico para cada uma das secções do 4.º ano de Ensino médio geral e, por sua vez, no índice geral. Também a quantidade e proporção de estudantes aprovados aumentam de um momento para o outro. O que é positivo, contribui para o desenvolvimento integral do estudante, ensina-o a utilizar ferramentas tecnológicas, estando no contexto atual e cumprindo as necessidades; diminui-se o tédio e os estudantes motivam-se no cumprimento das estratégias de avaliação aplicadas.

Discussão

Os resultados do estudo evidenciaram que a maioria dos estudantes não tinha utilizado as tecnologias de informação e comunicação nos seus processos de aprendizagem, embora tenha demonstrado uma elevada disponibilidade para as integrar na sala de aula. Este achado coincidiu com o assinalado por [Belloch \(2018\)](#), que afirma que o uso das TIC gera ambientes de aprendizagem mais motivadores e atrativos, reduzindo o tédio associado às estratégias tradicionais.

Por sua vez, observou-se que os docentes mantinham metodologias convencionais, o que limitava o aproveitamento pedagógico das TIC. Esta situação reflete a lacuna entre o potencial da tecnologia e as práticas de ensino, o que está de acordo com o advertido por [Cebreiro \(2007\)](#), ao destacar que a implementação das TIC exige não apenas infraestrutura, mas também formação docente para conceber estratégias eficazes. Em consonância com isto, investigações recentes sublinham que um dos aspetos fundamentais para a universidade do século XXI é que os docentes possam produzir e transmitir conhecimento, usando as tecnologias para tal, num novo paradigma de ensino.

O incremento nas médias académicas obtido após a incorporação de recursos digitais corroborou a afirmação de [Díaz e Hernández \(2003\)](#), que destacam que as estratégias didáticas inovadoras estimulam aprendizagens significativas. Da mesma forma, constatou-se que os estudantes se sentiram mais motivados e comprometidos, o que reforça o que foi proposto por [Pozo \(1990\)](#) relativamente à



importância das estratégias que desenvolvam a autonomia e a participação do aluno. O efeito positivo no desenvolvimento cognitivo e na motivação dos estudantes quando as TIC são utilizadas como apoio didático também é apoiado por outras fontes académicas.

No entanto, a falta de domínio dos docentes no manuseio de ferramentas tecnológicas constitui uma limitação importante. Este achado relaciona-se com o exposto por [Ibarra \(2012\)](#), que defende que as mudanças na educação exigem superar inéncias metodológicas e assumir a inovação como um eixo central na prática pedagógica. A disponibilidade demonstrada pelos professores para se capacitarem constitui, todavia, uma oportunidade para transformar os processos de ensino e aprendizagem neste campo disciplinar. A necessidade de formação contínua e específica é crucial, uma vez que estudos indicam que, mesmo quando os professores utilizam tecnologia, podem necessitar de reforçar competências em áreas como a criação de materiais didáticos digitais próprios ou a implementação de aprendizagem colaborativa através de ferramentas da web 2.0.

Em consequência, a investigação forneceu evidências de que o uso das TIC contribui para melhorar a qualidade da aprendizagem, desde que exista coerência entre a didática e o uso de recursos tecnológicos. Para além disso, os resultados sugerem que a inclusão de ambientes virtuais, aplicações e software educativo não só eleva o desempenho académico, como também fomenta competências digitais indispesáveis na sociedade atual.

Por último, deve assinalar-se que este estudo esteve limitado a uma população reduzida de estudantes e docentes numa única instituição de ensino, o que restringe a generalização dos resultados. Investigações futuras poderiam ampliar a amostra e explorar comparações entre diferentes instituições ou áreas curriculares, fortalecendo assim a validade externa dos achados.

67

Conclusão

O facto educativo influencia todas as facetas da vida; constitui uma atividade essencial na formação do indivíduo no âmbito escolar, e está orientado para um benefício fundamental: a aprendizagem significativa. A educação deve apreciar-se em toda a sua amplitude, abrindo portas ao mundo informativo e às novas tendências das TIC num contexto globalizado.

Atualmente, as estratégias empregues na área de Geografia, História e Cidadania não são totalmente adequadas para o processo educativo. Mantêm-se métodos tradicionais que geram tédio e baixa motivação nos estudantes, enquanto os docentes carecem de recursos tecnológicos para planear aulas baseadas nas TIC, limitando a aprendizagem que os alunos necessitam para o seu desenvolvimento integral como futuros profissionais. Daí surge a preocupação desta investigação: avaliar o desempenho académico, identificar deficiências e propor oportunidades de melhoria nos processos de ensino e aprendizagem mediante ferramentas inovadoras.

O estudo centrou-se nos estudantes do 4.º ano de ensino médio geral, diagnosticando o uso das TIC como método de estudo e como estratégia docente no planeamento. Dado que os processos cognitivos conduzem ao desenvolvimento de competências e à aquisição de novos conhecimentos, espera-se que os estudantes alcancem aprendizagens mais significativas e dominem diversas estratégias.

Ao reconhecer a disponibilidade do aluno para o uso das TIC, o docente deve assumir que um planeamento baseado nestas tecnologias melhora o ensino e o desempenho académico. A inclusão de



aplicações, software e recursos online representa uma vantagem, pois permite que os jovens selezionem e combinem estratégias que potenciam o seu próprio processo cognitivo.

O que fazer docente, embora muitas vezes condicionado por políticas, diretrizes e regulamentos, requer vontade, entusiasmo e criatividade para conceber propostas inovadoras que fortaleçam a aprendizagem autónoma, sem descuidar o acompanhamento pedagógico. Desta forma, o estudante enfrentará o mundo com recursos apropriados e significativos, valorizando a sala de aula não apenas como um espaço de conteúdos, mas de experiências formativas, onde as relações entre geografia, história e cidadania se convertam num processo enriquecedor, estético e transformador.

Privacidade: Não se aplica.

Financiamento: Este trabalho não recebeu nenhum tipo de financiamento.

Conflito de interesses: Os autores declaram não ter nenhum conflito de interesses.

Declaração sobre o uso de inteligência artificial: Os autores do presente artigo declaramos que não utilizamos Inteligência Artificial em sua elaboração.

Declaración de autoría CRediT	
Autor	Rol desempeñado
MEDTC	Conceptualización, curación de datos, análisis formal, redacción – borrador original.
LALC	Conceptualización, curación de datos, administración del proyecto.

Referências

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. 5.ª ed. Episteme.

Belloch, C. (2018). *Las tecnologías de información y comunicación en el aprendizaje*. Club Universitario España. <https://medac.es/articulos-educacion-infantil/las-herramientas-tic-en-la-educacion/>

Cebreiro, J. (2007). *Metodología de la investigación*. Editorial Club Universitario España. <https://books.google.co.ve/books?isbn=8484546160>

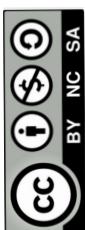
Díaz, F. y Hernández, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

García, M. (2004). *El cuestionario: Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. Limusa.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4.ª ed.. McGraw-Hill.

Ibarra, Y. (2012). *Juran y la calidad por el diseño*. Madrid: Díaz de Santos. <http://books.google.co.ve/books?isbn=8479782153>

Malhotra, N. (2016). *Investigación de mercados: Un enfoque aplicado*. (4.ª ed.). Pearson Educación.



Palella, S. y Martins, F. (2010). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Elizcom.

Pozo, I. 1990 Estrategias de aprendizaje. En Coll, C., A. Marchesi y J. Palacios (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*. Alianza.

Sabino, C. (2010). *El proceso de investigación*. (9.^a ed.). Panapo.

Silva, L. (2006). *Juicio de expertos en investigación educativa*. Universidad Central de Venezuela.

Vidal, C. (2001). *Manual de trabajo de campo en la encuesta*. Trotta.

Data de receção do artigo: 14 de agosto de 2025

Data de aceitação do artigo: 4 de setembro de 2025

Data de aprovação para maquetização: 9 de setembro de 2025

Data de publicação: 10 de janeiro de 2026

Notas sobre os autores

* María Elena Di Tillio Cárdenas é licenciada em Educação, especialidade Geografia e Ciências da Terra, pela Universidade dos Andes, Táchira, Venezuela. Mestre em Ciências (Magister Scientiae) em Avaliação Educativa pela Universidade dos Andes, Táchira, Venezuela. Atualmente, desenvolve uma linha de investigação em Avaliação Educativa. Estudante do Doutoramento em Humanidades, especialidade Educação, do Instituto de Estudos Superiores de Investigação e Pós-Graduação, Táchira, Venezuela. Professora Instrutora Ordinária da Universidade dos Andes, Núcleo Táchira (NUTULA), vinculada ao Departamento de Pedagogia. E-mail do contacto: ditilliomaria15@gmail.com

** Luis Alejandro Lobo Caicedo é Engenheiro Industrial pela Universidade Nacional Experimental del Táchira. Técnico Superior Universitário (TSU) em Administração de Pessoal pelo Instituto Universitário Jesús Enrique Lozada. Licenciado em Educação, especialidade Matemática, pela Universidade Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Mestre em Gestão de Empresas, especialidade Finanças, pela Universidade Nacional Experimental del Táchira. Advogado pela Universidade Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Doutor em Matemáticas pelo Instituto de Estudos Superiores de Investigação e Pós-Graduação. Professor Assistente Ordinário da Universidade dos Andes, Núcleo Táchira (NUTULA), vinculado ao Departamento de Ciências. E-mail do contacto: luis.lobo0811@gmail.com.



Gestão educativa consciente como via para o desenvolvimento humano na ressignificação da teoria e práxis gerencial em ambientes BANI

Gestion éducative consciente comme voie de développement humain dans la resignification de la théorie et de la praxis managériale dans les environnements BANI



Beisy Lisbeth Romero Lizardo*

Fundação Internacional Universidade do Amor, Maracaibo, Zulia/Venezuela

Resumo

O estudo investigou a ressignificação da teoria e práxis gerencial em ambientes BANI mediante a Administração Educativa Transpessoal Consciente (AETC). Adotou-se um enfoque qualitativo, paradigma interpretativo e desenho etnográfico com sistematização etnográfica, incluindo um participante por nível hierárquico: alta gestão, gestão líder e gestão técnica. A recolha de dados integrou observação participante, entrevistas, diários de campo e oficinas de sistematização, processados mediante codificação e categorização temática. Os resultados mostraram que a gestão educativa consciente fortaleceu a liderança ética, o desenvolvimento humano integral, a resiliência e a colaboração, promovendo a integração de competências transpessoais, neurointeligência e atenção plena. Evidenciou-se que a práxis gerencial se transformou em direção a uma liderança transpessoal, adaptativa e ética, capaz de enfrentar a fragilidade, ansiedade, não linearidade e incompreensibilidade próprias dos ambientes BANI. Em conclusão, a Fundaunamor funcionou como laboratório prático de transformação organizacional, validando um modelo educativo e gerencial integral, consciente e humanista.

Palavras-chave: Teoria, Administração, Gestão, Liderazgo, Integração.

Resumen

El estudio investigó la resignificación de la teoría y praxis gerencial en entornos BANI mediante la Administración Educativa Transpersonal Consciente (AETC). Se adoptó un enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y diseño etnográfico con sistematización etnográfica, incluyendo un participante por nivel jerárquico: alta gerencia, gerencia líder y gerencia técnica. La recolección de datos integró observación participante, entrevistas, diarios de campo y talleres de sistematización, procesados mediante codificación y categorización temática. Los resultados mostraron que la gestión educativa consciente fortaleció liderazgo ético, desarrollo humano integral, resiliencia y colaboración, promoviendo la integración de competencias transpersonales, neurointeligencia y atención plena. Se evidenció que la praxis gerencial se transformó hacia un liderazgo transpersonal, adaptativo y ético, capaz de enfrentar fragilidad, ansiedad, no linealidad e incomprendibilidad propias de los entornos BANI. En conclusión, Fundaunamor funcionó como laboratorio práctico de transformación organizacional, validando un modelo educativo y gerencial integral, consciente y humanista.

Palabras clave: Teoría, Administración, Gestión, Liderazgo, Integración.

Como citar este artigo (APA): Romero, L. B. L. (2026). Gestão educativa consciente como via para o desenvolvimento humano na ressignificação da teoria e práxis gerencial em ambientes BANI. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 71-83. <https://doi.org/10.59654/r7v8qs32>

71



Introdução

No contexto organizacional contemporâneo, os ambientes caracterizam-se por fragilidade, ansiedade, não linearidade e incompreensibilidade, configurando o paradigma BANI (Cascio, 2018). Esta realidade exige que os sistemas educativos e organizacionais desenvolvam resiliência, adaptabilidade e consciência na ação gerencial. Os modelos tradicionais resultam insuficientes, pelo que a ressignificação da teoria e práxis gerencial adquire relevância, orientando-se para valores humanos e sustentáveis, como propõe a Administração Transpessoal (Romero y Piña, 2024).

Diante disto, a investigação desenvolveu-se sob um enfoque qualitativo e paradigma interpretativo, adotando um desenho etnográfico com sistematização etnográfica (Hernández et al., 2014; Denzin & Lincoln, 2017; Pereira, 2016). Participou um representante por nível hierárquico: alta gestão (coordenador de diploma), gestão líder (docente) e gestão técnica (auxiliar docente). A recolha de dados integrou observação participante, entrevistas, diários de campo e oficinas de sistematização, processados mediante codificação e categorização temática, com triangulação etnográfica para garantir a validade interpretativa (Spradley, 2016; Kvale, 2009; Miles et al., 2014; Creswell & Poth, 2018; Flick, 2015).

Certamente, os resultados evidenciam que a gestão educativa consciente fortalece a liderança ética, o desenvolvimento humano integral, a resiliência e a colaboração em todos os níveis hierárquicos. O coordenador de diploma integra objetivos institucionais com valores éticos, priorizando bem-estar e adaptabilidade curricular; a docente aplica pedagogia humanizada e decisões reflexivas; e o auxiliar docente implementa atenção plena, autogestão e práticas transpessoais em processos técnicos. Estas ações refletem a ressignificação da práxis gerencial em direção a uma liderança consciente, ética e adaptativa face à fragilidade, ansiedade e não linearidade do ambiente BANI (Cascio, 2020; Cobo, 2023; Hernández et al., 2014).

72

Assim também, a Administração Educativa Transpessoal Consciente (AETC) integra propósito, autogestão, conexão interior, neurointeligência transpessoal e liderança empática. A aplicação do Método Stella da Liberdade Organizacional, das comunidades de prática, das ferramentas metodológicas e da neurociência educativa permite que os líderes geram de maneira consciente, transformando a incerteza em aprendizagem colaborativa, inovação e resiliência institucional (Wilber, 1990; Romero, 2022; Romero y Piña, 2024; Goleman, 2020; Senge, 2006).

Deste modo, a ressignificação da teoria e práxis gerencial em ambientes BANI promove um modelo educativo e organizacional integral, humanista e adaptável. A Fundaunamor funciona como laboratório prático desta transformação, evidenciando que a integração de valores humanos, consciência ética, atenção plena e competências transpessoais potencia a formação de líderes capazes de enfrentar a complexidade contemporânea, consolidando organizações conscientes, resilientes e orientadas ao propósito coletivo (Romero y Piña, 2024; Cascio, 2020).

Do mesmo modo, a epistemologia que sustenta os fundamentos teóricos orienta-se para a Gestão Educativa Consciente em ambientes BANI caracterizados por fragilidade, ansiedade, não linearidade e incompreensibilidade (Fundaunamor, 2019). Este enfoque impulsiona a ressignificação da teoria e práxis gerencial mediante competências transpessoais e uma liderança ética. Neste quadro, Cascio (2018) destaca a adaptabilidade organizacional, e Immordino & Damasio (2007) evidenciam o papel da consciência reflexiva e das emoções na tomada de decisões e na resiliência, aplicando-se nos níveis hierárquicos de Alta Gestão (Coordenador de diploma), Gestão Líder (Docente) e Gestão Técnica (Auxiliar Docente).



Ainda melhor, a Gestão Educativa Consciente enfatiza a liderança reflexiva, a tomada de decisões ética e a atenção plena aos processos educativos, promovendo ambientes resilientes e sustentáveis (Senge, 2006; Zohar y Marshall, 2000). Este enfoque potencia a inovação pedagógica, a melhoria contínua e o desenvolvimento integral de estudantes e docentes, contribuindo para a ressignificação da práxis gerencial em contextos complexos (Spreitzer, & Cameron 2012; Drago-Severson, 2012).

Tudo isto, o Desenvolvimento Humano Organizacional fortalece capacidades individuais e coletivas, promovendo um ambiente de trabalho saudável, colaborativo e orientado para a aprendizagem contínua. Estratégias como comunicação assertiva, trabalho em equipa e capacitação contínua impulsão o desenvolvimento profissional e a melhoria dos processos educativos (García Bucheli et al., 2023; Rondón y Ammar, 2016).

Ainda que, nos Ambientes BANI na Gestão Educativa, caracterizados por fragilidade, ansiedade, não linearidade e incompreensibilidade, as instituições educativas requeiram fortalecer a sua resiliência e capacidade de aprendizagem adaptativa para gerir a mudança com consciência estratégica (Cascio, 2020; Tshetshe, 2025). Neste contexto, a liderança transformacional promove a inovação e o compromisso institucional, facilitando a integração de tecnologias educativas personalizadas que otimizam a eficácia pedagógica e a satisfação da comunidade (Pennel, 2023; Román et al., 2025).

Enquanto que, a Administração Educativa Transpessoal Consciente (AETC) integra consciência transpessoal, aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento, promovendo o desenvolvimento integral e otimizando processos educativos. Este enfoque ressignifica a práxis gerencial, fortalece a resiliência institucional e facilita a autogestão e a aprendizagem significativa (Rodríguez y Gairín, 2015; Scharmer, 2009; Romero, 2024).

73

Por isso, a Neurointeligência Transpessoal articula processos neurocognitivos e consciência transpessoal, fomentando resiliência, tomada de decisões consciente e desenvolvimento humano (Llinás, 2003; Doria, 2021). A sua aplicação na gestão educativa otimiza o planeamento estratégico, a coordenação de equipas e o desenvolvimento integral dos membros da instituição.

No entanto, o Comportamento Organizacional estuda ações, atitudes e relações na instituição, considerando fatores individuais, grupais e organizacionais (Robbins & Judge, 2018; Lussier & Achua, 2022). Esta compreensão permite conceber estratégias que fomentem a cooperação, inovação e resiliência, fortalecendo a coesão e o bem-estar na comunidade educativa (Bolman & Deal, 2017).

Deste modo, a Aprendizagem Organizacional permite adquirir, partilhar e aplicar conhecimentos para melhorar processos educativos e administrativos (Argote & Miron 2011; Crossan et al., 1999). Fomenta colaboração, reflexão crítica e criação coletiva de conhecimento, consolidando resiliência institucional e desenvolvimento profissional de docentes e dirigentes (Edmondson, 2012).

Igualmente, a Caixa de Ferramentas para a Gestão Educativa integra estratégias e recursos para implementar práticas de gestão e promover desenvolvimento integral, incluindo planeamento estratégico, liderança reflexiva, resolução de conflitos e competências transversais e transpessoais (Bolívar, 2016; Marquardt, 2011). A sua aplicação fortalece a resiliência, a autogestão e a ressignificação da práxis gerencial (Senge, 2006; Heifetz et al., 2009).

Por outro lado, o Método Stella da Liberdade Organizacional articula-se em seis fases: Silêncio Interior,



Transcendência, Elevação Vibracional, Liberação, Luz da Alma e Ação Consciente, fomentando a autoobservação, a regulação emocional e a coerência ética (Echeverría, 1994; Freire, 2004). A sua implementação fortalece ambientes educativos resilientes, colaborativos e centrados no desenvolvimento integral dos atores institucionais.

Metodologia

Convém sublinhar, a investigação desenvolveu-se sob um enfoque qualitativo e paradigma interpretativo, orientado para compreender os significados dos atores organizacionais sobre a gestão educativa consciente (Hernández et al., 2014; Denzin & Lincoln, 2017). Adotou-se um desenho etnográfico com sistematização etnográfica (Pereira, 2016), participando um representante por nível hierárquico: Alta gestão (Coordenador de Diploma), Gestão líder (Docente) e Gestão técnica (Auxiliar Docente). Os dados obtiveram-se mediante observação participante, entrevistas em profundidade, diários de campo e oficinas de sistematização, processados por codificação e categorização temática (Spradley, 2016; Kvale, 2009; Miles et al., 2014; Creswell & Poth, 2018). Finalmente, a triangulação etnográfica entre os três níveis hierárquicos consolidou a validade interpretativa e permitiu a emergência de uma teoria substantiva que ressignificou a práxis gerencial a partir das experiências dos participantes (Denzin, 2009; Flick, 2015).

Resultados

Análise dos achados ficha etnográfica 1. Alta Gestão

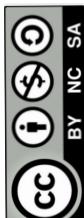
74

Categoria: Gestão educacional consciente. O coordenador do curso de pós-graduação revelou que alinhava os objetivos institucionais com os valores éticos e o desenvolvimento integral do estudante (Ficha Etnográfica 1, Fundaunamor, 2025, p. 1). Esta prática respondia à fragilidade e ansiedade próprias do ambiente BANI, onde a incerteza exigia adaptabilidade curricular e atenção emocional. Neste sentido, a ressignificação da teoria e práxis gerencial evidenciou-se desde uma função técnico-administrativa para uma ação ética e humanista, coerente com os postulados de Cascio (2020), Hernández et al. (2014) e Denzin e Lincoln (2017), que afirmam que a compreensão interpretativa das experiências permite transformar os modos de gestão educacional.

Categoria: Desenvolvimento humano organizacional. O coordenador do curso de pós-graduação implementou programas de bolsas, mindfulness e rotação de funções, priorizando o bem-estar e a aprendizagem integral (Ficha Etnográfica 1, Fundaunamor, 2025, p. 1). Esta ação permitiu a ressignificação da teoria e práxis gerencial para uma liderança consciente, empática e resiliente, capaz de enfrentar a ansiedade e a não linearidade do ambiente BANI, integrando a dimensão humana como eixo de eficácia institucional (Cascio, 2020; Chiavenato, 2017; Robbins e Judge, 2017).

Categoria: Ambientes BANI na gestão educacional. O coordenador do curso de pós-graduação observou que a pressão tecnológica e a complexidade do ambiente geravam ansiedade e situações não lineares, exigindo do coordenador respostas colaborativas e estratégicas (Ficha Etnográfica 1, Fundaunamor, 2025, p. 1). Neste contexto, a ressignificação da teoria e práxis gerencial deu origem a uma liderança resiliente e inclusiva, capaz de gerir a fragilidade e a incerteza próprias do ambiente BANI (Cascio, 2020; Cobo, 2023).

Categoria: Administração educacional transpessoal consciente (AETC). O coordenador do curso de pós-graduação indicou que o dirigente priorizava a conexão interior através de meditação



e clareza de propósito ([Ficha Etnográfica 1, Fundaunamor, 2025, p. 2](#)). Esta prática permitiu a ressignificação da teoria e práxis gerencial, promovendo uma liderança compassiva e facilitadora, capaz de enfrentar a ansiedade e a não linearidade próprias do ambiente BANI, mantendo estabilidade e coerência institucional ([Cascio, 2020; Wilber, 1990; Romero e Piña, 2024](#)).

Categoria: Neurointeligência transpessoal. O coordenador do curso de pós-graduação indicou que o dirigente praticava respiração consciente e metacognição antes de avaliar ou tomar decisões ([Ficha Etnográfica 1, Fundaunamor, 2025, p. 3](#)). Esta prática permitiu a ressignificação da teoria e práxis gerencial, promovendo uma liderança capaz de gerir a fragilidade e a ansiedade, assim como a não linearidade do ambiente BANI, mantendo serenidade e foco ético ([Cascio, 2020; Goleman, 2020; Siegel, 2020](#)).

Categoria: Comportamento organizacional. O coordenador do curso de pós-graduação indicou que as relações entre os membros eram horizontais e baseadas em confiança mútua, com comunicação frequente e direta ([Ficha Etnográfica 1, Fundaunamor, 2025, p. 3](#)). Esta abordagem permitiu a ressignificação da teoria e práxis gerencial, promovendo uma liderança distribuída capaz de enfrentar a incerteza e a ansiedade próprias do ambiente BANI, fortalecendo a coesão e a eficácia institucional ([Cascio, 2020; Robbins e Judge, 2018; Mintzberg, 2017](#)).

Categoria: Aprendizagem organizacional. O coordenador do curso de pós-graduação indicou que se fomentavam comunidades de prática entre instrutores, documentando experiências e lições aprendidas ([Ficha Etnográfica 1, Fundaunamor, 2025, p. 4](#)). Esta prática permitiu a ressignificação da teoria e práxis gerencial, promovendo uma liderança capaz de enfrentar a ansiedade e a não linearidade do ambiente BANI, sustentando a inovação e resiliência institucional através da aprendizagem coletiva ([Cascio, 2020; Nonaka e Takeuchi, 2019; Senge, 2006](#)).

Categoria: Caixa de Ferramentas para a gestão educacional. O coordenador do curso de pós-graduação evidenciou a aplicação de metodologias ativas como Design Thinking e a matriz ética, integradas em plataformas tecnológicas ([Ficha Etnográfica 1, Fundaunamor, 2025, p. 4](#)). Esta prática permitiu a ressignificação da teoria e práxis gerencial, promovendo uma liderança capaz de enfrentar a fragilidade e a não linearidade do ambiente BANI, fortalecendo a adaptabilidade institucional e o pensamento estratégico ([Cascio, 2020; Drucker, 2014; Romero, 2022](#)).

Categoria: Método Stella da liberdade organizacional. O coordenador do curso de pós-graduação implementou as fases de Silêncio Interior e Libertação, aplicando práticas de reflexão e de "deixar ir" o controlo sobre os instrutores. Estas ações promoveram resiliência, autogestão e coerência ética, complementadas pela integração progressiva de Transcendência, Elevação Vibracional, Luz da Alma e Ação Consciente ([Ficha Etnográfica 1, Fundaunamor, 2025, p. 5](#)). Isto permitiu a ressignificação da teoria e práxis gerencial, desenvolvendo uma liderança capaz de enfrentar a fragilidade, a ansiedade e a não linearidade próprias do ambiente BANI, fortalecendo a liberdade interior, a tomada de decisões conscientes e a coerência ética institucional ([Cascio, 2020; Pereira, 2016; Wilber, 1990](#)).

Análise dos achados da ficha etnográfica 2. Gerência líder (Docente, Fundaunamor)

Categoria: Gestão educacional consciente. O docente orientou a sua liderança através de uma prática pedagógica humanizada, incorporando atenção plena e ética nas suas decisões ([Ficha Etnográfica 2, Fundaunamor, 2025, p. 1](#)). Esta orientação permitiu a ressignificação da teoria e práxis gerencial, promovendo uma liderança capaz de enfrentar a fragilidade e a ansiedade do ambiente BANI,



fortalecendo a reflexão pedagógica consciente e a sensibilidade perante a mudança institucional (Cascio, 2020; Hernández et al., 2014; Denzin & Lincoln, 2017; Spradley, 2016).

Categoria: Desenvolvimento humano organizacional. O docente fortaleceu o seu autoconhecimento através de processos formativos e diálogos colaborativos, promovendo o bem-estar e a empatia como eixos da ação gerencial (Ficha Etnográfica 2, Fundaunamor, 2025, p. 1). Esta prática permitiu a ressignificação da teoria e práxis gerencial, transformando a sua liderança num modelo consciente e adaptativo, capaz de gerir a ansiedade e a não linearidade próprias do ambiente BANI, consolidando resiliência e coerência institucional (Cascio, 2020; Chiavenato, 2017; Robbins & Judge, 2018; Miles et al., 2014).

Categoria: Ambientes BANI na gestão educacional. O docente enfrentou a fragilidade do ambiente através de flexibilidade, resiliência e colaboração, atributos essenciais na gestão educacional consciente (Ficha Etnográfica 2, Fundaunamor, 2025, p. 2). A fragilidade e a ansiedade promoveram autorregulação emocional e inovação educacional consciente. A práxis gerencial transformou-se numa liderança reflexiva, cooperativa e adaptativa, capaz de responder à complexidade e volatilidade do ambiente BANI (Cobo, 2023; Cascio, 2020; Hernández et al., 2014).

Categoria: Administração educacional transpessoal consciente (AETC). O docente aplicou a AETC integrando o ser, o sentir e o fazer, consolidando decisões compassivas e autogestão emocional (Ficha Etnográfica 2, Fundaunamor, 2025, p. 2). Esta prática permitiu a ressignificação da teoria e práxis gerencial, desenvolvendo uma liderança transpessoal e consciente capaz de gerir a ansiedade e a incerteza próprias do ambiente BANI, fortalecendo o bem-estar coletivo (Cascio, 2020; Wilber, 1990; Torralba, 2010; Romero y Piña, 2024).

76

Categoria: Neurointeligência transpessoal. O docente geriu as suas emoções através de atenção plena, mantendo serenidade e equilíbrio perante os desafios educativos (Ficha Etnográfica 2, Fundaunamor, 2025, p. 3). Esta prática permitiu a ressignificação da teoria e práxis gerencial, desenvolvendo uma liderança emocionalmente inteligente capaz de enfrentar a fragilidade, a ansiedade, a não linearidade e a incompreensibilidade do ambiente BANI (Cascio, 2020; Goleman, 2020; Pascual-Leone, 2001; Siegel, 2020).

Categoria: Comportamento organizacional. O docente promoveu comunicação empática e cooperação horizontal, fortalecendo a confiança e coesão da equipa (Ficha Etnográfica 2, Fundaunamor, 2025, p. 4). A incompreensibilidade do ambiente foi mitigada por relações horizontais e participativas. A ressignificação da teoria e práxis gerencial reformulou-se para uma liderança partilhada, relacional e distribuída, centrada na colaboração e na transparência (Cascio, 2020; Mintzberg, 2017; Salas, Rico, & Passomre, 2017; Robbins & Judge, 2018).

Categoria: Aprendizagem organizacional. O docente fomentou comunidades de prática e coaprendizagem, garantindo a sustentabilidade do conhecimento em contextos de não linearidade no ambiente BANI (Ficha Etnográfica 2, Fundaunamor, 2025, p. 4). A ressignificação da teoria e práxis gerencial, através da construção colaborativa do saber e da resiliência institucional, evidenciou uma organização que aprende de maneira contínua (Cascio, 2020; Senge, 2006; Nonaka & Takeuchi, 2019; Argyris, 1999).

Categoria: Caixa de ferramentas para a gestão educacional. O docente utilizou metodologias reflexivas e ferramentas de autoconhecimento para tomar decisões éticas e conscientes (Ficha Etno-



gráfica 2, Fundaunamor, 2025, p. 5). Esta prática permitiu a ressignificação da teoria e práxis gerencial, desenvolvendo uma liderança capaz de enfrentar a fragilidade, a ansiedade, a não linearidade e a incomprensibilidade do ambiente BANI, centrada no desenvolvimento humano e na melhoria contínua (Cascio, 2020; Drucker, 2014; Porter, 2008; Romero, 2022).

Categoria: Método Stella da liberdade organizacional. O docente afirmou que a aplicação do Método Stella favoreceu a autodescoberta e a coerência ética na liderança. A integração das fases de Silêncio Interior, Transcendência, Elevação Vibracional, Libertação, Luz da Alma e Ação Consciente (Ficha Etnográfica 2, Fundaunamor, 2025, p. 5). Permitiu a ressignificação da teoria e práxis gerencial, desenvolvendo uma liderança capaz de enfrentar a fragilidade, a ansiedade, a não linearidade e a incomprensibilidade do ambiente BANI, consolidando a liberdade organizacional e o propósito coletivo (Cascio, 2020; Pereira, 2016; Romero y Piña, 2024; Wilber, 1990).

Análise dos achados da ficha etnográfica 3. Gerência técnica (Auxiliar Docente, Fundaunamor)

Categoria: Gestão Educacional consciente. O auxiliar docente integrou atenção plena e ética nas decisões técnicas e pedagógicas, priorizando coerência e pertinência cultural (Ficha Etnográfica 3, Fundaunamor, 2025, p. 1). A fragilidade e a ansiedade do ambiente BANI exigiram planeamento adaptativo e gestão do stresse. A ressignificação da teoria e práxis gerencial, fundindo eficiência e humanização com reflexão consciente e ética, fortaleceu a tomada de decisões responsáveis em ambientes complexos (Cascio, 2020; Hernández et al., 2014; Spradley, 2016; Denzin & Lincoln, 2017).

Categoria: Desenvolvimento humano organizacional. O auxiliar docente implementou planos de desenvolvimento individual, mentoria e coaching transpessoal, promovendo o bem-estar emocional da equipa técnica (Ficha Etnográfica 3, Fundaunamor, 2025, p. 2). A ansiedade e incomprensibilidade do ambiente BANI exigiram bem-estar coletivo e autogestão como estratégia adaptativa. A ressignificação da teoria e práxis gerencial priorizou a consciência emocional, autogestão e colaboração como pilares da eficácia organizacional (Cascio, 2020; Chiavenato, 2017; Robbins & Judge, 2018; Miles et al., 2014).

Categoria: Ambientes BANI na gestão educacional. O auxiliar docente adaptou processos educativos e administrativos perante mudanças abruptas e exigências inesperadas (Ficha Etnográfica 3, Fundaunamor, 2025, p. 3). A fragilidade e incomprensibilidade do ambiente BANI técnico exigiram adaptação rápida e inovação. A ressignificação da teoria e práxis consolidou uma liderança técnica reflexiva e resiliente, capaz de gerir a volatilidade, a ansiedade e a complexidade contextual (Cobo, 2023; Cascio, 2020; Hernández et al., 2014).

Categoria: Administração Educacional Transpessoal Consciente (AETC). O auxiliar docente integrou propósito institucional, autogestão e decisões compassivas, conectando resultados com impacto humano (Ficha Etnográfica 3, Fundaunamor, 2025, p. 4). A conexão interior funcionou como âncora emocional perante a fragilidade, a ansiedade, a não linearidade e a incomprensibilidade do ambiente BANI. Deste modo, a ressignificação da teoria e práxis gerencial consolidou uma liderança transpessoal, ética e orientada para o propósito, fomentando autonomia e compromisso coletivo (Cascio, 2020; Wilber, 1990; Torralba, 2010; Romero y Piña, 2024).

Categoria: Neurointeligência transpessoal. O auxiliar docente aplicou mindfulness e autorregulação emocional para gerir conflitos e projetos (Ficha Etnográfica 3, Fundaunamor, 2025, p. 5). A fra-



gilidade emocional do ambiente BANI técnico exigiu a integração de processos cognitivos e emocionais. A ressignificação da teoria e práxis gerencial uniu neurociência, consciência ética e liderança empática, otimizando a gestão da pressão e da incerteza (Cascio, 2020; Goleman, 2020; Pascual-Leone, 2001; Siegel, 2020).

Categoria: Comportamento organizacional. O auxiliar docente fomentou cooperação horizontal, comunicação transparente e clareza de papéis (Ficha Etnográfica 3, Fundaunamor, 2025, p. 6). A ansiedade e incompreensibilidade do ambiente BANI técnico demandaram relações colaborativas. A ressignificação da teoria e práxis gerencial, através de uma liderança partilhada, relacional e distrituidora de responsabilidades, consolidou a confiança e coesão da equipa (Cascio, 2020; Mintzberg, 2017; Salas et al., 2017; Robbins & Judge, 2018).

Categoria: Aprendizagem organizacional. O auxiliar docente promoveu comunidades de prática (CoP), revisões post-mortem e transferência de conhecimento (Ficha Etnográfica 3, Fundaunamor, 2025, p. 7). A não linearidade do ambiente BANI exigiu aprendizagem contínua e partilhada. A ressignificação da teoria e práxis gerencial, institucionalizando uma aprendizagem colaborativa, reflexiva e sustentada, fortaleceu a resiliência e adaptabilidade técnica (Cascio, 2020; Senge, 2006; Nonaka & Takeuchi, 2019; Argyris, 1999).

Categoria: Caixa de ferramentas para a gestão educacional. O auxiliar docente aplicou matrizes de decisão, mapas de empatia e protocolos de reflexão consciente (Ficha Etnográfica 3, Fundaunamor, 2025, p. 8). A não linearidade do contexto BANI promoveu a adoção de ferramentas reflexivas e inovadoras. A ressignificação da teoria e práxis gerencial integrou ferramentas metodológicas com enfoque transpessoal, fortalecendo a tomada de decisões éticas e estratégicas (Cascio, 2020; Drucker, 2014; Porter, 2008; Romero, 2022).

78

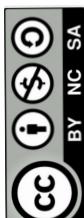
Categoria: Método Stella da liberdade organizacional. O auxiliar docente evidenciou que aplicou o Método Stella integrando progressivamente as suas seis fases: Silêncio Interior, Transcendência, Elevação Vibracional, Libertação, Luz da Alma e Ação Consciente (Ficha Etnográfica 3, Fundaunamor, 2025, p. 9). Estas práticas promoveram resiliência, autogestão, coerência ética e cultura de confiança. A ressignificação da teoria e práxis gerencial técnica consolidou uma liderança consciente, autónoma e orientada para o propósito coletivo (Cascio, 2020; Pereira, 2016; Romero y Piña, 2024; Wilber, 1990).

Discussão

Análise, discussão e contrastação dos resultados: ressignificação da teoria e práxis gerencial em ambientes BANI

Gestão Educativa Consciente: Ética, atenção plena e inovação. As três gestões evidenciaram a ressignificação da teoria e práxis gerencial centrada na ética e na atenção plena, respondendo à fragilidade e complexidade do ambiente BANI. O coordenador alinhou objetivos com valores institucionais, a docente promoveu decisões humanizadas e o auxiliar docente aplicou atenção plena nos processos técnicos. Estes achados refletiram a ressignificação da práxis gerencial, substituindo modelos reativos por uma consciência reflexiva (Cascio, 2020; Hernández et al., 2014; Denzin & Lincoln, 2017).

Desenvolvimento Humano Organizacional: bem-estar e comunicação assertiva. A gestão na Fundaunamor refletiu capacidade de resposta face à pressão, resiliência mediante cooperação e aplicação de inovação metodológica ante a complexidade e incerteza. Isto evidenciou que a ressig-



nificação da teoria e práxis gerencial permitiu transformar a incerteza em oportunidade, consolidando uma liderança adaptativa e emocionalmente inteligente (Cascio, 2020; Cobo, 2023).

Ambientes BANI: resiliência e adaptabilidade. O coordenador integrou práticas contemplativas, a docente harmonizou ser, sentir e fazer, e o auxiliar docente aplicou consciência transpessoal em decisões éticas. Esta integração configuro a ressignificação da teoria e práxis gerencial em direção a uma liderança transpessoal, fortalecendo a coerência interior e a autogestão face aos ambientes BANI (Cascio, 2020; Wilber, 1990; Torralba, 2010; Romero y Piña, 2024).

Administração educativa transpessoal consciente (AETC): propósito, autogestão e conexão interior. O coordenador integrou práticas contemplativas, a docente harmonizou ser, sentir e fazer, e o auxiliar docente aplicou consciência transpessoal em decisões éticas. Esta integração configuro a ressignificação da teoria e práxis gerencial em direção a uma liderança transpessoal, fortalecendo a coerência interior e a autogestão face aos ambientes BANI (Cascio, 2020; Wilber, 1990; Torralba, 2010; Romero y Piña, 2024).

Neurointeligência transpessoal: autorregulação emocional e liderança empática. As gestões aplicaram respiração consciente, mindfulness e gestão emocional para manter equilíbrio face à ansiedade e à não linearidade. Este achado confirmou que a ressignificação da teoria e práxis gerencial integra a neurociência e consciência ética, fortalecendo a empatia e a tomada de decisões estratégicas (Cascio, 2020; Goleman, 2020; Pascual, 2001; Siegel, 2020).

Comportamento organizacional: relações horizontais e coesão. Evidenciou-se que as relações horizontais e a comunicação empática mitigaram a incompreensibilidade e fragilidade do ambiente BANI. A ressignificação da teoria e práxis gerencial em direção a uma liderança colaborativa e distri-buída, fortalecendo a confiança grupal e a cooperação institucional (Cascio, 2020; Mintzberg, 2017; Robbins & Judge, 2018; Salas, Rico, & Passmore, 2017).

Aprendizagem organizacional: comunidades de prática e aprendizagem contínua. As três gestões promoveram Comunidades de Prática e espaços de coaprendizagem que sustentaram a resiliência institucional ante a não linearidade e complexidade. A ressignificação da teoria e práxis gerencial como um processo de aprendizagem consciente e colaborativo, alinhando a gestão educativa com a inovação e adaptação ao ambiente BANI (Cascio, 2020; Senge, 2006; Nonaka & Takeuchi, 2019; Argyris, 1999).

Caixa de ferramentas para a gestão educativa: inovação e competências conscientes. O uso de metodologias ativas, matrizes éticas e protocolos de autoconhecimento permitiu enfrentar a volatilidade e ansiedade BANI com criatividade ética. Isto refletiu a ressignificação da teoria e práxis gerencial, incorporando inovação, enfoque transpessoal e melhoria contínua (Cascio, 2020; Drucker, 2014; Porter, 2008; Romero, 2022).

Método Stella da liberdade organizacional: liderança ética e ação consciente. Finalmente, a integração de Silêncio Interior, Transcendência, Elevação Vibracional, Liberação, Luz da Alma e Ação Consciente permitiu gerir a fragilidade, complexidade e incerteza BANI. A ressignificação da teoria e práxis gerencial consolidando uma liderança ética, autónoma e orientada ao propósito, harmonizando o individual e o institucional (Cascio, 2020; Pereira, 2016; Wilber, 2005; Romero y Piña, 2024).



Em consequência, a partir da sistematização etnográfica nos três níveis da Fundaunamor, desenvolveu-se a Teoria Substantiva da Administração Educativa Transpessoal Consciente (AETC), evidenciando que os líderes integraram propósito, autogestão, conexão interior, neurointeligência transpessoal e liderança ética e empática. Da mesma forma, estas práticas, juntamente com atenção plena, cooperação horizontal, aprendizagem organizacional e o Método Stella da Liberdade Organizacional, transformaram a gestão em direção a um modelo consciente, humanizado e adaptativo face à fragilidade, ansiedade, não linearidade e incompreensibilidade dos ambientes BANI ([Fichas Etnográficas 1, 2 e 3, 2025](#); [Cascio, 2020](#); [Wilber, 1990](#); [Romero, 2022](#); [Romero y Piña, 2024](#); [Goleman, 2020](#); [Senge, 2006](#)).

Conclusões

Em síntese, a aplicação da Administração Educativa Transpessoal Consciente (AETC) permitiu a ressignificação da teoria e da práxis gerencial na Fundaunamor, promovendo liderança ética, atenção plena e resiliência em ambientes BANI. Esta transformação sustentou-se em estratégias orientadas para o desenvolvimento humano integral, a comunicação empática e a colaboração institucional. Da mesma forma, a integração do Método Stella da Liberdade Organizacional fortaleceu a coerência ética, a autogestão e a adaptabilidade consciente. Em conjunto, os achados evidenciam uma gestão mais humana, consciente e sustentável, cujas contribuições resultam transferíveis para outros contextos organizacionais e constituem uma base para futuras investigações em cenários complexos e mutáveis.

80

Privacidade: Não se aplica.

Financiamento: Este trabalho não recebeu nenhum tipo de financiamento.

Declaração sobre o uso de inteligência artificial: A autora do presente artigo declara que não utilizou Inteligência Artificial em sua elaboração.

Referências

- Argote, L., & Miron-Spektor, E. (2011). Organizational learning: From experience to knowledge. *Organization Science*, 22(5), 1123–1137. <https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0621>
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning*. 2da edición, Editorial Wiley.
- Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5, 69-87. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/671304/RIEJS_5_4.pdf?sequence=1
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. 6th ed. Jossey-Bass. DOI:10.1002/9781119281856
- Cascio, W. F. (2018). *Managing human resources*. 11 ed. Editorial McGraw-Hill Education.
- Cascio, W. F. (2020). Leading in a BANI world: Managing anxiety and complexity in organizations. *Journal of Organizational Behavior Studies*, 45(3), 210–225. <https://doi.org/10.1002/job.2487>
- Chiavenato, I. (2017). *Gestión del talento humano* (10.^a ed.). McGraw-Hill.



- Cobo, C. & Morave, J. (2023). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. UBE colección Transmedia.
- Creswell, J. & Poth, Ch. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522–537. <https://doi.org/10.5465/amr.1999.2202135>
- Denzin, N. K. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE handbook of qualitative research*. 5th ed. Sage Publications.
- Doria, C. (2021). *Inteligencia transpersonal y conciencia expandida*. Gaia Ediciones
- Drago-Severson, E. (2012). *Helping Educators Grow: Strategies and Practices for Leadership Development*. Harvard Education Press.
- Drucker, P. (2014). *Innovation and entrepreneurship*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315747453>
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del lenguaje*. Ediciones Pedagógicas Chilenas
- Edmondson, A. (2012). *Teaming: How organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy*. Wiley.
- Ficha Etnográfica 1, (2025). *Entrevista realizada al Coordinador de diplomado, Alta gerencia*. Fundación Internacional Universidad del Amor (Fundunamor), Documento confidencial.
- Ficha Etnográfica 2, (2025). *Entrevista realizada al Docente, Gerencia Lider*. Fundación Internacional Universidad del Amor (Fundunamor), Documento confidencial.
- Ficha Etnográfica 3, (2025). *Entrevista realizada al Auxiliar Docente, Gerencia Técnica*. Fundación Internacional Universidad del Amor (Fundunamor), Documento confidencial.
- Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project*. 2nd ed. Sage Publications.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paidós.
- Fundación Internacional Universidad del Amor, (FUNDAUNAMOR), (2019, 29 de septiembre). <https://funiversidaddelamor.wordpress.com/>
- García, B. C, Castro, K., Bravo, J., Zomoza, C. e Cool, E. (2023). *Desarrollo organizacional y su proceso de gestión en las instituciones educativas*. *Revista científico - profesional*, 8(7), 198-218. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiatNLD9eqQAxUDSzABHSmoNIEQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F9234494.pdf&usg=AOvVaw1rcUG6kucYpOEArL7Pl3s5&opi=89978449>



- Goleman, D. (2020). *Emotional intelligence 2.0: Leading with empathy in a complex world*. Bantam Books.
- Heifetz, R. A., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). *The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world*. Harvard Business Press.
- Hernández, R., Fernández, C. e Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6th ed. Mc-Graw Hill.
- Immordino, Ma. e Damasio, A. (2007). *Sentimos, luego aprendemos: la relevancia de la neurociencia afectiva y social para la educación*. Compilación de revistas Sociedad Internacional de Mente, Cerebro y Educación y Blackwell Publishing, In. 1(1). <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Kvale, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. 2nd ed. Sage Publications.
- Llinás, R. (2003). *El cerebro y el mito del yo*. Norma.
- Lussier, R. N. & Achua, C. F. (2022). *Leadership: Theory, application, & skill development*. 7th ed. Cengage Learning.
- Marquardt, M. J. (2011). *Building the learning organization: Mastering the five elements for corporate learning*. 3rd ed. Nicholas Brealey Publishing.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* 3rd ed. Sage Publications.
- Mintzberg, H. (2017). *Managing the myths of health care*. Berrett-Koehler.
- 82
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (2019). *The wise company: How companies create continuous innovation*. Oxford University Press.
- Pascual, L. A. (2001). El cerebro que toca música y es cambiado por ella. *Revista Ann N y Acad Sci*. 930:315-29. DOI: 10.1111/j.1749-6632.2001.tb05741.
- Pennel, L. (2023). *Liderazgo transformacional en educación: un enfoque integral para el éxito educativo*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28815.56489>
- Pereira, L. (2016). *Sistematización Etnográfica*. Fondo Editorial UNERMB.
- Porter, M. (2008). *On competition*. Harvard Business Review Press.
- Robbins, S. & Judge, T. (2018). *Organizational behavior*. 18th ed. Pearson.
- Rodríguez, D. e Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Revista de Educación*, 24(46). 73-90. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiLrr6L38WRAxXoGTQIHcKJN0YQFnoECBsQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.pucp.edu.pe%2Findex.php%2Feducacion%2Farticle%2Fview%2F12245&usg=AOvVaw15lyqy8b9gz8FPLz1MUHIC&opi=89978449>
- Román, C. K., Calderón, C. J., Alcívar, T. C. e Calderón, Ch. Ma. (2025). Liderazgo transformacional y su impacto en la innovación educativa en Ecuador: una revisión sistemática. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1630004>



- Romero, B. (2022). Competencias interpersonales de la inteligencia emocional. Caso: Complejo Petroquímico Ana María Campos del Municipio Miranda, Venezuela. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 3(6), 61-70. <https://doi.org/10.59654/fzjtpj44>
- Romero, L. B. L. y Piña, B. M. E. (2024). Administración transpersonal: la nueva tendencia en el mundo empresarial. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10), 199-207. DOI: 10.59654/an7cx668
- Rondón, M. e Ammar, M. (2016). Gestión del talento humano en organizaciones educativas. *Revista de Investigación*, 40(88), 148-165. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142016000200008
- Salas, E, Rico, R. e Passomre, J. (2017). *El manual Wiley de la psicología del trabajo en equipo y los procesos colaborativos*.
- Scharmer, O. C. (2009). *Theory U: Leading from the future as it emerges*. Berrett-Koehler Publishers.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Corona.
- Siegel, D. J. (2020). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are* (3rd ed.). Guilford Press.
- Spradley, J. P. (2016). The ethnographic interview (Revised ed.). Waveland Press.
- Spreitzer, G. M. & Cameron, K. S. (2012). *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199734610.001.0001>
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Herder.
- Tshetshe, N. (2025). *Recognising "being" in the BANI world*. ResearchGate Preprint. https://www.researchgate.net/publication/388200795_Recognising_Being_in_the_BANI_world
- Wilber, K. (1990). *El espectro de la conciencia*. Kairós.
- Zohar, D y Marshall, I. (2000). *El liderazgo espiritual*. Editorial Bloomsbury.

Data de receção do artigo: 1 de outubro de 2025.

Data de aceitação do artigo: 29 de outubro de 2025.

Data de aprovação para maquetização: 5 de novembro de 2025.

Data de publicação: 10 de janeiro de 2026.

Notas sobre a autora

* Beisy Lisbeth Romero Luzzardo é Doutora em Ciências Gerenciais pela Universidade Latino-americana e do Caribe. PhD. em Ressignificação da Teoria e Práxis Gerencial pela Universidade Yacambú. Coach Ontológico Organizacional pelo Instituto de Coaching Internacional. Coordenadora da Chefia de Administração da Fundação Internacional Universidade do Amor. E-mail: beisyr1310@gmail.com



Indicadores de gestão e a tomada de decisões em unidades educativas nacionais de Maracaibo, Venezuela

Indicadores de gestión y la toma de decisiones en unidades educativas nacionales de Maracaibo, Venezuela



Deinny José Puche Villalobos
Universidade Central de Venezuela, Caracas, Venezuela



Savier Fernando Acosta Faneite
Universidade del Zulia, Maracaibo, Venezuela

Resumo

Este estudo analisou a relação entre os indicadores de gestão e a tomada de decisões em unidades educativas nacionais de Maracaibo, Venezuela. Sob um enfoque quantitativo e alcance correlacional, inquiriu-se 48 dirigentes e 72 docentes, utilizando um questionário válido e fiável (0.98). A análise revelou uma correlação positiva significativa em ambos os grupos, mas com intensidade distinta. Para os dirigentes, a relação é forte (coeficiente de 0.888), indicando que melhorar os indicadores de gestão aumenta notavelmente a eficácia decisional. Para os docentes, a correlação é moderada (coeficiente de 0.690), o que sugere uma influência menos pronunciada, possivelmente por diferenças no seu papel e percepção dentro do processo. Conclui-se que a relação existe significativamente, mas a sua força varia segundo a perspetiva do grupo.

85

Palavras-chave: Indicadores de gestão, gestão, Maracaibo, tomada de decisões, Venezuela.

Resumen

Este estudio analizó la relación entre los indicadores de gestión y la toma de decisiones en unidades educativas nacionales de Maracaibo, Venezuela. Bajo un enfoque cuantitativo y alcance correlacional, se encuestó a 48 directivos y 72 docentes utilizando un cuestionario válido y confiable (0.98). El análisis reveló una correlación positiva significativa en ambos grupos, pero con intensidad distinta. Para los directivos, la relación es fuerte (coeficiente de 0.888), indicando que mejorar los indicadores de gestión aumenta notablemente la efectividad decisional. Para los docentes, la correlación es moderada (coeficiente de 0.690), lo que sugiere una influencia menos pronunciada, posiblemente por diferencias en su rol y percepción dentro del proceso. Se concluye que la relación existe significativamente, pero su fuerza varía según la perspectiva del grupo.

Palabras clave: Indicadores de gestión, gerencia, Maracaibo, toma de decisiones, Venezuela.



Como citar este artigo (APA): Puche, V. D. J. y Acosta, F. S. F. (2026). Indicadores de gestão e a tomada de decisões em unidades educativas nacionais de Maracaibo, Venezuela. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7 (13), 85-101.. <https://doi.org/10.59654/7p7zxp10>

Introdução

Estar bem informado é fundamental para tomar decisões acertadas, especialmente em ambientes complexos e mutáveis como o educativo, já que a informação permite tomar decisões, analisar o contexto de forma objetiva, identificar problemas e oportunidades e avaliar as possíveis consequências de diferentes ações. Da mesma forma, facilita a adoção de soluções baseadas em dados reais e evidências, o que aumenta a probabilidade de sucesso e minimiza os riscos.

Neste sentido, [Acosta e Barreto \(2023\)](#) assinalam que, num mundo cada vez mais interconectado, a informação precisa e atualizada também permitirá antecipar as mudanças do ambiente e ajustar estratégias em tempo real para nos adaptarmos às novas tendências. A tomada de decisões informada garante que os recursos sejam utilizados de forma eficiente, que as medidas adotadas tenham um impacto positivo, que os resultados se optimizem e que as soluções utilizadas sejam sustentáveis.

Por sua vez, [Pacheco et al. \(2018\)](#) consideram que a informação é o eixo que guia a tomada de decisões, assegurando que estas sejam coerentes, fundamentadas e alinhadas com os objetivos a longo prazo, seja na educação, nos negócios ou em qualquer outro âmbito. Daí que [Álvares \(2021\)](#) considera que conhecer os indicadores de gestão educativa é importante para a tomada de decisões, pois proporcionam uma visão clara e objetiva do desempenho das instituições educativas.

Os indicadores permitem medir e avaliar aspectos importantes, como a qualidade do ensino, o desempenho académico dos estudantes, a eficiência no uso dos recursos e a satisfação da comunidade educativa, uma vez que, ao contar com estes dados, os dirigentes e responsáveis podem identificar áreas de melhoria e pontos fortes, o que lhes facilita tomar decisões informadas para optimizar os processos e resultados.

86

Neste quadro, [Camacho et al. \(2021\)](#) destacam que os indicadores de gestão educativa proporcionam uma base sólida para planificar estratégias a distintos prazos. Isto deve-se ao facto de facilitarem a definição de objetivos alcançáveis, a adequação de políticas e a focalização de ações que incidam diretamente na melhoria da qualidade educativa. Para [Del Rocío et al. \(2019\)](#), os indicadores de gestão desempenham um papel fundamental para medir o desempenho de instituições e programas académicos, assim como para orientar a tomada de decisões para a melhoria contínua. Estes indicadores permitem avaliar aspectos importantes, como a qualidade do ensino, a eficácia dos processos administrativos, o bem-estar dos estudantes e o uso eficiente dos recursos.

[Fonseca et al. \(2024\)](#) enfatizam que, a nível global, o uso e o reconhecimento dos indicadores de gestão educativa têm fortalecido a transparência e a prestação de contas na administração escolar. Da mesma forma, estes indicadores têm permitido fundamentar as decisões em informação objetiva, facilitando que as instituições fundamentem as suas ações perante a comunidade educativa e as entidades reguladoras, evidenciando o seu compromisso com a melhoria contínua e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Neste sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura ([Unesco, 2022](#)) assinala que a apresentação e o uso de indicadores de gestão educativa a nível mundial é fundamental para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa em todos os contextos. Pelo que este organismo promove a recolha e análise de dados educativos através de organismos como o Instituto de Estatística da Unesco (UIS), que gera indicadores globais para avaliar o progresso em direção a metas educativas, como as estabelecidas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4, que se centra na educação de qualidade.

Por outra parte, a [Unesco \(2019\)](#) destaca que o uso de indicadores educativos permite aos países monitorizar aspectos como o acesso à educação, equidade, eficiência dos sistemas educativos e os resultados da aprendizagem. Estes indicadores permitem comparar o desempenho entre diferentes países e regiões, ajudando a identificar lacunas e áreas prioritárias de intervenção. Através de relatórios, a Unesco apresenta uma visão global sobre os desafios e avanços no setor educativo, baseando-se nestes indicadores-chave. Também sublinha que o acesso a dados precisos e fiáveis é essencial



para a tomada de decisões informadas a nível político e administrativo.

Ora bem, segundo a [Unesco \(2019\)](#), na América Latina estes indicadores apresentam-se de forma estruturada, organizando-se em categorias como acesso e cobertura, qualidade educativa, eficiência, equidade e resultados da aprendizagem. Incluem tanto indicadores quantitativos, como taxas de matrícula e resultados em provas estandardizadas, como qualitativos, através de inquéritos de satisfação a estudantes e docentes. É comum o uso de dados desagregados por género, localização geográfica e contexto socioeconómico para identificar lacunas e desigualdades.

Daí que esta organização considere que estes indicadores costumam publicar-se em relatórios anuais elaborados pelos ministérios da educação e organismos internacionais, permitindo comparações entre países e um enfoque nos resultados da aprendizagem, especialmente através de avaliações estandardizadas como o *Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes (PISA)*. Assim também, incluem-se indicadores de gestão institucional, como a formação docente e a infraestrutura escolar, o que é fundamental para avaliar a eficiência e a eficácia do sistema educativo.

No contexto venezuelano, a implementação de indicadores de gestão adquire especial importância para fomentar a qualidade educativa nacional; no entanto, o sistema educativo venezuelano enfrenta desafios, tais como recursos limitados, elevada rotatividade de docentes e a desigualdade de oportunidades educativas. Neste sentido, [Acosta e Barrios \(2023\)](#) sustentam que, para contrariar o anterior, é necessária uma gestão efetiva das instituições educativas que permita avaliar o desempenho e a tomada de decisões estratégicas; daí que os indicadores de gestão sejam uma ferramenta importante para este propósito, pois proporcionam uma visão quantitativa e qualitativa do estado da instituição e permitem identificar áreas de melhoria.

Além disso, [Prieto et al. \(2022\)](#) assinalam a importância da ética na gestão, porque é uma ferramenta essencial para melhorar a qualidade da educação nas instituições educativas. Assim também, Puche e Acosta (2024) assinalam que é necessário superar os desafios existentes e alcançar o compromisso de todos os atores envolvidos para atingir resultados sustentáveis nas instituições venezuelanas.

87

Por sua vez, observou-se nas unidades educativas nacionais no Município de Maracaibo diversas debilidades na gestão escolar. Sendo uma das primeiras a falta de clareza nos objetivos institucionais, o que gera um planeamento desorganizado e pouco alinhado com as necessidades reais da escola. Isto pode traduzir-se em decisões impulsivas ou arbitrárias, que não respondem a uma análise profunda da situação. Além disso, é comum a ineficiência no uso dos recursos, tanto humanos como financeiros. Sem a referência de indicadores, os dirigentes atribuem pessoal ou orçamento de forma inadequada, o que gera desperdício de recursos ou a falta deles em áreas fundamentais para o funcionamento e melhoria da instituição.

Assim também, observa-se uma baixa capacidade para identificar e corrigir problemas estruturais dentro da organização. A falta de seguimento dos indicadores dificulta a deteção precoce de falhas, o que leva a uma gestão reativa em vez de preventiva. Isto pode resultar num ambiente escolar desorganizado, com problemas recorrentes e baixa motivação tanto em docentes como em estudantes.

Também se apresentam problemas de comunicação dentro da instituição. A falta de indicadores dificulta a comunicação efetiva entre os diferentes níveis de gestão e entre o pessoal, afetando a coesão e colaboração no trabalho. Isto leva a dificuldades na avaliação do desempenho, uma vez que, sem métricas, é complicado medir o rendimento dos estudantes e do pessoal, impedindo a identificação de áreas que requerem melhoria.

Por último, observa-se uma resistência à mudança, onde os membros da instituição tendem a mostrar-se relutantes a novas iniciativas ou melhorias. Esta resistência deve-se à falta de dados concretos que justifiquem a necessidade de implementar mudanças, já que a ausência de indicadores de gestão nas unidades educativas nacionais de Maracaibo gera uma série de situações que impactam nega-



tivamente no seu desempenho e eficácia. Daí que o estudo se tenha centrado em determinar a relação entre os indicadores de gestão e a tomada de decisões em unidades educativas nacionais de Maracaibo, Venezuela.

Fundamentação teórica

Indicadores de gestão

São ferramentas fundamentais que permitem medir, avaliar e monitorizar o desempenho, a eficiência e a qualidade dos processos educativos nas instituições. Segundo [Ramírez e Quesada \(2019\)](#), o seu propósito principal é oferecer informação precisa e objetiva sobre o estado atual de diversos aspectos da educação, a fim de tomar decisões fundamentadas que impulsionem a melhoria contínua. Estes indicadores também facilitam a identificação de pontos fortes e pontos fracos na gestão, permitindo um enfoque estratégico para resolver problemas e otimizar recursos.

A critério de [Sánchez \(2020\)](#), entre as características particulares dos indicadores de gestão educativa encontra-se a sua capacidade para serem relevantes e diretamente relacionados com os objetivos-chave da instituição. Para além disso, devem ser mensuráveis em termos quantitativos ou com critérios claros de avaliação qualitativa, o que permite que sejam interpretados de forma consistente. A sua comparabilidade é outro aspecto destacado, uma vez que facilita a análise de tendências ao longo do tempo ou entre diferentes instituições educativas. Assim também, a sua especificidade assegura que estejam focados em aspectos concretos e relevantes para a gestão.

Entre os exemplos comuns destes indicadores incluem-se a taxa de retenção estudantil, que mede a proporção de alunos que continuam os seus estudos na mesma instituição, e a média de matrícula, que avalia a quantidade de estudantes inscritos em relação com a capacidade da instituição. Segundo [Ferreiro et al. \(2020\)](#), certos indicadores-chave estão vinculados ao rendimento académico, entre eles os resultados obtidos em avaliações de âmbito nacional ou internacional. Além disso, ressaltam os indicadores relacionados com a infraestrutura, como a quantidade de salas de aula, laboratórios ou recursos tecnológicos disponíveis por estudante. Assim também, sublinha-se a importância da formação docente, medida através da percentagem de professores envolvidos em programas de capacitação contínua.

Tomada de decisões

De acordo com [Mendoza e Technologys \(2022\)](#), trata-se de um processo dinâmico e estratégico em que os atores do âmbito educativo, como dirigentes, docentes e comunidades escolares, examinam informação-chave e valoram as alternativas existentes para escolher as ações mais adequadas que facilitem o cumprimento dos objetivos educativos traçados. Este enfoque procura atender às exigências da instituição, maximizar o uso dos recursos disponíveis, fomentar um ambiente de aprendizagem favorável e assegurar elevados padrões de qualidade educativa.

Segundo Barzaga et al. (2019), o processo de tomada de decisões nas instituições educativas distingue-se por abranger múltiplas dimensões, que integram aspectos administrativos, pedagógicos e comunitários. Este processo inclui desde decisões operacionais, como a organização de horários e a distribuição de recursos, até decisões estratégicas focadas na execução de projetos educativos, na renovação de planos de estudo e no impulso de políticas de inclusão. Além disso, argumentam que este processo fundamenta-se no uso de dados e evidências como suporte para minimizar a margem de erro e maximizar os benefícios para toda a comunidade educativa. Inclui a participação ativa dos diferentes atores escolares para garantir que as decisões sejam inclusivas, legítimas e reflitam as necessidades e expectativas de estudantes, docentes e famílias.

Metodología

A metodologia do presente estudo fundamentou-se nos procedimentos do paradigma positivista. Segundo [Hernández e Mendoza \(2023\)](#), caracteriza-se pelo seu enfoque na objetividade, na sistematicidade e na comprovação empírica das hipóteses traçadas. Este paradigma prioriza a quantificação e a análise rigorosa das relações causais e correlacionais, o que resulta pertinente para examinar, de forma concreta, como os indicadores de gestão influenciam os processos de tomada de decisões nas unidades educativas nacionais de Maracaibo. Assim, o estudo foi concebido para responder à necessidade de entender estas dinâmicas a partir de uma perspetiva metodológica estruturada e fiável.

Em concordância com este paradigma, adotou-se um enfoque qualitativo. Segundo [Arias \(2016\)](#), permite uma compreensão profunda dos fenómenos estudados a partir da perspetiva dos sujeitos envolvidos. Este enfoque resultou idóneo para explorar as percepções e experiências tanto de docentes como de dirigentes em relação com os indicadores de gestão e a sua vinculação com as decisões estratégicas nos seus contextos laborais. Através deste enfoque, priorizou-se a análise interpretativa das interações e práticas observadas, permitindo captar a complexidade das dinâmicas institucionais.

O estudo tipificou-se como básica (de natureza teórica ou fundamental). Este tipo de investigação é fundamental porque se centra na criação de conhecimento teórico e numa compreensão mais profunda de um fenómeno, em vez de prevalecer a sua aplicação prática direta. Quanto ao nível, foi descritivo. Segundo [Arias \(2016\)](#), o seu propósito é detalhar as características e manifestações dos indicadores de gestão nas unidades educativas. Esta investigação centrou-se em identificar padrões e tendências que proporcionassem uma imagem clara das práticas relacionadas com a tomada de decisões. Além disso, inscreveu-se no alcance correlacional. Segundo [Hernández e Mendoza \(2023\)](#), procura determinar o grau de associação entre os indicadores de gestão e os processos decisórios, fornecendo um quadro analítico robusto para compreender como estas variáveis interagem.

A amostra foi intencional e esteve composta por 72 docentes e 48 dirigentes de Unidades Educativas Nacionais adscritas aos Centros de Desenvolvimento da Qualidade Educativa (CDCE) de Maracaibo. Estas instâncias são estruturas regionais descentralizadas cujo objetivo é orientar a política educativa regional para garantir o direito à educação e a qualidade da educação.

Para a seleção dos docentes, estabeleceu-se como critério de inclusão estar em exercício ativo durante o período do estudo, contar com pelo menos dois anos de experiência na unidade educativa nacional e participar em processos relacionados com o planeamento e a gestão escolar. No que diz respeito aos dirigentes, considerou-se indispensável desempenhar funções administrativas ou de liderança, ter pelo menos dois anos de experiência na gestão educativa e estar envolvidos na tomada de decisões estratégicas ou pedagógicas.

O estudo respeitou estritamente as considerações éticas necessárias para garantir a integridade e a proteção dos participantes. Obteve-se o consentimento informado de cada um, assegurando a sua voluntariedade e explicando-lhes claramente os objetivos do estudo, o uso exclusivo dos dados para fins académicos e a confidencialidade absoluta da informação recolhida. Da mesma forma, salvaguardou-se a privacidade dos participantes, omitindo qualquer dado que pudesse permitir a sua identificação.

Para a recolha de dados, utilizou-se o inquérito, implementando um instrumento dicotómico concebido para captar respostas afirmativas ou negativas que refletissem a percepção dos participantes. Este foi



enviado aos sujeitos por meio do *WhatsApp* e correio eletrônico. O processamento realizou-se com o programa estatístico SPSS 27 e levou a cabo em duas etapas. Em primeira instância, aplicaram-se técnicas de estatística descritiva, que permitiram organizar a informação em tabelas de frequências, facilitando a visualização da distribuição das respostas e das tendências predominantes.

De seguida, empregaram-se técnicas de estatística inferencial para determinar o nível de correlação entre os indicadores de gestão e os processos de tomada de decisões. Esta análise permitiu identificar associações significativas entre as variáveis, aportando uma base sólida para interpretar os resultados e estabelecer conclusões fundamentadas.

Resultados

Tabela 1

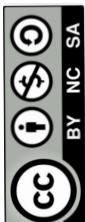
Indicadores de qualidade educativa

Indicadores	Perguntas	Opções de resposta							
		Dirigentes				Docentes			
		Sim		Não		Sim		Não	
		Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%
Rendimento académico	Considera que o rendimento académico melhorou no último ano?	16	33,3	32	66,7	23	31,9	49	68,1
	Acredita que as estratégias implementadas contribuem para o rendimento académico?	15	31,2	33	68,8	30	41,7	42	58,3
Taxa de aprovação	Pensa que a taxa de aprovação dos estudantes aumenta com o passar do tempo?	32	66,7	16	33,3	52	72,2	20	27,8
	Acredita que os programas de apoio escolar influenciam a melhoria da taxa de aprovação?	38	79,2	10	20,8	50	69,4	22	30,6
Taxa de abandono escolar	Considera que a taxa de abandono escolar diminui com o tempo?	42	87,5	6	12,5	18	25,0	54	75,0
	Acredita que as estratégias institucionais contribuem para prevenir o abandono escolar?	20	41,7	28	58,3	40	55,6	32	44,4

Nota: Fonte os investigadores.

A Tabela 1 mostra os resultados da dimensão indicadores de qualidade educativa. Observa-se que, no que diz respeito ao rendimento académico, tanto os dirigentes como os docentes mostram uma percepção predominantemente negativa. Apenas 33.3% dos dirigentes e 31.9% dos docentes consideram que o rendimento académico melhorou no último ano, enquanto a maioria não percebe avanços significativos. Da mesma forma, uma percentagem ainda menor, 31.2% dos dirigentes e 41.8% dos docentes, opina que as estratégias implementadas contribuem para esse rendimento. Estes resultados evidenciam a necessidade de avaliar e fortalecer as estratégias pedagógicas para abordar os desafios nesta área de forma mais efetiva.

Em relação à taxa de aprovação, os resultados são mais animadores. 66.7% dos dirigentes e 72.2% dos docentes percebem que esta melhorou com o tempo. Da mesma forma, uma maioria significativa (79.2% dos dirigentes e 69.4% dos docentes) reconhece que os programas de apoio escolar influíram positivamente neste aspeto. Isto reflete uma percepção otimista sobre as iniciativas implementadas,



destacando a relevância destes programas como impulsionadores-chave do sucesso académico. No entanto, é importante garantir a sustentabilidade e a melhoria contínua destas ações.

No que diz respeito à taxa de abandono escolar, observam-se discrepâncias notáveis entre as percepções dos dirigentes e dos docentes. Enquanto 87.5% dos dirigentes assinala uma diminuição na taxa de abandono, apenas 25% dos docentes partilha esta visão. Por outro lado, 41.7% dos dirigentes e 55.6% dos docentes consideram que as estratégias institucionais são efetivas para prevenir este fenômeno. Isto sugere a necessidade de fortalecer a comunicação e a coordenação entre ambos os grupos para alinhar as suas percepções e trabalhar de forma conjunta em soluções efetivas.

Daí que os resultados mostrem uma percepção mista sobre os indicadores analisados. Embora se destaquem avanços na taxa de aprovação, persistem desafios significativos no rendimento académico e na prevenção do abandono escolar. É fundamental rever as estratégias atuais, fomentar o diálogo entre dirigentes e docentes, e reforçar as iniciativas bem-sucedidas para lograr um impacto positivo e sustentável nos estudantes.

Tabela 2

Indicadores de eficiência administrativa

Indicadores	Perguntas	Opções de resposta							
		Dirigentes				Docentes			
		Sim		Não		Sim		Não	
		Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%
Relação estudante-docente	Considera que a relação entre estudantes e docentes é positiva na sua instituição?	18	37,5	30	62,5	22	30,6	50	69,4
	Acredita que o apoio prestado pelos docentes fomenta um melhor vínculo com os estudantes?	48	100	0	0	62	86,1	10	13,9
Custo por estudante	Pensa que o custo por estudante está adequadamente distribuído em recursos educativos?	15	31,3	33	68,7	33	45,8	39	54,2
	Acredita que o custo por estudante reflete de maneira eficiente a qualidade dos serviços oferecidos?	10	20,8	38	79,2	12	16,7	60	83,3
Tempo de tramitação administrativa	Considera que o tempo para realizar trâmites administrativos é razoável na sua instituição?	12	25,0	36	75,0	20	27,8	52	72,2
	Acredita que os processos administrativos atuais agilizam a gestão escolar?	8	16,7	40	83,3	10	13,9	62	86,1

Nota: Fonte os investigadores.

A Tabela 2 mostra os resultados dos indicadores de eficiência administrativa. No que diz respeito ao indicador relação estudante-docente, mostram-se percepções contrastantes entre dirigentes e docentes. Apenas 37.5% dos dirigentes considera que a relação é positiva, enquanto 62.5% acredita que não o é. Entre os docentes, esta percepção é ainda mais negativa, com 30.6% que avalia a relação positivamente e 69.4% que não. No entanto, existe um consenso animador sobre o apoio prestado pelos docentes, já que 100% dos dirigentes e 86.1% dos docentes reconhecem que este fator contribui para fortalecer os vínculos com os estudantes. Estes dados refletem que, embora as relações gerais possam ser vistas como deficientes, as ações individuais dos docentes têm um impacto positivo, o que destaca a importância de fortalecer estas práticas e promover uma maior interação positiva no ambiente institucional.

No que diz respeito ao custo por estudante, os resultados indicam uma percepção predominantemente negativa. Apenas 31.3% dos dirigentes e 45.8% dos docentes consideram que este custo está ade-

91



quadamente distribuído em recursos educativos. Ainda mais preocupante é que apenas 20.8% dos dirigentes e 16.7% dos docentes acreditam que o custo reflete de forma eficiente a qualidade dos serviços oferecidos. Estes números evidenciam a necessidade de avaliar como se atribuem e utilizam os recursos financeiros dentro da instituição para garantir que contribuam para melhorar a qualidade educativa percebida por toda a comunidade escolar.

Ao analisar o tempo de tramitação administrativa, tanto dirigentes como docentes coincidem em que os processos atuais não são adequados. Apenas 25% dos dirigentes e 27.8% dos docentes acreditam que os tempos para realizar trâmites são razoáveis. Além disso, uma percentagem ainda menor, 16.7% dos dirigentes e 13.9% dos docentes, considera que os processos administrativos agilizam a gestão escolar. Isto reflete uma percepção de ineficiência que pode estar a impactar negativamente no funcionamento institucional, o que sublinha a necessidade de simplificar e modernizar estes procedimentos.

Os resultados indicam que as instituições educativas enfrentam desafios significativos no que diz respeito à melhoria das relações entre estudantes e docentes, à distribuição e eficiência do custo por estudante e à otimização dos processos administrativos. Estes resultados assinalam áreas importantes para intervir, implementando estratégias que promovam um ambiente escolar mais positivo, uma gestão financeira mais transparente e efetiva, e uma administração mais ágil que permita um melhor desempenho da comunidade educativa no seu conjunto.

92

Tabela 3**Indicadores de inovação educativa**

Indicadores	Perguntas	Opções de resposta							
		Dirigentes				Docentes			
		Sim		Não		Sim		Não	
		Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%
Uso de tecnologia na sala de aula	Considera que se utiliza tecnologia de maneira eficaz nas atividades da sala de aula?	18	37,5	30	62,5	22	30,6	50	69,4
	Acredita que o uso de tecnologia na sala de aula melhora a aprendizagem dos estudantes?	48	100	0	0	72	100	0	0
Capacitação docente em inovação	Fomenta-se a capacitação sobre estratégias inovadoras para o ensino?	10	20,8	38	79,2	20	27,8	52	72,2
	Acredita que as capacitações em inovação têm sido úteis para a prática docente?	48	100	0	0	72	100	0	0
Projetos inovadores implementados	Foram implementados projetos inovadores na sua instituição durante o último ano?	0	0	48	100	72	100	0	0
	Acredita que os projetos inovadores beneficiam os estudantes?	48	100	0	0	72	100	0	0

Nota: Fonte os investigadores.

A Tabela 3 mostra os resultados dos Indicadores de Inovação Educativa. Observa-se que, no que diz respeito ao uso de tecnologia na sala de aula, apenas 37.5% dos dirigentes considera que a tecnologia se utiliza de forma efetiva nas atividades da sala de aula, enquanto 62.5% não está de acordo. Entre os docentes, a percepção é mais otimista, embora ainda preocupante, já que apenas 50% considera que a tecnologia se emprega adequadamente. No entanto, tanto dirigentes como docentes coincidem em que o uso de tecnologia melhora a aprendizagem dos estudantes, com 100% de respostas afir-



mativas. Isto destaca uma paradoxa: embora a implementação possa não ser ótima, existe um consenso sobre o potencial positivo da tecnologia no processo educativo.

No que diz respeito à capacitação docente em inovação, os dados indicam que o seu fomento é limitado. Apenas 20.8% dos dirigentes e 27.8% dos docentes opinam que se fomenta este tipo de capacitação nas suas instituições, enquanto a maioria não o percebe assim (79.2% dos dirigentes e 72.2% dos docentes). No entanto, 100% de ambos os grupos considera que as capacitações em inovação são úteis para a prática docente, o que põe de manifesto a necessidade de incrementar a oferta destas formações para potenciar o seu impacto positivo no âmbito educativo.

No que diz respeito aos projetos inovadores implementados, identificam-se contrastes claros. Enquanto 100% dos docentes assinala que se implementaram projetos inovadores nas suas instituições, 100% dos dirigentes afirma o contrário. Isto poderia sugerir uma desconexão entre as perspetivas de ambos os grupos relativamente ao que se considera um projeto inovador. No entanto, tanto dirigentes como docentes estão completamente de acordo (100%) em que os projetos inovadores beneficiam os estudantes, o que ressalta a sua relevância no desenvolvimento educativo.

Os resultados refletem uma oportunidade importante para fortalecer as práticas inovadoras e tecnológicas no ambiente educativo. É necessário melhorar a eficácia do uso da tecnologia na sala de aula, fomentar mais capacitações em inovação e garantir que tanto dirigentes como docentes tenham uma visão partilhada sobre os projetos inovadores e a sua implementação. Estas medidas podem contribuir para um ambiente mais moderno, inclusivo e efetivo para a aprendizagem.

Tabela 4

Indicadores de participação estudantil

93

Indicadores	Preguntas	Opciones de respuesta							
		Dirigentes				Docentes			
		Si		No		Si		No	
		Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%
Tasa de participación en actividades extracurriculares	¿Considera que la mayoría de los estudiantes participa activamente en las actividades extracurriculares?	20	41,7	28	58,3	18	25	54	75
	¿Cree que las actividades extracurriculares ofrecidas son atractivas para los estudiantes?	20	41,7	28	58,3	16	22,2	56	77,8
Tasa de asistencia escolar	¿Considera que la tasa de asistencia mejoró con el tiempo?	0	0	48	100	0	0	72	100
	¿Cree dentro de la institución se ayuda a mantener una alta tasa de asistencia escolar?	10	20,8	38	79,2	20	27,8	52	72,2

Nota: Fuente los investigadores.

A Tabela 4 mostra os resultados dos indicadores de bem-estar estudantil. Observa-se que, no que se refere à taxa de participação em atividades extracurriculares, os dirigentes têm uma percepção dividida: 41.7% considera que a maioria dos estudantes participa activamente nestas atividades, enquanto 58.3% não o acredita. Entre os docentes, a percepção é mais negativa, já que apenas 25% considera que os estudantes participam activamente, enquanto 75% assinala o contrário. Além disso, no que diz respeito



a se as atividades extracurriculares oferecidas são atrativas para os estudantes, uma percentagem semelhante dos dirigentes (41.7%) opina afirmativamente, embora não se reporte uma percentagem clara entre os docentes. Estes dados sugerem a necessidade de avaliar e redesenhar as atividades extracurriculares para as tornar mais inclusivas e motivadoras, de modo que logrem captar o interesse de um maior número de estudantes.

No que diz respeito à taxa de assiduidade escolar, existe um consenso absoluto entre dirigentes e docentes: 100% de ambos os grupos considera que a taxa de assiduidade não melhorou com o tempo. No entanto, ao analisar se a instituição contribui para manter uma elevada taxa de assiduidade, as opiniões são mistas. Apenas 20.8% dos dirigentes e 27.8% dos docentes estão de acordo com esta afirmação, enquanto 79.2% dos dirigentes e 72.2% dos docentes consideram que não se realiza um esforço suficiente neste aspecto. Estas cifras indicam uma percepção de ineficácia nas estratégias implementadas para promover a assiduidade escolar, o que coloca uma área prioritária de intervenção institucional.

Neste sentido, os dados refletem que tanto a participação em atividades extracurriculares como a assiduidade escolar requerem atenção urgente. A falta de interesse nas atividades e a percepção de estagnação na taxa de assiduidade sugerem a necessidade de rever as estratégias atuais e trabalhar em iniciativas mais inclusivas, atrativas e efetivas. Isto poderia incluir a criação de atividades extracurriculares alinhadas com os interesses dos estudantes, assim como a implementação de programas específicos para motivar a assiduidade regular às aulas, fortalecendo a conexão entre a instituição e a sua comunidade educativa.

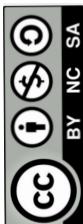
94

Tabela 5**Coeficiente de correlação entre os indicadores de gestão e a tomada de decisões segundo dirigentes**

Coeficientes		Variables	Indicadores de gestão	Toma de decisões
Rho de Spearman	Indicadores de gestão	Coeficiente de correlación	1	0,888**
		Sig. (bilateral)	-	0,000
		N	48	48
	Toma de decisões	Coeficiente de correlación	0,888**	1
		Sig. (bilateral)	0,000	-
		N	48	48

Nota: Fuente los investigadores.

A Tabela 5 mostra a análise da correlação entre os indicadores de gestão e a tomada de decisões, utilizando o coeficiente Rho de Spearman, que indica uma relação forte e positiva entre ambas as variáveis. O valor do coeficiente de correlação é 0.888, o que indica uma alta correlação positiva; isto é, à medida que se incrementam os indicadores de gestão, também o faz a tomada de decisões. Esta relação é estatisticamente significativa, uma vez que o valor de sig. (bilateral) é 0.000, o que significa que a probabilidade de que esta correlação seja o resultado do acaso é extremamente baixa. Com um N = 48, ou seja, 48 observações, pode concluir-se que existe uma associação muito forte entre estes dois fatores, o que sugere que melhorar os indicadores de gestão poderia ter um impacto direto na qualidade ou eficácia da tomada de decisões na instituição ou contexto avaliado.



Neste sentido, a análise revela que os indicadores de gestão estão estreitamente vinculados com a tomada de decisões, o que implica que os esforços para melhorar a gestão na organização provavelmente repercutirão positivamente nos processos de tomada de decisões. Este achado sublinha a importância de fortalecer os indicadores de gestão como parte de um enfoque integral para otimizar a tomada de decisões dentro da instituição.

Tabela 6

Coeficiente de correlação entre os indicadores de gestão e a tomada de decisões segundo docentes

Coeficientes		Variables	Indicadores de gestão	Toma de decisões
Rho de Spearman	Indicadores de gestión	Coeficiente de correlación	1	0,690**
		Sig. (bilateral)	-	0,000
		N	72	72
	Toma de decisiones	Coeficiente de correlación	0,690**	1
		Sig. (bilateral)	0,000	-
		N	72	72

Nota: Fonte os investigadores.

A Tabela 6 mostra a análise da correlação entre os indicadores de gestão e a tomada de decisão, utilizando o coeficiente Rho de Spearman, apresentando uma correlação moderada e positiva de 0,690. Este valor indica uma relação significativa entre ambas as variáveis, sugerindo que, à medida que os indicadores de gestão melhoram, também melhora a tomada de decisão. A significância estatística é confirmada com um valor de Sig. (bilateral) = 0,000, o que significa que a probabilidade de esta correlação ser produto do acaso é extremamente baixa.

95

Com um N = 72, este coeficiente de correlação é moderadamente forte, o que implica que há uma relação tangível entre a qualidade dos indicadores de gestão e a eficácia da tomada de decisões no contexto avaliado. Embora não seja uma relação perfeita, sugere que um melhor desempenho nos indicadores de gestão pode influir positivamente na tomada de decisões.

A análise demonstra que existe uma relação moderadamente forte entre os indicadores de gestão e a tomada de decisões. A significância estatística e o valor relativamente elevado do coeficiente de correlação (0,690) indicam que melhorar os indicadores de gestão tem o potencial de impactar positivamente os processos de tomada de decisões. Isto ressalta a importância de fortalecer os indicadores de gestão como parte de uma estratégia mais ampla para melhorar a eficácia organizacional e a tomada de decisões.

Discussão

Ao contrastar os resultados com os postulados teóricos, Ramírez e Quesada (2019) assinalam que o rendimento académico é um indicador fundamental na avaliação da eficácia do sistema educativo. Reflete não apenas os conhecimentos adquiridos pelos estudantes, como também a qualidade do ensino, o compromisso dos educadores e a eficácia das estratégias pedagógicas implementadas.



A critério de Mero e Sáenz (2016), um elevado rendimento académico é crucial para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, uma vez que abre portas a oportunidades futuras no ensino superior e no mercado laboral. Além disso, o rendimento académico impacta diretamente na reputação das instituições educativas, sendo um fator decisivo para a escolha de escolas e universidades. A sua medição permite às instituições identificar áreas de melhoria e fortalecer as suas práticas educativas para proporcionar uma formação mais integral e de qualidade.

Dentro deste contexto, Hernández e Fernández (2018) ressaltam a ideia de que a taxa de aprovação é um indicador que mede a proporção de estudantes que completam com sucesso os cursos ou níveis educativos. Este índice é significativo porque reflete a capacidade do sistema educativo para garantir que os estudantes alcancem os objetivos de aprendizagem estabelecidos. Segundo Atencia (2024), uma taxa de aprovação elevada indica que os estudantes lograram assimilar os conteúdos de forma bem-sucedida, o que reflete um ensino apropriado e um ambiente de aprendizagem favorável. Em contrapartida, uma taxa de aprovação baixa poderia indicar problemas na metodologia de ensino, nos recursos disponíveis ou no apoio fornecido aos estudantes, o que poderia tornar necessário implementar estratégias de melhoria, como programas de reforço ou modificações nos métodos de avaliação.

A partir da percepção de Atencia (2023), a taxa de abandono escolar é um indicador crítico que reflete o número de estudantes que abandonam os seus estudos antes de completar um ciclo educativo. Pelo que uma taxa elevada de abandono é motivo de preocupação, já que implica que muitos estudantes não estão conseguindo continuar com a sua formação por diversos fatores, como problemas económicos, familiares ou a falta de motivação. O abandono escolar afeta o desenvolvimento social e económico de uma comunidade, uma vez que aqueles que abandonam a escola têm menos probabilidades de aceder a empregos de qualidade e contribuem menos para o bem-estar coletivo. Combater o abandono escolar requer intervenções que melhorem a acessibilidade, a qualidade educativa e o apoio emocional e académico aos estudantes para garantir que todos tenham a oportunidade de completar a sua educação.

Da mesma forma, García et al. (2018) indicam que a relação estudante-docente é um componente importante para o sucesso educativo, uma vez que um vínculo positivo entre ambos favorece a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e a motivação dos estudantes, já que se sentem respaldados e compreendidos pelos seus educadores. A interação efetiva permite que os docentes adaptem os seus métodos de ensino às necessidades individuais dos estudantes, facilitando a compreensão e o alcance dos objetivos académicos. Além disso, uma boa relação fortalece o clima escolar e promove a participação ativa dos estudantes no processo educativo. O fomento destas relações é crucial para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e colaborativos que favoreçam o sucesso académico e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Para Atencia (2024), o custo por estudante é um indicador económico que mede a quantidade de recursos financeiros que se investem para cada estudante numa instituição educativa. Este indicador é fundamental para avaliar a eficiência do uso dos recursos e a sustentabilidade financeira do sistema educativo. Segundo Sánchez (2020), um custo adequado assegura que se possam oferecer os materiais, serviços e apoios necessários para garantir uma educação de qualidade. No entanto, é importante equilibrar o custo com os resultados educativos; um custo elevado nem sempre se traduz em melhores resultados, pelo que as instituições devem procurar uma atribuição eficiente de recursos que maximize o rendimento académico e o bem-estar estudantil.

Seguindo com esta linha de pensamento, Camacho et al. (2021) assinalam que o tempo de tramitação administrativa é um indicador que mede a rapidez com que se gerem os processos administrativos numa instituição educativa, como a matrícula, as inscrições e a resolução de trâmites relacionados com o desempenho estudantil. De acordo com Camacho et al. (2021), um tempo de tramitação reduzido é chave para assegurar a eficiência nos processos e a satisfação de estudantes e das suas famílias. Trâmites administrativos rápidos facilitam o acesso à educação, diminuem a carga administrativa para docentes e dirigentes, e permitem que os recursos se utilizem de forma mais eficaz para melhorar o ensino e a aprendizagem. Em contrapartida, os processos lentos podem provocar frustração e desmotivação, prejudicando a percepção da qualidade da instituição.

Segundo Santos (2024), a incorporação da tecnologia na sala de aula revolucionou a educação contemporânea, oferecendo um acesso mais dinâmico e personalizado ao conhecimento. O uso de ferramentas digitais facilita métodos de ensino interativos, o acesso a recursos educativos globais e a colaboração entre estudantes e docentes, superando as limitações dos enfoques tradicionais. Além disso, a tecnologia na sala de aula promove o desenvolvimento de competências digitais essenciais para o futuro profissional dos estudantes. A sua implementação adequada pode incrementar o rendimento académico e a motivação, mas é necessário fornecer formação apropriada aos docentes e garantir um acesso equitativo aos recursos tecnológicos para evitar criar brechas digitais que afetem alguns grupos de estudantes.

Según Atencia (2023), a capacitação docente em inovação é decisiva para que os educadores possam adaptar-se às mudanças nos métodos de ensino e às novas exigências dos estudantes. A formação contínua em estratégias inovadoras permite que os docentes melhorem as suas práticas pedagógicas, implementem novas tecnologias e enfoques didáticos, e fomentem o pensamento crítico e criativo nos seus estudantes. Este tipo de capacitação contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes, aumentando-lhes a confiança no seu trabalho e a eficácia no ensino. Além disso, favorece a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante, alinhado com as tendências educativas globais.

97

De acordo com Fonseca et al. (2024), os projetos inovadores no campo educativo são cruciais para melhorar os processos de ensino e aprendizagem, fornecendo soluções criativas e eficientes aos desafios do sistema educativo. A implementação de iniciativas inovadoras, como o uso da tecnologia, a aprendizagem baseada em projetos ou enfoques pedagógicos centrados no estudante, pode transformar a sala de aula num espaço mais interativo e atrativo. Estes projetos não só beneficiam os estudantes, estimulando a sua criatividade e motivação, como também permitem aos docentes atualizar os seus métodos de ensino, experimentar novas ferramentas e avaliar de forma mais eficaz o progresso académico. A implementação bem-sucedida destas iniciativas promove uma mudança educativa, favorecendo um ambiente mais flexível e ajustado às necessidades dos estudantes do século XXI.

Da mesma forma, Mendoza e Technologys (2022) afirmam que o rendimento académico é um indicador-chave da qualidade educativa, já que reflete o nível de sucesso e de aprendizagem que os estudantes alcançam ao longo da sua formação. Um bom rendimento académico não só evidencia as capacidades individuais dos estudantes, como também a eficácia das estratégias de ensino, o ambiente escolar e os recursos disponíveis.

Por sua vez, Donoso et al. (2018) assinalam que os resultados académicos são fundamentais para a tomada de decisões nas instituições educativas, já que ajudam a identificar áreas de melhoria no en-



sino, apoiam a avaliação de estratégias pedagógicas e permitem conceber intervenções que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, um rendimento académico destacado aumenta as oportunidades dos estudantes no seu futuro académico e profissional, contribuindo para o desenvolvimento social e económico da comunidade.

Segundo Ferreiro et al. (2020), a taxa de aprovação serve como um parâmetro para medir a eficácia do sistema educativo e a habilidade dos estudantes para enfrentar os desafios académicos. Portanto, uma taxa de aprovação elevada indica que os estudantes estão alcançando os conhecimentos e as competências requeridos, enquanto uma taxa baixa poderia refletir falhas no ensino, nas metodologias de avaliação ou inclusive no tipo de apoio prestado aos estudantes.

Segundo Barzaga et al. (2019), este indicador é importante para as autoridades educativas, já que proporciona informação valiosa sobre a qualidade e a equidade do acesso à educação. De acordo com Atencia (2023), a taxa de abandono escolar é um indicador crítico para compreender os desafios que os estudantes enfrentam ao longo da sua trajetória educativa.

Conclusões

A análise da correlação entre os indicadores de gestão e a tomada de decisões, segundo os resultados dos dirigentes, revela uma forte e positiva relação entre ambas as variáveis. O coeficiente de correlação de 0.888 indica uma associação robusta, o que sugere que, à medida que se melhoram os indicadores de gestão, também melhora a qualidade e eficácia da tomada de decisões. A significância estatística ($p=0.000$) confirma que esta relação não é produto do acaso, o que reforça a ideia de que os esforços para otimizar os indicadores de gestão podem ter um impacto direto nos processos de decisão dentro da instituição.

98

Por outro lado, os resultados obtidos dos docentes mostram uma correlação moderada entre os mesmos indicadores, com um coeficiente de correlação de 0.690. Embora a relação seja positiva e significativa ($p=0.000$), a correlação não é tão forte como no caso dos dirigentes, o que sugere que, embora a melhoria dos indicadores de gestão também afete a tomada de decisões, o impacto não é tão pronunciado. Isto poderia refletir diferenças nas percepções e na influência direta que os docentes têm no processo de tomada de decisões em comparação com os dirigentes.

Os resultados indicam que tanto os dirigentes como os docentes coincidem em que existe uma relação significativa entre os indicadores de gestão e a tomada de decisões, mas a intensidade desta relação varia segundo o grupo. Os dirigentes percebem uma correlação mais forte, o que poderia indicar uma maior influência direta dos indicadores de gestão na sua capacidade para tomar decisões, enquanto os docentes, embora reconheçam a relação, observam um vínculo menos marcado. Estes resultados sugerem que uma melhoria contínua nos indicadores de gestão tem o potencial de influir positivamente na tomada de decisões, embora o grau de impacto possa depender da posição hierárquica dentro da instituição e do papel específico que cada grupo desempenhe.

Privacidade: Não aplicável.

Financiamento: Este trabalho não recebeu qualquer tipo de financiamento.

Conflito de interesses: Os autores declaram que não têm qualquer conflito de interesses.

Declaração sobre uso de inteligência artificial: Os autores do presente artigo declaram que não empregaram Inteligência Artificial na sua elaboração.



Declaração de autoria CRediT	
Autor	Papel desempenhado
DJPV	Preparação, criação e/ou apresentação da obra publicada, especificamente a redação do rascunho original (incluída a tradução substantiva).
SFAF	Preparação, criação e/ou apresentação da obra publicada pelos membros do grupo de investigação original, especificamente a revisão crítica, comentário ou revisão – incluídas as etapas anteriores ou posteriores à publicação.

Referências

- Acosta, S. e Barrios, M. (2023). Procesos gerenciales para la gestión del cambio en las instituciones educativa. *Revista educare*, 27(2), 48–72. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v27i2.1863>
- Alvares, B. (2021). Inteligencia de negocios para la toma de decisiones: Un enfoque desde la dirección estratégica de instituciones educativas. *Revista Scientific*, 6(19), 295-312. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.19.15.295-312>
- Ardila, R. M. (2011). Indicadores de calidad de las plataformas educativas digitales. *Educación y educadores*, 14(1), 189-206. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942011000100011&script=sci_arttext
- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 7a. Edición. Episteme.
- Atencia, R. (2023). Políticas educativas e implicaciones en los patrones de retención, repitencia y deserción escolar. *Revista Honoris Causa*, 15(2), 7-36. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/316>
- Atencia, R. (2024). Políticas educativas y el desempeño académico en América Latina. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10), 99-115.
- Barzaga, S. O., Vélez, H., Nevárez, B. J. e Arroyo, M (2019). Gestión de la información y toma de decisiones en organizaciones educativas. *Revista de ciencias sociales*, 25(2), 120-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7025997>
- Barzaga, S. O., Vélez, H., Nevárez, B. J. e Arroyo, M. (2019). Gestión de la información y toma de decisiones en organizaciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(2), 120-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7025997>
- Boschin, M. e Metz, N. (2009). Gestión de costos en instituciones educativas. *Revista del instituto internacional de costos*, (5), 563-587. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3363720.pdf>
- Camacho, L., Mendivil, T. e Martelo, R. (2021). Indicadores metodológicos y factores que intervienen en la calidad educativa en colegios del sector privado. *Revista Boletín Redipe*, 10(13), 760-772. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1787>
- Camacho, L., Mendivil, T. e Martelo, R. (2021). Indicadores metodológicos y factores que intervienen



en la calidad educativa en colegios del sector privado. *Revista Boletín Redipe*, 10(13), 760-772. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1787>

Donoso, D. S., Díaz, L. G. e Benavides, M. N. (2018). Propuesta de indicadores de gestión para la educación pública local chilena. *Cadernos de Pesquisa*, 48(170), 1062-1087. <https://www.scielo.br/j/cp/a/bPxBrCS5h63Bvg6xTqfkCDc/?lang=es>

Espinosa J. (2024). Sistema de Indicadores de Gestión Docente para Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(3), 574-583. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11266

Ferreiro, V., Brito, J. e Garambullo, A. (2020). Modelo de gestión de calidad como estrategia de planeación en procesos de acreditaciones internacionales. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 10(20). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672020000100111&script=sci_arttext

Fonseca, S., Lolín, S. e Ruano, Y. (2024). La Calidad educativa y su relación con la gestión pedagógica, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *Espíritu Emprendedor TES*, 8(1), 111-128. <http://espirituemprendedores.com/index.php/revista/article/view/382>

García, F., Juárez, H. S. e Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206-216. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142018000200016&script=sci_arttext&tlang=pt

100

Hernández, G. e Fernández, J (2018). La planificación estratégica e indicadores de calidad educativa. *Revista nacional de administración*, 9(1), 69-86. <https://doi.org/10.22458/rna.v9i1.2103>

Hernández, S. R. e Mendoza, C. (2023). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. Segunda edición. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. <https://doi.org/10.59654/msswm43>

López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 147-158. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100008&script=sci_arttext&tlang=pt

Mendoza, Z. K. e Technologys, K. (2022). La aplicación de la analítica del aprendizaje para mejorar la toma de decisiones en educación: Casos de estudio en diferentes contextos educativos. *Revista Ingenio Global*, 1(1), 27-39. <https://pdfs.semanticscholar.org/6735/ceda7594b8f98f45d4c72baedc0984bea775.pdf>

Mero, D. O. e Sáenz, G. J. (2016). Consideraciones generales acerca de la gestión educativa. *Dominio de las Ciencias*, 2(4), 179-190. <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/225>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2021). Estudio sobre las percepciones y prácticas de los formadores docentes en América Latina es dado a conocer por la Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370474?posInSet=10&queryId=f2993d62-29a4-48c1-bcf7-689ad77508ba>

Pacheco, G. R., Robles, A. C. A. e Ospino, C. A. (2018). Análisis de la gestión administrativa en las ins-



- tituciones educativas de los niveles de básica y media en las zonas rurales de Santa Marta, Colombia. *Información tecnológica*, 29(5), 259-266. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000500259>
- Prieto, V. D. J., Martelo, G. R. J., e Franco, B. D. A. (2022). Ética del gerente educativo y desempeño docente en educación media general. *Revista de Ciencias Sociales*, 28, 158-171. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38153>
- Puche, V. D. e Acosta, F. S. (2024). Habilidades del gerente educativo y desempeño docente en educación media general. *Gaceta de pedagogía*, (50), 174-192. <https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/2854>
- Ramírez, G. M., e Quesada, L. J. (2019). Repensando los indicadores educativos: la gestión educativa, curricular y de vinculación con la comunidad. *Innovaciones educativas*, 21(30), 37-47. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/2483>
- Rondón, M. y Ammar, M. (2016). Gestión del talento humano en organizaciones educativas. *Revista de investigación*, 40(88), 148-165. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1010-29142016000200008&script=sci_abstract&tlang=pt
- Santos, J. (2024). Las innovaciones educativas y su impacto en la mejora de las prácticas docentes. *Revista Guatimalteca de Educación Superior*, 7(2), 75-91. <https://doi.org/10.46954/revistages.v7i2.137>
- Unesco (2022). Uso de los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) para realizar un seguimiento efectivo del ODS 4 a nivel nacional, regional y mundial. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382934?posInSet=4&queryId=f2993d62-29a4-48c1-bcf7-689ad77508ba>

101

Data de receção do artigo: 14 de agosto de 2025.

Data de aceitação do artigo: 4 de setembro de 2025.

Data de aprovação para maquetização: 9 de setembro de 2025.

Data de publicação: 10 de janeiro de 2026.

Notas sobre os autores

* Deinny José Puche Villalobos possui Doutoramento Latino-americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente, Mestrado em Ensino da Biologia, Licenciatura em Educação, especialidade Biologia. É professor da Universidade Central da Venezuela, Caracas, Venezuela. E-mail: deinnypuche@gmail.com

** Javier Fernando Acosta Faneite é Doutor em Ciências da Educação e Pós-doutorado em Gestão para o Ensino Superior. Docente de Biologia





Docentes investigadores: Avaliação da qualidade da pesquisa a partir da eficiência, eficácia e efetividade

Docentes investigadores: Evaluación de la calidad investigativa desde la eficiencia, eficacia y efectividad



Jossarys Gazo Robles*

Professor pesquisador da Universidade Nacional Autônoma da Nicarágua

Resumo

As universidades existem para produzir ciência e criar novos conhecimentos. Portanto, o trabalho dos professores universitários está cada vez mais diversificado, e a pesquisa é vista como uma atividade, uma ferramenta de apoio para o melhor desenvolvimento da função pedagógica. Contudo, para alguns, a pesquisa é vista como complexa, dispensiosa e sem implicações para o ensino em sala de aula. Diante dessa realidade, o objetivo desta investigação é avaliar a qualidade dos professores-investigadores, com base nos aspectos de Eficiência, Eficácia e Efetividade desta tese de doutoramento, que surge de uma das dimensões do projeto de investigação em Gestão da Qualidade da Investigação Científica da UNAN-Managua. A metodologia caracterizou-se por um paradigma construtivista, uma abordagem mista e um tipo de estudo explicativo com base no momento de ocorrência dos eventos e no registo das informações. O estudo foi retrospectivo e, dependendo do período e da sequência do estudo, foi transversal. Foram utilizados métodos, técnicas, ferramentas e instrumentos para recolher e processar os dados.

Palavras-chave: qualidade, professor-investigador, eficiência, eficácia, efetividade, investigação.

Resumen

Las universidades están para producir ciencia, crear nuevo conocimiento, por lo cual el quehacer del docente universitario comienza cada vez más a diversificarse y la investigación es una actividad, un instrumento de apoyo para el mejor desarrollo de la función pedagógica; pero para algunos la investigación lo ven como algo complejo, costoso y sin implicaciones para la docencia en las aulas. Ante esta realidad el objetivo de esta investigación es evaluar la calidad de los docentes en la investigación desde la eficiencia, eficacia y efectividad, que surge de una de las dimensiones de la tesis doctoral en Gestión de la Calidad de Investigación Científica, UNAN-Managua. La metodología se caracterizó por un paradigma constructivista, enfoque mixto, tipo de estudio explicativo, de acuerdo con el tiempo de ocurrencia de los hechos y registro de la información, el estudio es retrospectivo y según el período y secuencia del estudio es transversal, se utilizaron métodos, técnicas, herramientas e instrumentos para recolectar y procesar datos.

Palabras clave: Teoría, Administración, Gestión, Liderazgo, Integración.

103

Como citar este artigo (APA): Gazó, R. J. (2026). Docentes investigadores: Avaliação da qualidade da pesquisa a partir da eficiência, eficácia e efetividade. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 103-111. <https://doi.org/10.59654/p0pjcc30>



Introdução

O presente artigo científico Docentes investigadores: *Avaliação da qualidade investigativa a partir da Eficiência, Eficácia e Efetividade* vincula-se ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) número 4: Educação, à Estratégia Nacional de Educação, em todas as suas modalidades "Bônçãos e Vitórias" 2024 – 2026, linha de ação 11: Investigação, ao Plano Nacional de Luta contra a Pobreza e ao Projeto Institucional da UNAN-Managua.

A figura do professor investigador ou do docente investigador tem gerado uma série de controvérsias, tanto no âmbito académico como no da prática educativa em si, sobre o que significa ser um docente investigador, o que e como pode investigar, e qual é a finalidade das pesquisas que pode realizar (Vidal, 1988; Enríquez y Romero, 2000).

A presente investigação contém utilidade metodológica, ao avaliar o recurso humano para a investigação, por meio de um sistema de indicadores próprios de qualidade, com critérios de: efetividade, eficiência e eficácia.

Para alcançar os objetivos desta investigação é necessário explorar os termos conceptuais relacionados com os indicadores de impacto e qualidade da investigação.

A avaliação é "um processo de análise estruturado e reflexivo, que permite compreender a natureza do objeto de estudo e emitir juízos de valor sobre o mesmo, fornecendo informação para ajudar a melhorar e ajustar a ação educativa" (Ruiz, 1996).

104

Os indicadores de qualidade são instrumentos de medição, de caráter tangível e quantificável, que permitem avaliar a qualidade dos processos, produtos e serviços para assegurar a satisfação dos clientes. Dito de outro modo, medem o nível de cumprimento das especificações estabelecidas para uma determinada atividade ou processo empresarial, ou seja, o indicador de qualidade é uma medida que avalia a excelência e a precisão do trabalho realizado por uma equipa ou indivíduo num projeto. Refere-se a quanto bem são cumpridos os padrões estabelecidos, a precisão da execução e a satisfação dos requisitos e expectativas do cliente ou do projeto.

A eficácia define-se como a congruência que existe entre o planeado e os logros obtidos. Para verificar a eficácia requer-se que a instituição explice qualitativa e quantitativamente as suas metas a nível institucional, académico e de recursos humanos nas distintas funções de docência e investigação; além de metas de aperfeiçoamento docente e de logros de aprendizagem.

A eficiência é a capacidade de alcançar as metas otimizando a utilização dos recursos disponíveis. No contexto das instituições de Ensino Superior, a eficiência pode ser analisada a partir das perspetivas administrativa e académica.

Segundo López de Caballero (2019), a eficiência académica refere-se à melhor utilização de meios pedagógicos para o alcance dos resultados planeados. Envolve aspetos relacionados com a caracterização dos docentes, assim como da gestão curricular, tais como: regulamentos, matriz curricular, sequência de disciplinas, flexibilidade curricular, obtenção do título nos prazos indicados pela instituição. Dito de maneira mais simples, a eficiência é a que analisa o volume de recursos gastos para alcançar as metas. É o logro de um objetivo ao menor custo unitário possível.

A eficácia mede o grau de alcance dos resultados, ou seja, o foco está na realização e não nos re-



cursos gastos para chegar a esse resultado. Isto é, quanto dos resultados esperados foi alcançado.

A efetividade não é outra coisa senão a junção da eficácia com a eficiência. Este indicador apresenta as consequências de um produto ou serviço. Supõe fazer o correto com grande exatidão e sem qualquer desperdício de tempo ou dinheiro.

A combinação desses elementos, o resultado, o custo e o tempo, permitem medir objetivamente o grau de efetividade e eficácia de uma área da organização, e fazer comparações entre áreas.

Materiais e métodos

O tipo de estudo é ex-post facto, ou seja, utiliza informação disponível sobre factos já ocorridos. Quanto ao alcance, é explicativo. De acordo com o tempo de ocorrência dos factos e registo da informação, o estudo é retrospectivo, e segundo o período e sequência do estudo, é transversal.

A investigação, ao ter uma abordagem mista, apropria-se dos métodos e técnicas tanto da abordagem qualitativa como quantitativa, tais como: investigação documental, método etnográfico, análise de dados, inquéritos com perguntas fechadas, entrevista semiestruturada, observação participante, triangulação e grupo focal; sob um paradigma socioconstrutivista.

Resultados e discussão

O projeto central denomina-se: *Sistema de Indicadores de Qualidade: Avaliação da Formação Investigativa, Universidade Nacional Autónoma da Nicarágua, Managua*, que consiste num total de 186 indicadores de qualidade para valorar a efetividade, eficácia e eficiência em 5 dimensões. Desta vez, abordar-se-á uma das dimensões: Recurso humano para a investigação: Docentes investigadores.

105

A atividade de um professor é multidimensional, mas nesta investigação será avaliada apenas pela sua atividade investigativa.

O docente, como pessoa, cidadão e profissional, no seu papel de investigador e formador, é competente para orientar o conhecimento real do contexto, possui a autoridade que lhe confere ser construtor e criador de conhecimento a partir das suas próprias investigações, ao contrário do docente que apenas repete teorias alheias.

[Adúriz \(2007\)](#) é enfático ao afirmar que "a investigação possibilita a aprendizagem, quando ilumina o ensino"; estamos conscientes de que este processo é bidirecional, como contributo para a solução de problemas humanos, sociais, científicos e tecnológicos; igualmente, gera e possibilita a realização de programas de vinculação orientados para o serviço da comunidade e para a ligação efetiva com os diferentes setores sociais; fator que, de facto, é determinante na melhoria das condições de vida nas regiões.

O docente universitário que realiza, orienta e apoia processos investigativos com outros docentes e estudantes, tem a possibilidade de ser criador e construtor de conhecimento, através da experiência direta e sistematizada que cada uma das etapas da investigação e os seus resultados lhe oferecem. Além disso, é o docente vinculado a processos investigativos quem pode guiar com clareza, mas, sobretudo, com autoridade, o processo de aprendizagem dos estudantes, pois é quem desenvolve o seu próprio conhecimento, tendo em conta o que outros investigadores descobriram; apenas eles, através dos resultados das suas indagações, permitem, no devir histórico, a construção e consolidação da ciência.

Como se medirá a eficiência, eficácia e efetividade do recurso humano para a investigação?



Tabela 1**Maneiras de medir a eficiência, a eficácia e a qualidade dos recursos humanos para a pesquisa.**

Indicadores	Eficiência	Eficácia*	Efetividade**	Qualidade
Indicador 2: Recurso humano para a investigação	$\frac{(\text{Resultado alcançado}) * \text{Tempo}}{(\text{Costo real})}$ $\frac{(\text{Resultado alcançado}) * \text{Tempo previsto}}{(\text{Costo previsto})}$	$\frac{(\text{Resultado alcançado}) * 100}{(\text{Resultado previsto})}$	$\frac{(\text{Pontuação de eficiência} + \text{Pontuação de eficácia})}{\text{Pontuação máxima}}$	$\% \text{Total} = \text{Efic \%} + \text{Efica \%} + \text{Efect \%}$

Nota: * O resultado será uma percentagem que a instituição poderá avaliar de forma comparativa, isto é, se se situar nos percentis mais baixos, o trabalho será considerado ineficaz.

** A percentagem resultante refletirá o grau de eficácia da ação medida.

Primeiro passo: Registrar os dados gerais do curso ou departamento**Tabela 2****Dados gerais do curso ou departamento.**

Período	Anual
Departamento	
Quantidade de docentes por carreira	
Tipo de iniciativa de projeto de investigação	Projeto de investigação Projeto de vinculação (ou Projeto de ligação / extensão comunitária) Projeto de culminação de estudo: Mestrado, Especialização ou Doutoramento
Tipo de pesquisa	Investigação básica Investigação aplicada Desenvolvimento experimental
Unidades especializadas de investigação	Unidades de investigação Centros de investigação Laboratórios especializados

Segundo passo: avaliação da eficiência como docente investigador**Tabela 3****Eficiência: docente investigador.**

$\frac{(\text{RA} / \text{CA} * \text{TA})}{(\text{RE} / \text{CE} * \text{TE})}$		
Classificação	Nota	Pontos
0 < - < 80%	Ineficiente	1
80 < - < 100	Moderadamente eficiente	3
= 100	Muy eficiente	5

A eficiência dos docentes que são investigadores mede-se por: tempo, salário e produtividade científica. Por exemplo, há quantos anos trabalha na universidade, quanto é pago vs. os seus resultados de produtividade científica. Ou seja, realiza-se uma avaliação de eficiência, onde se analisa a relação entre os recursos investidos (como tempo e salário) e os resultados obtidos (como a produtividade científica). A eficiência interpreta-se como a capacidade de converter os recursos (tempo e salário) em produtos científicos.

Em alguns estudos, utiliza-se a Análise Envolvente de Dados (DEA) ou a Análise da Produtividade Total dos Fatores (TFP) para quantificar esta eficiência. Se um docente investigador produz mais resultados com igual ou menor tempo/salário, é mais eficiente. Se outro tem muitos anos e alto salário, mas baixa produtividade científica, é menos eficiente. Por exemplo, na Tabela 4 seguinte, faz-se uma



simulação de 3 cursos. Regista-se a produtividade científica como curso, desde que foi fundado, quantidade de docentes investigadores e quanto se paga em salários.

Tabela 4

Eficiência: Indicador dos outputs de produtividade científica.

Indicador dos outputs	Carreira 1	Carreira 2	Carreira 3
Anos de fundação do curso	33	32	20
Quantidade de docentes investigadores	5	14	6
Quanto lhes é pago	\$	\$	\$
Número de projetos de investigação elaborados por docentes; não se registam as investigações estudantis.	5	2	2
Número de artigos científicos publicados	4	1	1
Prémios de investigação alcançados por membros da unidade avaliada.	0	1	1
Número de livros científicos gerados	5	0	0
Número de protótipos de investigação	0	0	0
Número de capítulos em livro resultantes de investigação	2	0	0
Número de manuais	0	0	0
Número de ensaios	0	0	0
Número de boletins	0	0	0
Documentos de sistematização publicados	0	0	0

Nota: São indicadores que medem diretamente resultados da investigação em si.

Um curso com perfil investigativo é eficiente quando faz um uso ótimo dos recursos e, portanto, tem o menor custo possível. Isto é, quanto menos tempo ou dinheiro for consumido para atingir o objetivo esperado, melhor será o desempenho e vice-versa. Quanto maior a quantidade de resultado obtida por unidade de tempo e de custo empregues, também se estará numa situação favorável. Por exemplo, no quadro seguinte faz-se uma simulação com docentes investigadores pertencentes a 4 cursos que, pelo consentimento prévio informado, não terão o nome revelado.

107

Segundo as normativas, um docente investigador deve publicar dois artigos científicos por ano. Portanto, se tem 10 anos na universidade, no seu perfil de investigação deveria ter 20 artigos publicados em revistas indexadas, nacionais ou internacionais.

Tabela 5

Eficácia.

Indicador dos outputs	Professor investigador			
	1	2	3	4
Anos de antiguidade	11	11	9	10
Perfis de investigação ativos	2	2	1	1
Número de artigos científicos publicados	4	3	1	1
Prémios de investigação alcançados por membros da unidade avaliada	0	0	0	0
Grau académico	M Sc.	M Sc.	M Sc.	M Sc.
Número de projetos de investigação (não se aplicam trabalhos de fim de curso)	1	1	0	1
Número de livros científicos gerados	0	1	0	0
Número de protótipos de investigação	0	0	0	0
Número de capítulos em livro resultantes de investigação	0	0	0	0
Número de manuais	0	0	0	0
Número de ensaios	0	0	0	0
Número de boletins	0	0	0	0
Documentos de sistematização publicados	0	0	0	0
Cargos vinculados à investigação	1	1	1	0



Outros elementos que foram revisados foram:

- **Total de anos na docência vs. anos em cargos vinculados à investigação:** Editores, Coordenadores de investigação, executivos de investigação.
- **Taxa de atividade em projetos de investigação:** nº de projetos de investigação / nº de doutores do grupo. Nº de projetos de investigação / nº de mestres do grupo. Nº de projetos de investigação / nº de licenciados do grupo.
- **Percentagem de investigações em colaboração com o Estado, a sociedade e a empresa:** Total de investigações realizadas em colaboração com o estado, a sociedade e a empresa alcançadas / investigações esperadas.
- **Taxa de atividade em eventos científicos, nacionais ou internacionais:** Nº de apresentações (ponências) realizadas / nº de eventos científicos.
- **Taxa de atividade em redes nacionais ou internacionais de investigação:** Nº de atividades de investigação / nº de redes de investigação.

Em suma, um docente investigador é Eficiente quando se consegue a otimização dos recursos (financeiros, tempo, talento humano) para alcançar os resultados. Responde à pergunta: Conseguiram-se os resultados ao menor custo e no menor tempo possível? Agora, como se sabe se é um docente Eficaz na investigação? Este aspeto é abordado na Tabela 6.

Terceiro passo: avaliação da eficácia

Tabela 6

108

Avaliação da eficácia.

Intervalos	RA / RE	Pontos
Intervalos	Classificação	Pontos
a) 0 – 20%		a) 0
b) 21 – 40%		b) 1
c) 41 – 60%	Ineficaz	c) 2
d) 61 – 80%		d) 3
e) 81 – 90%	Moderadamente eficaz	e) 4
f) 91%	Muito ineficaz	f) 5

A eficácia mede-se por indicadores bibliométricos, ou seja, um docente investigador é eficaz quando alcança as metas e objetivos planeados na atividade investigativa, independentemente dos recursos utilizados. Responde à pergunta: Foram alcançados os resultados esperados? Mas, para sermos objetivos, utilizam-se os indicadores bibliométricos.

O professor e investigador alemão [Jaspers \(1946\)](#), a partir da sua experiência, afirmava que o docente que investiga e ensina a partir da sua própria experiência de conhecer, possui a prática originária e sequencial do desenvolvimento do saber, que lhe permite orientar a formação do espírito científico e inovador dos seus discípulos. É um intelectual reflexivo e crítico, empenhado em transformar a sua própria realidade, comprometido com o mundo da vida.

Os indicadores bibliométricos são dados numéricos calculados a partir das características bibliográficas observadas nos documentos publicados no mundo científico e académico, e que permitem a análise de diversos traços da atividade científica, vinculados tanto à produção como ao consumo de informação.



Um docente investigador eficaz mede-se pelo Fator de Impacto de uma revista (que é a média do número total de citações recebidas num ano X pelos artigos publicados nos dois anos anteriores, dividido pelo total de artigos publicados nesses dois anos), ou pelo Índice de Colaboração (define-se como a média de autores que participam em artigos de investigação de uma determinada revista, instituição ou disciplina).

Da mesma forma, são utilizados motores de busca, bases de dados, serviços de indexação de resumos, repositórios e plataformas especializadas. Atualmente, o *Google Scholar*, a *Web of Science (WOS)* e a *Scopus* são os principais meios consultados por docentes, investigadores e cientistas para a apropriação e divulgação do conhecimento. Assim como a medição através de métricas dos escritos, em função da qualidade.

É fundamental mencionar que os indicadores bibliométricos não representam a única forma de medir a contribuição de um investigador, sendo importante reconhecer a sua influência atual dentro da sua avaliação.

Quarto passo: avaliação da efetividade.

Tabela 7

Avaliação da efetividade.

(Pontuação eficácia + Pontuação eficiência) / 2	
Intervalos	Classificação
0 < - <80%	Ineficaz
80 < - <100	Moderadamente eficaz
= 100	Eficaz

109

A Efetividade mede-se pela contribuição da produtividade científica. No entanto, a produtividade científica não se mede apenas pela quantidade de artigos científicos, mas também por outros elementos.

A seguinte revisão comprehende o cotejo do valor científico dos artigos publicados, pois podem existir docentes investigadores que publicam bastante, mas o seu impacto é discutível, e temos o outro cenário de docentes investigadores cuja quantidade de artigos científicos é menor, mas o que escrevem gerou um impacto significativo.

Um docente investigador é efetivo quando se combina a Eficácia e a Eficiência, e mede o impacto real e a relevância dos resultados da investigação no entorno social ou disciplinar. Responde à pergunta: Foram alcançados os resultados, otimizando recursos, e gerando um impacto positivo e pertinente? Ou seja, a relevância da produtividade científica refere-se ao "quê" e ao "para quê" da publicação; isto é, às intenções educativas que condicionam outras decisões que a instituição deverá tomar para alcançar os seus objetivos e propósitos. A relevância reflete-se nos atributos de: pertinência, impacto, adequação e oportunidade.

A pertinência refere-se à capacidade que a investigação gerada pelo mestre tem de dar resposta de forma apropriada às necessidades e aos requerimentos da sociedade. O impacto é o grau de influência interna e externa que possui na comunidade como efeito do projeto implementado.



Conclusões

A dupla atividade de ensinar e investigar é de grande valor para a docência, pois permite manter-se na vanguarda, sabendo que o processo de ensino se faz a partir de um pensamento vivo, construído por docentes e estudantes investigadores. A universidade tem como missão colocar o estudante sob a tutela intelectual do docente investigador, para conformar com estas duas gerações comunidades académicas num ambiente de ensino, aprendizagem e investigação, a partir do interesse pelo desenvolvimento teórico e a utilidade prática do conhecimento.

A Universidade Nacional Autónoma da Nicarágua (UNAN-Managua) conta com a Direção de Gestão da Qualidade Institucional e a Direção de Investigação e Inovação, que conseguiram concretizar os principais elementos teóricos e conceptuais sobre a gestão por processos, a gestão da qualidade e o sistema de gestão da informação, conseguindo a participação das unidades de nível central na condução do cumprimento das metas traçadas. A cultura investigativa não escapa a este propósito estratégico da acreditação para a excelência académica.

Na universidade, assume-se a gestão da qualidade como o conjunto de políticas, estratégias, ações e procedimentos dirigidos à manutenção e sustentabilidade da melhoria contínua em cada um dos níveis de direção, instâncias académicas e administrativas, funções e processos estratégicos, chave e de apoio que desenvolvemos para satisfazer as demandas da sociedade nicaraguense.

110

Reconhece-se o compromisso e a dedicação do pessoal docente na produtividade científica. No entanto, alguns destes esforços não conseguiram concretizar-se plenamente, principalmente por fatores administrativos ou de gestão que escapam ao âmbito de ação dos docentes.

Na investigação, deve-se pagar o que custa, ou seja, deve-se investir em recursos para gerar investigação. O retorno do investimento em investigação vê-se pelos resultados: proporciona conexões, estatuto académico, a longo prazo, para além do monetário.

O desempenho competente de um docente investigador, entendendo que a sua responsabilidade na formação de profissionais é partilhada por uma equipa de trabalho multidisciplinar, que defende um processo de ensino-aprendizagem funcional e dinâmico, que supere as práticas metodológicas teorizantes e memorísticas, para dar lugar a uma aprendizagem que relate a teoria com a prática em situações concretas e contextualizadas.

Ser docente universitário é levar a sério a tarefa de orientar a formação profissional dos estudantes, trabalho para o qual requer ampliar a sua perspetiva no conhecimento de novos enfoques de ensino com maior projeção para contribuir para a história da docência, tendo como referente que o ensino e a investigação são inerentes à labor académica; elas, na sua relação, constroem pontes entre saber e fazer.

Como se pode aumentar o número de docentes investigadores eficientes, eficazes e efetivos? (a) Ajudando aqueles professores que ainda não têm clara a sua linha de investigação. (b) O professor deve estar em constante atualização do seu perfil profissional, o que ajuda a compreender que existem temas emergentes sobre os quais se pode escrever. (c) Neste sentido, é valioso continuar a promover espaços de diálogo e coordenação com as distintas instâncias universitárias, com o propósito de facilitar a execução destas iniciativas e aproveitar ao máximo o potencial académico.



Privacidade: Não aplicável.

Financiamento: Este trabalho não recebeu qualquer tipo de financiamento.

Declaração sobre uso de inteligência artificial: A autora do presente artigo declara que não utilizou Inteligência Artificial na sua elaboração.

Referências

Adúriz Bravo, A. (2001). Hacia la especificidad de la historia de la educación un abordaje transdisciplinar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 21(002). Centro de Estudios Educativos.

Horruitiner, S. P (2007). Modelo de acreditación de carreras de la educación superior cubana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(2), 1-13. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2252/3261>

Jaspers, K. (1946). La idea de la universidad. Traducción Agustina Schroeder. En: *La idea de la universidad en Alemania*. Editorial Sudamericana.

López de Caballero, E. (2019). *Evaluación institucional. eficacia, eficiencia y efectividad en las instituciones de educación superior*. XI Colóquio Internacional de Gestão Universitária. 25, 26 e 27 de novembro de 2019. https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201909/104_00735.pdf?sequence=1&isAllowed=y

UNAN-Managua. (Agosto de 2020). *Proyecto Institucional*. Managua: UNAN. <https://www.unan.edu.ni/wp-content/uploads/unan-managua-proyecto-institucional.pdf>

Ruiz, J. (1996). *Cómo hacer una Evaluación de los Centros Educativos*. Narcea

Vidal Xifré, C. (1988). Algunas reflexiones epistemológicas sobre la investigación educativa. En *Revista Educar*, N° 14-15, 149-163. <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn14-15/0211819Xn14-15p149.pdf>

111

Data de receção do artigo: 07 de outubro de 2025.

Data de aceitação do artigo: 28 de outubro de 2025.

Data de aprovação para maquetização: 01 de novembro de 2025.

Data de publicação: 10 de janeiro de 2026.

Notas sobre a autor

* Jossarys Gazo Robles Doutora em Gestão da Qualidade da Investigação Científica, Mestre em Métodos de Investigação Científica e Licenciada em Antropologia Social pela Universidade Nacional Autónoma da Nicarágua (UNAN-Managua, Nicarágua). Primeiro lugar no Concurso Nacional Jovem Cientista e Investigador da Nicarágua-2021. Docente titular do Departamento de Ciências Sociais e Políticas - UNAN. Email: jgazo@unan.edu.ni



Alfabetização em Inteligência Artificial e Curadoria de Conteúdo: desafios e oportunidades para docentes e estudantes universitários na França

Alfabetización en inteligencia artificial y curación de contenidos: desafíos y oportunidades para docentes y estudiantes universitarios en Francia



Thais Raquel Hernández Campillo*

Professora no Departamento de Multimédia e Profissões da Internet, Instituto Universitário de Tecnologia de Blois, Universidade de Tours, França.

Resumo

O estudo analisa como a curadoria de conteúdo constitui uma competência-chave dentro da alfabetização em inteligência artificial, em docentes e em estudantes universitários na França. Como método empírico, aplicou-se uma revisão bibliográfica de publicações acadêmicas, relatórios institucionais e projetos europeus com participação francesa, desenvolvidos entre 2018 e 2025. Os resultados organizam-se em quatro eixos principais: (a) a conceitualização e relevância da alfabetização em inteligência artificial, (b) a curadoria de conteúdo como competência em ambientes mediados pela IA, (c) a interseção entre alfabetização em inteligência artificial e curadoria de conteúdo, e (d) os desafios específicos do contexto francês. Conclui-se que a curadoria de conteúdo representa uma competência formativa fundamental para garantir um uso reflexivo, crítico e responsável da inteligência artificial. Ressalta-se a necessidade de formar em tal competência e alfabetizar em inteligência artificial para utilizar essa tecnologia de maneira ética e responsável.

Palavras-chave: alfabetização em inteligência artificial, curadoria de conteúdo, Ensino Superior, França, competências digitais.

Resumen

Las universidades están para producir ciencia, crear nuevo conocimiento, por lo cual el quehacer del docente universitario comienza cada vez más a diversificarse y la investigación es una actividad, un instrumento de apoyo para el mejor desarrollo de la función pedagógica; pero para algunos la investigación lo ven como algo complejo, costoso y sin implicaciones para la docencia en las aulas. Ante esta realidad el objetivo de esta investigación es evaluar la calidad de los docentes en la investigación desde la eficiencia, eficacia y efectividad, que surge de una de las dimensiones de la tesis doctoral en Gestión de la Calidad de Investigación Científica, UNAN-Managua. La metodología se caracterizó por un paradigma constructivista, enfoque mixto, tipo de estudio explicativo, de acuerdo con el tiempo de ocurrencia de los hechos y registro de la información, el estudio es retrospectivo y según el período y secuencia del estudio es transversal, se utilizaron métodos, técnicas, herramientas e instrumentos para recolectar y procesar datos.

Palabras clave: calidad, docente investigador, eficiencia, eficacia, efectividad, investigación.

Como citar este artigo (APA): Hernández, C. T. R. (2026). Alfabetização em Inteligência Artificial e Curadoria de Conteúdo: desafios e oportunidades para docentes e estudantes universitários na França. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 113-131 <https://doi.org/10.59654/btctmw45>



Introdução

A inteligência artificial (IA) tem sido progressivamente incorporada em diversas esferas da sociedade contemporânea. Especialistas e cientistas projetam que esta tecnologia desempenhará um papel cada vez mais decisivo em setores como a economia, a saúde e a educação. Encontramo-nos perante uma revolução tecnológica que exige adaptações profundas nas dinâmicas sociais e nos processos automatizados que transformam a vida quotidiana. Neste contexto, surgem perspetivas diversas: algumas procuram compreender o alcance de tal revolução, enquanto outras tentam orientar as mudanças já visíveis.

O ensino superior constitui um dos domínios onde estas tensões se manifestam com maior intensidade. A IA está a transformar de maneira significativa o ensino e a aprendizagem, ao mesmo tempo que coloca desafios éticos e morais associados ao seu uso inadequado. Daí a necessidade de promover uma formação que fomente um uso crítico e ético destas tecnologias, tanto nos estudantes como no corpo docente universitário.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) salientou a singularidade da IA em comparação com outras ferramentas digitais aplicadas na educação. Segundo este organismo, a inteligência artificial distingue-se pela sua capacidade de imitar comportamentos humanos, gerar conteúdos automaticamente a partir de múltiplas fontes e suscitar responsabilidades de ordem moral e académica. Estas particularidades exigem competências específicas que transcendem a literacia digital tradicional (Unesco, 2019, 2024a).

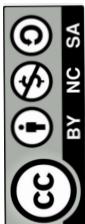
114

Por sua vez, a União Europeia orientou o seu enfoque em inteligência artificial para o fomento da investigação científica e do desenvolvimento económico (Commission européenne, 2025a). Este enquadramento apoia-se em dois pilares fundamentais: a excelência, entendida como a coordenação de políticas, recursos e investimentos para desenvolver sistemas robustos e de alto desempenho; e a confiança, baseada na criação de quadros jurídicos que garantam um uso seguro e responsável da IA. Nesta linha, a Lei da Inteligência Artificial, primeiro quadro jurídico europeu na matéria, regula os riscos associados e posiciona a Europa como líder global.

Em França, a IA impactou de maneira decisiva a economia, a sociedade e o domínio educativo. A sua aplicação no ensino está sujeita ao respeito pelos valores republicanos, à proteção de dados pessoais, à liberdade pedagógica e à sustentabilidade ambiental. O Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2025) reconhece que a IA coloca desafios para a educação tradicional, ao modificar as formas de aprendizagem, a preparação das aulas e a avaliação, embora também ofereça oportunidades valiosas para a docência e a gestão institucional.

Nesta ordem de ideias, investigadores e autoridades francesas têm explorado múltiplas dimensões do uso da IA entre docentes e estudantes universitários. Entre os trabalhos recentes destacam-se os que analisam o grau de adoção de modelos de linguagem como o ChatGPT (Agulhon & Schoch, 2023; Sublime & Renna, 2024), a integração da IA nos processos de ensino e aprendizagem (Many, et al., 2024; Modolo, 2025) e a preparação do corpo docente face ao seu potencial disruptivo (Bidan & Lebraty, 2024). A estes somam-se relatórios oficiais dirigidos às máximas autoridades educativas – como o de Pascal et al. (2025) – que documentam os usos reais, os desafios e as oportunidades da IA no ensino superior francês.

Outro referente é o projeto AI DL – *Data Literacy in the Age of AI for Education* (France Éducation In-



ternational, s.d.), que visa fortalecer a cidadania digital através da literacia em dados e informação apoiada em ferramentas de IA, especialmente a generativa. Este programa pretende dotar os atores educativos de competências críticas para enfrentar desafios contemporâneos como as deep fakes e as fake news.

Os resultados destas investigações e iniciativas mostram que a integração da IA na educação superior abre oportunidades para enriquecer o ensino e a gestão institucional, mas também gera dilemas éticos e riscos de viés que exigem uma atenção rigorosa. Por isso, é essencial incorporar a alfabetização em inteligência artificial na formação universitária, entendida como a capacidade de compreender o seu funcionamento, identificar os seus vieses e empregá-la de forma crítica e responsável.

Num cenário de produção automatizada de informação, a curadoria de conteúdos adquire um papel estratégico. Esta prática permite filtrar, validar e contextualizar a informação gerada por sistemas de inteligência artificial, favorecendo uma aprendizagem mais reflexiva e ética. Integrar a curadoria de conteúdos nas práticas docentes e estudantis pode fortalecer as competências de busca, análise e verificação de fontes num ambiente informativo cada vez mais mediado pela IA.

No entanto, a literatura académica tende a abordar a alfabetização em IA e a curadoria de conteúdos de forma separada, o que limita a compreensão do seu potencial. Esta lacuna teórica constitui o fundamento e a originalidade do presente estudo, cujo objetivo é analisar como a curadoria de conteúdos pode integrar-se na alfabetização em inteligência artificial de docentes e estudantes universitários em França.

Metodología

115

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, dado o seu carácter interpretativo e orientado para a compreensão dos fenómenos através dos processos. Esta abordagem, de desenho não linear e cílico, facilita a organização flexível do trabalho do investigador (Calle, 2023). Segundo Lim (2024), a metodologia qualitativa é indispensável pela sua capacidade de oferecer informação sobre fenómenos sociais complexos, gerar compreensões centradas nas pessoas, abordar problemas do mundo real e responder com rapidez às mudanças sociais.

Como método empírico principal, aplicou-se uma revisão sistemática da literatura, que permitiu examinar, avaliar e sintetizar a produção académica existente com o objetivo de compreender o contexto, estabelecer antecedentes e identificar tendências relacionadas com o objeto de estudo (Susanto et al., 2024). Seguiu-se a metodologia proposta por Gómez et al. (2014), reconhecida pela sua aplicabilidade a diversas áreas do conhecimento e pela sua utilidade para determinar a relevância e originalidade das fontes. Esta metodologia compreende quatro fases: definição do problema, busca, organização e análise da informação.

A definição do problema articulou-se com o propósito do estudo: analisar a integração da curadoria de conteúdos na alfabetização em inteligência artificial em docentes e estudantes do ensino superior em França. O período de revisão delimitou-se entre 2018 e 2025, coincidindo com o início das políticas europeias sobre inteligência artificial, que incluem marcos como a criação do Grupo de Peritos de Alto Nível em IA, a Aliança Europeia de Inteligência Artificial e o Plano Coordenado sobre IA impulsionado pela União Europeia.

A busca de informação realizou-se em bases de dados científicas e repositórios académicos, entre



elas *ScienceDirect*, *Scopus*, *Google Scholar*, *HAL* e *CAIRN*, estes dois últimos especializados em investigação francesa. De acordo com os princípios da recuperação da informação digital, aplicaram-se operadores e equações de busca em francês e inglês, tais como: "educação superior na Europa" + "inteligência artificial" ("higher education in Europe" + "artificial intelligence"), "alfabetização em inteligência artificial em França" e "curadoria de conteúdos" ("AI literacy in France" AND "content curation"), "curadoria de conteúdos" e "educação superior" ("content curation" AND "higher education"), além de "inteligência artificial" ou "inteligência artificial generativa" ("artificial intelligence" OR "generative artificial intelligence").

Como resultado, recuperaram-se 858 fontes. Após aplicar os critérios de exclusão – remoção de citações, patentes, atas de congressos, registos duplicados e investigações alheias ao contexto francês –, obtiveram-se 104 documentos centrados na inteligência artificial, embora a maioria abordasse aspectos técnicos sem referência à alfabetização ou à curadoria de conteúdos. Finalmente, selecionaram-se 20 fontes (ver Anexo 1) segundo os seguintes critérios: (a) estudos teóricos ou empíricos sobre IA no ensino superior francês; (b) fontes primárias (livros, artigos, relatórios ou teses); e (c) propostas orientadas para a aquisição de competências digitais em docentes ou estudantes.

Para a organização e a análise dos documentos, utilizaram-se duas ferramentas de curadoria de conteúdos: *Zotero* e *Notion*. O *Zotero* foi utilizado como gestor bibliográfico e anotador de arquivos PDF, permitindo classificar artigos, criar etiquetas e gerir citações através da sua integração com o *Word*. O *Notion* destinou-se à tomada de notas e categorização da informação de acordo com os eixos temáticos da revisão. A sua interface flexível possibilitou a criação de uma base de dados com os artigos recuperados e a extração de metadados (título, autor, ano, revista e palavras-chave).

116

Além disso, aplicaram-se métodos teóricos como a análise-síntese, o histórico-lógico e a indução-dedução, os quais orientaram o processamento da informação e a construção do quadro teórico. A análise-síntese permitiu decompor os contributos identificados na literatura (definições, quadros conceptuais, experiências em França e Europa) para os integrar num modelo interpretativo. A indução-dedução facilitou a identificação de padrões nos estudos empíricos e o seu contraste com quadros teóricos sobre alfabetização digital e inteligência artificial. Por último, o histórico-lógico possibilitou rastrear a evolução do conceito de alfabetização digital para a alfabetização em inteligência artificial e a sua relação com a curadoria de conteúdos no contexto francês.

Como instrumento metodológico, elaborou-se um guia temático para a revisão da literatura (ver Anexo 2), que permitiu organizar os artigos selecionados em categorias pré-definidas: conceitos, competências digitais, experiências de docentes e estudantes, e vínculos entre inteligência artificial e curadoria de conteúdos. Esta ferramenta facilitou a identificação de padrões e lacunas teóricas e garantiu uma revisão sistemática coerente com os objetivos do estudo. Além disso, a sua aplicação favorece a reproduzibilidade da investigação e alinha-se com a lógica da curadoria de conteúdos, ao estabelecer filtros e critérios que depuram e hierarquizam a informação relevante.

Finalmente, o estudo reconhece algumas limitações. Evidencia-se um défice de investigações centradas especificamente na alfabetização em inteligência artificial no ensino superior francês, assim como a ausência de trabalhos que abordem a curadoria de conteúdos neste contexto. Igualmente, parte da literatura consultada em francês não está indexada em bases internacionais como a *Scopus* ou a *Web of Science*, o que limita a sua visibilidade. Por outro lado, a natureza emergente da alfabetização em inteligência artificial implica quadros conceptuais ainda em desenvolvimento. Por último,



embora o guia temático tenha contribuído para uma organização sistemática, toda a classificação comporta um componente de subjetividade. Consequentemente, os resultados desta revisão devem ser interpretados como uma aproximação inicial ao fenômeno, e não como uma representação exaustiva do sistema de ensino superior francês.

Resultados e Discussão

Alfabetização em Inteligência Artificial: Conceito e Relevância

A inteligência artificial faz parte da vida quotidiana. As aplicações baseadas nesta tecnologia influenciam diretamente as nossas formas de viver e interagir, tanto com a tecnologia como com as pessoas. À medida que a IA evolui, o limite entre humanos e máquinas torna-se cada vez mais difuso. Exemplos disso são os eletrodomésticos inteligentes, as funcionalidades com reconhecimento de voz nos telefones móveis ou as aplicações que facilitam a aprendizagem de idiomas. Assistentes virtuais como a *Siri*, a *Alexa* ou o *Gémini* respondem a consultas sobre o clima ou as notícias, enquanto os relógios inteligentes monitorizam a atividade física e o bem-estar. Quanto mais integrada está a tecnologia na vida diária, menos perceptível é a sua presença, pois o seu propósito é minimizar a fricção entre o utilizador e o dispositivo.

Em consonância com estes avanços, o interesse pela aplicação da IA na educação tem crescido significativamente. No entanto, “a investigação sobre inteligência artificial em contextos educativos raramente define o termo” (Stolpe & Hallström, 2024, p. 2).

Diversas organizações internacionais têm tentado delimitar este conceito. A define a IA como um sistema digital capaz de processar e analisar dados do ambiente para atuar com autonomia em função de objetivos específicos. O Parlamento Europeu (2020) descreve-a como a capacidade de uma máquina para adotar funções cognitivas próprias do ser humano, tais como raciocinar, aprender, criar e planejar. Em França, o *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche* (2025) concebe-a como um sistema digital baseado em algoritmos probabilísticos que emprega conjuntos de dados para gerar resultados comparáveis a uma atividade cognitiva humana. Este organismo distingue dois tipos principais de IA: a preditiva, quando os modelos classificam dados, antecipam riscos ou identificam tendências; e a gerativa, quando os modelos produzem novos conteúdos como texto, imagens, sons ou vídeos.

Tendo em conta o potencial desta tecnologia, assim como as implicações éticas e sociais do seu uso, diversos autores sustentam que toda a cidadania deveria receber formação em inteligência artificial (Markus et al., 2024; Olari & Romeike, 2024; Stolpe & Hallström, 2024). Neste sentido, requer-se uma educação que permita a docentes e estudantes compreender o que é a IA, como funciona, quais são os seus vieses e de que modo interagir com ela de maneira crítica, ética e eficaz.

Desde esta perspetiva, a alfabetização em inteligência artificial apresenta-se como uma via essencial para o desenvolvimento de competências que facilitem aproveitar os seus benefícios e mitigar os seus riscos no âmbito educativo e social. Capelle (2024) define-a como um conjunto de competências que permite às pessoas avaliar criticamente os sistemas de IA, assim como comunicar e colaborar de maneira efetiva com eles. Esta alfabetização apoia-se noutras competências incluídas no Quadro Europeu de Competências Digitais, como a gestão da informação e dos dados, configurando assim uma abordagem de multialfabetização onde convergem diversas alfabetizações inter-relacionadas.



No contexto francês, diversas investigações têm abordado as mudanças geradas pela IA nos processos de ensino e aprendizagem, assim como as preocupações derivadas do seu uso indiscriminado por parte dos estudantes. [Agulhon e Schoch \(2023\)](#) destacam as vantagens do *ChatGPT* para apoiar a redação de trabalhos académicos e outras tarefas educativas, mas advertem sobre os riscos relacionados com a fiabilidade e a qualidade das respostas. Os autores sublinham a importância de combinar o potencial da IA com a experiência humana para evitar a dependência tecnológica e o enfraquecimento do pensamento crítico.

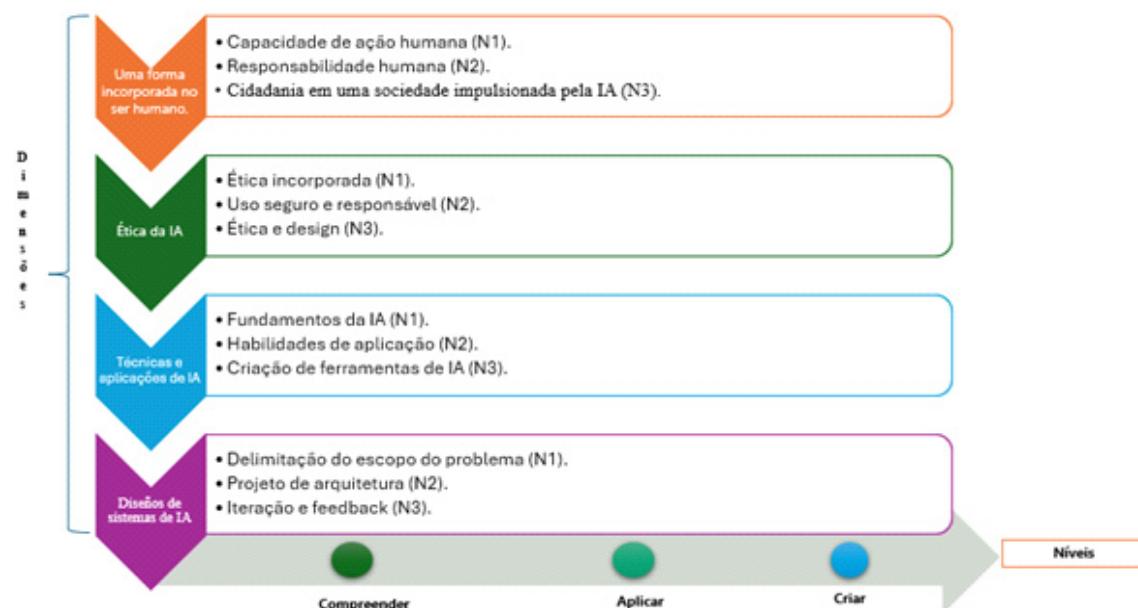
Por sua parte, [Modolo \(2025\)](#) examina como a integração da IA transforma a educação superior ao redefinir os papéis tradicionais de docentes e estudantes. Desde uma perspetiva crítica, coloca que esta tecnologia atua como uma ferramenta disruptiva capaz de modificar práticas pedagógicas, gerar novas dinâmicas de poder e complexificar os processos de avaliação da aprendizagem. De maneira complementar, [Devauchelle \(2025\)](#) analisa o impacto da IA não só em docentes e estudantes, mas também no pessoal responsável pela formação do professorado. Segundo o autor, em França o uso da IA continua a ser limitado, circunscrito principalmente à preparação de aulas e tarefas escolares, embora se reconheçam tanto o seu potencial como os desafios éticos que implica.

Os estudos revistos coincidem na necessidade de um quadro de referência que oriente a integração da alfabetização em inteligência artificial na educação superior. Em resposta a isso, a [Unesco \(2025a\)](#) elaborou um Quadro de Competências para Estudantes em Matéria de IA, que visa preparar o estudantado para se tornar cidadãos responsáveis e criativos na era digital, assim como apoiar o professorado na sua incorporação pedagógica. Este documento define 12 competências organizadas em quatro dimensões e três níveis de progressão.

118

Figura 1

Quadro de competências para estudantes em matéria de inteligência artificial.



Nota: Elaboração própria a partir da [Unesco \(2025a\)](#).

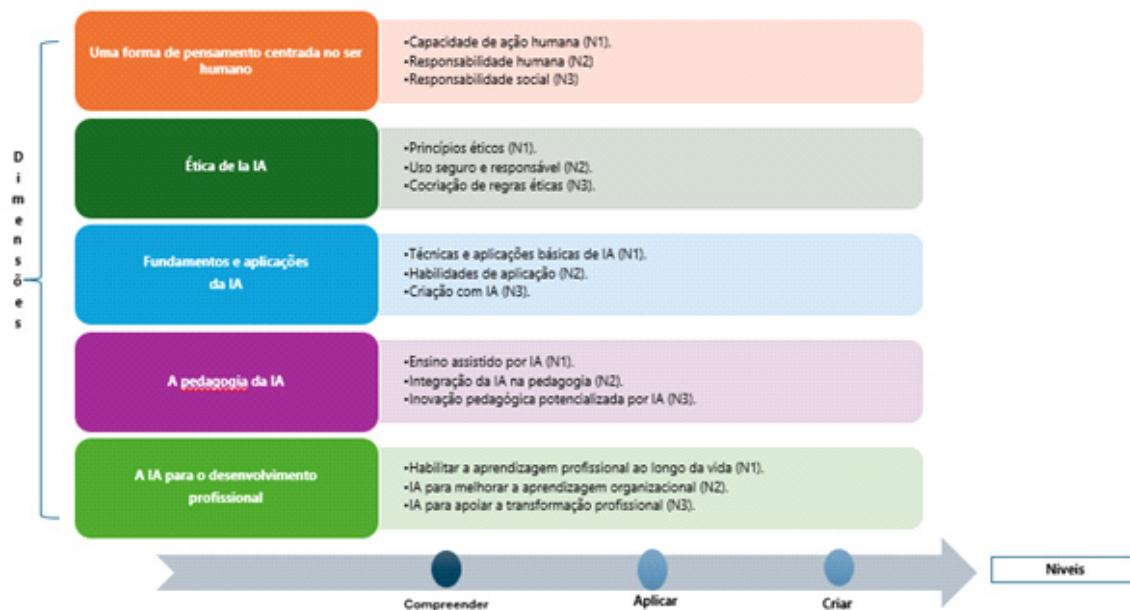
Igualmente, a [Unesco \(2025b\)](#) desenvolveu o Quadro de Competências em IA para Docentes, orientado para quem utiliza esta tecnologia para potenciar a aprendizagem. Este quadro, estruturado em



15 competências distribuídas em cinco dimensões e três níveis, fundamenta-se em princípios como a proteção dos direitos do professorado e o fortalecimento da capacidade de ação humana, enfatizando que “o florescimento humano deve continuar a ser o centro da experiência educativa. A tecnologia não deve nem pode substituir os docentes” (p. 14).

Figura 2

Quadro de competências para docentes em matéria de inteligência artificial



119

Nota: Elaboração própria a partir da Unesco (2025b).

Em consonância com este interesse internacional, França desenvolveu múltiplas iniciativas para promover competências em inteligência artificial entre docentes e estudantes, com o objetivo de fomentar um uso seguro, eficaz e ético destas ferramentas. Foram estabelecidos princípios e orientações para um uso responsável da IA em todos os níveis educativos (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2025), assim como recursos práticos para o ensino superior: cursos massivos online, manuais, ferramentas digitais, portais nacionais, guias de boas práticas, experiências experimentais e programas de formação institucional (France Éducation International, s.d.; Université de Nantes, 2024).

Estas ações complementam-se com iniciativas de financiamento no âmbito do programa France 2030, que destina 54 milhões de euros à transformação de empresas, instituições educativas e centros de investigação. Entre os projetos financiados está o AI DL – *Data Literacy in the Age of AI for Education*, centrado no uso crítico da inteligência artificial na educação e na sua incorporação nas práticas docentes (Comissão Europeia, 2025). Além disso, França participa em projetos europeus como o Erasmus+, que promovem a alfabetização em IA no ensino superior.

A curadoria de conteúdos digitais educativos como competência-chave

A curadoria de conteúdos constitui um recurso eficaz face à sobrecarga informativa. Este conceito, originado nos âmbitos do marketing, do jornalismo e da comunicação, tem-se incorporado progressivamente



mente ao contexto educativo. Segundo [Hernández et al. \(2022\)](#), a curadoria de conteúdos no trabalho docente universitário compreende a busca, seleção e difusão de informação relevante para uma disciplina, com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos conteúdos disciplinares. Para os estudantes, esta prática assume um papel essencial na compreensão de um tema e no trabalho colaborativo, já que implica recolher, selecionar, organizar, editar e partilhar informação significativa ([Ramírez, 2024](#)).

Desta forma, a curadoria de conteúdos abrange subprocessos como a recuperação, armazenamento, organização, apresentação e difusão de informação digital. Num contexto em que a inteligência artificial multiplicou exponencialmente a produção e circulação de dados, a curadoria configura-se como uma competência de filtragem e avaliação crítica, que permite distinguir entre informação confiável e conteúdos gerados sem controlo de qualidade, verificar fontes e vieses, e selecionar recursos alinhados com objetivos e necessidades informativas específicas. Consequentemente, constitui-se como um ato de alfabetização informacional avançada, imprescindível em ambientes mediados pela inteligência artificial.

Paralelamente, a inteligência artificial pode potenciar o processo de curadoria. Esta abordagem tem sido explorada no jornalismo, marketing e publicidade, onde se analisa a adoção de ferramentas inteligentes para a criação de conteúdo personalizado, redefinindo as práticas tradicionais de comunicação ([La-Rosa et al., 2025](#)). [Codina e Lopezosa \(2024\)](#) mostram como as ferramentas de IA podem agilizar os processos de curadoria no jornalismo e apresentam motores de busca com IA aplicáveis a contextos académicos ([Codina, 2023](#)).

120

Os achados destas investigações são transferíveis para o ensino superior, onde docentes e estudantes podem aplicar ferramentas de IA na curadoria de conteúdos. Neste nível educativo, a gestão de informação confiável para sustentar um argumento ou desenvolver um ponto de vista constitui uma prática habitual, que corresponde ao processo de curadoria, seja como parte de atividades de aprendizagem ou da preparação docente.

Na tabela seguinte apresentam-se ferramentas de inteligência artificial aplicáveis a cada fase do processo de curadoria de conteúdos, destacando que a IA não substitui a curadoria, mas sim potencia o seu valor mediante a interpretação, contextualização e releitura ética da informação:

Tabela 1

Integração de ferramentas de inteligência artificial nas fases da curadoria de conteúdos

Fase do processo	Objetivo principal	Ferramentas de IA recomendadas	Possíveis usos por docentes/estudantes
Pesquisa	Localizar informação relevante e atualizada.	Perplexity AI, Elicit, Semantic Scholar (IA Search), Consensus	Formular perguntas em linguagem natural ou prompts específicos; identificar fontes científicas relevantes; comparar evidências ou resultados de estudos.
Seleção	Avaliar e filtrar a qualidade da informação.	Scite.ai, Scholarcy, Research Rabbit, Explainpaper	Resumir artigos científicos; verificar se um estudo foi citado positiva ou criticamente; comparar diferentes fontes sobre o mesmo tema.



Tabela 1 (Cont.)

Armazenamento e organização	Classificar, etiquetar e conservar conteúdos curados.	Notion AI, Symbaloo AI Obsidian + plugins IA, Diigo IA	Guardar artigos e notas com metadados automáticos; criar bases de conhecimento conectadas; etiquetar e relacionar conceitos-chave
Criação (com valor agregado)	Reinterpretar e contextualizar informação curada; gerar materiais educativos.	ChatGPT, Copilot, Claude, Gemini, Canva Magic Write, Gamma App, Notion AI. O seu uso deve ser combinado com as técnicas de curadoria de conteúdos propostas por Guallar (2021).	Redigir textos interpretativos e críticos; projetar infográficos, apresentações ou materiais didáticos; recontextualizar textos de acordo com o nível dos alunos.
Divulgação	Partilhar os conteúdos curados em ambientes digitais ou académicos.	LinkedIn + IA, Medium, Substack com assistência de IA, Padlet, Wakelet, PearlTrees, Moodle com plugins de IA.	Publicar coleções de recursos comentados; gerar resumos automáticos ou visualizações; criar repositórios ou espaços de aprendizagem colaborativos.

Nota: Elaboração própria.

A maioria das ferramentas identificadas conta com versões gratuitas ou académicas, o que facilita a sua incorporação em projetos universitários sem requerer grandes investimentos. No entanto, as limitações dos planos *freemium* (quantidade de buscas, espaço de armazenamento ou funções avançadas) requerem um uso estratégico e consciente.

Em França, as investigações sobre a curadoria de conteúdos no ensino superior são ainda escassas, e até ao momento desta revisão não se registam estudos que a vinculem explicitamente com a inteligência artificial ou com a alfabetização nesta tecnologia. Contudo, identificam-se trabalhos relevantes que aportam valiosa informação à comunidade académica, como [Knauf e Falgas \(2020\)](#), que integram a curadoria de conteúdos num curso de busca e recuperação de informação para estudantes de mestrado em comunicação, e [Kemp \(2018\)](#), cuja tese de doutoramento propõe um sistema baseado em serviços de curadoria e exploração de big data para facilitar a recuperação de informação digital. Outros estudos significativos foram excluídos da análise por não cumprirem os critérios de seleção metodológicos.

Na era da inteligência artificial, a curadoria de conteúdos digitais educativos consolida-se como uma competência-chave, não só pelo seu valor instrumental, mas também pela sua dimensão crítica. Docentes e estudantes devem ser capazes de identificar e gerir os riscos associados ao uso intensivo de ferramentas inteligentes, entre eles a dependência tecnológica, os vieses algorítmicos e a infoxicação. Estes fenómenos ameaçam a autonomia cognitiva e a qualidade da aprendizagem, mas justificam a necessidade de fortalecer a curadoria como prática reflexiva, assegurando a formação em como filtrar, contextualizar e transformar a informação, reintroduzindo o juízo humano num ambiente cada vez mais automatizado.

Interseção entre alfabetização em ia e curadoria de conteúdos

A curadoria de conteúdos ocupa uma posição intermédia entre a alfabetização digital tradicional (busca, uso e comunicação de informação) e a alfabetização em inteligência artificial (compreensão



de como funcionam e são treinados os sistemas de inteligência artificial). Além disso, ensina a formular perguntas, *prompts* ou critérios de busca de forma estratégica, implica interpretar resultados de algoritmos, reconhecendo o seu carácter não neutro, e fomenta a responsabilidade ética na seleção e difusão de informação gerada por inteligência artificial. Neste sentido, a curadoria de conteúdos pode entender-se como uma prática que desenvolve a avaliação crítica dos sistemas de inteligência artificial.

Por outro lado, a curadoria de conteúdos possibilita o exercício da alfabetização em inteligência artificial como parte do processo de aprendizagem e produção de conhecimento. Nesse contexto, os docentes podem desenhar ambientes de aprendizagem personalizados baseados em materiais filtrados, validados e adaptados com ajuda do *ChatGPT*, *Perplexity* ou *Semantic Scholar*. Por sua vez, os estudantes formam-se na seleção crítica dos resultados de motores de busca ou assistentes geratitivos, avaliando os mais pertinentes para a sua aprendizagem e para os seus projetos académicos.

A interseção entre alfabetização em inteligência artificial e curadoria de conteúdos redefine as competências informacionais no ensino superior. Já não se trata apenas de aceder ou comunicar informação, mas de compreender as mediações algorítmicas que estruturam a produção e circulação do conhecimento. Desde esta perspetiva, o processo de curadoria converte-se num exercício metacognitivo: ao interagir com ferramentas de inteligência artificial, o utilizador aprende a refletir sobre os seus próprios processos de busca, seleção e criação, desenvolvendo uma consciência crítica sobre o papel da tecnologia na construção do saber.

122

Integrar a curadoria de conteúdos na alfabetização em inteligência artificial implica também repensar o papel ético e formativo da universidade. As instituições podem aproveitar as práticas de curadoria para promover um uso responsável e transparente da inteligência artificial, fomentando a rastreabilidade das fontes, a atribuição de autoria e o respeito pela diversidade epistémica. Deste modo, a curadoria deixa de ser uma prática individual para se transformar numa competência institucional que sustenta a integridade académica em ambientes mediados por inteligência artificial.

Esta convergência entre alfabetização em inteligência artificial e curadoria de conteúdos abre a possibilidade, também, de transformar as práticas pedagógicas. Em vez de se centrar unicamente na transmissão de informação, o docente pode orientar os estudantes para a construção colaborativa de conhecimentos, mediante a interpretação crítica de resultados gerados por inteligência artificial. A curadoria, neste contexto, atua como uma ponte entre a compreensão técnica da inteligência artificial e a sua aplicação reflexiva em contextos de aprendizagem reais.

Desafios da alfabetização em ia no contexto do ensino superior francês

Em França, o desenvolvimento da alfabetização em inteligência artificial enfrenta vários obstáculos estruturais. Um dos principais é o fosso digital, evidenciado pelo *Conseil économique, social et environnemental (CESE)*, que alerta que aproximadamente um terço da população se sente afastado das tecnologias digitais, incluindo jovens e habitantes de zonas com acesso limitado à Internet (Meyer & Tordeux, 2025). Além disso, relatórios da OCDE sobre a fratura digital na educação assinalam desigualdades na conectividade, nos recursos digitais disponíveis e nas competências, que impedem todos os estudantes o acesso equitativo a práticas educativas mediadas por inteligência artificial (Burns & Gottschalk, 2019; OCDE, 2023).



Em segundo lugar, a formação de docentes e estudantes mostra-se insuficiente para responder aos desafios emergentes. Um relatório da Comissão de Assuntos Económicos apresentado ao Senado francês indica que a oferta formativa em IA é modesta, tanto no sistema de formação inicial como no contínuo, e que os programas existentes não cobrem adequadamente a dimensão ética, técnica e pedagógica da inteligência artificial (Hoffman & Golliot, 2024). No entanto, projetos como o AI4T tentam preencher esse vazio mediante manuais abertos e MOOC destinados a professores, mas a sua escala ainda é limitada para impactar todo o sistema educativo superior.

Finalmente, existe uma necessidade clara de políticas educativas integradas que insiram a alfabetização em inteligência artificial e a curadoria de conteúdos dentro dos currículos universitários. Os quadros para o uso da IA na educação, estabelecidos pela Unesco e pelo *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche* em França, estabelecem princípios e orientações para o uso responsável da inteligência artificial. Embora estes documentos sejam o resultado de um amplo estudo internacional e nacional, considera-se pertinente passar dos princípios à implementação prática em módulos curriculares concretos.

Igualmente, o relatório sobre a inteligência artificial no ensino superior apresentado pelo ministro responsável pelo ensino superior e a investigação identifica várias ações prioritárias para transformar as universidades francesas em agentes ativos desta mudança, incluindo a estruturação institucional, a formação docente especializada e a apropriação social do conhecimento em inteligência artificial.

Conclusões

A revisão realizada permite constatar que a alfabetização em inteligência artificial configura-se como um novo eixo de competência digital no ensino superior. Para além da aquisição instrumental de habilidades tecnológicas, implica a compreensão de como se desenham, treinam e operam os sistemas de inteligência artificial, assim como a capacidade de analisar criticamente o seu impacto nos processos de produção e circulação do conhecimento. A sua relevância não radica apenas no domínio técnico, mas no desenvolvimento de uma consciência ética e crítica que permita a docentes e estudantes atuar como cidadãos digitais informados em ambientes mediados por algoritmos.

123

Neste quadro, a curadoria de conteúdos digitais educativos emerge como uma competência-chave e complementar à alfabetização em inteligência artificial. Longe de ser uma tarefa meramente técnica, a curadoria constitui uma prática cognitiva e pedagógica que envolve a busca, seleção, avaliação, contextualização e difusão ética de informação. Na era da inteligência artificial, esta prática adquire uma nova dimensão: permite filtrar a sobreabundância informativa, identificar vieses algorítmicos e agregar valor mediante a interpretação humana, contribuindo assim para a formação de um pensamento crítico e autônomo.

A interseção entre alfabetização em inteligência artificial e curadoria de conteúdos configura um espaço de aprendizagem ativo no qual a interação com ferramentas inteligentes converte-se numa oportunidade formativa. Quando o docente utiliza a inteligência artificial para desenhar materiais personalizados ou o estudante aprende a formular prompts e a avaliar os resultados gerados por sistemas automatizados, ambos exercitam uma alfabetização prática, situada e crítica. Esta convergência redefine a função pedagógica: os atores educativos deixam de ser consumidores passivos de informação para se transformarem em curadores e criadores reflexivos de conhecimento, conscientes das mediações tecnológicas que intervêm na sua construção.



No contexto francês, a inteligência artificial mostra avanços e desafios significativos. França conta com uma base institucional sólida, como planos ministeriais, quadros de uso da inteligência artificial e projetos de inovação como o AI4T, que visam orientar a integração da inteligência artificial no sistema educativo. Não obstante, persistem fossos digitais, desigualdades de acesso e défices na formação docente e estudantil, que limitam uma apropriação crítica e equitativa destas tecnologias. Os relatórios institucionais abordados sublinham a urgência de articular políticas públicas que integrem a alfabetização em inteligência artificial dentro dos currículos universitários, garantindo que o seu ensino não se limite a competências técnicas, mas incorpore dimensões éticas, epistemológicas e pedagógicas.

Em conjunto, os resultados desta investigação sugerem que a alfabetização em inteligência artificial, compreendida desde a prática da curadoria de conteúdos, pode tornar-se num eixo transformador para o ensino superior. Integrar ambas as competências na formação de docentes e estudantes favoreceria o desenvolvimento de uma cidadania académica crítica, capaz de usar a inteligência artificial não como substituto do pensamento humano, mas como instrumento para potenciar a compreensão, a criatividade e a responsabilidade na construção coletiva do conhecimento.

Privacidade: Não aplicável.

Financiamento: Este trabalho não recebeu qualquer tipo de financiamento.

Declaração sobre uso de inteligência artificial: A autora do presente artigo declara que não empregou Inteligência Artificial na sua elaboração.

124

Referências

- Agulhon, S. e Schoch, P. (2023). ChatGPT et l'éducation : révolution numérique ou dépendance excessive à l'IA ? En F. Guénot (Ed), L'IA éducative. *L'intelligence artificielle dans l'Enseignement* (117-123). Studyrama/Bréal. <https://hal.science/hal-04260498v1>
- Alwaqdani, M. (2025). Investigating teacher's perceptions of artificial intelligence tools in education: potential and difficulties. *Education and Information Technologies*, 30, 2737-2755. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12903-9>
- Bidan, M. e Lebraty, J.F. (2024). Enseignants-chercheurs et ChatGPT4 : un chapitre récursif. En F. Chevalier et C. Fournier (Eds), *Pratiques pédagogiques innovantes : Construire la pédagogie de demain* (333-345). EMS Éditions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2024.02.0333>
- Bolaño-García, M. e Duarte-Acosta, N. (2024). Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Colombiana de Cirugía*, 39(1), 51-63. <https://doi.org/10.30944/20117582.2365>
- Burns, T. e Gottschalk, F. (2019). Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age. *Educational Research and Innovation*, Editorial OECD, <https://doi.org/10.1787/b7f33425-en>
- Calle, S. E. (2023). Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1865-1879. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7016
- Capelle, C. (2024). *Littératie des données et intelligence artificielle : quelle traduction des politiques pu-*



- bliques dans l'offre de formation des enseignants ? [Ponencia]. EUTIC 2024, Générations numériques : complexité, controverses, et défis, Ténérife, Îles Canaries. <https://hal.science/hal-04748083v1>
- Codina, Ll. (2023). Buscadores alternativos a Google con IA generativa: análisis de You.com, *Perplexity AI y Bing Cha. Infonomy*, 1(1), 1-21. <https://doi.org/10.3145/infonomy.23.002>
- Codina, Ll. e Lopezosa, C. (2024). Curación de contenidos en periodismo: características generales y uso de buscadores con inteligencia artificial. En F. Murcia-Verdú, R. Ramos-Antón, (Eds), *La inteligencia artificial y la transformación del periodismo. Narrativas, aplicaciones y herramientas* (157-178). Salamanca: Comunicación Social Ediciones. <https://www.comunicacionsocial.es/media/comunicacionsocial/files/book-attachment-9183.pdf>
- Commission européenne (2025a). *Approche européenne de l'intelligence artificielle. Commission européenne*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/es/policies/european-approach-artificial-intelligence>
- Commission européenne (2025b). France : De nouveaux outils pour l'enseignement grâce à l'intelligence artificielle. *Eurydice, Commission européenne*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/france-new-tools-teaching-thanks-artificial-intelligence>
- Devauchelle, B. (2025). Les enseignants, les formateurs et les cadres éducatifs français face à l'intelligence artificielle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 4. <https://doi.org/10.4000/146vm>
- France Education International (sf). *AI DL - Data Literacy in the Age of AI for Education*, <https://www.france-education-international.fr/expertises/cooperation-education/projets/ai-dl-data-literacy-age-ai-education>
- Gómez, L., E., Fernando, N. D., Aponte, M. G., y Betancourt, B. L.A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *DYNA*, 81(184), 158-163. <https://doi.org/10.15446/dyna.v81n184.37066>
- Guallar, J. (9 de mayo 2021). *Técnicas de curación de contenidos. Los Content Curators*. <http://www.loscontentcurators.com/category/guia-basica-de-curacion/>
- Hoffman, E. e Golliot, A. (2024). *Les effets de l'intelligence artificielle sur l'activité économique et la compétitivité des entreprises françaises*. Assemblée Nationale, Commission des affaires économiques. Présidence de l'Assemblée nationale, https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/17/rapports/cion-eco/l17b1862_rapport-information
- Kemp, G. (2018). *CURARE : curating and managing big data collections on the cloud* [Tesis doctoral, Université de Lyon]. HAL Science ouverte. <https://hal.science/tel-02058604v1>
- Knauf, A. e Falgas, J. (2020). Les enjeux de l'hybridation pour l'apprentissage coactif. *Distances et Médiations des Savoirs*, 30. <https://doi.org/10.4000/dms.5073>
- La Rosa, L., Ortega, F. E. e Perlado, M. (2025). Inteligencia Artificial en el periodismo, el marketing y la publicidad: una revisión sistemática de la literatura. *Espejo de Monografías de Comunicación*



Social, (36), 33-53. <https://doi.org/10.52495/c2.emcs.36.p114>

Lim, W. M. (2024). What Is Qualitative Research? An Overview and Guidelines. *Australasian Marketing Journal*, 33(2), 199-229. <https://doi.org/10.1177/14413582241264619>

Many, H., Shvetsova, M. e Forestier, G. (2024). Transformation numérique : comment enseigner (avec) l'IA générative dans l'enseignement supérieur ? *Études & Pédagogies*, 161-175. <https://doi.org/10.20870/eep.2024.8100>

Meyer, E. e Tordeux, M. (2025). Pour une intelligence artificielle au service de l'intérêt général. *Editorial Conseil économique, social et environnemental*, <https://www.lecese.fr/travaux-publies/pour-une-intelligence-artificielle-au-service-de-linteret-general>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2025). L'IA en éducation : Cadre d'usage. *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, <https://www.education.gouv.fr/media/227697/download>

Modolo, L. (2025). L'intelligence artificielle, une opportunité pour l'enseignement supérieur ?. *Management et Datascience*, 9(1). <https://doi.org/10.36863/mds.a.42627>

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco (2019). Consensus de Beijing sur l'intelligence artificielle et l'éducation. *International Conference on Artificial Intelligence and Education*, Unesco, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>

126

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco (2024a) Qué debe saber acerca de los nuevos marcos de competencias en materia de IA de la Unesco para estudiantes y docentes. *Unesco Inteligencia artificial*. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/articles/que-debe-saber-acerca-de-los-nuevos-marcos-de-competencias-en-materia-de-ia-de-la-unesco-para?hub=32618>

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2024b). De qué hablamos, cuando hablamos de inteligencia artificial?. *Unesco Office Montevideo and Regional Bureau for Science in Latin America and the Caribbean, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Editorial Unesco*. <https://unesdoc.unesco.org/search/0a892879-3bc2-4ac3-9dc4-74544f315a85>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2025a) AI competency framework for teachers. *Editorial Unesco* <https://doi.org/10.54675/AQKZ9414>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2025b). AI competency framework for students. *Editorial Unesco*, <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OECD (2023). *Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency*. *Editorial OECD*, <https://doi.org/10.1787/bac4dc9f-en>

Parlement européen (2020). Intelligence artificielle : définition et utilisation. *Parlement européen*.



<https://www.europarl.europa.eu/topics/fr/article/20200827STO85804/intelligence-artificielle-definition-et-utilisation>

Pascal, F., Taddei, F., de Falco, M., y Gallié, E.P. (2025). *IA et Enseignement Supérieur : formation, structuration et appropriation par la société*. Ministère chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2025-07/rapport-intelligence-artificielle-et-enseignement-sup-rieur-formation-structuration-et-appropriation-par-la-soci-t--37540.pdf>

Ramirez, J. M. (2024). *Curación de contenidos comunicativos y aprendizaje colaborativo*. [Tesis de pre grado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/11749>

Stolpe, K. y Hallström, J. (2024). Artificial intelligence literacy for technology education. *Computers and Education Open*, 6, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100159>

Susanto, P., Yuntina, L., Saribanon, E., Soehaditama, J., y Liana, E. (2024). Qualitative Method Concepts: Literature Review, Focus Group Discussion, Ethnography and Grounded Theory. *Siber Journal of Advanced Multidisciplinary*, 2(2), 262-275. <https://doi.org/10.38035/sjam.v2i2.207>

Université de Nantes (2024). *Les IA en éducation et formation : actions et ressources*. Université de Nantes. <https://www.univ-nantes.fr/universite/vision-strategie-et-grands-projets/des-usages-delia-en-education-et-formation>

127

Data de recepção do artigo: 27 de junho de 2025

Data de aceitação do artigo: 1 de agosto de 2025

Data de aprovação para maquetagem: 15 de agosto de 2025

Data de publicação: 10 de janeiro de 2026

Notas sobre a autora

* Thais Raquel Hernández Campillo é Professora no Departamento de Multimédia e Profissões da Internet, Instituto Universitário de Tecnologia de Blois, Universidade de Tours, França. Investigadora no laboratório de Práticas e Recursos de Informação e Mediação (EA 7503), Instituto Universitário de Tecnologia de Tours, Universidade de Tours, França. Email: thais.hernandez@univ-tours.fr

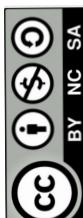


Anexos

Anexo 1

Publicações académicas sobre curadoria de conteúdos e alfabetização em inteligência artificial incluídos na revisão

Autor / Año	País ou Contexto	Tipo de estudio	Objetivo	Achados ou contribuições principais	Relevância para a revisão
Stolpe y Hallström (2024)	Suécia Europa	Teórico	Analisar e problematizar os componentes do letramento em inteligência artificial face ao letramento tecnológico.	O letramento em Inteligência Artificial agrega saberes científico-tecnológicos e uma compreensão socioética. Propõe-se, neste contexto, um modelo conceptual para o letramento em IA.	Isso justifica a necessidade de alfabetização em inteligência artificial.
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2024)	França	Teórico	Fornecer uma estrutura para o uso e a compreensão da inteligência artificial na educação, em conformidade com princípios éticos, legais e ambientais	Define objetivos, princípios, obrigações e diretrizes éticas para o uso educacional da IA.	Conceituação e desafios da alfabetização em inteligência artificial na França.
Markus, Pfister, Carolus, Hotho y Wienrich (2024)	Alemanha Europa	Teórico	Desenvolver programas de treinamento online para aprimorar a compreensão da inteligência artificial em relação aos assistentes virtuais.	Isso levará a uma maior compreensão e uso crítico da IA, bem como a atitudes positivas em relação aos assistentes virtuais.	Reforça a necessidade de alfabetização em inteligência artificial.
Olari y Rommelfanger (2024)	França	Misto	Para ajudar os alunos a compreender como funcionam os sistemas de inteligência artificial.	Um compêndio de conceitos-chave para a elaboração de planos de aprendizagem em IA.	Propõe competências conceituais para a alfabetização em inteligência artificial.
Capelle (2024)	França	Empírico	Este estudo analisa a relação entre a alfabetização em dados e a alfabetização em inteligência artificial na formação de professores.	Identifica a alfabetização em dados como um componente essencial da alfabetização em inteligência artificial.	Competências necessárias para professores e alunos também são discutidas.



Unesco (2025a)	Internacional	Teórico	Apoiar os educadores na integração da inteligência artificial ao currículo.	Estrutura de competências em IA para estudantes.	Define as competências essenciais e sua interseção com a curadoria de conteúdo.
Unesco (2025b)	Internacional	Teórico	Defina os conhecimentos, habilidades e valores que os professores devem dominar na era da IA.	Estrutura de Competências em IA para Professores.	Ponto de referência central sobre letramento em IA e ensino.
Agulhon y Schoch (2023)	França	Teórico	Análise dos benefícios e desafios do ChatGPT no ensino superior.	Uso racional do ChatGPT; riscos associados à confiabilidade das informações.	Benefícios e desafios do uso da inteligência artificial no ensino superior.
Modolo (2025)	Marrocos, República Democrática do Congo y Camarões	Empírio	Analise como a inteligência artificial está transformando o ensino superior e suas implicações sociais.	Redefinição dos papéis de professores e alunos; desigualdades no acesso à IA	Mudanças e desafios decorrentes da IA no ensino superior.
Devauchelle (2025)	França.	Teórico	Explorando o impacto da inteligência artificial no ensino e na formação de professores.	Tensões e percepções de professores franceses em relação à integração da IA.	Desafios e impacto da IA no ensino superior francês.
France Éducation Internationale (s.f)	França	Teórico	Promovendo a alfabetização em dados e o uso crítico da IA na educação.	Projeto "AI-DL: Data Literacy in the Age of AI for Education".	Iniciativas de alfabetização em IA na França.
Universidad Nantes (2024)	França	Práctico	Oferecemos recursos de treinamento em inteligência artificial para professores universitários.	Recursos, eventos, artigos, cursos e ferramentas de treinamento.	Recursos, eventos, artigos, cursos e ferramentas de treinamento.
Comisión Europea (2025)	França Europa	Teórico	Apresentação de projetos liderados pela França na área de inteligência artificial aplicada à educação.	Financiamento para projetos de inovação e formação em IA.	Apoio financeiro e institucional para a alfabetização em inteligência artificial.



Hernández, Hernández, Legañoa y Campillo (2022)	Internacional	Teórico	Analizar a integração da curadoria de conteúdo nas competências de literacia informacional dos professores.	A curadoria de conteúdo é confirmada como uma competência de literacia informacional que fortalece a literacia digital dos professores.	A curadoria de conteúdo como uma habilidade fundamental para os professores.
Ramírez (2024)	Internacional	Empírico	Analizando os benefícios da curadoria de conteúdo na aprendizagem colaborativa.	Implementando a curadoria de conteúdo na aprendizagem colaborativa entre alunos.	A curadoria de conteúdo como uma competência fundamental para os estudantes.
La-Rosa, L., Ortega & Perlado (2025)	França	Empírico	Analizando pesquisas científicas sobre inteligência artificial generativa no jornalismo, marketing e publicidade.	O marketing domina as publicações; a Espanha lidera a pesquisa em IA aplicada ao jornalismo.	Application de l'IA dans la curation et la personnalisation des contenus.
Codina y Lopezosa (2024)	Espanha Europa	Teórico	Demonstrar a aplicação de ferramentas de IA nas fases de curadoria de conteúdo.	Identificar mecanismos de busca e prompts para processos de curadoria digital.	Integrar a IA nas fases de curadoria de conteúdo.
Codina (2023)	Espanha Europa	Empírico	Análise comparativa de mecanismos de busca alternativos ao Google com inteligência artificial generativa.	Características gerais dos diferentes tipos de mecanismos de busca. Análise funcional e de interface dos mecanismos de busca; recomendações para uso acadêmico.	Ferramentas de inteligência artificial aplicadas à curadoria de informações.
Knauf y Fargas (2020)	França	Empírico	Fortalecimento das competências digitais por meio da curadoria e gestão da informação.	Experiências com estudantes de mestrado em comunicação no monitoramento de conteúdo digital.	Interseção entre letramento em inteligência artificial e curadoria de conteúdo.
Kemp (2018)	França	Empírico	Propõendo um sistema baseado em serviços para curadoria e exploração de big data.	O modelo "CURARE" para exploração e extração de informações por meio da análise de dados.	Curadoria de conteúdo no ensino superior francês.

Anexo 2

Guia temático para a revisão bibliográfica documental

1. A alfabetização em inteligência artificial no ensino superior.
 - 1.1. Contexto europeu.
 - 1.2. Conceito e relevância.
 - 1.3. Competências necessárias para docentes e discentes (quadros e propostas teóricas).
 - 1.4. Iniciativas recentes na Europa e em França (programas estatais, universidades, políticas).
2. A curadoria de conteúdos como competência-chave.
 - 2.1. Definição e fases.
 - 2.2. Integração da IA nas fases da curadoria de conteúdos: utilização de ferramentas.
 - 2.3. Riscos: dependência, vieses, infoxicação.
 - 2.4. Inserção na formação de docentes e discentes universitários.
3. A curadoria de conteúdos como competência-chave.
 - 3.1. Definição e fases.
 - 3.2. Integração da IA nas fases da curadoria de conteúdos: utilização de ferramentas.
 - 3.3. Riscos: dependência, vieses, infoxicação.
 - 3.4. Inserção na formação de docentes e discentes universitários.
4. Interseção entre alfabetização em IA e curadoria de conteúdos.
 - 4.1. Enfoque conceptual: a curadoria como ponte entre a alfabetização digital e a alfabetização em IA.
 - 4.2. Enfoque prático-pedagógico: como docentes e discentes exercem essa alfabetização.
 - 4.3. Enfoque epistemológico ou formativo: por que esta interseção redefine a competência informacional no ensino superior?
 - 4.4. Enfoque institucional ou ético: como a curadoria de conteúdos pode integrar-se em políticas ou estratégias universitárias de alfabetização em IA? Intersección entre alfabetización en IA y curación de contenidos.
5. Desafios da alfabetização em IA no contexto do ensino superior em França.
 - 5.1. Brecha digital e desigualdades de acesso.
 - 5.2. Formação insuficiente de docentes em IA e curadoria.
 - 5.3. Necessidade de políticas educativas que integrem a curadoria de conteúdos e a alfabetização em IA nos currículos.



Paradigma da Educação escolar: Uma reflexão sobre o acesso de crianças à educação primária em Angola

Paradigma de la Educación escolar: Una reflexión sobre el acceso de los niños a la educación primaria en Angola



Mário Adelino Miranda Guedes*

Investigador auxiliar do Centro de Estudos e investigação Cientifica do ISIA – Instituto Superior Politécnico Internacional de Angola, Luanda.

Resumo

O acesso universal à educação significa que todas as pessoas têm iguais oportunidades educativas, independentemente da sua classe social, raça, género, sexualidade, origem étnica ou deficiência física ou mental. Este estudo reflete sobre os fatores que interferem no acesso à educação primária em Angola, por meio de uma pesquisa bibliográfica, documental, exploratória e com enfoque qualitativo. Os resultados revelam uma discrepância entre os valores definidos na Constituição angolana e nos tratados internacionais sobre educação, e a sua aplicação prática. Observa-se que 22% das crianças em idade escolar não frequentam a escola. Os principais fatores que limitam o acesso incluem condições socioeconómicas, localização geográfica, problemas de saúde e higiene, trabalho infantil e gravidez precoce, sobretudo em áreas rurais. Recomenda-se a realização de novas pesquisas para comparar resultados e gerar contribuições científicas que promovam melhorias no acesso educativo no país.

Palavras-Chave: Acesso, Educação primária, Angola, Fatores.

Resumen

El acceso universal a la educación implica que todas las personas tengan igualdad de oportunidades educativas, sin distinción de clase social, raza, género, sexualidad, origen étnico o discapacidad. Este estudio reflexiona sobre los factores que afectan el acceso a la educación primaria en Angola, mediante una investigación bibliográfica, documental, exploratoria y con enfoque cualitativo. Los resultados muestran una discrepancia entre los valores establecidos en la Constitución angoleña y en los tratados internacionales sobre educación, y su efectiva implementación. Se destaca que el 22% de los niños en edad escolar no asisten a la escuela. Entre los principales factores que limitan el acceso se encuentran las condiciones socioeconómicas, la ubicación geográfica, los problemas de salud e higiene, el trabajo infantil y el embarazo precoz, especialmente en zonas rurales. Se recomienda realizar nuevas investigaciones para comparar resultados y generar aportes científicos que contribuyan a mejorar el acceso educativo en el país.

Palabras clave: Acceso, Educación primaria, Angola, Factores.

133



Como citar este artigo (APA): Miranda, G. M. A.. (2026). Paradigma da Educação escolar: Uma reflexão sobre o acesso de crianças à educação primária em Angola. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 133-139. <https://doi.org/10.59654/4gbrg727>

Introdução

A educação é o ato de educar, de instruir, disciplinar. Educação significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte, (Adolfo, 2014).

Segundo (Queiroz, 2025), fazendo referência a Declaração Universal dos direitos humanos, no seu artigo 26º, corroborado pela legislação angolana, na lei nº 162/23 que atribui a obrigatoriedade e gratuidade da educação primária todos, independentemente da idade, pelo que a pessoa pode ter acesso a educação e a alfabetização, revogando as leis nº32/20 e 17/16). O acesso universal à educação é a capacidade de todas as pessoas terem a oportunidade igual na educação, independentemente da sua classe social, raça, género, sexualidade, origem étnica ou deficiência física e mental. Este acesso amplia os horizontes, transforma vidas, permite desenvolver o pensamento crítico e moral.

De acordo com Nobre (2022), é por meio do conhecimento que o indivíduo impulsiona a sua vida, direciona sua trajetória, desenvolve valores éticos e, exerce plenamente sua cidadania, compreendendo seus direitos e deveres. Os principais indicadores da educação primária são: A média do número de alunos por turma; a média de horas –aula diária, a taxa de distorção idade – escolaridade, o percentual de docentes com o curso superior, a adequação da formação docente, regularidade do corpo docente, esforço docente e a complexidade da gestão da escola.

134

Em Angola, a escola pública que deveria constituir-se como principal instrumento de democratização do ensino, enfrenta sérias limitações estruturais, financeiras e humanas. Associado a estes factos juntam-se a insuficiência de infraestruturas, a escassez de docentes qualificados e a inadequação dos recursos didáticos (Santana 2025).

Assim, de acordo com o estipulado no ponto 1 do artigo 2º da lei de bases do sistema de educação e ensino (lei 17/16) de 7 de Outubro, alterada pela 32/20 de 12 de Agosto, a educação é um processo planificado e sistematizado de ensino e aprendizagem, que visa preparar de forma integral o indivíduo para as exigências da vida individual e coletiva e se desenvolve na convivência humana, a fim de enfrentar os principais desafios da sociedade, especialmente na consolidação da paz e da unidade nacional e a promoção e proteção dos direitos da pessoa humana, do ambiente, bem como do processo de desenvolvimento científico, tecnológico, social e cultural do país (Chikela, 2016)

Para Adolfo (2015), o ensino em Angola teve o seu inicio nos séculos XVI, XVII e XVIII, muito antes do atual território constituir uma unidade, no decorrer da sua presença o reino do Kongo. No âmbito das políticas de reconstrução e desenvolvimento do governo angolano, a educação assume uma importância crucial, constituindo um vector estratégico no combate a pobreza e ao analfabetismo, promoção da saúde na redução das desigualdades sociais e de gênero.

No que toca ao acesso ao ensino, o recurso ao ensino privado em Angola deixou de ser um privilégio e passou a ser necessidade, em face de incapacidade do sistema público absorver a população estudantil nas suas actuais 8137 escolas públicas do ensino geral. até mesmo as populações de baixa renda são obrigadas a matricular seus filhos em escolas privadas, onde são o acesso por incapacidade dos pais em continuar a pagar as mensalidades de seus educandos. as desigualdades no acesso escolar são substanciais entre os meios urbano e rural. a taxa líquida de frequência do ensino primário é de 78% para o meio urbano e 59% para o meio rural, (chilumbo, 2019).



Segundo [Paxe \(2019\)](#), Angola possui atualmente 103.599 salas de aulas, de um conjunto de 61% de escolas públicas, 33% correspondentes às escolas versadas na parceria público-privadas e 6% de escolas privadas, agrupadas em 13.238 escolas. No que diz respeito ao acesso ao ensino, 22% de crianças em idade escolar estão fora do sistema de ensino. Apenas 11% das crianças dos 3 – 5 anos de idade tem acesso a educação pré-escolar.

Com esta pesquisa objetiva efetuar uma incursão bibliográfica em torno do acesso ao ensino primário em Angola, um país situado na África Subsaariana, bem como apontar fatores que interferem da elevada exclusão de crianças ao ensino público, apontando sugestões que possam mitigar tais efeitos.

Material e método

Pesquisa, bibliográfica, exploratória e documental com a abordagem qualitativa, na qual se procurou avaliar aspectos ligados ao acesso ao ensino primário em Angola, com base na análise de documentos e dados constantes nas referidas fontes. A pesquisa bibliográfica é aquela que se realizam a partir do registo disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, decretos – lei etc., [\(Siena et al., 2024\)](#).

Os critérios de inclusão dos trabalhos selecionados para esta pesquisa foram à atualidade do estudo, pertinência do assunto abordado, relevância do problema e a viabilidade na obtenção dos conteúdos neles constantes. Foram excluídas todas as publicações, artigos, periódicos que não reuniram os pressupostos constantes nos critérios de inclusão. As variáveis utilizadas neste estudo foram todas qualitativas. Os resultados da pesquisa foram analisados qualitativamente. As limitações éticas deste estudo foram consignadas no cruzamento de dados constantes nos estudos, particularmente de autores angolanos e os pressupostos dos vários decretos-lei que tratam sobre a matéria em abordagem.

135

Resultados e discussão

A educação é um facto social que, a princípio tem a função de socializar e integrar gerações. No que toca ao acesso ao ensino primário os seus objetivos permitem fazer com que os alunos obtenham a literacia e a numeracia básicas, bem como conhecimentos elementares de Ciências, Geografia, História, Matemática e outras Ciências Sociais, sendo que a prioridade relativa ao ensino das mesmas são assuntos de acesos debates políticos e pedagógicos.

Na perspectiva de [Santana \(2025\)](#), o acesso à educação é favorecido por fatores ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais e familiares. No contexto angolano, o principal problema inerente o acesso à educação primária está intrinsecamente ligado à escassez de infraestruturas escolares, não obstante reconhecer-se os esforços do estado na expansão da rede escolar e a massificação do ensino não só no ensino primário assim como em outros subsistemas. A este fator junta-se outros tais como, os de ordem socioeconômicos, geográficos, problemas de saúde e higiene, trabalho infantil, gravidez precoce que é um motivo preocupante que estimula o abandono escolar especialmente em zonas rurais.

Fazendo um estudo comparado entre a constituição de Angola e a recente lei de bases do sistema de educação e ensino (lei nº 17/16) de 10 de Outubro, conforme cita [\(Chikela 2016\)](#), se pode constatar um desfasamento, entre o ideal à práxis educativa no seu quotidiano, ou seja, não obstante existir uma legislação assente em programas concebidos que favorecem e viabilize o fácil e inalienável acesso de maior número de crianças à educação primária, a prática diária e o que se constata no inicio de cada ano letivo contraria esta boa vontade do estado.



Deve-se igualmente lembrar ainda que, no contexto angolano, o conflito armado que o país viveu quase três décadas provocou o êxodo populacional para as grandes cidades, fazendo com que grande número de pessoas se aglomerasse nas mesmas, aumentando de forma assustadora o esforço do estado na oferta formativa que na maior parte das ocasiões não tem sido proporcional a este fenômeno.

Como se pode aferir, existe certa coincidência entre os fatores universais e a realidade local, o que pode estar intrinsecamente associado à realidade socioeconômica e política de cada região ou espaço geográfico. Porém, o estudo de [David \(2022\)](#), sobre a desigualdade social e os processos de ensino e aprendizagem de crianças da Educação infantil dá ênfase aos fatores ligados ao acesso a escola como são os casos da desigualdade social, econômica, racial, gênero, interações entre crianças e educadores, espaços materiais e mobiliários, a formação e condições de trabalho e a cooperação entre a escola e a família.

Esta reflexão é corroborada por [Chilumbo \(2019\)](#), que em seu estudo sobre o sistema educativo angolano e sua adequação no contexto cultural das zonas rurais em Huambo, Angola, considerou um ensino muito fraco, uma vez que carece de várias reflexões na aplicação das políticas publica elencadas nos fatores sociais, econômicos e geográficos, o que tem levado a necessidade das famílias para se alimentarem, e como consequências, as crianças vão à escola com aparência triste e desnutrida, o que requer em certa medida a flexibilidade pedagógica local para poderem enfrentar as lacunas constatadas no seu cotidiano profissional.

136

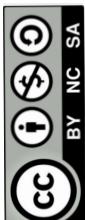
A situação de acesso de crianças ao ensino primário em Angola na perspectiva de [Chikela \(2016\)](#) carece de reformas urgentes por formas a se reduzir de forma significativa tal dificuldade, tais como um ambiente familiar de apoio, onde os pais se envolvem na educação dos filhos, saúde física e mental adequada do aluno, a qualidade do ensino oferecido pelas escolas e as infraestruturas escolares acessíveis. Outros factores importantes incluem o apoio econômico e social, professores qualificados e uma cultura escolar positiva que incentiva a aprendizagem.

Os elementos referidos pelo autor supracitado são corroborados por [Luís \(2021\)](#), que no seu estudo sobre o acesso à educação em Angola referia que o acesso ao ensino continua a ser prioridade do estado, independentemente das circunstâncias, pelo que, os estados devem estimular no âmbito de suas políticas públicas, todas as condições que facilitam a adesão e acesso ao ensino público, com realce para o acesso a educação primária sendo um direito subjetivo de todo o cidadão, pelo que merece e necessita o devido respeito.

De acordo com o relatório, do [Instituto Nacional de Estatística \(2025\)](#), divulgado aos 25 de Novembro deste ano, no âmbito da apresentação dos resultados do censo populacional e de habitação realizado em 2024, existe em Angola 5 milhões de crianças, em idade escolar, fora do sistema de ensino, correspondendo 22% do total de crianças angolanas nesta faixa etária, pelo que chama-se a atenção de um maior desafio não só do Ministério da Educação, mas a necessidade de uma abordagem multidisciplinar deste fenômeno, uma vez ser um direito fundamental inalienável, sendo igualmente uma questão de cidadania.

Considerações finais

A Educação é uma prática social que visa ao desenvolvimento do ser humano, de suas potencialidades, habilidades e competências. Ela pode ser atribuída também a um dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação



para o trabalho. A educação, portanto, não se restringe à escola.

O estudo aponta que são muitas as razões que levam as crianças e adolescentes em idade escolar em Angola a estarem fora da escola, entre os quais, a oferta educacional consubstanciada na falta de vaga nos estabelecimentos de ensino, desinteresse pela escola, doença que impeça a frequência à escola, violência de qualquer natureza, questões socioeconómica, o conflito com a lei, a gravidez na adolescência, o preconceito e descriminação, assim como a falta de docentes.

Ficaram patentes nesta pesquisa, que, o acesso universal à educação pode ser facilitado por questões ligadas às políticas públicas, avaliação e diagnóstico da situação educacional, garantia de matrículas para todas as crianças e adolescentes sem qualquer descriminação, oferecer estruturas que viabilizem a acessibilidade assim como o investimento na formação docente. No que toca ao acesso de crianças e adolescentes ao ensino primário, é notório que, 22% de crianças em idade escolar em Angola, ainda se encontram fora do sistema de ensino e 48% das matriculadas não concluem o ensino primário.

Com os resultados desta pesquisa, se pode concluir que a adoção de estratégias que permitam uma maior inserção de crianças e adolescentes no ensino primário, evitando desta forma o distanciamento entre a perspectiva constitucional que advoga a obrigatoriedade de crianças ao ensino primário e realidade é cada vez mais imperiosa, uma vez que a educação é um direito de todos e visa ao pleno desenvolvimento humano por meio do processo de ensino – aprendizagem.

Privacidade: Não se aplica.

Financiamento: Este trabalho não recebeu qualquer tipo de financiamento.

137

Declaração sobre o uso de inteligência artificial: O autor deste artigo declara não ter utilizado inteligência artificial em sua elaboração.

Referências

- Adolfo, V. B. (2014, Outubro 23). Educação em Angola – antes, durante e depois da independência. Luanda, Angola. *Educar agora*. <https://balgidoquiage.wordpress.com/2014/09/17/educacao-em-angola-antes-durante-e-depois-da-independencia/>
- Chikela, B. A. (2019). Análise sobre o direito à educação na lei de base do sistema de educação e ensino, nº17/16 de 7 de Outubro e sua relação com a constituição de Angola. *Revista Angolana de Ciencias*, 1(2), 445-457. <https://doi.org/10.54580/R0102.12>
- Chilumbo, A. E. J. (2019). O sistema educativo angolano e sua adequação no contexto cultural das zonas rurais em Huambo- Angola (África). *Revista científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. 13, pp. 5-19. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/sistema-educativo-angolano
- David, S. M. (2022). *A desigualdade social e os processos de ensino e aprendizagem de crianças da Educação infantil*. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação. São Mateus ES. Brasil. <https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/1518>



Instituto Nacional de Estatística (2025). *Relatório síntese do Recenseamento geral da população e habitação. Ministério do Planeamento*. Governo de Angola. <http://www.ine.gov.ao>.

Lei 23/20. (2020). *Direito Angolano: Lei de bases do sistema de Educação e Ensino*. Ministério da Educação, Luanda, Angola.

Lei 162/23. (2023). *Regime jurídico do Ensino primário e secundário do subsistema de ensino Geral*. Luanda, Angola.

Luis, A. C. (2021). *A educação em Angola. Xilonga. Escola virtual Angolana*. Ministério da Educação. Luanda, Angola. <https://xilonga.med.gov.ao/sobre-educacao>

Nobre, F. E. (2018). O papel social da escola. *Revista científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. 3, pp. 103-115. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/o-papel-social-da-escola.pdf>

Paxe, I. (2019). *O Sinprof nas políticas da educação em Angola*. Instituto Superior Das Ciências da Educação. Luanda.

Santana, A, I, R. (2025). O acesso à Educação como determinante estrutural das desigualdades de oportunidades em Angola. *Ciências Humanas*, 29. <https://revistaft.com.br/o-acesso-a-educacao-como-determinante-estrutural-das-desigualdades-de-oportunidades-em-angola/>

138 Siena, O., Braga, A. A., Oliveira, C. M. y Carvalho, E. M. (2024). *Metodologia da Pesquisa Científica e elementos para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos*. Editora Poisson. https://livros.poisson.com.br/individuais/Manual_de_Trabalho/Manual_de_Trabalho.pdf

Queiroz, S. E. P. (2025). Fundamentos da educação em direitos humanos: diversidades, crianças, adolescentes e o fortalecimento do estado protetor dos direitos. Pp. 10-75. Em Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e Marilia Freitas Lima, *Fundamentos da Educação em Direitos Humanos: Crianças, adolescentes e fortalecimento do estado protetor de direitos*. Curso de Aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos e diversidades. Uberlândia: PROEX/UFU. https://proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document/1_materialdidatico_cdhd_digital_0.pdf

Unicef (2025). *Educação no OGE. Análise sobre o Orçamento Geral do Estado*. Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância. Luanda, Angola. <https://www.unicef.org/angola/media/5586/file/Educação%202025.pdf>



Data de recepção: 17 de outubro de 2025

Data de aceitação: 7 de novembro de 2025

Data de aprovação para maquetagem: 12 de novembro de 2025

Data de publicação: 10 de janeiro de 2026.

Notas sobre o autor

* Mário Adelino Miranda Guedes Doutorado em Ciências da Educação pela ACU- Absolute Christian University, Mestre em Ciências da Educação pela Unixavier – Tiradentes. Licenciado em Medicina pela Universidade Jean Piaget de Angola. Professor de Patologia Geral do Instituto Superior Politécnico Alvorecer da Juventude – ISPAJ, Luanda. Investigador auxiliar do Centro de Estudos e investigação Científica do ISIA – Instituto Superior Politécnico Internacional de Angola, Luanda. E-mail: guedesmario876@gmail.com.



Conferences

Conferencias

Filosofia ou Filosofias? Polêmicas em torno da academia e da Vida*

¿Filosofía o Filosofías? Polémicas en torno a la academia y la Vida



Rosa María Medina Borges**

Universidade de Ciências Médicas de Havana

143

Resumo

Embora frequentemente se considere que filosofar seja uma postura meramente acadêmica, todos(as) possuímos inquietações filosóficas em relação a fenômenos naturais, a origem da vida e do universo a essência humana, a ética; em suma, podemos considerar a existência desses núcleos problemáticos como essencial para o ser humano. Este artigo reflete sobre o anterior e também sobre a falsa ideia da existência da Filosofia como um todo uniforme e singular, um cânone produzido e imposto a partir da Europa e de seus processos colonizadores, que tiveram como consequência a invisibilização das Filosofias não ocidentais dos povos originários da Ásia, África e América (Abya Ayala). Outra ideia sustentada no texto refere-se à necessária atualização e pertinência das profissões vinculadas às Filosofias, que muito podem contribuir para a compreensão dos dilemas contemporâneos.

Palavras-chave: Filosofias, filosofar, academia, vida.

Resumen

Aunque con frecuencia se considera que filosofar es una postura solo académica, todos (as) poseemos inquietudes filosóficas respecto a fenómenos naturales, el origen de la vida y el universo, la esencia humana, la ética; en fin que podemos considerar la existencia de esos núcleos problemáticos como esenciales para el ser humano. El presente artículo reflexiona sobre lo anterior y también sobre la falsa idea de la existencia de la Filosofía como un todo uniforme y singular, canon producido e impuesto desde Europa y sus procesos colonizadores, los cuales trajeron como consecuencia la invisibilización de las Filosofías no occidentales de los pueblos originarios de Asia, África y América (Abya Ayala). Otra idea sostenida en el escrito se refiere a la necesaria actualización y pertinencia de las profesiones vinculadas a las Filosofías, que mucho pueden aportar a la comprensión de los dilemas contemporáneos.

Palabras clave: Filosofías, filosofar, academia, vida.



Como citar este artigo (APA): Medina, B. R. M. (2026). Filosofia ou Filosofias? Polêmicas em torno da academia e da Vida. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 143-150. <https://doi.org/10.59654/vxk8ab27>

Introdução

Uma das características fundamentais do aparato metodológico das Filosofias tem a ver com a postura contemplativa, com o dissenso, as aporias, a dúvida, o desconforto em relação ao que se considera conhecimento estabelecido, assim como uma constante reflexão em torno da cosmovisão que se tem do mundo. Também existem fortes disposições (sobretudo na contemporaneidade) a participar na transformação da realidade à qual se pertence.

Estas ideias surgem como parte da minha experiência situada como professora de Filosofia formada em Cuba, que lecionei em vários países da América Latina, cujas interações me nutriram (Cuba, México, Argentina, Colômbia, entre outros) e publiquei as minhas ideias em revistas indexadas do continente latino-americano e de Espanha. A partir dessa vitalidade contextualizada pretendo "montar um mosaico" sobre aquilo que me acontece e atravessa em matéria filosófica, entendida como essencialidade humana que transcende a postura antropocêntrica para se conectar com a Vida toda.

Na presente comunicação sustenta-se a ideia de que a Filosofia não existe no singular.¹ Estamos perante as Filosofias, que o discurso reducionista ocidental da modernidade europeia terminou por cooptar mediante a imposição universal, primeiro das Filosofias escolásticas e renascentistas, seguidas do Positivismo, ignorando as Filosofias outras dos povos colonizados.

As Filosofias não são exclusivamente originárias da Europa

144

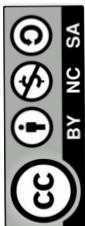
Todos os povos, desde os albores da humanidade, tiveram perguntas ou núcleos problemáticos acerca da natureza do Ser, da existência de forças sobrenaturais, do significado da vida, da ética da existência humana, entre outras interrogações. Por isso, pode-se afirmar que as inquietações ontológicas, gnoseológicas, epistemológicas e axiológicas também não são exclusivas de filósofos e filósofas, embora o seja a produção científica e acadêmica sobre elas.

Também nos podemos perguntar se qualquer graduado(a) em Filosofia pode hoje dedicar seu labor profissional à Filosofia pura, e a resposta é muito evidente: não é possível nem necessário. No entanto, as Filosofias seguem desempenhando um papel metodológico importante, adequado a novas necessidades, como os estudos filosóficos do desenvolvimento tecnológico e da Inteligência Artificial (IA).

Cada vez surgem novas dimensões aplicadas, tais como: Filosofia da Tecnologia, Bioética, para mencionar apenas algumas. Portanto, é necessário lecionar e pesquisar a partir de uma abordagem inter e transdisciplinar, relacionando o pensamento filosófico com o mundo e as profissões, exibindo uma postura de estar sempre à beira das fronteiras científicas e dos limiares do conhecimento (Medina, 2022).

Compartilha-se o critério de Dussell et. al. (2009) e Dussell (2015) sobre a não universalidade das filosofias europeias. É necessário ampliar a divulgação e o resgate das filosofias produzidas ao longo dos séculos, inclusive algumas anteriores à grega, nos territórios da China, Índia, Oriente Médio, África e nas Filosofias das culturas originárias de Abya Ayala; cujas características principais são a diversidade, a compreensão da Vida para além do ser humano, a harmonia com a natureza e com o universo todo. Referimo-nos a filosofias contextualizadas e marcadas por uma interiorização das essências culturais dos povos que as produzem.

¹Como também não existem: a ciência e a arte. Mas sim, as ciências e as artes.



Enquanto isso, o eurocentrismo globalizado está chegando ao limite de sua destruição, evidenciado na crise ecológica atual e em todas as consequências sistêmicas: econômicas, sociais e culturais que a acompanham. Resulta cada vez mais urgente descolonizar o pensamento do Sul global. Pôr fim ao epistemicídio e à violência ontológica aos quais foram submetidos milhões de seres humanos.

Filosofias, para quê?

As Filosofias possuem uma essência muito genuína: requerem uma predisposição proativa para enfrentar o desconhecido, as contradições sem saídas aparentes, o choque de ideias, a ruptura com a tradição filosófica estabelecida. Além da necessidade crescente de romper com os estigmas que existem sobre o filosófico como algo que perturba e nós(as) que nos dedicamos a filosofar: como os(as) "esquisitos(as)", os inadaptados, entre outras etiquetas pejorativas.

Existirá pluralismo filosófico quando, em igualdade de importância, junto ao estudo de Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel; se estude Confúcio, Avicena, Fanon, Martí, Zapata Olivella. Quando se escave nas tradições orais e no universo simbólico das filosofias maya, aymara, guarani, mapuche, nasa, misak, wayúu — entre outras — esforços que estão sendo concentrados na etnoeducação e interculturalidade, mas que precisam avançar com mais profundidade para o universo cosmovisivo desses povos. Embora valha mencionar que muitos(as) pesquisadores(as) estão preocupados(as) e ocupados(as) nesse labor (Conrado, 2022; Rengifo, 2022; Guadarrama y Martínez, 2023; Correa, 2024).²

Do rançoso individualismo da sociedade capitalista, que colocou o ser humano como centro de tudo, com a possibilidade universal e abstrata de ascender e enriquecer, poucas filosofias se legitimam, apenas aquelas que cheiram a pragmatismo. Enquanto que as filosofias originárias colocam o seu olhar na força da coletividade e na importância de salvaguardar e enriquecer os laços filiais, o respeito pelos mais velhos e o amor da comunidade. Sociedades que foram tocadas pela modernidade e que muitas estão a perder as suas tradições ancestrais.

Atualmente, é esmagador o reino do mercado. Tudo se compra e vende. Os nossos dados, a nossa identidade pessoal, o que publicamos na internet. Quase tudo se rege pelo marketing. Então, cabe perguntar: Filosofias para quê? (Alvargonzález, 2020). Daí derivam várias inquietações, desde:

- *A ponderação do científico e do tecnológico.* A IA e o seu esmagador predomínio nas nossas vidas. Consideram-se obsoletas questões tão abstratas como as filosofias.
- *As democracias políticas engenheiras.* Cada cidadão/ã é livre de pensar, fundamentar o seu mundo e agir. De maneira que é inútil "divagar" em dúvidas filosóficas.
- *Mercado e a economia:* que sentido teria esse discursar inteligível, quando tudo é tão concreto e imediato?
- *Os governos preocupados com o orçamento.* Dedicam poucos recursos ao desenvolvimento de projetos de investigação filosóficos, visto que são considerados de segunda ordem de importância.
- *As famílias perguntam-se:* qual seria o sentido prático de um/a jovem estudar Filosofia quando há outras carreiras mais atrativas e melhor remuneradas no mercado de trabalho?

Uma análise superficial de tais interrogações levar-nos-ia a dar por terminada a função social das Filosofias. No entanto, possíveis respostas que validam a sua importância derivam de outra pergunta:

² Apenas são mencionados os trabalhos que foram consultados. No entanto, há muitos mais em revistas indexadas e bases de dados fidedignas.



Para que filosofar na atualidade?

Vindo de uma tradição filosófica cubana que encontra sua máxima expressão na *Filosofia da relação*, de José Martí³. Um ser humano excepcional, em cuja existência se articularam sem contradição abissal, mas com muito esforço pessoal e drama humano: o político independentista, escritor de máximo calibre, jornalista incansável⁴, crítico de arte, cronista de ciência e tecnologia, pedagogo renovador e também o filósofo que rompeu cânones e escolas.

Segundo [Medina \(2024\)](#), uma das chaves maravilhosas da filosofia de Martí reside no seu caráter prático e na capacidade de dialogar com contextos reais e autênticos; em harmonia e articulação com os valores representativos da condição humana. Não escolheu ser um filósofo ao estilo tradicional. Não encontraremos nele uma obra sistematizada segundo os cânones dos sistemas clássicos. Fez filosofia a partir de cada crônica jornalística, poema ou discurso. Filosofia da qual o mundo precisa para se transformar, Filosofia que acompanha a vida e que pulsa em cada conflito humano e social. Filosofia como ação social e transformadora.

Essa essência tão cubana e latino-americana de uma Filosofia para a ação é a que devemos resgatar hoje. Enuncia [Martí \(2000\)](#) o princípio do Eletivismo Filosófico⁵ "...não há maneira de salvar-se do risco de obedecer cegamente a um sistema filosófico, senão nutrir-se de todos, e ver como em todos palpita um mesmo espírito..." (p. 234).

146

O Eletivismo em Filosofia comprehende a livre eleição sem preconceitos nem dogmas pré-estabelecidos, renunciar ao ensino memorístico (que séculos depois, goza de boa saúde) e ao servilismo intelectual, praticar o questionamento do mundo e da vida que pretendem impor-nos. Sacar conclusões por si mesmo acerca de determinadas "verdades" que nascem de uma época e um contexto mas que podem caducar. Repensar cada uma das interrogações filosóficas e tomar as ideias mais sábias para cada desafio da existência. O papel das Filosofias nunca é abstrato nem a-histórico, é situado. Mas deve responder à natureza do próprio filosofar: eleição, postura crítica e despreconceituosa.

Para [Martí \(1991a\)](#) há três ideias essenciais à hora de examinar o mundo desde uma postura filosófica: 1) o verdadeiro é o sintético, 2) a filosofia não é mais que o segredo da relação entre as várias formas de existência, 3) o bom método filosófico é aquele que, ao julgar o homem, o toma em todas as manifestações do seu ser.

Por outro lado, expressaria uma asserção muito vigente no século XXI: "... A vida deve ser diária, móvel, útil; e o primeiro dever de um homem destes dias, é ser um homem do seu tempo. Não aplicar teorias alheias, senão descobrir as próprias. Não estorbar o seu país com abstrações, senão inquirir a maneira de fazer práticas as úteis..." ([Martí, 1991b, p.97](#)). No pensador cubano fundem-se as Filosofias, as Artes e as Ciências. O seu pensamento move-se nos limiares de todo o conhecimento.

É muito grande o dano que fazem os dogmas na circulação de ideias, a maneira reducionista através da qual aprendemos a pensar desde modelos pedagógicos eurocentrados, o qual fica evidenciado quando no plano subjetivo -ao dizer de [Deleuze \(1994\)](#)- o outro falta na estrutura do mundo e começa então a regrer a lei sumária do tudo ou nada. Então entramos num combate sem matizes, eri-

³ Intelectual, patriota e político cubano (1853-1895).

⁴ Escreveu para mais de 20 jornais latino-americanos da época.

⁵ Cujo origem se encontra na Filosofia Eletiva, fundamentada pelo pedagogo cubano José Agustín Caballero desde a sua docência no Seminário de San Carlos y San Ambrosio, iniciada em 1797 ([Iglesias, 2018](#)).



gimo-nos ameaçadores porque se termina a suavidade que permite habitar o mundo. Tomam o controlo das nossas vidas as diferenças absolutas que recordam as insuportáveis repetições e as distâncias sobrepostas, que reinam nos supostos debates filosóficos.

[Jaramillo \(2009\)](#) aponta para uma necessidade sentida por muitos(as) intelectuais da nossa América: resulta impostergável passar das filosofias estabelecidas aos pensamentos itinerantes, a urgência de posturas filosóficas de descentramento e avivar o sentido emancipador dessa vitalidade insubstituível que é a especulação filosófica.

Filosofias desde, com e para a vida

[Martí \(1994\)](#) perguntava-se, de uma maneira muito poética, onde começa a vida e de que oficina saímos nós, os seres humanos (complicados e maravilhosos), e então respondia que a vida é uma agrupagem lenta e um encadeamento assombroso entre todas as formas de existência, ideia diametralmente oposta ao antropocentrismo moderno que tem levado a sociedade humana ao caos, ao converter a natureza numa mercadoria mais ao serviço do capital extrativista. Por outro lado, considerava o intelectual cubano que eram poucos os cientistas que sabiam explicar de maneira clara a composição e produção da vida e as relações harmónicas que deviam existir entre os seres humanos e as demais formas de vida.

Precisamos aprender como outras espécies ou seres vivos processam informação, resolvem problemas, vivem cooperativamente e em harmonia. Pensar como a natureza é uma necessidade que devemos cultivar desde as primeiras etapas da vida humana ([Medina, 2024](#)). Resgatar a simplicidade da vida, o aparentemente insignificante por cotidiano, mas que define o amor e a ternura do que somos. Criar novas interconexões e entrelaçamentos para a compreensão de que não estamos sozinhos neste mundo, nem nos salvaremos sozinhos. E a interiorização dos múltiplos entrelaçamentos da existência da Biosfera, os quais a cultura ocidental tem violado e explorado de maneira indiscriminada. Trata-se de voltar às cosmologias dos povos originários que, há milhares de anos, tinham muito clara a relação do ser humano com a natureza e com o universo todo.

[Monroy et.al. \(2022\)](#) realizam uma interessante abordagem da atualidade e os imperativos que se encontram no centro das reflexões filosóficas sobre as próprias filosofias. Alegam que, embora pensar seja já em si uma praxis, ao longo da história as filosofias não se têm conformado em pensar só como mera contemplação teórica, senão que se têm desdobrado através de diferentes praxis.

A ideia anterior é bastante desconhecida no acervo popular, onde se realiza uma igualação entre filosofias e abstrações. Se bem é certo que ao aparato categorial filosófico o caracteriza certa abstração, esta particularidade éposta em diálogo com a vida mesma, na maioria dos corpos de ideias filosóficas, com muita nitidez nas filosofias não ocidentais.

A necessidade de atualizar o papel social e profissional daqueles(as) que se dedicam a filosofar é uma intenção bem fundamentada por [Monroy et.al. \(2022\)](#), que reconhecem novos campos e áreas profissionais para os(as) egressos(as), concebendo nas suas reflexões "... mais que uma defesa da utilidade de uma graduação ou pós-graduação em Filosofia, um ato de responsabilidade com as expectativas das pessoas que optam por estudá-la, mas também um compromisso com o mundo em que vivemos..." (p. 130). Compromisso que não encerra o mero acompanhamento a novas transformações tecnológicas ou demandas do mercado, senão aposta em debate dos fundamentos ontológicos, gnoseológicos e epistemológicos das novas realidades que ultrapassam o entendimento filosófico



moderno, e nas quais também se decide o destino da humanidade e da vida toda da Biosfera.

Cada vez resulta mais imperioso que os cientistas sociais, dentro deles(os) filósofos(as), formem parte ativa de todas as esferas sociais: desde a cátedra, a docência, até formar parte ativa dos desenvolvimentos de medicamentos e tecnologias da Saúde, incluindo-se nas equipas técnicas que avançam a IA, não para submeter os seus conhecimentos ao interesse do mercado e do capital, mas para defender a vida e os direitos das espécies (humana e não humanas). A responsabilidade bioética da tecnologia também passa pelas filosofias desde, com e para a vida.

Reflexões a modo de não conclusões

Perguntar-se hoje acerca da relevância e utilidade das Filosofias é, em si mesma, uma forma de Filosofar. O presente exercício permitiu-nos polemizar, exercer o critério e, portanto, mover os pensamentos para o debate em torno desta disquisição, enunciadora da urgência de pensar a vida, para além das academias. Chamamos a este apartado não conclusões, já que este tema tão importante deve ficar aberto para que cada leitor(a) busque as suas próprias respostas e examine as suas inquietações filosóficas.

O próprio conteúdo etimológico da palavra Filosofia(s) e todas as suas derivadas encerram o amor pelo conhecimento na sua máxima expressão: a sabedoria, não como acumulação de informação, mas como desvendamento que guia a compreensão, o estar e o transformar o mundo.

148

A sabedoria e a reflexão filosófica não são apenas património dos académicos ou investigadores. É uma condição humana natural, gozada e praticada por todos(as) aqueles(as) que cada manhã nos perguntamos sobre alguma maravilha do mundo e as razões que valem a pena para continuar a viver.

Como ocidentais, devemos aprender dos povos originários que se assumem como parte de um todo, sem que haja lugar a qualquer noção de superioridade ou privilégio. Trata-se, antes, do cuidado e do equilíbrio de tudo o que existe entre o céu e a terra. Mais do que proteger um entorno natural (não deitar lixo, não poluir, que já de si são importantes), há fios mais profundos e sublimes que nos conectam com a terra, os rios, as estrelas, que, ainda que por vezes não estejam tão perto, tudo está entrelaçado.

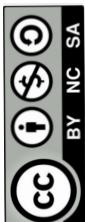
Filosofar, então, deve ajudar-nos a ampliar e a resgatar o sentido das Filosofias para além do reducionismo imposto. Para além da academia, como necessidade da vida e da condição humana. Como compreensão do pequeno fragmento que somos... E que estamos hoje a descobrir, como se descobre a água tépida.

Privacidade: Não se aplica.

Referências

Alvargonzález, D. (2020). Filosofía, ¿para qué? *Tópicos, Revista de Filosofía*, (59),430-442. <http://doi.org/10.21555/top.v0i59.1146>.

Conrado Aguilar, R. (2022). Pensamientos Filosóficos Afrodispóricos e Intelectualidades Afro. *Revista Kalibán, Revista De Estudiantes De Sociología*, (6), 80–89. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/re>



vistakaliban/article/view/351881

Correa Mautz, F. (2024). La filosofía indígena desde la filosofía académica latinoamericana. *VERITAS*, 57, 79-102. <https://www.scielo.cl/pdf/veritas/n57/0718-9273-veritas-57-79.pdf>

Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Paidós.

Dussell, E., Mendieta, E. e Bohórquez, C. (2009). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del caribe y "latino" (1300-2000). Historia, corrientes, temas y filósofos*. Siglo Veintiuno Editores.

Dussell, E. (10 de abril del 2015). *La filosofía europea no es universal. Marxismo Crítico*. <https://marxismocritic.com/2015/04/10/la-filosofia-europea-no-es-universal/>

Guadarrama González, P. e Martínez Dalmau, R. (2023). Las cosmologías de los pueblos originarios sobre la Naturaleza y su influencia en el constitucionalismo. *Novum Jus*, 17 (2), 171-192. <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2023.17.2.7>

Iglesias Marrero, A. A. (2018). José Agustín Caballero y la búsqueda de una filosofía electiva. *Horizontes y Raíces. Revista de la Facultad de Filosofía e Historia de la Universidad de La Habana*, 6(1), 16-22. https://www.academia.edu/45583240/Jos%C3%A9_Agust%C3%ADn_Caballero_y_la_b%C3%A9queda_de_una_filosof%C3%A9tica_Electiva_Andr%C3%A9s_Iglesias

149

Jaramillo, M. M. (2009). De la filosofía establecida al pensamiento filosófico itinerante: el debate sobre el pluralismo como política filosófica de descentramiento. *Filosofía UIS*, 8(2), 127-143. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistafilosofiauis/article/view/443>.

Martí, J. (1991a). *Prólogo al Poema el Niágara de J.A. Pérez Bonalde*. En Obras Completas Tomo 7, (pp. 223-241). Editorial Ciencias Sociales,

Martí, J. (1991b). *Carta a Joaquín Macal. Guatemala 11 abril 1877*. En Obras Completas Tomo 7, (pp. 97-98). Editorial Ciencias Sociales.

Martí, J. (1994). Las leyes de la herencia. En *Selección de textos sobre ciencia y técnica* (pp. 207-209). Instituto Politécnico Nacional.

Martí, J. (2000). *Oscar Wilde*. En Obras completas (edición crítica), Tomo 9, (pp. 234-248). Centro de Estudios Martianos.

Medina Borges R. M. (2022). Apuntes sobre ciencia de frontera: ¿investigar en los bordes? *Medisur*, 21(1):[aprox. -264 p.]. <https://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/5512>



Medina Borges, R. M. (2023). Martí y Maldonado. Un ensayo que debía escribirse. *PRA*, 24(36), 76–101. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.36.2024.76-101>.

Medina Borges, R. M. (2024). Aprender la vida desde la naturaleza: ¿ciencias de la complejidad para las infancias, adolescencias y juventudes? *Revista Iberoamericana de Complejidad y Ciencias Económicas*, 2(3), 77-86. <https://doi.org/10.48168/ricce.v2n3p77>

Monroy Gutiérrez, E.I., Flórez Eusse, Y.I., Alvear Saravia, A.E., Rodriguez Guerrero, F.A. e Velasco Cobos, L.A. (2022). *Teorías y Praxis Filosóficas. Pertinencia del(a) filósofo(a) en el siglo XXI*. UNAD Sello Editorial. <https://libros.unad.edu.co/index.php/selloeditorial/catalog/book/190>

Rengifo Yangana, P. A. (2022). *Conceptualización y contrastación del pensamiento filosófico del pueblo nassa como estrategia pedagógica en el contexto multicultural de la institución educativa Ezequiel Hurtado, municipio de Silvia, Cauca*. [Tesis de grado, Universidad del Cauca]. <http://repositorio.unica.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/7541/Conceptualización%20y%20contrastación%20del%20pensamiento%20filosófico%20del%20pueblo%20Nassa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

150

Data de recepção: 27 de junho de 2025.

Data de aceitação: 1 de agosto de 2025.

Data de aprovação para maquetagem: 15 de agosto de 2025.

Data de publicação: 10 de janeiro de 2026.

* Ponencia apresentada o 27 de setembro de 2025, na temporada 2025-2 do programa Filosofia mais além da academia, que se desenvolve através da TV UNAD Virtual, pertencente à Universidade Aberta e à Distância, Bogotá, Colômbia. .

Notas sobre a autora

** Doutora em Ciências Pedagógicas, Universidade Pedagógica Enrique José Varona (Havana, Cuba). Pós-doutora em Ciências Sociais, Infâncias e Juventudes, Universidade de Manizales (Manizales, Colômbia), Mestra em História Contemporânea e Relações Internacionais (Universidade de Havana, Cuba), Especialista em Didática das Ciências Sociais (CLACSO Brasil). Investigadora independente. Email: rosimedina2002@gmail.com.



Política editorial da revista

A REDIP convoca semestralmente contribuições, informando as datas à comunidade científica por meio de seu site, e-mail e redes sociais. Trabalhos submetidos fora do prazo estabelecido não serão aceitos. Aceitam-se contribuições originais e inéditas sobre pesquisas realizadas nas áreas de Ciências da Educação, Ciências Sociais, Ciências Humanas, Epistemologia, Processos Sociopolíticos, Currículo, Avaliação Educacional, Planejamento Educacional, Formação Docente, Educação e Tecnologias, Ciências Ambientais, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências da Computação, Ciências Matemáticas e outras. A revista publica 7 (sete) tipos de trabalhos:

- *Reseñas de libros y publicaciones periódicas recientes*. No deben exceder las 5 (cinco) páginas.
- *Artigos de revisão*. Não devem exceder 30 (trinta) páginas, incluindo referências, figuras e tabelas.
- *Comentários críticos sobre publicações já realizadas na revista REDIP*. Não devem exceder 15 (quinze) páginas. Esses comentários admitem direito de réplica por parte do autor do trabalho comentado. O comentário crítico e sua respectiva resposta serão publicados de forma conjunta no mesmo volume.
- *Resenhas de livros e publicações periódicas recentes*. Não devem exceder 5 (cinco) páginas
- *Artigos de pesquisa*. Não devem exceder 25 (vinte e cinco) páginas.
- *Resumos de Teses Doutorais*. Não devem exceder 20 (vinte) páginas.
- *Palestras derivadas de apresentações em Jornadas, Seminários e Congressos Regionais, Nacionais ou Internacionais* Apresentadas na modalidade de Dossiês ou fascículos extraordinários.
- *Temas convocados nos campos de Ciências da Educação, Ciências Sociais, Ciências Humanas, Epistemologia, Processos Sociopolíticos, Currículo, Avaliação Educacional, Planejamento Educacional, Formação Docente, Educação e Tecnologias*.

Os Resumos de Teses Doutorais devem conter as seguintes informações:(a) Título do trabalho.(b) Data da defesa (dia, mês e ano).(c) Orientador do trabalho.(d) Banca examinadora.(e) Resumo em espanhol e inglês com no máximo 150 (cento e cinquenta) palavras.(f) Introdução com no máximo 1 (uma) página.(g) Metodologia com no máximo 3 (três) páginas (tipo de pesquisa, desenho da pesquisa, materiais, métodos, população, amostra, técnicas de pesquisa, instrumento de pesquisa, confiabilidade e validade).(h) Resultados com no máximo 6 (seis) páginas.(i) Discussão dos resultados com no máximo 6 (seis) páginas.(j) Conclusões e recomendações com no máximo 1 (uma) página.(k) Referências com no máximo 1 (uma) página.

Também poderão ser incluídos obituários, que serão solicitados oportunamente pelo Comitê Editorial a membros da comunidade científica. O Comitê Editorial poderá selecionar um artigo por volume para ser comentado por dois especialistas no tema, conforme o estabelecido para comentários críticos, com o objetivo de fomentar a discussão de ideias no campo da pesquisa.

Os autores, tanto profissionais quanto estudantes, podem enviar suas contribuições em espanhol, considerando as normas editoriais.

Embora os autores não precisem pagar para publicar na REDIP, também não receberão qualquer pa-



gamento por suas contribuições. Aos autores dos trabalhos nas modalidades mencionadas anteriormente será entregue um certificado de publicação do trabalho publicado. Os revisores também receberão seu certificado de arbitragem do trabalho publicado.

Normas de Publicação

As normas a serem seguidas podem ser consultadas em:

https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/Normas_de_Publicacion

Instruções para os autores

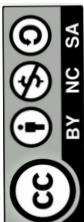
As diretrizes a serem seguidas podem ser consultadas em:

https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/Instruccion_a_los_autores

Seções do manuscrito

As partes que o manuscrito deve conter podem ser consultadas em:

https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/secciones_del_manuscrito



Procedimento seguido na recepção, seleção e avaliação de originais

O procedimento a ser seguido na arbitragem do trabalho apresentado pode ser consultado em:
https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/procedimiento_seguido_en_repcion_seleccion_y_evaluacion

O pesquisador deve submeter seu artigo na plataforma selecionada para garantir um registro eletrônico auditável das interações entre a publicação e os autores. Ao realizar a submissão, o conselho editorial faz uma revisão dos originais que atendam ao objetivo e ao escopo da publicação, de acordo com as Normas de Publicação, considerando critérios como a extensão do texto, a presença do resumo, as palavras-chave, o sistema de citações e referências utilizado, o caráter inédito, a pertinência temática e a adequação de gênero, entre outros.

Ao passar por essa triagem, os textos continuam com o processo editorial da REDIP. O sistema de revisão é de "duplo cego". No processo de avaliação por pares, podem ocorrer os seguintes casos:

- *Cumpre com as normas e o perfil da REDIP*: passa para o processo de arbitragem.
- *Não cumpre com as normas nem com o perfil da REDIP*: é devolvido ao autor/autora para que faça os ajustes necessários.
- *Não é pertinente em função do perfil da REDIP*: é devolvido ao autor/autora. Em todo caso, qualquer decisão é notificada ao autor/autora.

A seguir, todos os artigos (exceto os trabalhos solicitados pela direção da revista a especialistas de reconhecida trajetória) são submetidos a um processo de avaliação realizado por professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras especialistas na área do tema abordado no artigo, locais, nacionais ou internacionais, com ampla experiência em escrita acadêmica e científica. Cada artigo é enviado a um avaliador, sem elementos ou referências que possam identificar sua autoria.

153

Junto com o artigo, é enviada ao avaliador/a uma comunicação na qual a direção da REDIP solicita a avaliação do artigo, enfatizando que, se aceitar, deve responder no prazo de 30 dias. Da mesma forma, para orientar a avaliação, são enviadas as Normas para publicar na REDIP e o Protocolo de avaliação e arbitragem de artigos para a REDIP, além de uma planilha de avaliação que inclui aspectos diagramáticos, linguísticos, discursivos, metodológicos e conceituais a serem considerados na avaliação dos artigos.

Ao completar a avaliação do artigo, o avaliador/a deve enviar à Direção da REDIP a planilha de registro com sua estimativa correspondente e a decisão devidamente argumentada sobre a publicação ou não do artigo, além das respectivas recomendações, se houverem. A decisão da comissão de arbitragem é inapelável.

A decisão pode ser:(a) Aceito sem modificações.(b) Aceito com modificações de conteúdo.(c) Aceito com modificações de forma.(d) Rejeitado.

Finalmente, a direção da revista comunica ao autor/a a decisão da comissão de arbitragem e as recomendações que se aplicam. Uma vez enviada ao autor/a a comunicação informando que são ne-



Procedimiento seguido en la recepción, selección y evaluación de originales

El procedimiento a seguir en el arbitraje del trabajo presentado se puede consultar en https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/procedimiento_seguido_en_recepcion_seleccion_y_evaluacion

El investigador debe consignar su artículo en la plataforma seleccionada a fin de garantizar un registro electrónico que es auditabile de las interacciones entre la publicación y los autores. Al realizarse la consignación, el consejo de editores realiza una revisión de aquellos originales que cumplan el objetivo y el alcance de la publicación de acuerdo con las Normas de Publicación en cuanto a la extensión del texto, la presencia del resumen, las palabras clave, el sistema de citas y referencias utilizado, el carácter inédito, la pertinencia temática y la adecuación de género, entre otros.

Al pasar esta criba, los textos continúan con el proceso editorial de REDIP. El sistema de revisión es de "doble par anónimo". En el proceso de evaluación por pares pueden darse los siguientes casos.

- *Cumple con las normas y perfil de REDIP*: pasa al proceso de arbitraje.
- *No cumple con las normas ni con el perfil de REDIP*: se devuelve al autor/a para que realice los ajustes necesarios.
- *No es pertinente en función del perfil de REDIP*: se devuelve al autor/a. En todo caso, cualquier decisión es notificada al autor/a.

154

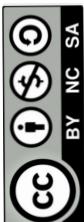
A continuación, todos los artículos (a excepción de los trabajos solicitados por la dirección de la revista a expertos de reconocida trayectoria) son sometidos a un proceso de evaluación a cargo de profesores y profesoras e investigadores e investigadoras especialistas del área sobre el tema que versa el artículo, locales, nacionales o internacionales, con amplia experiencia en la escritura académica y científica. Cada artículo se envía a un evaluador, sin elementos ni referencias que pudieran identificar su autoría.

Junto con el artículo, se le envía al árbitro/a una comunicación en la cual la dirección de REDIP le solicita la evaluación del artículo, haciendo hincapié en que, de aceptar, debe responder en el transcurso de los siguientes 30 días. Igualmente, para orientar la evaluación se le envían las Normas para publicar en REDIP, y el Protocolo de evaluación y arbitraje de artículos para REDIP, una planilla de evaluación que incluyen aspectos diagramáticos, lingüísticos, discursivos, metodológicos y conceptuales a considerar en la evaluación de los artículos.

Al completar la evaluación del artículo, el árbitro/a debe enviar a la Dirección de REDIP la planilla de registro con su estimación correspondiente y la decisión debidamente argumentada acerca de la publicación o no del artículo y las respectivas recomendaciones, si las hubiere. La decisión de la comisión de arbitraje es inapelable.

La decisión puede ser: (a) Aceptado sin modificaciones. (b) Aceptado con modificaciones de fondo. (c) Aceptado con modificaciones de forma. (d) Rechazado.

Finalmente, la dirección de la revista le comunica al autor/a la decisión de la comisión de arbitraje y





Vol. 7, N° 13
Janeiro - Junho 2026

Redes Sociais:

-  iesip_uni
-  iesip_uni
-  iesip.edu.ve
-  iesip Uni

