



FESTIVAL DE TEATRO AMADOR ELIETE FERNANDES

LANÇAMENTO ESPECIAL



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

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.59>

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

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Antônio Raimundo Pereira Medrado
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos
Vilma Maria da Silva

Coordenação editorial (Angola):

Manuel Francisco Neto
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Com. de Avaliação e Leitura:

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

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:

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

Web-edição:

T.I Lee Anthony Medrado

Contatos

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

Imagens, fotos, vetores etc:

<https://publicdomainvectors.org/>
<https://pixabay.com>
<https://www.pngwing.com>
<https://br.freepik.com>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 6, n. 59 (jun. 2025). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2025. 238 p. : il. color

Bibliografia

Publicação contínua desde 2020.

Bimestral

e-ISSN 2675-2573

Disponível apenas online.

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

DOI 10.52078/issn2673-2573.rpe.59

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

CDD 22. ed. 370.5

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

Em parceria com:



São Paulo | 2025

Publicada no Brasil por:

Livro Alternativo
www.livroalternativo.com.br
CNPJ: 28.657.494/0001-09

05 EDITORIAL

Antônio R. P. Medrado

06 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes

Isac Chateaneuf

08 Ciência, Tecnologia & Sociedade

Adeilson Batista Lins

10 Educação & Literatura

Mirella Clerici Loayza

12 ENTRE LINHAS E LOUSAS

Bianca de Assis Pirahy

17 POESIS

13 DESTAQUE Festival de Teatro Amador Eliete Fernandes

ARTIGOS

1. IMPACTO DAS DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS NA GARANTIA DO SUCESSO DO BANCO DE POUPANÇA E CRÉDITO EM 2022 <i>Adriano Kiaku Mbuta Afonso Tunga</i>	19
2. DIFICULDADES EMOCIONAIS: SUPERANDO TRAUMAS E DIFICULDADES EMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO <i>Angélica Rodrigues Valentin</i>	25
3. IMPACTO DAS MICROFINANÇAS NA ECONOMIA INFORMAL NO MUNICÍPIO DE MALANJE PROVÍNCIA DE MALANJE <i>Antônio da Silva Bige</i>	35
4. GESTÃO ESTRATÉGICA COMO INDICADOR DE DESEMPENHO POSITIVO E COMPETITIVO NAS EMPRESAS. O CASO DA EDIÇÕES NOVEMBRO, EMPRESA PÚBLICA 2023 <i>Bernarda Domingos Martins</i>	43
5. A IMPORTÂNCIA DO CÓDIGO DE ÉTICA NAS ORGANIZAÇÕES <i>Cristina Sena da Conceição</i>	49
6. PEDAGOGIA DA SAÚDE UMA PRÁTICA NECESSÁRIA <i>Edson da Conceição Graça</i>	55
7. TRABALHANDO A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Elisete Vicente da Silva Oliveira</i>	65
8. IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR <i>Fortuna Neto Figueiredo Vitangui</i>	83
9. DIVULGAÇÃO DA INFORMAÇÃO FINANCEIRA: SEUS PRINCIPAIS MODELOS TEÓRICOS <i>Francisco de Assis / Nelito Antônio</i>	93
10. RODA DE CONVERSA <i>Girleone Nascimento da Silva Mantovani</i>	99
11. ADMINISTRAÇÃO ESTRATÉGICA: MODELO BASEADO EM RECURSOS (RBV) COM RETORNOS ACIMA DA MÉDIA, STAKEHOLDERS E LIDERANÇA ESTRATÉGICA <i>José Campos Kifuba</i>	107
12. RACISMO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA E ECOLÓGICA <i>Juliana da Silva Oliveira</i>	119
13. EDUCAÇÃO E LETRAMENTO: A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Juliana Guimarães de Sousa</i>	127
14. ESTIMA COMO FERRAMENTA PARA DIVULGAÇÃO DE MARCAS NA GESTÃO ESTRATÉGICA DE EMPRESAS <i>Lígia Sandra Luquessa Nzandi</i>	133
15. TEATRO NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PARA UMA EDUCAÇÃO DINÂMICA <i>Luzinete Bispo dos Santos</i>	141
16. A PROBLEMATIZAÇÃO DO BULLYING ATRAVÉS DO CINEMA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA REPRESENTAÇÃO E IMPACTO SOCIAL <i>Marcelo Santos de Mascarenhas</i>	151
17. MICROPLÁSTICOS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA NAS ESCOLAS <i>Maria Aparecida da Silva</i>	159
18. TRANSTORNO E DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR <i>Mariangela de Jesus Chagas</i>	165
19. TABAGISMO E CIGARRO ELETRÔNICO: RISCOS À SAÚDE E ENVELHECIMENTO DA PELE <i>Marilena Wackler</i>	173
20. ANÁLISE CRÍTICA DO RESULTADO DO EXERCÍCIO NA DISTRIBUIÇÃO DO LUCRO FACE ÀS DISPONIBILIDADES: CASO ENDIAMA (2021) <i>Mbengui Nzinga Daniel</i>	179
21. DESAFIOS DOS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS EXPATRIADAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA E CICLO DE ALFABETIZAÇÃO <i>Mirella Clerici Loayza</i>	183
22. O PAPEL DO GESTOR DE RECURSOS HUMANOS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS E ORGANIZACIONAIS <i>Muxima Ribeiro Joaquim Faustino</i>	193
23. GÊNERO, RAÇA E FRACASSO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DE GUACIRA LOPES LOURO E NILMA LINO GOMES <i>Solange Aparecida Silva</i>	203
24. PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TEORIA E PRÁTICA EM FOCO <i>Tânia Maria Pereira Castro</i>	211
25. ALIMENTAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CUIDADOS, VÍNCULOS E AUTONOMIA NA CRECHE SOB A ABORDAGEM PIKLER <i>Thais Maranhão Pereira Rodrigues</i>	217
26. O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Viviane Marcia Santos de Mascarenhas</i>	227

**ESTA REVISTA É MANTIDA E FINANCIADA POR PROFESSORAS E PROFESSORES.
SUA DISTRIBUIÇÃO É, E SEMPRE SERÁ, LIVRE E GRATUITA.**

A **REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um projeto editorial idealizado pela **Edições Livro Alternativo** com o objetivo de **empoderar e inspirar educadores** na jornada de compartilhar suas pesquisas, estudos, experiências e relatos de vivências.

UM CORPO EDITORIAL DE EXCELÊNCIA:

Nossa equipe conta com especialistas, mestres e doutores(as), todos com vasta experiência na rede pública de ensino, além de profissionais experientes nas áreas do livro e da tecnologia da informação. Essa expertise garante a qualidade e o rigor científico das publicações da revista.

INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA:

Um dos nossos diferenciais é a total independência, viabilizada pelo **financiamento colaborativo de professores e professoras**. Essa autonomia nos permite defender a liberdade de expressão e a diversidade de ideias, priorizando a qualidade dos conteúdos e o impacto positivo na educação.

PROPÓSITOS QUE IMPULSIONAM A TRANSFORMAÇÃO:

- **Promover o debate** crítico e reflexivo sobre os diversos aspectos da educação, com base nas vivências, pesquisas, estudos e experiências dos profissionais da área;
- **Proporcionar a publicação** de livros, artigos e ensaios que contribuam para o aprimoramento da educação e o desenvolvimento profissional dos educadores;
- **Apoiar a publicação** de obras de autores independentes, democratizando o acesso à informação e promovendo a diversidade de vozes;
- **Incentivar o uso de softwares livres** na produção de materiais didáticos e na difusão do conhecimento, promovendo a inclusão digital e a redução de custos;
- **Fomentar a produção de livros** por professores e autores independentes, reconhecendo e valorizando a experiência e o saber dos profissionais da educação;

PRINCÍPIOS QUE GUIAM A NOSSA ATUAÇÃO:

- **Priorizar trabalhos voltados para a educação**, cultura e produções independentes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática;
- **Utilizar exclusivamente softwares livres** na produção de livros, revistas e materiais de divulgação, promovendo a transparência, a colaboração e a acessibilidade;
- **Incentivar a produção de obras coletivas** por profissionais da educação, fomentando a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos;
- **Publicar e divulgar livros de professores** e autores independentes, valorizando a diversidade de vozes e perspectivas na educação;
- **Respeitar a liberdade e autonomia** dos autores, garantindo a originalidade e a autenticidade das obras publicadas;
- **Combater o despotismo, o preconceito e a superstição**, defendendo os valores da democracia, da tolerância e do respeito à diversidade;
- **Promover a diversidade e a inclusão**, valorizando as diferentes culturas, identidades e experiências presentes na comunidade educacional.

A **REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é mais do que uma revista, é um movimento pela transformação da educação, um espaço para a colaboração, o aprendizado e a inovação.

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

INSTITUIÇÕES PARCEIRAS



Indexadores: _____



Filiada à:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



Nesta edição, reencontramo-nos com a potência transformadora da educação em sua pluralidade radical: aquela que atravessa fronteiras, revisita raízes, acolhe feridas e semeia futuros. Em tempos de instabilidade, a revista se firma — mais uma vez — como um território de travessia, onde pensamento e prática dialogam sem concessões com as urgências do presente.

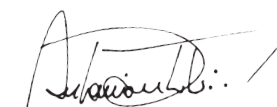
Os textos aqui reunidos propõem deslocamentos epistemológicos, sensíveis e políticos. Da arte que cura à pedagogia que escuta, da contabilidade que revela estruturas ao teatro que resgata corpos silenciados, o conjunto da edição transita entre saberes com generosidade e rigor. Há um claro fio condutor: a educação como prática comprometida com a dignidade — seja na infância, na gestão, nas margens ou no centro.

Nesta tessitura, a presença de novas vozes vindas de Angola amplia o horizonte da revista, fortalecendo o eixo Brasil-África como rota de resistência e colaboração. O diálogo deixa de ser proposta e se torna gesto: partilha viva de experiências, saberes e desafios comuns.

Os artigos acadêmicos, reflexivos e aplicados, convidam à desnaturalização do cotidiano escolar, à revisão dos modos de gerir, planejar, ensinar e sentir. Há, aqui, uma defesa clara da escola como espaço de cuidado, justiça e reinvenção — sem romantismos, mas com esperança lúcida.

Nesta edição, fica evidente que a Primeira Evolução é um corpo coletivo em movimento, sustentado por professoras e professores que financiam, escrevem, leem e fazem acontecer. É, sobretudo, um gesto de autonomia editorial, ousadia pedagógica e compromisso ético com a transformação social.

Que cada leitura aqui proposta não se encerre na página, mas reverbere no chão da escola, no encontro entre pessoas, nas pequenas práticas cotidianas. Porque, como sempre insistimos, educar não é repetir fórmulas — é arriscar caminhos.



Antônio R. P. Medrado
Editor responsável



Catalog'Art

NAVEGAÇÕES DE ESTUDANTES

RETECER-SE EM ÁFRICAS, RETECER-SE COM AS CRIANÇAS EM SALA DE AULA: O FAZER JUNTO EM ARTE

Isac Chateauneuf

Aprendemos, ao longo do tempo e sob o olhar hegemônico de um colonialismo insidioso, que as imagéticas, os reis, as autoridades e as figuras de prestígio são sempre brancas — os melhores, os soberanos. Fomos moldados por um processo de configuração de imaginários que nos fez crer na existência de hierarquias entre saberes, culturas, povos, etnias. Tudo mentira!

Nossas crianças — essas que compõem as novas gerações — precisam saber, agora, à luz de um conhecimento mais potente e consciente diante da horda colonialista, que o universo é um conglomerado de culturas, humanidades e capacidades múltiplas e expressivas.

Diante disso, movido por propostas acadêmicas no campo da Educação articulada à Arte/educação, foram desenvolvidas algumas aulas de desenho e pintura, trazendo, de diversas maneiras, figuras negras — pessoas às quais, por tanto tempo, foi negada a humanidade, a alma.

Inspirado na filosofia Sankofa — aquela do retorno para buscar o que foi esquecido (SOBRE a Sankofa, 2013), criada pelos povos Akan do continente africano — foram desenvolvidas diferentes aulas de arte. Nessas propostas, surgiram imagens de pessoas negras importantes, como a dançarina Mercedes Batista, e até mesmo de Iemanjá, divindade muitas vezes representada como figura branca. As aulas envolveram desenhos e pinturas com lápis de cor, canetinhas, giz de cera e tinta guache.

Em paralelo, enquanto as crianças pintavam, o educador também o fazia, tensionando imaginários e rompendo com as imagéticas eurocêntricas. Essas pinturas, reunidas com outras demais sob o título Retecer-se em Áfricas, também compuseram uma exposição realizada na Faculdade de Educação da USP, durante o II Seminário Caminhos para uma Educação Antirracista — espaço em que o fazer artístico e educativo se cruzaram em cor, memória e resistência.

Pintar, naqueles momentos — assim como em tantos outros em sala de aula — não foi apenas atividade: foi também epistemologia. Foi gesto político, retorno sensível, reparação e poética no cotidiano daquelas crianças.

“Que linda!”

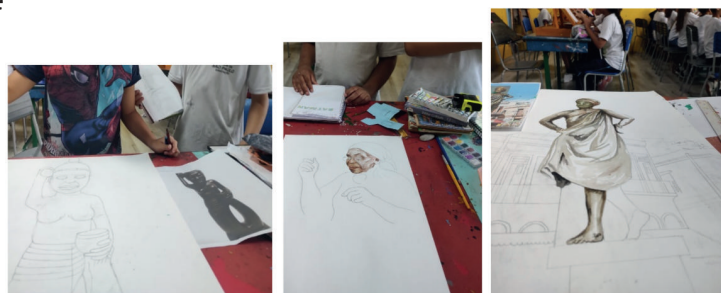
“Nossa, professor!”

“Como você pinta bem!”

“Como você aprendeu a pintar assim?”

“Que figura linda!”

Foram alguns dos comentários registrados entre os minutos daqueles instantes, talvez, epifânicos.



Figuras: Desenhos e pinturas feitas pelo pesquisador enquanto as crianças também faziam suas pinturas.

Fonte: acervo fotográfico pessoal, 2025.

Algumas das pinturas apresentadas nesta coluna foram produzidas pelo pesquisador, em sala de aula, junto às crianças. Outras foram levadas já prontas, como parte das aulas explicativas — imagens que serviram de ponto de partida para discussões, inspirações e novos caminhos criativos.

Trazê-las para a sala de aula foi mais uma forma — além das próprias aulas teóricas, dialogadas e expositivas com slides — de produzir conhecimento: uma maneira de pensar o mundo, de narrar o outro, de romper com as formas tradicionais de saber.

Esse movimento deu origem a diferentes expressões criadas pelas próprias crianças, passando desde frases como “me empresta o seu cor de pele” até o uso de imagéticas que, agora, não derivavam apenas da arte europeia ou de um pensamento universalizante.



Figura: Desenhos e pinturas feitas pelas crianças do segundo e terceiro após a aula sobre continente africano, tons de pele e cultura Akan.

Fonte: acervo fotográfico pessoal, 2025.

Naquele momento — entre as danças dos dedos sobre o papel, entre as cores das tintas e os godês — surgiam imagens como a do pássaro Sankofa: ora mais próximas do símbolo original, ora estilizadas, por vezes evocando as animações que tanto assistem.

Foram os desenhos e as pinturas do pesquisador que se fundiram às ideias e às proposições com foco na cultura africana e nas figuras afrodiaspóricas. Tudo junto, misturado, coletivizado — tal como são as inúmeras filosofias africanas. O corpo/artista-pesquisador permaneceu em escuta: atento ao que as crianças e os ancestrais daquelas imagens — sim, imagens insurgentes — pudessem dizer. E o corpo/criança falou, mas também gritou, e se reteceu em silêncios, numa escuta ativa para criar.

A figura negra passou, aos poucos, a ser reconhecida, trazida para a sala de aula, ressignificada enquanto poética — uma poética que também faz, existe e coexiste entre as artes. Agora, eram outras presenças, eram potências.

REFERÊNCIAS:

SOBRE a Sankofa. Sankofa: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana, ano VI, n. XII, p. 4, dez. 2013.

Isac dos Santos Pereira

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

Adeilson Batista Lins

EXOESQUELETO: do *Homo habilis* ao *H. experimentalis*

Imagens: canva.com (2025)



Quem já leu um pouco sobre insetos e crustáceos, ou mesmo já tentou comer um camarão, caranguejo, siri, por exemplo, precisou, com alguma dificuldade, retirar a parte externa. Mas não se trata de uma casca, ou casquinha de siri, é o exoesqueleto.

A conhecida 'casca' ou 'casquinha' é composta por carbonato de cálcio, o CaCO_3 , um óxido dos frutos do mar, pelo menos daqueles que apresentam a área externa de seus corpos rígida.

Além dos crustáceos, os insetos e outros animais têm um exoesqueleto que, ao longo de sua vida, precisam abandoná-lo se quiserem crescer e viver.

Ah, tem aquela crença popular de que a cigarra canta até morrer. Isso se deve ao fato de encontrarmos muitos exoesqueletos abandonados, de onde esses insetos saíram, a muito custo, para poder atingir a fase mais avançada de suas vidas.

Se ainda não ficou claro, basta lembrar um dos filmes queridinhos de animação – Vida de inseto. Uma das formigas toca o garoto que encolheu e afirma, com surpresa, que se trata de algo mole. Os insetos, quanto à composição de seus exoesqueletos, diferem dos crustáceos, pois, têm seus 'esqueletos externos' compostos por quitina, uma proteína estrutural que confere proteção a esses animais, além de uma 'crocância'. Quem nunca pisou numa barata, sentiu e ouviu algo como um biscoito sendo partido ao meio e feito em pedaços? Nada mais, nada menos, que o exoesqueleto.

A ciência mimetizou a realidade do mundo animal, parafraseou o que sempre esteve visível, bem além de próteses e órteses. Sim, a possibilidade de expandir a tecnologia nos casos de paraplegia, tetraplegia e efeitos danosos de doenças capazes de impedir ou bloquear os movimentos.

A estrutura mecânica, de acoplamento externo, rígida e articulada tem ganhado cada vez mais credibilidade e despertado a atenção do mundo. Esse murmúrio engendrado pela ciência parece prometer uma autêntica revolução na vida daqueles que não podem caminhar por si mesmos.

Essa espécie de armadura mecanizada, que obedece com um clique aqueles que a usam, foi exibida na Copa do Mundo, no Brasil, há quase 11 anos. Um pouco antes disso, em 18 de dezembro de 2009, o filme Avatar já trazia a deixa para o uso de exoesqueletos humanos para atacarem os animais de Pandora e seus nativos, chamados de *Omatikayas Na'vi*.

Coincidências à parte, filmes e invenções copiaram a natureza, permitindo investimentos em tecnologia mecânica, um outro viés e coadjuvante da regeneração celular. Enquanto os resultados com células totipotentes e pluripotentes avançam, as questões éticas são respeitadas. Assim, a ciência e tecnologia ganham outras paragens...

Há diferentes modelos, assim como, diferentes direcionamentos e aplicabilidade na vida humana. Os principais fabricantes de exoesqueletos são ZEPU, ZARYA, RoboCT, Caregiver, Nimble, HONDA, Able, Keeego, ExoAtlet, Free Bionics, Fourier Inteligence, SuitX, Automoyo, ReWalk, Gogo Mobility Robots, Yaobots, Cyberdyne, Comau etc.

Os exoesqueletos passaram a fazer parte de tratamentos e outras funções da vida humana. Logo, pode-se classificá-los em passivos (sem motor e ajudam apenas em movimentos); ativos (com motor, controle e fonte externa de energia). De acordo com a área do corpo a ser movimentada, a tipologia é específica. Conforme a natureza dos materiais empregados na construção, a maquinaria pode conter hidrocarbonetos (plásticos), metais ou composições leves. Quando se destinam a uma função, apresentam classificações como: antropomórficos (mimetizam os movimentos humanos); não-antropomórficos (sem anatomia humana, mas com objetivo de reabilitação física); para reabilitação e; auxiliares em tarefas (cirurgias, construção civil etc).

A empresa italiana COMAU fabrica e exporta exoesqueletos auxiliares em transporte manual de cargas de até 25 kg. É possível escolher entre três modelos qual melhor se ajusta às exigências do consumidor: MATE-XT, MATE-XT-4-0 e MATE-XB (figura). É como uma quase segunda pele que pode amortecer impactos e reduzir o esforço muscular ao transportar caixas e equipamentos. Não impacta em nada na mobilidade do corpo humano, uma vez que, seu design foi projetado para acompanhar todos eles, como mostra a figura abaixo.



Imagem: www.comau.com

O despertar de maior interesse, quando se pensa em um exoesqueleto de auxílio humano, são os de reabilitação. A reabilitação evoca não apenas os principais traumas que acometem a locomoção humana, mas, também, o interesse em uma reabilitação precisa e mais rápida. Por exemplo, exoesqueleto com atuador biocinético tem a ver com perda de movimentos em membros. Essa destinação atende aos distúrbios de mobilidade de causas multifatoriais – AVC, lesão de medula, anomalias genéticas...

Em 2019, o IBGE registrou 45 milhões de casos de deficiência motora, uma parcela de 25% da representatividade total brasileira. A preocupação não é apenas com pesquisas em regeneração, mas com o potencial robótico para reabilitar e promover movimentos em pessoas com paralisia definitiva. Nos sistemas educacionais não é raro se empreender formações e discussões sobre Tecnologias Assistivas, por se tratar de tecnologias empregadas para Pessoas com Deficiências (PCD) em fase escolar e universitária.

Por vezes, máquinas e exoesqueletos podem parecer iguais, principalmente ao se traçar uma linha histórica, desde a primeira prótese humana, de um dedo, encontrada numa múmia egípcia, de mais de 2,6 mil anos, até as primeiras máquinas do século XX (1910, 1970 e 1994). Foi em 1994 que os robôs, aqueles desenvolvidos para uso em reabilitação de movimentos humanos, começaram a ter popularidade no academicismo.

No Brasil, há pelo menos três instituições robotizadas em reabilitação humana: Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP; a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) e o Centro Estadual de Reabilitação e Readaptação Dr. Henrique Santillo (CRER).

Mas, e quais seriam as instituições que desenvolvem a robótica de reabilitação no Brasil? Os altos custos e a necessidade de tecnologia avançada impedem que esse tipo de desenvolvimento seja realizado em solo nacional. Mas, ainda assim, a robótica empreendida na educação pública do Estado de São Paulo, fornece noções e uso de placas de Arduino associadas à linguagem de programação aberta do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT).

Na Universidade de São Paulo, em São Carlos, desde 2014, o grupo de pesquisa liderado pelo professor Adriano Almeida Gonçalves Siqueira, do Departamento de Engenharia Mecânica da Escola de Engenharia de São Carlos, realiza o desenvolvimento de um exoesqueleto de 11 kg. O modelo brasileiro tem diferencial em se tratando de comparações internacionais. Esse modelo de exoesqueleto para reabilitação não foca apenas na articulação, mas várias, em membros inferiores. O modelo ganhou outras segmentações quando um aluno colombiano iniciou o mestrado com a equipe da USP/São Carlos. Atualmente, Felix Escalante Ortega, em finalização do seu pós-doutorado, foi quem desenvolveu os algoritmos para interpretar o arcabouço sensorial por trás de um simples passo, mas necessário para que um exoesqueleto robótico compreenda e reproduza como humano, os movimentos para ajudar humanos.

Outras instituições também desenvolvem suas pesquisas e aplicações nessa área, permitindo que o Brasil não fique para trás. Podem ser citadas em São Paulo, Natal, Vitória, Campinas, São João da Boa Vista e São Carlos, como comenta Dafne Sampaio no canal Drauzio.

Há muitos docentes empenhados no ensino e aprendizagem de algoritmos para alunos do Ensino Básico e Superior, contudo, os investimentos nacionais dependem da porcentagem votada pelo congresso nacional. Só nos resta crer que um dedo foi o começo, que os interesses econômicos sejam, ainda, globalizados e, que, a sociedade participe, apoie, cobre e não apenas assista.

Material de apoio:

IBGE. **Pessoas com deficiência**. IBGE Educa Jovens, 2021. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>>.

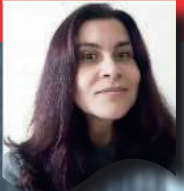
Acesso em: 26 de jun. de 2025.

MATE-XB. **COMAU**. 2025. Disponível em:

<www.comau.com>. Acesso em 26 de jun. de 2025.

NETTO, J.B.; DOS SANTOS, J.W.; REZENDE, C.M.F.; DIAS, C.T.; DOS SANTOS, M.J.C.; ABUD, A.K.S. Prospecção tecnológica sobre exoesqueleto robótico de assistência à locomoção humana. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 19, n.56, p. 112-127.

SAMPAIO, D. **Como o exoesqueleto está sendo usado para a reabilitação de pacientes?** 2024. Disponível em: <<https://drauziovarella.uol.com.br/ortopedia/como-o-exoesqueleto-esta-sendo-usado-para-a-reabilitacao-de-pacientes/>>. Acesso em 26 de jun. de 2025.



Mirella Clerici

"O CONCRETO AVANÇA, A INFÂNCIA SE PERDE: ONDE MORA A NATUREZA NO CURRÍCULO DA CIDADE?"

Prezados educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, e, com a devida vênua, caros gestores municipais (especialmente vossa excelência, o Prefeito),

É com um misto de admiração e um leve, quase imperceptível, tremor na voz que me dirijo a vocês. Admirável é o Currículo da Cidade de São Paulo, um documento que, com sua sapiência, enfatiza a importância das interações das crianças com o ambiente, valorizando experiências que envolvam o corpo, o movimento, a escuta, a imaginação e o pertencimento ao mundo. Fantástico! E o contato com a natureza? Ah, esse não é mera atividade complementar, mas componente essencial da educação infantil pública e de qualidade. Bravo!

No entanto, permitam-me um leve desvio do protocolar para uma reflexão... digamos... mais terrena. Enquanto nossos currículos e indicadores de qualidade clamam por ambientes ricos, desafiadores e acolhedores que contribuam para a formação integral de nossas crianças, a realidade da verticalização paulistana, por vezes, parece sussurrar: "Mas onde, exatamente, vamos encontrar essa natureza toda?"

É que, enquanto as crianças são encorajadas a desenvolver uma identidade ecológica brincando ao ar livre, como bem aponta Louise Chawla, e a superar o déficit de natureza denunciado por Richard Louv, a cada novo arranha-céu que brota, a cada pedacinho de

área verde que cede lugar ao concreto, a pergunta se torna mais retórica. Nossos pequenos exploradores, que deveriam estar em seu circuito sensorial natural, sobre folhas, areia e pedras, talvez encontrem mais facilmente cacos de vidro e bitucas de cigarro nas poucas frestas de terra que restam.

A psicóloga Maria Adélia C. Santos nos lembra que o contato com a natureza permite às crianças ampliar suas capacidades de observação, análise e reflexão, sendo um motor poderoso para o pensamento crítico e a criatividade. Mas como desenvolver essa capacidade se o ambiente natural mais próximo é o reflexo do asfalto na poça d'água após uma chuva? Nossas crianças, segundo Louv, correm o risco de déficits na atenção e criatividade pela falta de conexão com a natureza. Será que os jogos de videogame substituirão a complexidade de uma teia de aranha? Acredito que não.

E sobre o "desemparedamento da infância"? Um conceito tão poético que propõe ampliar os espaços e tempos da infância para além das salas de aula. É uma pedagogia da liberdade, que valoriza o corpo em movimento e a natureza como espaço privilegiado de aprendizagem. Mas, Prefeito, com todo o respeito, desemparedar é um desafio hercúleo quando os muros invisíveis do cimento e da especulação imobiliária se elevam a cada dia, encurralando o pouco de verde que ainda respira em nossa metrópole.

O documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista” destaca a importância de “ambientes educativos” que possibilitem a exploração e o contato com a natureza. E o educador José Pacheco nos alerta que o ambiente é o “terceiro educador”. Ora, se o terceiro educador está sendo sistematicamente extirpado, qual será a qualidade de nossa “educação sensível e integrada”?

Bravos educadores, não me interpretem mal. Sei que louvamos e reconhecemos os nossos esforços. Os projetos de “mandalas naturais coletivas” e “tempo de horta” são belíssimos e essenciais para a “formação de valores éticos e socioambientais”. Mas, convenhamos, plantar um vasinho de manjerição em um terraço é uma experiência valiosa, mas não substitui a vastidão de um parque, a descoberta de um córrego ou a exuberância de uma árvore centenária.

Portanto, caros gestores, enquanto celebramos os direitos da criança à infância plena e ao desenvolvimento integral garantidos por políticas públicas, e nos empenhamos em cumprir com o que a legislação determina, pedimos uma reflexão mais profunda. Que mundo estamos apresentando às nossas crianças? Um mundo onde o direito de sentir o vento no rosto e tocar a terra se torna um privilégio, e não uma realidade universal?

É preciso coragem para romper com padrões. A natureza educa, e precisamos permitir que ela entre, respire e transforme os espaços da escola. Mas, para isso, ela precisa existir fora dos muros da escola também. A equidade e a cidadania que buscamos para nossas crianças na escola pública passam, inevitavelmente, pela preservação do que ainda temos de verde e pelo planejamento urbano que

não veja a natureza como um obstáculo, mas como a essência de uma cidade verdadeiramente humana.

Que a pergunta “que infâncias queremos formar?” ecoe não apenas nas salas dos professores, mas também nos gabinetes da prefeitura. E que a resposta inclua, sempre, o direito inalienável das nossas crianças à natureza, não como um mero adereço, mas como a base de uma educação pública, democrática e, acima de tudo, profundamente humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, R. F. de. *Infâncias desconectadas: os impactos do uso excessivo de telas no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: . Acesso em: 15/05/2025.

CHAWLA, L. Childhood experiences associated with care for the natural world: A theoretical framework for empirical results. *Children, Youth and Environments*, v. 17, n. 4, p. 144-170, 2007.

GOMES, C. L. *Infância e natureza: caminhos para uma educação sensível e integrada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOUV, R. *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Chapel Hill: Algonquin Books, 2008.

MONTESSORI, M. *A criança*. São Paulo: Editora Papirus, 1994.

PACHECO, J. *Educar na diversidade: uma escola para todos*. São Paulo: Wak Editora, 2013.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. São Paulo: SME, 2017. Disponível em: . Acesso em: 23/05/2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista*. São Paulo: SME, 2015. Disponível em: . Acesso em: 23/05/2025.

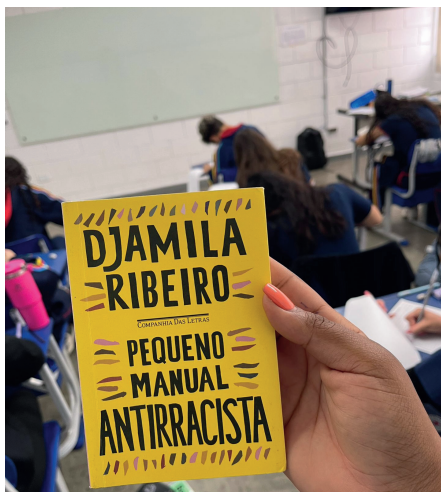
SANTOS, M. A. C. *Educação ambiental na infância: a natureza como espaço de experiência*. Curitiba: Appris, 2010.

VARELLA, T. C. *Criança e natureza: a pedagogia do encantamento*. Porto Alegre: Penso, 2021.

ENTRE LINHAS E LOUSAS

BIANCA DE ASSIS PIRAHY

ANTIRRACISMO NÃO SE FAZ COM CARTAZ: É AÇÃO CONTÍNUA, NÃO PAUTA DE NOVEMBRO.



Seer professora preta na escola pública é também carregar, todos os dias, a memória de uma aluna que cresceu entre livros que não falavam de si. Essa ausência tem nome: chama-se racismo estrutural. Mesmo com a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, o que percebo é que a pauta racial ainda é tratada como exceção. Em muitas escolas, ela aparece no planejamento como um “tema transversal”, abordado apenas em novembro, no Dia da Consciência Negra — e, mesmo assim, de forma superficial, muitas vezes reduzida a cartazes coloridos, músicas e, às vezes, apresentações pontuais.

Como professora de Língua Portuguesa, tento romper com essa lógica. Trago para sala de aula textos que falam sobre e a partir das vivências negras. Trabalhamos com autoras e autores como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Cuti e Djamila Ribeiro, que nos ajudam a refletir sobre linguagem, identidade, desigualdade e resistência. Estimulamos a escrita como ferramenta de afirmação. Incentivo meus alunos e alunas — em especial os negros — a contarem suas próprias histórias, com suas vozes e referências.

Djamila Ribeiro nos lembra que “não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”. Isso exige postura ativa e permanente, e jamais ações pontuais. A educação antirracista precisa ser estruturante. Não pode ser encaixada como um “tema extra”. Deve atravessar o planejamento, os materiais, as avaliações e, principalmente, a escuta.

Sei que não é simples, mas é possível. Algumas práticas ajudam a começar:

- Incluir autores negros no currículo o ano inteiro, não como exceção, mas como parte da diversidade intelectual e cultural brasileira;
- Revisar os materiais didáticos com olhar crítico — perceber quem está ausente, quem fala e como fala;
- Promover rodas de conversa, projetos interdisciplinares e produções autorais, criando espaços reais de fala para estudantes negros;
- Buscar formação continuada, ler, ouvir e dialogar com quem já está nessa caminhada;
- Agir com intencionalidade: ser antirracista é uma escolha ética e pedagógica diária.

A escola pode (e deve) ser um lugar de transformação social. Quando uma professora negra ocupa esse espaço com consciência do que representa, ela não só ensina — ela repara, ela propõe outros futuros possíveis. Faço da minha prática uma forma de cuidado, escuta e resistência.

Porque nossos passos vêm de longe — e já passou da hora da escola caminhar conosco, não apenas nos observar em novembro.

Professora de Língua Portuguesa, licenciada em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Cidade de São Paulo e estudante de Pedagogia pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Atua na rede pública estadual e na rede privada, com experiência no Ensino Fundamental I, II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Defensora de uma educação humanizada, inclusiva e comprometida com as questões raciais e sociais.



FESTIVAL DE TEATRO AMADOR ELIETE FERNANDES VALORIZA ARTISTAS DAS PERIFERIAS E DEMOCRATIZA O ACESSO À CULTURA EM SÃO PAULO

O Festival de Teatro Amador Eliete Fernandes é uma ação cultural autônoma, que tem como foco destacar e fortalecer o teatro amador produzido nas periferias da cidade de São Paulo. A proposta do evento é incentivar artistas independentes, estimular a presença da arte nas regiões fora do eixo central, promover a utilização dos equipamentos culturais públicos, além de atrair e formar novos públicos consumidores de teatro.

“Acreditamos na potência transformadora da arte e na importância de garantir que os artistas das periferias tenham acesso e protagonismo nas políticas culturais da cidade”, afirma Nômade, diretor artístico e um dos organizadores do projeto. **“O Festival Eliete Fernandes nasceu para abrir caminhos, dar visibilidade e reconhecer talentos que muitas vezes não encontram espaço nos grandes centros.”**

Com entrada gratuita para todas as apresentações, o festival também se destaca como um agente de democratização do acesso à cultura. “Além de incentivar a produção teatral nas margens da cidade, nós buscamos formar um público consumidor de teatro nessas regiões, descentralizando tanto a criação, quanto o consumo cultural da população”, Bruno de Oliveira, organizador do festival.

O projeto homenageia Eliete Fernandes — agitadora cultural, educadora, ativista e gestora ambiental — cujo legado inspirou a criação do festival. Desde sua primeira edição, o evento vem crescendo em impacto e alcance. Em apenas duas edições, os números alcançados foram:

42 grupos teatrais inscritos
31 peças apresentadas
447 artistas e técnicos envolvidos
Público estimado em 2.139 pessoas

Participações de grupos vindos de São Paulo, Guarulhos, Valinhos, Barueri, Caieiras e Santo André Para o promotor cultural do evento, Demetrios Ribeiro, o impacto do Festival Eliete Fernandes não se restringe apenas ao palco. “Além de promover a diversidade e o fortalecimento das tradições locais, nós conseguimos movimentar a economia criativa, os comércios de bairro e incentivar a inovação cultural”, constata ele.



Para sua terceira edição, o festival traça metas ambiciosas, como: ampliar em pelo menos 10% o número de participantes, melhorar ainda mais a produção, e atingir um público mais diverso e engajado.

“Queremos consolidar o Festival Eliete Fernandes como um evento essencial no calendário cultural da cidade, promovendo benefícios reais para a arte, a comunidade e todos os parceiros envolvidos”, conclui o produtor e idealizador do projeto, Athina Marsura,

O festival está em busca de novas parcerias e apoio financeiro para a próxima edição, que terá a abertura das inscrições, no início de agosto, e assim, continuar a impactar positivamente a vida das pessoas por meio do teatro nas periferias.



VENCEDORES FESTIVAL DE TEATRO AMADOR PRÊMIO ELIETE FERNANDES

DIREÇÃO

- Val Oliveira e Lucas Ruiz – Tempus Fugit (Tal & Pá)
- Leticia Mourão – Na Selva Das Cidades (Cumpady)
- André Marks – Por De Trás Das Máscaras (Instituto ESA)

ILUMINAÇÃO

- Por De Trás Das Máscaras (Instituto ESA)

TRILHA SONORA

- Tem Gente Demais Nessa Merda de Barco (Filosofia de Coxia)

CENÁRIO

- O Corcunda de Notredame (Reinovarte)

FIGURINO

- O Pequeno Príncipe (3º Sinal)

INFANTIL

- Uma Noite Boa Pra Cachorro (Liga de Ascalon)

MUSICAL

- Hometown Lá no Final / O mito de Orfeu e Eurídice (Ato ao Quadrado)

ROTEIRO

- Dois Reis (InsiTaAção)
- Confinados (InCenna DR&T)
- Medo que nos Habita (Vira Latas)

ADAPTAÇÃO

- ETER Diálogos com a Morte (Reinovarte)

ATOR

- Theves Oliveira – Na Selva Das Cidades (Cumpady)
- Jose Alberto Martins – ETER Diálogos com a Morte (Reinovarte)
- Mathias Quirino – O Santo e a Porca (IntenseArt – ReInovarte)

ATOR COADJUVANTE

- Maranhão Mamede – O Pequeno Príncipe (3º Sinal)

ATOR REVELAÇÃO

- Marcos Nogueira – Balbina de Iansã (Raiz da Cena)

ATRIZ

- Bruna Maselle – Hometown Lá no Final / O mito de Orfeu e Eurídice (Ato ao Quadrado)

ATRIZ COADJUVANTE

- Mariana Ferreira – Por De Trás Das Máscaras (Instituto ESA)
- Atriz Revelação
- Helena Braz – A Falecida (DR&T)

CENA CRIATIVA

- Labirinto – Tempus Fugit (Tal & Pá)

MELHOR ESPETÁCULO

- Tempus Fugit (Tal & Pá)
- Tem Gente Demais Nessa Merda de Barco (Filosofia de Coxia)
- ETER Diálogos com a Morte (Reinovarte)



Contato:

Athina Marsura - Idealizador e Produtor

Coletivo: Se Fosse, o que seria?

Festival de Teatro Amador Eliele Fernandes

Tel: 11 982743553

Email: sefosseoque seria@gmail.com || Instagram: @premioelietefernandes



LANÇAMENTO

LANÇAMENTO DE “CAMINHOS DE AMOR E APRENDIZADO” EMOCIONA
CONVIDADOS EM EVENTO INTIMISTA EM SUZANO

Na tarde do dia 13 de junho, Suzano foi palco de um evento marcante para a educação e o cuidado com a neurodiversidade: o lançamento do livro **CAMINHOS DE AMOR E APRENDIZADO**, obra de estreia da educadora e escritora **Sueli de Oliveira Leite**. Em um ambiente acolhedor e repleto de afeto, familiares, amigos, colegas de profissão e convidados especiais se reuniram para celebrar o nascimento de um trabalho que une sensibilidade e prática, voltado especialmente a mães, professores e cuidadores de crianças autistas.

O evento, realizado em formato intimista, foi uma verdadeira confraternização. Em meio a sorrisos, abraços e memórias compartilhadas, Sueli autografou exemplares da obra, que já nasce como um gesto concreto de carinho e empatia com mães atípicas e famílias de crianças neurodivergentes.

Caminhos de Amor e Aprendizado é um testemunho de vida e um guia amoroso. Nele, a autora compartilha sua trajetória como mulher, mãe, educadora e idealizadora do projeto “Hotelzinho por Hora – Space Children”, um espaço criado com o coração para acolher, orientar e apoiar crianças neurodivergentes e suas famílias. A obra oferece reflexões sensíveis e orientações práticas, abordando temas como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e outras condições que atravessam o cotidiano de tantas famílias.

Com capítulos que equilibram emoção e informação, Sueli constrói uma jornada de reencontro consigo mesma — e convida o leitor a fazer o mesmo. A proposta é clara: fortalecer, acolher e inspirar mulheres e educadores que enfrentam desafios profundos, mas que, em meio a eles, descubrem a força do amor, da empatia e da solidariedade.

O lançamento marca o início de uma nova etapa na vida da autora, que transforma sua vivência pessoal e profissional em palavras que acolhem, orientam e empoderam. Para quem esteve presente, a noite do dia 13 de junho ficará na memória como um encontro afetivo, repleto de propósito e esperança.



Poesis

Poesis

MENSAGEM FALADA PARA NÃO ESQUECER - INTERVALO ENTRE DOIS CAFÉS

Nossa!!Tantas emoções me atravessaram nesses meses e queria compartilhar todas com você. Mas, sempre rodeados de gente, sem um momento para conversarmos a sós, a sóis. Sob a luz! Corridos, premidos pelo tempo, engodados pelos sistemas, levados pela efemeridade das marcações relógicas (relógios?) ...

Mas vamos que vamos!!!

Emoções, que digo, graças ao bom Deus, não essas que causam fissuras e suturas em nossos corações, fazendo-os sangrar de dores...

Emoções essas que entalham memórias, amores, descobertas, preenchimentos de vazios. Memórias! Experiências!!!

Vivendooooo... Perdidos, talvez?!

Quem sabe? Perdidos em nossas loucuras, a gente não se encontre?

Eu tô na frente do trabalho, tomando um sol,totamente cansade e esperando a noite chegar.

E aí, performar o texto?

Eu não quero, não kkkkk.

Me desculpa.

Antiperformance?

Há certos espaços que eu *desconquistei* de propósito, para me preservar.

Prefiro que as palavras gritem no silêncio da minha voz.

Tô indo dormir.

Isac Chateaneuf
Evania Vieira de Souza

TUDO, AO MÁXIMO

Temos tudo para não dar certo.
Então, vamos aproveitar ao máximo.

Danton Medrado

Em *Fora do Ninho*, Cristiane Silva Dutra, com ilustrações de Yasmim Pereira, oferece ao público infantil uma narrativa sensível e inspiradora sobre crescimento, coragem e emancipação.

Por meio de uma linguagem acessível e imagens envolventes, o livro conduz as crianças a refletirem sobre os desafios do amadurecimento e a importância de sair da zona de conforto em busca de autonomia. A obra valoriza o processo de superação das dificuldades como elemento fundamental para o fortalecimento pessoal e convida o pequeno leitor a se reconhecer como parte ativa dessa trajetória.

Publicado pela Edições Livro Alternativo, este delicado volume de 24 páginas alia literatura e sensibilidade visual, tornando-se uma ferramenta potente para o diálogo entre crianças e adultos sobre independência e identidade.



IMPACTO DAS DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS NA GARANTIA DO SUCESSO DO BANCO DE POUPANÇA E CRÉDITO EM 2022

ADRIANO KIAKU MBUTA AFONSO TUNGA¹

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo estudar o impacto das demonstrações financeiras na garantia do sucesso do Banco de Poupança e Crédito em 2022, quanto à metodologia o presente trabalho baseia-se no método descritivo que ajudou a avaliar a estrutura das demonstrações financeiras, com este método, procurou-se descrever as demonstrações financeiras, bem como aprofundar o conhecimento sobre as demonstrações financeiras, métodos sistémico- ajudou em estabelecer uma relação entre os componentes do artigo. Considerando a melhor compreensão das demonstrações financeiras, do Banco de Poupança e Crédito, para a elaboração do referido estudo recorreu-se aos métodos de análises contabilísticas que são a análise vertical que ajudou a analisar cada elemento do Balanço patrimonial do Banco de Poupança e crédito em 2022 e a análise horizontal que nos ajudou a compreender o desempenho do Banco de Poupança e crédito em 2022. O estudo conclui que o balanço patrimonial, demonstração do resultado do exercício, demonstração dos Fluxos de Caixa, entre outros, possuem informações que demonstram a situação econômica e financeira das empresas, por esta razão o presente estudo, se preocupa em analisar o impacto das demonstrações financeiras na garantia do sucesso empresarial.

Palavras-chave: demonstrações financeiras, elementos das demonstrações financeiras, Sucesso empresarial

INTRODUÇÃO

A produção de informação financeira, em termos muito práticos, encerra em si mesma uma finalidade interna enquanto informação de gestão, e externa, enquanto informação a terceiros da situação económica e financeira da empresa. Essa produção está de alguma forma normalizada em termos de forma, de conteúdo e também ao nível de políticas e critérios adotáveis para a sua preparação.

Assim, é inequívoco que a contabilidade é uma verdadeira ferramenta de gestão, cujo fim

não é meramente determinado por exigências legais, mas antes por imperativos de boas práticas de racionalidade na gestão.

As compilações de dados financeiros, económicos e monetários, apresentados segundo uma dada forma (estrutura), com determinados objetivos de informação para os seus leitores é imprescindível para a garantia do sucesso da empresa. Importa também desde já salientar que a responsabilidade pela preparação das demonstrações financeiras é de responsabilidade das empresas.

¹ Licenciado em Contabilidade e Administração pelo Instituto Superior Técnico de Angola.
E-mail: adrianotunga88@gmail.com

O balanço patrimonial, demonstração do resultado do exercício, demonstração dos Fluxos de Caixa, entre outros, possuem informações que demonstram a situação econômica e financeira das empresas, por esta razão o presente estudo, se preocupa em analisar o impacto das demonstrações financeiras na garantia do sucesso empresarial.

DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS

Segundo Tavares e Pinho (2012, p.15) demonstrações financeiras são compilações de dados financeiros, econômicos e monetários, apresentados segundo uma dada forma (estrutura), com determinados objetivos de informação para os seus leitores.

Em contrapartida, a IAS (s/d, p.9) define que as demonstrações financeiras são uma representação estruturada da posição financeira e do desempenho financeiro de uma entidade. O objetivo das demonstrações financeiras é fornecer informações sobre a posição financeira, o desempenho financeiro e os fluxos de caixa de uma entidade, que sejam úteis para um grande número de usuários na tomada de decisões econômicas.

Já nos termos do Decreto n.º 82/01, de 16 de Novembro, que aprova Plano Geral de Contabilidade e atualizado pelo Decreto Presidencial nº180/19, de 24 de Maio, que regula a implementação do Imposto do Valor Acrescentado (IVA), define que demonstrações financeiras são informações sobre as entidades que são úteis para determinados utentes por permitirem avaliações e tomada de decisões importantes das quais se destacam:

ELEMENTOS DAS DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS

Segundo a IAS (s/d, p.9) para cumprir com o seu objetivo, as demonstrações financeiras fornecem informações sobre os seguintes itens de uma entidade:

- Ativo;
- Passivo;
- Patrimônio líquido;

- Receitas e despesas, incluindo ganhos e perdas;
- Contribuições dos sócios e distribuições aos sócios, na sua capacidade de sócios; e
- Fluxos de caixa.

Essas informações, juntamente com outras informações constantes nas notas explicativas, ajudam os usuários de demonstrações financeiras a prever os fluxos de caixa futuros da entidade, em particular a época e o grau de certeza de sua geração.

O Decreto n.º 82/01 que aprova Plano Geral de Contabilidade, explica em detalhes quais são os componentes das demonstrações financeiras, de acordo com o quadro abaixo, discriminado:

Tabela n.º 1

Informação	Bases essenciais da prestação da informação.
Posição financeira	Balanço
Desempenho	Demonstração de Resultados. Demonstração de (*): Alterações nos Capitais Próprios ou Alterações nos Capitais Próprios que não tenham como origem em transações de Capital ou distribuição de resultados a acionistas.
Alterações na posição financeira	Demonstração de Fluxos de Caixa.

Fonte: Plano Geral de Contabilidade, 2001.

De acordo o Decreto n.º 82/01 que aprova o Plano Geral de Contabilidade, (2001), as componentes das Demonstrações financeiras atrás referidas inter-relacionam-se porque refletem diversos aspetos dos mesmos factos, razão pela qual é provável que nenhuma componente responda por si só, de forma isolada, a cada uma das referidas necessidades.

Adicionalmente, estas componentes apenas dão resposta integral às necessidades de informação se acompanhadas por notas explicativas, razão pela qual são também consideradas como componentes das Demonstrações financeiras as Notas anexas às contas as quais contêm a divulgação das políticas contabilísticas adaptadas e outras notas complementares onde se poderá incluir a demonstração assinalada com (*).

Por razões, de importância e didática, o presente artigo, preocupa-se apenas como balanço, demonstrações de resultados e demonstrações do fluxo de caixas, segue-se a

seguir a definição destes componentes das demonstrações financeiras:

BALANÇO:

O Balanço é uma demonstração contábilística destinada a evidenciar, quantitativamente e qualitativamente, numa determinada data, a posição patrimonial e financeira de uma entidade.

O balanço é constituído pelas seguintes classes:

1. Ativo: - Recursos (bens e direitos) controlados por uma entidade como resultado de acontecimentos passados e dos quais se espera que fluam para a entidade benefícios económicos futuros. Estes recursos podem dividir-se em duas categorias principais:

1. Ativos não correntes, que se espera que permaneçam na posse da entidade por um período superior a um ano.

2. Ativos correntes, que se espera que permaneçam na posse da entidade por um período de até um ano.

2. Passivo: - Obrigações presentes da entidade provenientes de acontecimentos passados, do pagamento dos quais se espera que resultem fluxos de recursos da empresa incorporando benefícios económicos. Estas obrigações podem dividir-se em duas categorias principais:

1. Passivos não correntes, que se espera que venham a ser pagos pela entidade num período superior a um ano.

2. Passivos correntes, que se espera que venham a ser liquidados pela entidade num período de até um ano.

3. Capital próprio: - Interesse residual no Activo depois de deduzido o Passivo.

DEMONSTRAÇÃO DE RESULTADOS

A demonstração de resultados é uma demonstração contábilística destinada a evidenciar a composição do resultado formado num determinado período de operações de uma entidade, e constituída pelas seguintes classes:

1. Proveitos: - Aumentos dos benefícios económicos, durante o período, na forma de influxos ou melhorias de ativos ou diminuições de passivos que resultem em aumento dos capitais próprios, que não sejam os relacionados com as

contribuições dos participantes no Capital Próprio.

2. Custos: - Diminuição nos benefícios económicos, durante o período, na forma de exfluxos ou perdas de valor de ativos ou no aumento de passivos que resultem em diminuição dos capitais próprios, que não sejam os relacionados com as distribuições aos participantes no Capital Próprio.

As melhorias de ativos abarcam os dinheiros próprios que têm a ver com os pagamentos dos contribuintes assim como o decréscimo nas benesses económicas do dinheiro de ativos.

DEMONSTRAÇÃO DE FLUXOS DE CAIXA

A demonstração de Fluxos de caixa é uma demonstração contábilística destinada a evidenciar como foi gerado e utilizado o dinheiro no período em análise.

Por forma a evidenciar como foi gerado e utilizado o dinheiro no período em análise a Demonstração de fluxos de caixa mostra, por atividades:

1. As fontes de caixa e equivalentes de caixa a que a empresa teve acesso durante um determinado período de tempo, e

2. O destino que foi dado a tais fontes.

Tabela nº 2

Fluxos resultantes das atividades operacionais	Fluxos resultantes das principais atividades geradoras de proveitos da entidade e de outras atividades que não sejam de investimento ou de financiamento.
Fluxos resultantes das atividades de investimentos	Fluxos resultantes da aquisição e alienação de ativos a longo prazo e de outros investimentos não incluídos em equivalentes de caixa.
Fluxos resultantes das atividades de financiamento	Fluxos resultantes das atividades que têm como consequência alterações na dimensão e composição do capital próprio e nos empréstimos pedidos pela entidade.

Fonte: Plano Geral de Contabilidade, 2001.

SUCESSO EMPRESARIAL

Segundo Lima (2020) o sucesso empresarial pode ter significados muito diferentes para cada um. Quando olhamos para os outros e tentamos avaliar o seu sucesso, tendemos sempre a analisar com alguma ligeireza e, com alguma facilidade, dizemos que teve sorte no que lhe aconteceu. Mas uma coisa eu tenho a certeza, é preciso um pouco de sorte também, mas o sucesso dá sempre muito trabalho e obriga sempre a muitos erros durante o caminho.

Da experiência que tenho com as várias dezenas de empresários com que já trabalhei nos últimos anos, todos procuram atingir aquilo que cada um chama de sucesso, à sua maneira. Para uns, sucesso empresarial é apenas sobreviver através do salário que tira da empresa, para outros é conquistar mais vendas, para outros crescerem o número de clientes, crescer a sua posição de mercado, dar mais lucro, ter mais colaboradores, etc.

Já ouvi de tudo e, como digo muitas vezes, na minha opinião não há certos nem errados. Cada um procura o que o satisfaz e define o sucesso conforme as suas ambições pessoais e profissionais. Mas há uma coisa que eu tenho a certeza, independentemente daquilo que cada um define como sendo os seus objetivos para a empresa, nada se consegue atingir sem falhar, sem ser resiliente, sem ser persistente, sem estar preparado para ter alguns contratemplos pelo caminho e não desistir, para cair, levantar e continuar o caminho com todas essas aprendizagens.

Lima (2020) relata que para todas as empresas que estavam a começar com que já trabalhou, alertava sempre que o pior que lhes poderia acontecer é as coisas começarem a correr bem logo nos primeiros passos. Os empresários, quando começam os seus negócios, estão muito entusiasmados com as suas novas ideias em que, invariavelmente colocam toda a sua paixão. Se as coisas começam a correr muito bem, tornam-se menos atentos e menos tolerantes ao erro, o que pode trazer resultados desastrosos a médio e longo prazo.

Mesmo quando a experiência empresarial está a correr muito bem é preciso estar preparado para o erro. A gestão de empresas não é uma ciência exata, não há receitas para aplicar que funcionem sempre. Se gerir uma empresa fosse simples, qualquer miúdo, acabado de sair de uma boa universidade, com os conhecimentos do curso superior bem frescos, estaria apto para gerir as maiores empresas do mundo. Conhece alguma empresa

grande, de sucesso, que seja gerida por um recém-licenciado?

Para Lima (2020) ao longo do caminho de uma empresa e de todos os testes que se fazem, é muito importante entender que se vai errar muitas vezes. O que diferencia as empresas de topo é a capacidade de aprender rápido com cada erro, a capacidade de não desistir mesmo quando as coisas parecem correr mal, a capacidade de persistir no caminho quando se acredita nele.

As empresas também falham mas não ficam desiludidas, já que nelas trabalham seres humanos, mas sempre há confiança de melhorias no porvir laboral financeiro, devidas as valências dos seus trabalhadores.

METODOLOGIA

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

Método Descritivo - Que ajudou a avaliar a estrutura das demonstrações financeiras, com este método, procurou-se descrever as demonstrações financeiras, bem como aprofundar o conhecimento sobre as demonstrações financeiras. Método sistémico-ajudou a estabelecer uma relação entre os componentes do artigo.

Com vista a melhor compreensão das demonstrações financeiras, do Banco de Poupança e Crédito, para a elaboração do referido estudo recorreu-se aos métodos de análises contabilísticas que são a análise vertical que ajudou a analisar cada elemento do Balanço patrimonial do Banco de Poupança e crédito em 2022 e a análise horizontal que nos ajudou a compreender o desempenho do Banco de Poupança e Crédito em 2022.

INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Para a recolha de dados, utilizaram-se os seguintes instrumentos de recolhas de dados:

Análise documental - essa técnica ajudou a analisar as Demonstrações financeiras da empresa em estudo.

Análise bibliográfica - foi útil para se conhecer e aprofundar os conceitos sobre as demonstrações financeiras e seus elementos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Segundo o relatório e contas de 2022 do Banco de Poupança e crédito, no ano de 2022, registou-se o aumento em Kwanzas (Kz) 80,4 mil milhões do Capital Social do Banco, realizado pelos acionistas Instituto de Gestão de Ativos e Participações do Estado (IGAPE) e Ministério das Finanças (MINFIN), no valor de Kz 20,0 mil milhões e Kz 60,4 mil milhões, respetivamente, passando o Capital Social para Kz 1.242,3 mil milhões, detido pelo MINFIN, o IGAPE, o Instituto Nacional da Segurança Social (INSS) e a Caixa da Segurança Social das Forças Armadas de Angola (CSSFAA). Significa dizer que aconteceu um acréscimo em kwanzas na moeda nacional de Angola e isto foi bom para os aspetos socioeconómicos das instituições atrás frisadas.

Fazendo uma leitura do relatório e contas do BPC, nas demonstrações financeiras do Banco de Poupança e Crédito, podemos tirar as seguintes conclusões sobre o sucesso desta empresa, da seguinte forma:

ÍNDICE DE LIQUIDEZ

Este índice ajuda a conhecer o sucesso da empresa em pagar em curto prazo as suas dívidas, ou honrar com os seus compromissos, no caso do Banco de Poupança e Crédito (BPC) pode-se calcular a sua liquidez da seguinte forma:

Dividir o passivo corrente pelo activo corrente, analisando as demonstrações financeiras do Balanço de 2022 do Banco de Poupança e Crédito, (BPC), que o seu passivo corrente era de 59.980 a dividir pelo seu activo corrente de 1.523,937 o resultado do índice de liquidez do BPC é de 0,003 vezes de honrar com os seus compromissos financeiros.

ÍNDICE DE CAIXA

Quanto ao índice de caixa que mede quanto pode ficar em caixa, analisando as demonstrações financeiras do Balanço de 2022 do BPC, que é a diferença entre a caixa pelo passivo circulante ou corrente.

Ao dividir a caixa pelo passivo corrente, analisando as demonstrações financeiras do Balanço de 2022 do referido Banco, que a sua caixa era de 129. 627,044 pelo seu passivo corrente que era de 59.980, o resultado do índice de caixa do BPC, é de 2164, ou seja, em caixa se teria ainda mais de 2164 vezes em caixa para o Banco continuar a funcionar.

ÍNDICE DE ENDIVIDAMENTO

Quanto ao sucesso do BPC no que ao endividamento diz respeito, analisando as demonstrações financeiras do Balanço de 2022, que é a diferença do activo total menos o património líquido a dividir pelo activo total.

Analisando as demonstrações financeiras do Balanço de 2022 do mencionado Banco, que o seu activo total era de 1.692.922 976 menos o seu património líquido que é de 88007790 a dividir pelo seu activo total de 1.692.922 976, o resultado do índice de endividamento do indicado Banco, é de 0,948, ou seja, o BPC, tem 94,8% de endividamento, que significa que o dito Banco, não tem tido sucesso, uma vez que sempre precisa de alavancagem para a sua atividade.

AUTONOMIA

Quanto ao sucesso do BPC no que a Autonomia diz respeito, analisando as demonstrações financeiras do Balanço de 2022, que é a diferença do capital próprio pelo activo.

Analisando as demonstrações financeiras do Balanço de 2022 do Banco de Poupança e Crédito, que o seu capital próprio é de 88.007.790 a dividir pelo seu activo total que era de 1.692.922 976, o resultado do índice de autonomia do BPC, é de 0,05, ou seja, o referido

Banco, tem 5% de autonomia, que significa que o Banco de Poupança e Crédito não tem tido sucesso, uma vez que sempre precisa de alavancagem, ou melhor, de dinheiro de terceiros para continuar com as suas atividades.

SOLVABILIDADE

Quanto ao sucesso do BPC no que à solvabilidade ou a capacidade de pagar as suas dívidas diz respeito, analisando as demonstrações financeiras do Balanço de 2022, que é a diferença do activo total a pelo passivo total.

Analisando as demonstrações financeiras do Balanço de 2022 do BPC, que o seu activo total era de 1.692.922 976 a dividir pelo seu passivo total de 1.604 915 186, o resultado do índice de solvabilidade do indicado Banco, é de 1,05 ou seja, o Banco de Poupança tem capacidade de pagar com as suas dívidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No entanto, no decorrer deste estudo ficou claro que a produção de informação financeira, em termos muito práticos, encerra em si mesma uma finalidade interna enquanto informação de gestão, e externa, enquanto informação a terceiros da situação económica e financeira da empresa. Essa produção está de alguma forma normalizada em termos de forma, de conteúdo e também ao nível de políticas e critérios adotáveis para a sua preparação.

Também se notou que as compilações de dados financeiros, económicos e monetários, apresentados segundo uma dada forma (estrutura), com determinados objetivos de informação para os seus leitores é imprescindível para a garantia do sucesso da empresa. O balanço patrimonial, demonstração do resultado do exercício, demonstração dos Fluxos de Caixa, entre outros, possuem informações que demonstram a situação econômica e financeira das empresas, por esta razão o presente estudo, se preocupa em analisar o impacto das demonstrações financeiras na garantia do sucesso empresarial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANCO DE POUPANÇA E CRÉDITO. Relatório e contas do Conselho de administração, 2022.

GIL, A. C. Administração de recursos humanos: um enfoque profissional. São Paulo: Atlas, 2002.

IAS. Apresentação de Demonstrações Financeiras. Acessado em 6 de Setembro de 2024, Disponível em: IAS 1 Apresentação de Demonstrações Financeiras (ifrs.org), s/d.

LIMA, M. O que é o sucesso empresarial? Gestão de empresas, Startup coaching, 2020.

PLANO GERAL DE CONTABILIDADE DE ANGOLA. Decreto n.º 82/01 que aprova Plano Geral de Contabilidade, 2001.

TAVARES, S. e PINHO, C. Conceitos Fundamentais De Contabilidade E Relato Financeiro, 2012.

DIFICULDADES EMOCIONAIS: SUPERANDO TRAUMAS E DIFICULDADES EMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO

ANGÉLICA RODRIGUES VALENTIN¹

RESUMO: A arteterapia tem se mostrado uma ferramenta eficaz para auxiliar crianças e adolescentes a lidarem com traumas, perdas e situações de estresse, contribuindo para a construção de resiliência e o fortalecimento emocional. Em um mundo cada vez mais complexo e desafiador, onde jovens são frequentemente expostos a situações de violência, pressão acadêmica e instabilidade familiar, a arteterapia oferece um espaço seguro para a expressão e o processamento de emoções que, muitas vezes, não podem ser verbalizadas. Por meio de técnicas como desenho, pintura, colagem e modelagem, crianças e adolescentes encontram um canal criativo para externalizar sentimentos complexos, como medo, raiva, tristeza e ansiedade, transformando-os em algo tangível e passível de elaboração. Este artigo explora a aplicação da arteterapia em contextos educacionais, destacando seu potencial para promover a expressão emocional, o processamento de experiências traumáticas e o desenvolvimento de habilidades de enfrentamento. A escola, como um espaço de formação integral, não deve se limitar ao ensino de conteúdos acadêmicos, mas também deve atuar como um ambiente de acolhimento e suporte emocional. Nesse sentido, a arteterapia surge como uma prática complementar ao currículo tradicional, capaz de auxiliar alunos a lidarem com questões emocionais que podem interferir em seu desempenho escolar e em suas relações interpessoais. Por meio de revisão bibliográfica e análise de estudos de caso, o texto aborda como técnicas artísticas podem ser utilizadas para ajudar crianças e adolescentes a superarem adversidades e construir uma base emocional mais sólida.

Palavras-Chave: Arteterapia; Resiliência; Traumas; Educação; Desenvolvimento Emocional.

1. INTRODUÇÃO

A infância e a adolescência são fases críticas do desenvolvimento humano, marcadas por transformações físicas, emocionais e sociais. Durante essas etapas, crianças e adolescentes podem enfrentar situações traumáticas, como perdas, violência, abuso ou mudanças bruscas em suas vidas, que podem gerar impactos profundos em sua saúde mental e bem-estar. A capacidade de superar adversidades e se adaptar a situações

desafiadoras, conhecida como resiliência, é essencial para o desenvolvimento saudável e a construção de uma vida emocionalmente equilibrada.

A arteterapia, definida como o uso de técnicas artísticas com fins terapêuticos, tem se destacado como uma abordagem eficaz para auxiliar crianças e adolescentes a lidar com traumas e dificuldades emocionais. Por meio da criação artística, eles podem expressar

¹ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Estácio Radial de São Paulo. Licenciada em Letras: Língua Portuguesa pela Faculdade FAETI. Pós-graduada em Alfabetização e Letramento Lato Sensu em Nível de Especialização pela Universidade Estácio de São Paulo. Professora Educação Básica I na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, SEE. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

sentimentos complexos, processar experiências dolorosas e desenvolver habilidades de enfrentamento que promovem a resiliência. No contexto educacional, a arteterapia pode ser uma ferramenta valiosa para promover a saúde mental e o desenvolvimento emocional de alunos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade.

Este artigo tem como objetivo discutir a aplicação da arteterapia em contextos educacionais, com foco em sua capacidade de ajudar crianças e adolescentes a lidarem com traumas, perdas e situações de estresse, contribuindo para a construção de resiliência. A resiliência, entendida como a capacidade de enfrentar adversidades e se adaptar a mudanças de forma positiva, é uma habilidade essencial para o desenvolvimento saudável e o bem-estar emocional. No entanto, em um mundo marcado por pressões acadêmicas, instabilidade familiar e exposição a situações de violência, muitas crianças e adolescentes enfrentam desafios que podem comprometer sua saúde mental e seu desenvolvimento integral.

A arteterapia, definida como o uso de técnicas artísticas com fins terapêuticos, oferece um caminho para a expressão e o processamento de emoções complexas, que muitas vezes não podem ser verbalizadas. Por meio de atividades como desenho, pintura, colagem e modelagem, crianças e adolescentes encontram um espaço seguro para externalizar sentimentos como medo, raiva, tristeza e ansiedade, transformando-os em algo concreto e passível de elaboração. Essa abordagem é especialmente relevante em contextos educacionais, onde a escola pode atuar não apenas como um espaço de aprendizagem acadêmica, mas também como um ambiente de acolhimento e suporte emocional.

Para tanto, serão apresentados conceitos teóricos, estudos de caso e reflexões baseadas na literatura, buscando evidenciar a relevância da arteterapia no contexto nacional. No campo teórico, autores como Paulo Freire, Lygia Clark e Hélio Oiticica oferecem bases sólidas para a

compreensão da arte como uma ferramenta de transformação pessoal e coletiva. Paulo Freire, em sua obra "Pedagogia da Autonomia" (1996), defende uma educação que valorize a subjetividade e a expressão individual, elementos centrais da arteterapia. Lygia Clark, conhecida por seu trabalho com arte participativa, demonstra como a criação artística pode ser um caminho para a reorganização psíquica e a superação de conflitos internos. Já Hélio Oiticica, com suas propostas de arte como experiência sensorial, reforça a ideia de que a arte pode ser uma ferramenta de transformação pessoal e coletiva.

Além disso, estudos de caso ilustram como a arteterapia tem sido aplicada em escolas e projetos educacionais no Brasil, com resultados significativos na promoção da saúde mental e do desenvolvimento emocional de crianças e adolescentes. Por exemplo, projetos que integram a arteterapia ao currículo escolar têm mostrado que atividades artísticas podem reduzir o estresse e a ansiedade, melhorar a autoestima e fortalecer as habilidades socioemocionais dos alunos. Essas práticas são particularmente eficazes para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, como aqueles que vivenciaram situações de violência doméstica, abuso ou perda de entes queridos.

A análise da literatura também revela que a arteterapia pode ser uma ferramenta valiosa para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais. Ao oferecer um meio alternativo de expressão, a arte permite que esses alunos se sintam valorizados e capazes, reduzindo sentimento de frustração e inadequação. Em um contexto educacional marcado por desigualdades e desafios, a arteterapia representa uma oportunidade única para promover a equidade e o bem-estar emocional de todos os alunos.

Por fim, o artigo busca refletir sobre a importância de integrar a arteterapia em políticas públicas de educação e saúde, garantindo que todas as crianças e adolescentes

tenham acesso a essa prática transformadora. A formação de profissionais capacitados e a criação de espaços que favoreçam a expressão artística são passos essenciais para o desenvolvimento saudável das futuras gerações.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. A ARTETERAPIA COMO FERRAMENTA PARA O PROCESSAMENTO DE TRAUMAS

Traumas na infância e adolescência podem ter impactos duradouros na saúde mental e no desenvolvimento emocional. Experiências como violência doméstica, abuso, negligência, perda de entes queridos ou exposição a situações de conflito podem gerar sentimentos de medo, raiva, tristeza e desamparo, que, se não adequadamente processados, podem levar a transtornos emocionais, como ansiedade, depressão e estresse pós-traumático. Segundo Van der Kolk (2014), traumas não resolvidos podem afetar a estruturação do cérebro, comprometendo a capacidade de regulação emocional e a formação de vínculos saudáveis.

A arteterapia oferece um espaço seguro para que crianças e adolescentes expressem e processem experiências traumáticas de forma simbólica e não verbal. Diferentemente da terapia tradicional, que depende fortemente da linguagem verbal, a arteterapia utiliza técnicas como desenho, pintura, colagem e modelagem para facilitar a externalização de emoções complexas. Segundo Cathy Malchiodi (2012), a criação artística permite que emoções avassaladoras sejam transformadas em algo concreto e controlável, facilitando a elaboração de sentimentos e a redução de sintomas de ansiedade e estresse.

Malchiodi (2012) explica que a arte ativa áreas do cérebro associadas à memória, à emoção e à criatividade, permitindo que o indivíduo explore e integre experiências traumáticas de forma gradual e segura. Por exemplo, uma criança que vivenciou um episódio de violência pode usar o desenho para representar seus sentimentos de medo e desamparo, transformando uma experiência interna caótica em uma imagem

externa que pode ser observada, refletida e elaborada. Esse processo de externalização é fundamental para a reorganização psíquica e a superação de traumas.

No Brasil, Hélio Oiticica, conhecido por seu trabalho com arte participativa, demonstrou que a expressão artística pode ser um caminho para a reorganização psíquica e a superação de experiências dolorosas. Oiticica, um dos principais nomes do movimento neoconcreto no Brasil, defendia que a arte deveria ser uma experiência sensorial e transformadora, capaz de envolver o espectador em um processo ativo de criação e reflexão. Suas obras, como os "Parangolés" e os "Penetráveis", convidavam o público a interagir com a arte de forma física e emocional, rompendo com as barreiras entre arte e vida.

Essa abordagem inovadora tem sido adaptada para o contexto educacional, onde a arteterapia é utilizada para auxiliar crianças e adolescentes a lidarem com situações como violência doméstica, bullying e perda de entes queridos. Por exemplo, em escolas públicas brasileiras, projetos que integram a arteterapia ao currículo têm mostrado resultados positivos na redução de comportamentos agressivos e no fortalecimento das habilidades socioemocionais dos alunos. Crianças que vivenciaram situações de violência doméstica, por exemplo, podem usar a pintura ou a modelagem para expressar sentimentos de raiva e tristeza, elaborando suas experiências de forma simbólica e segura.

Além disso, a arteterapia tem sido aplicada em contextos comunitários, como organizações não governamentais e centros de acolhimento, que atendem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Nesses espaços, a arte é utilizada como uma ferramenta de empoderamento e resiliência, ajudando os jovens a reconstruírem suas histórias e a desenvolverem uma visão mais positiva de si mesmos e de seu futuro.

Em suma, a arteterapia se apresenta como uma abordagem valiosa para o processamento de traumas na infância e adolescência, oferecendo um

espaço seguro para a expressão e a elaboração de emoções complexas. Traumas, como violência doméstica, abuso, negligência ou perda de entes queridos, podem gerar impactos profundos no desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças e adolescentes. Essas experiências, quando não adequadamente processadas, podem levar a transtornos como ansiedade, depressão e estresse pós-traumático, comprometendo a qualidade de vida e o bem-estar dos jovens.

A arteterapia, ao utilizar técnicas como desenho, pintura, colagem e modelagem, permite que crianças e adolescentes externalizem sentimentos avassaladores de forma simbólica e não verbal. Segundo Malchiodi (2012), a criação artística facilita a transformação de emoções caóticas em algo concreto e controlável, promovendo a reorganização psíquica e a superação de conflitos internos. Esse processo é especialmente importante para jovens que enfrentam dificuldades em verbalizar suas experiências, seja por limitações linguísticas ou por medo de julgamento.

No contexto brasileiro, a adaptação de propostas como as de Hélio Oiticica para o campo educacional e terapêutico demonstra o potencial transformador da arte como ferramenta de cura e resiliência. Hélio Oiticica, um dos principais nomes do movimento neoconcreto no Brasil, defendia que a arte deveria ser uma experiência sensorial e participativa, capaz de envolver o espectador em um processo ativo de criação e reflexão. Suas obras, como os "Parangolés" e os "Penetráveis", rompiam com as barreiras entre arte e vida, convidando o público a interagir com a arte de forma física e emocional.

Essa abordagem inovadora tem sido adaptada para o contexto educacional e terapêutico, onde a arteterapia é utilizada para auxiliar crianças e adolescentes a lidarem com situações traumáticas e adversidades. Por exemplo, em escolas públicas brasileiras, projetos que integram a arteterapia ao currículo têm mostrado resultados positivos na redução de comportamentos agressivos e no fortalecimento das habilidades socioemocionais dos alunos.

Crianças que vivenciaram situações de violência doméstica, por exemplo, podem usar a pintura ou a modelagem para expressar sentimentos de raiva e tristeza, elaborando suas experiências de forma simbólica e segura.

Além disso, a arteterapia tem sido aplicada em contextos comunitários, como organizações não governamentais e centros de acolhimento, que atendem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Nesses espaços, a arte é utilizada como uma ferramenta de empoderamento e resiliência, ajudando os jovens a reconstruírem suas histórias e a desenvolverem uma visão mais positiva de si mesmos e de seu futuro.

A integração da arteterapia em políticas públicas de educação e saúde pode representar um avanço significativo na promoção da saúde mental e do bem-estar emocional das futuras gerações. Programas que incentivam a formação de profissionais capacitados e a criação de espaços que favoreçam a expressão artística são essenciais para garantir que todas as crianças e adolescentes tenham acesso a essa prática transformadora.

Em suma, a arteterapia, inspirada por propostas como as de Hélio Oiticica, demonstra o potencial transformador da arte como ferramenta de cura e resiliência. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a elaboração de emoções complexas, a arteterapia contribui para o desenvolvimento saudável e integral de crianças e adolescentes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade.

2.2. A CONSTRUÇÃO DE RESILIÊNCIA POR MEIO DA ARTE

Resiliência é a capacidade de enfrentar adversidades, adaptar-se a mudanças e superar desafios de forma positiva. A arteterapia contribui para a construção de resiliência ao oferecer um espaço de expressão e reflexão, onde crianças e adolescentes podem explorar suas emoções e desenvolver habilidades de enfrentamento. Segundo Lygia Clark (1980), a criação artística promove a autorregulação

emocional, a autoestima e a autoconfiança, elementos essenciais para a resiliência.

Estudos de caso no Brasil mostram que a arteterapia pode ser especialmente eficaz para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Em um país marcado por desigualdades socioeconômicas, muitas crianças e jovens enfrentam desafios como pobreza, violência doméstica, abandono escolar e exposição a situações de risco, que podem comprometer seu desenvolvimento emocional e cognitivo. Nesse contexto, a arteterapia surge como uma ferramenta poderosa para promover a saúde mental e o bem-estar desses jovens, oferecendo um espaço seguro para a expressão e o processamento de emoções complexas.

Por meio de técnicas como desenho, pintura e colagem, crianças e adolescentes podem expressar sentimentos de medo, raiva e tristeza, elaborando experiências traumáticas e fortalecendo sua capacidade de lidar com desafios. Segundo Ciornai (2004), a criação artística permite que os jovens externalizem conteúdos emocionais que muitas vezes não conseguem verbalizar, transformando experiências internas caóticas em algo concreto e controlável. Esse processo de externalização facilita a elaboração de sentimentos e a construção de narrativas pessoais, que são essenciais para a superação de traumas e a promoção da resiliência.

Um exemplo emblemático é o trabalho desenvolvido em comunidades carentes de São Paulo, onde a arteterapia tem sido utilizada como parte de programas de intervenção social. Em um estudo de caso descrito por Maluf (2003), crianças e adolescentes que vivenciaram situações de violência doméstica participaram de oficinas de arte, onde puderam expressar seus sentimentos por meio de desenhos e pinturas. Ao longo do processo, os participantes demonstraram uma redução significativa de sintomas de ansiedade e estresse, além de um aumento na autoestima e na capacidade de estabelecer vínculos saudáveis com colegas e familiares.

Outro exemplo é o projeto "Arte na Escola", implementado em escolas públicas de Salvador, que integra a arteterapia ao currículo escolar como uma estratégia para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais. Segundo relatos de educadores envolvidos no projeto, as atividades artísticas oferecem um meio alternativo de expressão e comunicação, permitindo que os alunos processem emoções e construam uma autoimagem mais positiva. Além disso, a arteterapia tem sido utilizada para reduzir o impacto de situações como bullying e violência escolar, promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Essas práticas têm sido integradas a projetos educacionais e comunitários, que buscam promover a saúde mental e o desenvolvimento emocional de jovens em contextos desafiadores. Em comunidades indígenas, por exemplo, a arteterapia tem sido adaptada para respeitar e valorizar as tradições culturais locais, utilizando técnicas como pintura corporal e confecção de artesanato como ferramentas de expressão e cura. Em um estudo realizado por Souza (2018), jovens indígenas que participaram de oficinas de arte demonstraram uma melhoria significativa na autoestima e na capacidade de lidar com conflitos internos e externos.

Além disso, a arteterapia tem sido aplicada em centros de acolhimento e organizações não governamentais que atendem crianças e adolescentes em situação de rua ou vítimas de abuso e negligência. Nesses espaços, a arte é utilizada como uma ferramenta de empoderamento e resiliência, ajudando os jovens a reconstruírem suas histórias e a desenvolverem uma visão mais positiva de si mesmos e de seu futuro. Segundo relatos de profissionais que atuam nesses projetos, a arteterapia oferece um espaço de liberdade e criatividade, onde os jovens podem se reconectar com sua humanidade e reconstruir sua autoestima.

Em suma, os estudos de caso no Brasil demonstram que a arteterapia pode ser uma abordagem eficaz para promover a saúde mental e o desenvolvimento emocional de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a elaboração de emoções complexas, a arteterapia contribui para a construção de resiliência e o fortalecimento das habilidades socioemocionais desses jovens. A integração dessa prática em políticas públicas de educação e saúde pode representar um avanço significativo na promoção do bem-estar e da equidade social no país.

2.3. APLICAÇÕES DA ARTETERAPIA EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

A integração da arteterapia em escolas e projetos educacionais pode contribuir significativamente para a promoção da saúde mental e o desenvolvimento de resiliência em crianças e adolescentes. Segundo Paulo Freire (1996), a arte na educação oferece oportunidades para que os alunos explorem sua criatividade, desenvolvam habilidades socioemocionais e construam uma relação mais positiva com o processo de aprendizagem.

Em escolas, a arteterapia pode ser utilizada como uma estratégia eficaz para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais. Em um contexto educacional marcado por desafios como a diversidade de necessidades dos alunos, a pressão por desempenho acadêmico e a ocorrência de situações como bullying e violência, a arteterapia oferece um espaço seguro e acolhedor para que os estudantes expressem suas emoções, processem experiências difíceis e desenvolvam habilidades socioemocionais essenciais para o sucesso escolar e pessoal.

Atividades como desenho, pintura e modelagem oferecem um meio alternativo de expressão e comunicação, permitindo que os alunos processem emoções e construam uma autoimagem mais positiva. Segundo Malchiodi (2012), a criação artística permite que crianças e

adolescentes externalizem sentimentos complexos, como raiva, medo e tristeza, de forma simbólica e não ameaçadora. Esse processo de externalização facilita a elaboração de experiências emocionais, ajudando os alunos a compreenderem e lidarem melhor com suas dificuldades.

Para alunos com dificuldades de aprendizagem, a arteterapia pode ser especialmente benéfica. Muitas vezes, esses estudantes enfrentam frustrações e sentimentos de inadequação devido às suas limitações acadêmicas. A arte oferece um espaço onde eles podem se destacar e se sentir valorizados, independentemente de suas habilidades cognitivas. Barbosa (2002) destaca que a arte na educação permite que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, explorem sua criatividade e desenvolvam uma relação mais positiva com o processo de aprendizagem.

Além disso, a arteterapia pode ser integrada a programas de prevenção e intervenção, que buscam reduzir o impacto de situações como bullying, violência e estresse acadêmico. O bullying, por exemplo, é um problema grave que afeta a autoestima e o bem-estar emocional de muitas crianças e adolescentes. Por meio de atividades artísticas, os alunos podem expressar suas experiências de vitimização ou agressão, refletindo sobre suas ações e construindo estratégias para lidar com conflitos de forma mais saudável.

Programas de prevenção que utilizam a arteterapia têm mostrado resultados positivos na redução de comportamentos agressivos e na promoção de um ambiente escolar mais harmonioso. Por exemplo, em um projeto implementado em escolas públicas de São Paulo, alunos participaram de oficinas de arte onde puderam expressar seus sentimentos e refletir sobre questões como respeito, empatia e convivência pacífica. Segundo relatos de educadores envolvidos no projeto, houve uma redução significativa de casos de bullying e um aumento na cooperação e no respeito mútuo entre os alunos.

A arteterapia também pode ser uma ferramenta valiosa para ajudar alunos a lidarem com o estresse acadêmico. Em um mundo cada vez mais competitivo, muitas crianças e adolescentes sofrem com a pressão por desempenho e a ansiedade relacionada a provas e avaliações. Atividades artísticas oferecem um momento de relaxamento e descontração, ajudando os alunos a reduzirem o estresse e a recuperarem o equilíbrio emocional. Além disso, a arte pode ser utilizada como uma forma de reflexão e planejamento, permitindo que os alunos visualizem seus objetivos e estratégias de forma criativa e motivadora.

No contexto brasileiro, a integração da arteterapia em escolas tem sido impulsionada por iniciativas como o Programa Mais Educação, que inclui atividades artísticas como parte de uma proposta de educação integral. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um processo que valorize a subjetividade e a expressão individual, elementos centrais da arteterapia. Ao integrar a arte ao currículo escolar, as escolas podem oferecer uma educação mais inclusiva e humanizada, que promova o desenvolvimento integral dos alunos.

Em suma, a arteterapia se apresenta como uma estratégia valiosa para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de alunos em contextos escolares. Em um ambiente educacional marcado por desafios como a diversidade de necessidades dos alunos, a pressão por desempenho acadêmico e a ocorrência de situações como bullying e violência, a arteterapia oferece um espaço seguro e acolhedor para que os estudantes expressem suas emoções, processem experiências difíceis e desenvolvam habilidades socioemocionais essenciais para o sucesso escolar e pessoal.

Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, a arte permite que os alunos processem emoções, construam uma autoimagem positiva e desenvolvam habilidades como empatia, autorregulação e resiliência. Segundo Malchiodi (2012), a criação artística facilita a externalização de sentimentos

complexos, como raiva, medo e tristeza, de forma simbólica e não ameaçadora. Esse processo de externalização é fundamental para a elaboração de experiências emocionais, ajudando os alunos a compreenderem e lidarem melhor com suas dificuldades.

Para alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais, a arteterapia pode ser especialmente benéfica. Muitas vezes, esses estudantes enfrentam frustrações e sentimentos de inadequação devido às suas limitações acadêmicas ou sociais. A arte oferece um espaço onde eles podem se destacar e se sentir valorizados, independentemente de suas habilidades cognitivas. Barbosa (2002) destaca que a arte na educação permite que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, explorem sua criatividade e desenvolvam uma relação mais positiva com o processo de aprendizagem.

Além disso, a arteterapia pode ser integrada a programas de prevenção e intervenção, que buscam reduzir o impacto de situações como bullying, violência e estresse acadêmico. O bullying, por exemplo, é um problema grave que afeta a autoestima e o bem-estar emocional de muitas crianças e adolescentes. Por meio de atividades artísticas, os alunos podem expressar suas experiências de vitimização ou agressão, refletindo sobre suas ações e construindo estratégias para lidar com conflitos de forma mais saudável.

Programas de prevenção que utilizam a arteterapia têm mostrado resultados positivos na redução de comportamentos agressivos e na promoção de um ambiente escolar mais harmonioso. Por exemplo, em um projeto implementado em escolas públicas de São Paulo, alunos participaram de oficinas de arte onde puderam expressar seus sentimentos e refletir sobre questões como respeito, empatia e convivência pacífica. Segundo relatos de educadores envolvidos no projeto, houve uma redução significativa de casos de bullying e um aumento na cooperação e no respeito mútuo entre os alunos.

A arteterapia também pode ser uma ferramenta valiosa para ajudar alunos a lidarem com o estresse acadêmico. Em um mundo cada vez mais competitivo, muitas crianças e adolescentes sofrem com a pressão por desempenho e a ansiedade relacionada a provas e avaliações. Atividades artísticas oferecem um momento de relaxamento e descontração, ajudando os alunos a reduzirem o estresse e a recuperarem o equilíbrio emocional. Além disso, a arte pode ser utilizada como uma forma de reflexão e planejamento, permitindo que os alunos visualizem seus objetivos e estratégias de forma criativa e motivadora.

No contexto brasileiro, a integração da arteterapia em escolas tem sido impulsionada por iniciativas como o Programa Mais Educação, que inclui atividades artísticas como parte de uma proposta de educação integral. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um processo que valorize a subjetividade e a expressão individual, elementos centrais da arteterapia. Ao integrar a arte ao currículo escolar, as escolas podem oferecer uma educação mais inclusiva e humanizada, que promova o desenvolvimento integral dos alunos.

Em suma, a arteterapia se apresenta como uma estratégia valiosa para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de alunos em contextos escolares. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, a arte permite que os alunos processem emoções, construam uma autoimagem positiva e desenvolvam habilidades socioemocionais essenciais para o sucesso escolar e pessoal. A integração dessa prática em programas de prevenção e intervenção pode contribuir significativamente para a promoção de um ambiente escolar mais saudável e acolhedor.

3. CONCLUSÃO

A arteterapia se mostra uma abordagem eficaz para auxiliar crianças e adolescentes a enfrentarem traumas, perdas e situações de estresse, fortalecendo a resiliência e o desenvolvimento emocional. No contexto educacional, essa prática pode ser incorporada ao currículo escolar e a projetos comunitários,

criando espaços seguros para a expressão de sentimentos e o aprimoramento de habilidades socioemocionais. A arte, reconhecida como recurso terapêutico e educativo, tem potencial para promover saúde mental e crescimento integral, alinhando-se a visões que valorizam a transformação pessoal e coletiva por meio da criatividade.

No campo educacional, a arte pode ser integrada a metodologias que priorizam o diálogo, a liberdade de expressão e o desenvolvimento crítico e criativo. Essa abordagem favorece uma educação mais inclusiva, na qual os alunos exploram suas experiências e visões de mundo por meio de linguagens artísticas, fortalecendo a autoestima e a conexão com o aprendizado. Além disso, práticas interativas e sensoriais, que envolvem o corpo e as emoções, têm sido adaptadas para contextos pedagógicos, incentivando a participação ativa e a superação de conflitos internos.

Na área da saúde, a arteterapia é utilizada como estratégia terapêutica para auxiliar no tratamento de transtornos emocionais, como ansiedade e depressão. Através de atividades lúdicas e não ameaçadoras, crianças e adolescentes externalizam sentimentos complexos de forma simbólica, facilitando o processamento de experiências traumáticas e a construção de mecanismos saudáveis de enfrentamento. Essa prática é especialmente relevante em casos de violência ou abuso, onde a expressão indireta promove um caminho gradual de cura.

A integração da arteterapia em políticas públicas de educação e saúde pode impulsionar o bem-estar emocional e a resiliência das novas gerações. Em escolas, a criação de ateliês de arte e a capacitação de educadores para práticas criativas oferecem aos alunos ambientes de acolhimento e expressão, promovendo inclusão e desenvolvimento integral. Na saúde, espaços terapêuticos dedicados à arte contribuem para a redução de sintomas de estresse e a reconstrução de vínculos emocionais.

Iniciativas comunitárias e projetos sociais também podem incorporar a arteterapia como ferramenta de empoderamento, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Ao proporcionar um espaço de expressão e reflexão, essas ações ajudam a reduzir a exclusão social, fortalecendo a autoestima e a capacidade de jovens lidarem com adversidades.

Em síntese, a arteterapia se consolida como uma prática transformadora, capaz de promover saúde mental e desenvolvimento integral. Sua integração em políticas públicas e projetos sociais representa um avanço na construção de uma sociedade mais acolhedora e resiliente, garantindo que crianças e adolescentes tenham acesso a recursos que favoreçam seu crescimento emocional, criativo e social.

4. REFERÊNCIAS

CLARK, Lygia. Caminhando. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MALCHIODI, Cathy A. Arteterapia e Saúde Mental. Porto Alegre: Artmed, 2012.

OITICICA, Hélio. Aspiro ao Grande Labirinto. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

VAN DER KOLK, Bessel. O Corpo Guarda as Marcas: Cérebro, Mente e Corpo na Superação do Trauma. São Paulo: Editora Sextante, 2014.

Mina Maria da Silva
Isac dos Santos Pereira
(Organização)

Carla Lima Almeida de Couto • Cristiano Ferreira de Souza • Denise Med
Elisabete Horvath Marques • Elma Barbosa da Silva Lima
Flávia Maria Corduro Bezerra Consolino • Isac dos Santos Pereira
Neto Irene dos Santos • Sine Mara Crespo • Jacqueline Oliveira dos Santos
Isenilde dos Santos Gomes • Maria Aparecida Rosati Biaggi
Maria Pereira Galvão de Souza • Mohamed Barro
Patrícia Mayr da Silva Almeida • Patrícia Tonganelli Lara
Ricardo Celastino da Costa • Rosane Rodrigues da Silva
Tânia Maria Pereira • Thais Thomaz Bero

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
(Prefácio)

Retratos da escola atual: a educação em movimento



IMPACTO DAS MICROFINANÇAS NA ECONOMIA INFORMAL NO MUNICÍPIO DE MALANJE PROVÍNCIA DE MALANJE

ANTÓNIO DA SILVA BIGE¹

RESUMO: O objetivo deste artigo foi compreender o impacto das Microfinanças na Economia informal no Município de Malanje, que contribuiu positivamente no aumento do volume de Negócios, na criação de novos postos de trabalho, no aumento da literacia financeira entre outros benefícios alcançados. As microfinanças são um instrumento poderoso de combate a pobreza em países subdesenvolvidos como é o caso de Angola, pois a sua implementação pressupõe um conjunto de benefícios para as famílias que não possuem acesso ao crédito tradicionalmente concebido. O Sector informal no Município de Malanje é constituído maioritariamente pelos Mercados da Xawande e da Catepa (Mercado Municipal) por albergarem o maior número de comerciantes a nível da Província que por sua vez participaram do estudo com uma amostra de 100 entrevistados sendo todos clientes da Instituição de Microfinanças Kixicrédito Angola nos diversos segmentos de negócios que desenvolvem. Com o surgimento da Kixicrédito Angola no Município de Malanje, as populações passaram a beneficiar de serviços financeiros que antes não tinham acesso sobretudo na obtenção de créditos para aumento dos seus negócios, aumento da literacia financeira já que antes da sua concepção eles passam num processo de formação e conhecimento sobre os produtos de crédito e sua forma de reembolso, por outro lado aumentaram a inclusão financeira com a exigência de abertura de contas bancárias e consumo dos demais serviços oferecidos no sistema financeiro nacional.

Palavras-Chave: Impacto; Microfinanças; Microcrédito; Economia Informal.

INTRODUÇÃO

Na actual realidade e fruto do crescimento da população economicamente activa no sector informal as Microfinanças tornaram a solução de pessoas singulares e colectivas que desenvolvem pequenos negócios nas suas localidades, apesar de ser uma matéria pouco explorada no nosso país devido a problemas de legislação e regulamentação do sector que são recentes, mas através dos operadores e Sociedades de microcrédito que é um ramo de Microfinanças surgiram diversas instituições com caris final do financiamento à Economia informal e combate à pobreza.

Conforme (Manuel, 2010, p. 21 e ss) em Angola, “o programa governamental do microcrédito de âmbito nacional, foi lançado pela primeira vez em 1999, sob coordenação do Ministério da Família e Promoção da Mulher e do Banco Nacional de Angola (BNA), visando a promoção e implementação da iniciativa de microcrédito em geral, de forma a fortalecer a actividade em surgimento. Numa primeira fase, destinou-se às famílias vítimas de guerra, em algumas províncias, e muito especialmente às mulheres camponesas, dando-lhes a oportunidade de sair da situação de extrema pobreza e garantir o seu autossustento e a

¹ Licenciado em Ensino de Física pelo Instituto Superior de Ciências de Educação, ISCED, Uíge. Mestrando em Gestão Estratégica de Empresas pelo Instituto Superior Politécnico de Kanganjo, ISKA. Docente. Técnico de Análise e Concepção de Crédito na Empresa Kixicrédito, Angola S.A

Nota: Este artigo foi Concebido para servir como suporte científico em: Gestão Financeira Aplicada

Email: antonio.bige@kixicredito.ao

melhorias das condições de vida e das suas famílias (Banco Sol, 2004; 2005)”

O conceito de microfinanças foi originalmente desenvolvido por Muhammad Yunus, Professor de Economia e fundador do Grameen Bank no Bangladesh, com o intuito de encontrar uma solução para os indivíduos que não têm acesso ao sistema de crédito formal (Yunus et al., 2010, citado por (Ferreira, 2006 p. 3 e ss).

Em Angola o exercício de actividade de Microfinanças encontra-se licenciada na lei 14/21 de 19 de Maio « Lei de base das Instituições Financeiras no seu número 3 alínea c) do artigo 7º, que define as instituições de Microfinanças como sendo aquelas actividades que consistem na prestação de serviços financeiros, essencialmente em operações de reduzida e média dimensão designadamente operações de Crédito especificado pelo Decreto Presidencial 165/24 de 18 de Julho que define o Regulamento e Regime Jurídico das Instituições de Microfinanças.

A pergunta de partida que constitui como problemática da nossa pesquisa é: Qual é o impacto que as microfinanças têm na economia informal no Município de Malanje?

As respostas desta pergunta foram apresentadas neste artigo conforme as respostas apresentadas pelos entrevistados.

1- DEFINIÇÃO DE TERMOS E CONCEITOS

1.1. IMPACTO

A Palavra impacto deriva etimologicamente do latim “Impactus” que significa impulsionado contra.

Esta palavra no Dicionário de Língua Portuguesa possui vários significados a depender do uso e circunstâncias encontradas no momento da sua empregação. Assim sendo, podemos destacar que está subdividida como verbo que pode significar “afectar”, “suportar” ou “tocar”, e como substantivo que pode ser usado para descrever efeito provocado em alguma situação relevante e influente, descrever o efeito de uma acção.

Esta última abordagem produzida pelo dicionário é a mais usual para o presente trabalho, pois a palavra em destaque serviu para descrever o fenómeno das microfinanças na vida social, económica e financeira dos entrevistados.

De acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD, 2002), impacto é o efeito a longo prazo, positivos e negativos, primários e secundários, produzidos por uma intervenção de desenvolvimento, direta ou indiretamente, intencionais ou não intencionais.

1.1.2. MICROFINANÇAS

Para Kinde, 2012, citado por (Ambrósio, 2016), microfinanças consistem na provisão de serviços financeiros a clientes com baixo rendimento, incluindo “auto-empregados” nos sectores formal ou informal, com o objectivo de promover o desenvolvimento e erradicar a pobreza”

De forma conjuntural as Microfinanças são serviços diversificados prestados às pessoas que não têm acesso direto aos bancos para aquisição de produtos financeiros (créditos, poupanças etc).

1.1.3. MICROCRÉDITO

Alves (2006, citado por (Bambo, 2017, p. 20)) “o microcrédito é um instrumento de promoção da iniciativa e do empreendedorismo de pessoas que, vivendo em situação de exclusão ou pré-exclusão e não tendo acesso ao crédito normal do sistema financeiro, demonstram capacidade de poderem a vir desenvolver um negócio bem-sucedido”.

Mohammad Yunus (2007) citado por (Bambo, 2017, p. 20)), “o microcrédito é uma concessão de crédito de baixo valor a pequenos empreendedores informais e microempresas que não têm acesso ao sistema bancário tradicional. Esta perspectiva cinge-se num objectivo financeiro, que acaba por ser o cerne do microcrédito, entretanto não é inclusivo ao restringir o fenómeno à cedência de valores”.

Apesar do Bombo ter definido o Microcrédito de forma específica, entendemos que o microcrédito sobretudo na realidade angolana não é só apenas uma concepção de valores baixos para as populações mais tem sido o elemento de alavanque da economia informal para as famílias que nunca beneficiaram de um empréstimo bancário, pois permite que haja maior iniciativa para o desenvolvimento do empreendedorismo informal.

Segundo ((BNA), 2023) o Microcrédito é um empréstimo de pequeno valor a pessoas particulares ou grupos solidários, para consumo ou desenvolvimento de uma actividade económica.

1.1.4. ECONOMIA INFORMAL

(Domingues, 2019, p. 6) define economia informal como sendo “conjunto de actividades económicas, de trabalhadores ou unidades que não estão cobertas pelas disposições oficiais que as enquadram, regulamentam e disciplinam, estando excluídas desse campo as actividades ilícitas, delituosas e criminosas”.

(Ernesto, 2015, p. 9) A economia informal é toda actividade económica legal, mas não licenciada, realizada por agentes económicos ilegais e muitas vezes até legais, que usualmente escapam ao sistema fiscal, laboral e outros legalmente estabelecidos ou que estruturam o sistema formal de produção e troca.

Do nosso ponto de vista entende-se o termo economia informal como toda actividade económica não licenciada pelos normativos que regulam todo mercado económico cuja característica principal é ausência da fiscalidade tributária e da segurança social.

ACTIVIDADES DE MICROFINANÇAS EM ANGOLA

Em Angola o exercício de actividade de Microfinanças encontra se licenciada na lei 14/21 de 19 de maio «Lei de base das Instituições Financeiras no seu número 3 alínea c) do artigo 7º, que define as instituições de Microfinanças como sendo aquelas actividades que consistem

na prestação de serviços financeiros, essencialmente em operações de reduzida e média dimensão designadamente operações de Crédito.

O regime jurídico das instituições de Microfinanças careciam de uma regulamentação própria que a Lei de base das instituições financeiras não traz alguns pressupostos importantes para a sua operacionalização tais como: O montante máximo a ser concedido; o Capital social para a sua constituição; os cartões de poupança etc.

Daí que o sector sempre trabalhou sem nenhuma regulamentação específica durante vários anos, com aprovação do Decreto Presidencial 165/24 de 18 de julho que define o Regulamento e Regime Jurídico das Instituições de Microfinanças, o sector ganhou uma almofada uma vez que a nova lei traz todos elementos que eram necessários para o normal funcionamento das Instituições de Microfinanças (IMF).

CARACTERIZAÇÃO DA ECONOMIA INFORMAL NO MUNICÍPIO DE MALANJE

O Município de Malanje é a capital da Província de Malanje, localizada na região Norte de Angola com uma População estimada em de 1 046 082 segundo dados do Instituto Nacional de Estatística ((INE), 2023).

Com uma economia subdesenvolvida e sua população maioritariamente dedicada agricultura familiar e de subsistência, ao comércio retalhista de bens de primeira necessidade, faz com que a rede do sector financeiro seja fraco e concentre na Sede Capital da Província por ser uma área urbana e com maior concentração populacional.

O Sector financeiro deste Município é subdividido entre Instituições financeiras tradicionais (Bancos) e não bancárias (Instituições de Microcrédito e de Microfinanças)) que têm ajudado no crescimento da literacia financeira das populações sobretudo aqueles que realizam as actividades no sector informal, caracterizado pela troca de bens e serviços para auto-sustento e que constitui a nossa franja da pesquisa.

ACTIVIDADE INFORMAL

Falar da actividade informal em Malange é olharmos consequentemente para a história de Angola e o que nele se viveu em quase todas Províncias com a transição do monopartidarismo para o multipartidarismo e a liberalização da Economia nos finais da década 80.

Fruto da guerra que se vivia no país houve grande êxodo de migração das pessoas que viviam nos municípios para a cidade capital da Província, tendo em conta a carência e oportunidades de emprego que se vivia grande parte das pessoas dedicavam-se a venda de pequenos negócios onde foi criado o Mercado Municipal de Malanje.

Com as sucessivas reformas que vigoraram no país e a liberalização da Economia para criação de pequenas e médias empresas no sector informal houve a necessidade de ter outros mercados informais como o Mercado da Xawande e o Mercado da Bandaka ou do Ritondo em 1992 a nível da Província de Malanje tornando-se na Principal fonte de emprego da maior parte da população.

Actualmente por albergar e concentrar grande parte de pessoas no sector informal os mercados da Xawande e o Mercado Municipal (Catepa) acabam por ser os maiores mercados informais a nível da Província de Malanje, sendo a actividade dominante o comércio retalhista, seguidamente a confeição de alimentos e a venda de bebidas quer alcoólicas ou de produção artesanal constitui o leque das actividades encontradas nestes mercados que serviram como suporte da população e amostra para a nossa pesquisa.

As Causas para envergar no sector informal são várias dependendo das dificuldades que cada pessoa vive, e não fogem aquelas que foram destacadas anteriormente em função da realidade do próprio país com um todo, dentre as diversas iremos destacar algumas que achamos comum a destacar:

- Índice elevado de desemprego
- Pobreza Extrema da População

-Fonte de Sustento para as famílias de baixa renda

-Êxodo de migração do meio rural para zona urbana

O governo angolano tem criado várias políticas e programas para a reorganização do sector informal, mas ainda são muitos os desafios que esta franja da sociedade enfrenta no exercício da suas actividades, com o Programa de Combate a Fome e a Pobreza que visa acelerar a economia informal que visou trazer mercados informais com condições higiénicas e sanitárias.

O sector formal da nossa economia tem sofrido bastante com a expansão contínua da informalidade representando concorrência desleal aos operadores economicamente formalizados, apesar do governo implementar o programa de Reversão da Economia Informal (PREI), ainda existem várias consequências da não formalização da actividade tais como:

- Fuga ao fisco
- Comercialização de produtos em ambientes inapropriados
- Venda de produtos sem etiqueta e adulterados, violando as normas de saúde pública e protecção de segurança alimentar.

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

O tema desta investigação a partida delimita a população objecto de estudo, constituída por clientes financiados no segmento de micro-empréstimos pela Instituição Kixicrédito, nos mercados informais acima mencionados.

A escolha da Kixicrédito não é de forma casual, pelo facto desta ser a primeira instituição de Microfinanças criada em Angola por escritura a 27 de Outubro de 2006 e publicada em Diário da República III Série nº 157, de 29 de Dezembro de 2006 como sociedade anónima por acções e actualmente segue como a maior instituição do segmento de Microfinanças em Angola.

O Estudo abarca o período compreendido entre janeiro de 2022 a Setembro de 2024, isto é, correspondente uma fase de

operações de crédito realizado durante 2 anos e 9 meses.

Os dados que são destacados neste estudo foram fornecidos e catalogados pelo Centro de Crédito de Malanje tendo uma carteira de clientes de 171 desempregados.

Assim, para a operacionalização da nossa pesquisa foi constituída por uma população de 171 clientes tendo como amostra 100 clientes que participaram activamente respondendo um questionário com bastante alegria e satisfação tendo manifestado na sua maioria nunca terem participado num estudo de pesquisa.

TIPO DE PESQUISA

(Gil, 2008, p. 26), define pesquisa como “o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

O tipo de pesquisa escolhido para este trabalho é a **Pesquisa Descritiva e de Estudo de Caso**.

(Zassala, Iniciação à Pesquisa Científica, 2012, p. 51) A **pesquisa descritiva** é aquela em que a investigação procura determinar a natureza e grau de condições existentes e com propósito de descrevê-los.

VANTAGENS DAS MICROFINANÇAS NA ECONOMIA

As Principais vantagens das Microfinanças para a Economia são: (i) Rapidez no desembolso do crédito; (ii) Desburocratização no financiamento; (iii) aumento do capital circulante da pequena empresa; (iv) simplificação de procedimentos; (v) inclusão financeira de operadores que se encontram na informalidade;

DESVANTAGENS DAS MICROFINANÇAS

As principais desvantagens que surgem nas microfinanças consistem: (i) taxas de juros altas; (ii) altos custos operacionais; (iii) altas taxas de incumprimentos.

Actualmente as instituições de Microfinanças debatem-se com a problemática de altas taxas de Juros, devido à proveniência dos seus fundos para a concessão de Créditos.

Os altos custos operacionais decorrem principalmente da metodologia de concessão de crédito adoptada nessas instituições, que tem como característica o acompanhamento do crédito concedido, através da presença de agentes de crédito especializados que avaliam a evolução do empreendimento bem como da sua capacidade de pagamento.

Por outro lado, esses custos são ainda mais elevados atendendo à relação entre o montante concedido a título de crédito e os encargos inerentes. As altas taxas de incumprimento resultam, principalmente, da má qualidade das carteiras de crédito.

Actualmente com a situação económica que se vive em Angola as instituições de microfinanças têm implementado diversas medidas para mitigar o efeito dos incumprimentos tais como:

- a) Diminuição de montantes a serem financiados;
- b) Exigências de Garantias reais e financeiras;
- c) Aumento de taxas e encargos financeiros; e
- d) Monitoria constante dos empréstimos concedidos.

Para compreender o processo de financiamento de crédito em Microfinanças foi necessário compreender as variáveis que constituem como elementos principais de análise tais como: a Idade, estatuto residencial, nível de escolaridade, de todos quanto participaram e responderam o questionário de perguntas elaboradas sobre os benefícios da implementação das Microfinanças no seu ambiente socioeconómico e familiar.

IMPACTO DAS MICROFINANÇAS NAS FAMÍLIAS BENEFICIADAS.

Os nossos entrevistados afirmaram que aumentaram os seus negócios após o

financiamento do empréstimo concedido melhorando o desempenho no rendimento do negócio.

De igual modo, 92% dos entrevistados afirmaram terem melhorado a vida econômica e familiar após o empréstimo cedido se comparado antes do financiamento.

A sua forma de actuar permitiu mudar a mentalidade de algumas famílias imputando-os o espírito de cultura de crédito que consiste em pagar os reembolsos conforme o contrato assinado entre as partes, por outro lado as microfinanças orientaram de forma a conseguirem gerir os seus recursos utilizando conceitos científicos de contabilidade e gestão para melhor controlarem os seus negócios.

A cultura de poupança nos clientes de microfinanças é um dos benefícios deste segmento, pois permite que o cliente tenha esta poupança para fazer frente às despesas inesperadas e apostar em oportunidades que surjam para investimento.

Dona Maria Conceição Domingos vende no Mercado da Xawande afirmou-nos que “o dinheiro que recebi da Kixicredito ajudou-me a expandir o meu negócio, antes só comprava pouca mercadoria, mas hoje já faço viagens em outras províncias graças ao dinheiro que recebi, tão logo terminar este farei outro”. O facto citado acima mostra o quão importante é o impacto positivo das microfinanças na economia informal, pois permitiu o aumento do nível de inclusão financeira e o benefício dos serviços oferecidos para o desenvolvimento socioeconómico da família.

Por outro lado, a Dona Maria Bartolomeu vende peixe no mercado da Catepa (um dos mercados informais do Município de Malange) afirma que “sou cliente da Kixicredito a mais de 4 anos antes o meu capital era baixo, mas graças aos empréstimos que recebi hoje já empreguei 4 pessoas na minha peixaria e faço os meus negócios normalmente recomendo a outras pessoas desde que saibam trabalhar é gerir bem o dinheiro que irão receber”.

Enquanto a Senhora Mariana Filipe vendedora do Mercado da Xawande testemunhou-nos que “antes tinha pouca mercadoria na minha bancada depois de receber o crédito na Kixicredito passei a investir todo dinheiro no meu negócio e aumentei a mercadoria, comecei a ter bons lucros e pago propina dos meus filhos na escola e saúde deles com o negócio que faço e tudo isso graças a Kixicredito que me deu o crédito”.

As afirmações apresentadas acima destes clientes que fizeram parte da nossa entrevista permitiu-nos analisar que a prática das microfinanças tem permitido gerar mudanças significativas na vida das pessoas que tenham beneficiado deste tipo de financiamento melhorando as condições de vida desde a educação, saúde, aquisição de novas mercadorias e equipamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, o impacto económico e social que as microfinanças trouxeram nas famílias beneficiadas durante um período de cerca de 2 anos de operações de crédito, suas principais mudanças, perspectivas económicas e evolução social, que foi bastante positivo nas famílias malanjinhas beneficiadas, por outro as microfinanças através da instituição financeira Kixicredito Angola, aumentaram a inclusão financeira dos agentes económicos informais, sobretudo o nível da taxa de Bancarização, o nível de literacia financeira, cultivo do espírito da poupança e aumento da formalização do exercício contabilístico dando abertura do acesso aos serviços de crédito.

As microfinanças desempenham um papel vital no impulsionamento do desenvolvimento económico, à medida que oferecem acesso a recursos financeiros para indivíduos e empreendedores de pequeno porte que tradicionalmente não têm acesso ao sistema financeiro tradicional (bancário). Ao combater a pobreza, promover o empreendedorismo e a inclusão financeira, as microfinanças estão fortalecendo as economias locais e capacitando

as comunidades a construir um futuro mais próspero.

O questionário respondido pelos entrevistados na sua estrutura geral que compreende questões sobre os seus negócios e sobre as microfinanças e com base nas suas testemunhas apresentadas ao longo do presente estudo, fazem referência que o impacto das Microfinanças na Economia informal é positivo na medida em que melhora o desempenho económico das famílias quando for um projecto bem planeado e quando os seus beneficiários tomarem consciência de como gerir o seu negócio com o objectivo único de criar um negócio sustentado.

O Estudo permitiu realizar a comparação efectuada dos entrevistados antes e depois do crédito tendo afirmado que antes do crédito possuíam capital de giro baixo e consequentemente pouco rendimento enquanto após o financiamento aumentaram o volume de mercadoria e rendimento como resultado muitos criaram novos postos de trabalho contribuindo para o crescimento do nível de empregabilidade dos cidadãos.

Os entrevistados do estudo realizado foram todos clientes da Kixicrédito Angola S.A a primeira e maior instituição de microfinanças em Angola a sua escolha foi por ela ser uma instituição com elevado conhecimento nas áreas de gestão de clientes, assessoria e prestação de

serviços microfinanceiros e por ser actualmente a única instituição financeira de Microfinanças na Província de Malange que financia a economia informal tendo grande impacto na vida de milhares de cidadãos que beneficiam dos seus serviços.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMBRÓSIO, Botelho F.N. Ricardo – O Microcrédito como instrumento de Combate a Pobreza em África-Estudo de Caso em Moçambique, Tese de Mestrado. ISEG, 2016

BAMBO, I. B. Análise de Risco: Uma Análise Empírica ao caso do Microcrédito em Angola, Covilhã, Universidade da Beira, 2017

BANCO NACIONAL DE ANGOLA, disponível em: www.bna.ao, acessado aos 13 de Janeiro de 2025.

DOMINGUES, J. S. Mercado Informal em Luanda, Tese de Mestrado, Lisboa; Universidade de Lisboa, 2019

ERNESTO, A. A Economia Informal em Angola: Caracterização do Trabalhador Informal, Luanda: Editora: OSISE, 2015

FERREIRA, F. C. O Microcrédito na Europa - Estudo do Impacto da Dinâmica das IMF na Captação de Público. Tese de Mestrado, Braga: Universidade Minho, 2006

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo:Atlas S.A, 2008

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA , disponível em: www.ine.gov.ao, acessado 15 de Janeiro de 2025

LEI 14/21 DE 19 DE MAIO, Lei do Regime Geral das Instituições Financeiras em Angola, Diário da República -I Serie nº 91, Luanda: Assembleia Nacional, 2021

MANUEL, A. S. O incumprimento dos Empréstimos no Mercado de Microcrédito do Sistema Bancário Angolano. Tese de Mestrado, Coimbra:Universidade de Coimbra, 2010

ZASSALA, C. Iniciação a Pesquisa Científica. Luanda: Mayamba Editora, 2012

Vilma Maria da Silva

A FADA SORRIDENTE



Ilustrações: Patrícia de Brito

A

GESTÃO ESTRATÉGICA COMO INDICADOR DE DESEMPENHO POSITIVO E COMPETITIVO NAS EMPRESAS. O CASO DA EDIÇÕES NOVEMBRO, EMPRESA PÚBLICA 2023¹

BERNARDA DOMINGOS MARTINS²

RESUMO: Este artigo examina como a Gestão Estratégica se tornou um indicador essencial para o sucesso da Edições Novembro, Empresa Pública (EP). Primeiramente, é apresentada uma visão geral da empresa, destacando sua relevância e posição no mercado editorial angolano. Em seguida, são explorados os conceitos fundamentais da Gestão Estratégica e sua aplicação prática, ressaltando como essa abordagem capacita as organizações a enfrentar desafios, identificar oportunidades e alcançar objetivos de longo prazo. Este estudo teve em conta o método quantitativo, para validar as hipóteses, de dados estruturados, com análise de um grande número de casos representativos. Como resultados esta empresa teve inúmeras ações estratégicas levadas a cabo nos últimos tempos como exemplo, o projecto do novo site de Jornal de Angola, tornando-o mais eficiente e interativo, do qual os seus trabalhadores tiveram como indicadores positivos o desempenho e a competição. São analisadas as estratégias adotadas pela empresa, os desafios enfrentados e os resultados obtidos, destacando como uma Gestão Estratégica eficaz contribuiu para seu desempenho positivo e competitivo no mercado editorial. Portanto, destaca-se a importância contínua da Gestão Estratégica como um diferencial para a empresa, tornando-a mais dinâmica, sólida e adaptável, que permita antecipar mudanças no ambiente de negócios e tomar decisões informadas para garantir sua relevância e competitividade a longo prazo.

Palavras-chave: Gestão estratégica; Indicador de Desempenho; Edições Novembro.

INTRODUÇÃO

Na era contemporânea dos negócios, a gestão estratégica emerge como um catalisador essencial para o sucesso e a sustentabilidade das organizações. A capacidade de uma empresa em formular e implementar estratégias eficazes não apenas molda seu desempenho atual, mas também estabelece a trajetória para a competitividade futura em um ambiente dinâmico e desafiador. Este artigo científico propõe examinar o papel crucial da gestão estratégica como um indicador de desempenho

positivo e competitivo nas empresas, através de um estudo de caso detalhado da EP no ano de 2023.

O foco central deste artigo será o caso específico da Empresa já atrás indicada em 2023. Serão analisadas as estratégias adoptadas pela empresa, os desafios enfrentados e os resultados obtidos, com ênfase nos aspectos que demonstram como uma Gestão Estratégica (GE) eficaz contribuiu para seu desempenho positivo e sua competitividade no mercado editorial.

¹ Este artigo foi desenvolvido para servir como um contributo científico em Pedagogia e Didática.

² Licenciada em Gestão e Administração Pública pela Faculdade de Ciências Sociais e mestrado em Gestão Estratégica de Empresas pelo Instituto Superior Politécnico Kanganjo de Angola – ISKA. Atualmente, atua como docente e como Chefe de Secção de Fomento à Transformação Digital na Vertente Estratégia no MINDENACVP.

E-mail nairmartins2020@gmail.com - telefone 921314628

Em um sector dinâmico como o editorial, a capacidade de inovar e antecipar as necessidades dos consumidores é essencial. Uma abordagem estratégica permite à EP posicionar-se de forma única no mercado, oferecendo produtos e serviços diferenciados que atendam às demandas do público-alvo. Além disso, a gestão estratégica pode impulsionar a eficiência operacional, otimizando processos internos e melhorando a produtividade da equipa.

Por fim, serão apresentadas conclusões que sintetizam as principais descobertas deste estudo e oferecem insights sobre a importância contínua da GE como um diferencial competitivo para as empresas, especialmente em sectores altamente dinâmicos e competitivos como o da EP.

No cenário atual, a indústria editorial enfrenta uma série de desafios decorrentes da rápida evolução tecnológica, das mudanças nos hábitos de consumo de conteúdo e das pressões econômicas globais. Empresas do sector, como a EP estão sob constante pressão para se adaptarem a essas mudanças e garantirem sua relevância e competitividade no mercado.

Em particular, a EP líder no sector editorial em Angola, está enfrentando desafios significativos para manter sua posição de destaque e continuar a crescer em um ambiente cada vez mais competitivo. O aumento da concorrência, a rápida digitalização do consumo de conteúdo e as mudanças nas preferências dos consumidores são apenas algumas das questões que a empresa precisa enfrentar para garantir seu sucesso contínuo.

Diante desse contexto desafiador, surge a seguinte pergunta: Como a Gestão Estratégica pode ser um elemento-chave para impulsionar o desempenho positivo e a competitividade da Edições Novembro, Empresa Pública (E.P.) no mercado editorial em Angola?

GESTÃO ESTRATÉGICA

É nossa intenção a partir deste ponto, apresentar as ideias de distintos autores, sobre a

questão da gestão estratégica nas organizações, no sentido de ser um indicador de desempenho positivo, vale ressaltar que as ideias ora anunciadas, reflectem somente as ideias dos autores, não sendo possível portanto serem tidas como absolutas, daí que nalgumas vezes serão parafraseadas, no sentido deixar-se a nossa opinião.

Vale ressaltar que para um melhor entendimento, toma-se por necessário definir o termo “estratégia” no contexto organizacional. Assim, estratégia é um caminho ou maneira adequada para se atingirem resultados da organização, representados por seus objetivos, desafios e metas.

Para Ansoff (1977), “a estratégia é a arte de reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza”.

Na visão de Chandler (1962), a estratégia é “a determinação das metas e objetivos básicos de longo prazo de uma empresa, e a adopção de cursos de ação e alocação de recursos necessários para pôr em prática essas metas”.

Já para Kaplan e Norton (1997), estratégia é o “conjunto de hipóteses sobre causas e efeitos. O sistema de medição deve tornar explícitas as relações (hipóteses) entre os objectivos (e as medidas) nas várias perspectivas, para que elas possam ser geridas e validadas”.

Pelo entendimento que se tem, as estratégias são expressões operacionais de políticas, no sentido de que, dentro de um sistema de administração, elas definem critérios operacionais sobre quais os 'programas estratégicos' são concebidos, relacionados e implantados. Esses programas podem dizer respeito tanto ao conjunto de atividades (estratégias externas) como também às (estratégias internas), que tratam da estrutura organizacional e das atividades de controle social.

Num contexto de planeamento, a estratégia é considerada como “uma etapa de clarificação da concretização da metodologia do projecto, sendo assim concebida no âmbito da articulação entre recursos e objetivos, e

visando a elaboração de um pensamento director em torno do qual se estruturam, de forma mais ou menos corrente, as decisões fundamentais” (Couto, 2002).

Percebe-se aqui que como cada vez mais os objectivos que traçamos como definitivos assumem um carácter provisório, porque têm de ser adequados constantemente à evolução dos conhecimentos, da tecnologia e das missões prosseguidas pelas instituições, então, a adopção de estratégias é crítica para o êxito das organizações num contexto em rápida mudança.

Nota-se ainda que a estratégia envolve, a formulação, a implantação e o controle.

Assim a formulação inclui:

- A identificação da missão da organização, ou seja, o seu carácter de orientação global e forma de estar;
- A definição dos objectivos que concretizam a missão;
- A análise do ambiente, que permite conhecer ameaças e oportunidades;
- O diagnóstico interno, que evidencia os pontos fortes e fracos da organização, e que incide na sua estrutura, cultura e recursos.

Outro conceito de estratégia é o de Neves (2003), onde consta que a estratégia é a “linha de actuação de uma organização/serviço face a metas ou alvos a atingir de acordo com a leitura da sua missão (objectivos estratégicos), de acordo com a avaliação sistemática das oportunidades e ameaças (gestão estratégica) e uma visão de futuro decorrente de uma análise prospectiva do seu campo de acção e ambiente externo (pensamento estratégico)”.

Neste entendimento a estratégia ultrapassa o sentido militar da arte do general, e abarca o sentido empresarial de definição de objetivos, metas, políticas, programas, planos, sequência de acções, tácticas, atribuição de recursos, manobra, logística, sincronização de forças, operações, selecção de posições, modelos, atitudes, optimização de decisões, propósitos, desígnios e outros.

No sentido amplo do termo, qualquer entidade em confronto com outra carece de uma

estratégia, seja explícita e deliberada, seja implícita e espontânea e que responde a perguntas de índole específica que, caso estejam corretamente formuladas, podem ter respostas actualizadas, como sejam:

- Que desejo fazer?
- Que posso fazer?
- Que move a competição?
- Como vai evoluir a situação?
- Que acções realizarão provavelmente os competidores?
- Como responder a essas acções dos competidores?
- Quais os meus pontos fortes e débeis?
- Quais as ameaças, riscos e oportunidades?
- Como me afetam as mudanças na política interna?
- Como me afetam as políticas futuras supra-nacionais?

Vale ressaltar que, a estratégia, quando devidamente concebida e aplicada serve, como um Indicador de Desempenho Positivo e Competitivo nas Empresas, e não o inverso. Assim é que no mercado, as organizações que já se deram conta de tal variável, buscam aperfeiçoar cada vez mais as suas estratégias de actuação, dando ênfase a este modelo de gestão, explorando todo o seu entorno, alcançando maiores resultados, maximizando a sua produção, e tendo com isso um posicionamento de mercado, além do esperado, sobretudo dado o contexto macroeconómico que se vive atualmente.

MÉTODO-ABORDAGEM QUANTITATIVA

Para o presente artigo utilizou-se o método indutivo. Tomou-se por conveniente utilizar o método indutivo, pois que o pesquisador tem algum contacto real com o fenómeno.

Método indutivo ou indução é o raciocínio que, após considerar um número suficiente de casos particulares, conclui uma verdade geral. A indução, ao contrário da dedução, parte de dados particulares da experiência sensível (Lakatos, 2015).

Quanto ao modelo de abordagem, utilizou-se o paradigma quantitativo. Para Mattar (2001), “a pesquisa quantitativa busca a validação das hipóteses mediante a utilização de dados estruturados, estatísticos, com análise de um grande número de casos representativos, recomendando um curso final da ação”.

As hipóteses como teorias que são, podem ser verificadas através de resultados de experimentos ou de observações que mostram que as previsões se confirmam.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Edições Novembro-EP é uma empresa pública dotada de personalidade jurídica, de autonomia administrativa, financeira e patrimonial (nº do artigo 7º da Lei nº 11/13 de 3 de setembro, Lei de base do sector empresarial), tem por objetivo social principal a produção e a edição de publicações periódicas e não periódicas, assim como a edição e impressão por encomenda ou contrato, de publicações especializadas e de publicidade.

Tem por missão:

- Produzir informação escrita generalista e especializada para o mercado nacional;
- Divulgar a realidade angolana internacionalmente, através das facilidades crescentes da internet;
- Prestar ao Estado Angolano um serviço de interesse público para a informação dos cidadãos;
- Criar um sistema de distribuição a nível nacional que garanta a circulação atempada das suas publicações;
- Garantir a pluralidade e rigor da informação que veicula através das suas publicações.

A visão da **Edições Novembro-EP** está definida do seguinte modo:

- Afirmar a importância Nacional da Edições Novembro – EP, no âmbito da circulação democrática e plural da informação noticiosa escrita, ajustando qualitativamente os seus produtos às preferências do público e reforçando a sua presença atempada no território Nacional;
- Assegurar, através das facilidades da internet, a sua presença a nível global.

- No seu portfólio constam a produção de Jornal de Angola, Jornal dos Desportos, Jornal Economia & Finanças, Jornal Cultura, Jornal Metropolitano de Luanda, Jornal Ventos do Sul, Jornal Planalto, Jornal Angolense, Jornal NKanda e Cinguvue Jornal o Litoral.

Figura nº1 – Títulos do jornal



Fonte: Edições Novembro, EP.

Atualmente a empresa possui 960 trabalhadores, sendo 276 mulheres e 684 homens, o que não descarta a sua luta cada vez mais no sentido de emancipar o gênero.

Figura nº2 – Títulos do jornal

Nº COLABORADORES POR GÉNERO		
GÉNERO	COLABORADORES	%
HOMENS	684	71%
MULHERES	276	29%



276



684

Fonte: Edições Novembro, EP.

São várias as ações estratégicas levadas a cabo por esta empresa nos últimos tempos, como por exemplo, o projecto do novo site do Jornal de Angola mais dinâmico e interativo, assim como os outros 10 sites para os demais títulos, contribuirão para uma maior divulgação e acesso à informação diversificada sobre os mais variados assuntos do país e do mundo, às assinaturas on-line, a implementação de pagamentos electrónicos por referências, o que se poderá consubstanciar na redução de custos com a produção do jornal físico.

Outrossim, associa-se ao portfólio de investimento a expansão do serviço Multimédia para atração do consumo de informação, com um leque de conteúdos interactivos, derivados dos 11 títulos, que podem ser facilmente acessados em qualquer parte do mundo, maximizando a

presença dos jornais nas plataformas digitais e redes sociais, por meio de implementação de campanhas que estimulem a utilização dos usuários, associado a um maior grau de envolvimento do público, de formas a aumentar audiências e investimento publicitário dos agentes económicos. Incrementa-se o portfólio de investimento, a criação de um estúdio Televisão (TV), para alimentar conteúdos multimédia nos sites dos jornais, plataformas digitais e redes sociais.

Tendo em conta a esfera pública a que pertence, as estratégias apresentadas, dão a Edições Novembro, condimentos necessários para avançar somando, o que de facto tem acontecido, se notabilizando cada vez mais no mercado, sendo bastante assertiva, diversificando as suas formas de angariar receitas, razão tal que lhe garante por largo tempo, a sua permanência como líder no sector em actua, tendo na verdade a sua estratégia como um Indicador de Desempenho Positivo e Competitivo, se comparada com outros do sector em que actua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias apresentadas pela Edições Novembro, que incluem a expansão do serviço Multimédia e a criação de um estúdio de TV, são medidas robustas e inovadoras para fortalecer a presença da empresa no mercado. Ao investir na produção de conteúdos interativos e na maximização da presença digital, a empresa demonstra uma compreensão profunda das demandas do mercado contemporâneo e está posicionada para alcançar um maior engajamento do público.

Além disso, ao diversificar suas fontes de receita e investir em novas formas de atrair audiências e investimento publicitário, a mencionada empresa demonstra uma abordagem proativa e adaptável às mudanças no ambiente empresarial. Essas estratégias não apenas solidificam sua posição como líder no setor, mas também garantem sua relevância e competitividade a longo prazo.

As medidas propostas não só refletem a visão estratégica da empresa, mas também a capacitam a continuar avançando e prosperando em um mercado em constante evolução. A referida empresa está bem posicionada para manter seu status como líder e continuar a oferecer conteúdo de qualidade e relevância em diversos formatos para seu público-alvo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANSOFF, I. Implantando Administração Estratégica. São Paulo: Atlas, 1977.
- CHANDLER, J. Strategy and Structure. Massachusetts: Cambridge: The M.I.T. Press, 1962.
- COUTO, A. C. Da importância de uma teoria. In: ABREU, Francisco. Fundamentos de estratégia militar e empresarial: obter superioridade em contextos conflituais e competitivos. Lisboa: Sílabos, 2002..
- KAPLAN, R.; NORTON, D. Balanced Scorecard: A Estratégia em Ação. Rio de Janeiro: Campos, 1997.
- LAKATOS, E. M. Fundamentos da Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 2015.
- MATTAR, M. J. Metodologia Científica: Fundamentos, métodos e técnicas. São Paulo: [s.n.], 2001.
- NEVES, A. Gestão na Administração Pública. Cascais: Pergaminho, 2003.

Alexandre Passos Bitencourt

MEDO de MIM



A

A IMPORTÂNCIA DO CÓDIGO DE ÉTICA NAS ORGANIZAÇÕES

CRISTINA SENA DA CONCEIÇÃO¹

RESUMO: Este estudo teve como base de pesquisa a importância do código de ética nas relações de trabalho. O código de ético, aqui referido, é um conjunto de princípios, valores e normas que orientam o comportamento ético e profissional de indivíduos de uma determinada profissão, organização ou contexto. Sendo, um conjunto de normas elaboradas por uma instituição, o código de ética é um modelo a seguir para o exercício das actividades, funções, competências e iniciativas tomadas a fim de garantir que todos aqueles que interagem com ela possam ser guiados por uma conduta que some para o bom funcionamento da mesma e de todos aqueles que a integram ou se beneficiam dela. É visto como instrumentos de disseminação da ética, da conduta, das regras do bem-estar e do bem agir, por parte de todos os intervenientes na Organização.

Palavras-chaves: Ética; Código de ética; Relações de trabalho.

INTRODUÇÃO

Para se poder falar do código de ética precisa-se de esclarecer o conceito de ética. Assim, de acordo com Chiavenato (1997) a ética constitui o conjunto de valores ou princípios morais que definem o que é certo ou errado para uma pessoa, grupo ou organização.

A ética é indispensável ao profissional, porque na acção humana o fazer e o agir estão interligados. O fazer diz respeito à competência, à eficiência que todo profissional deve possuir para exercer bem a sua profissão. O agir se refere à conduta do profissional, ao conjunto de atitudes que deve assumir no desempenho de sua profissão.

Um código de ética é um conjunto escrito de orientações emitidas por uma organização para os seus colaboradores de modo a ajudá-los a realizar as suas acções de acordo com os valores primários e padrões éticos da respectiva

organização Robbins (1988) citado por Chimpolo (2023, p.59).

De modo a justificar as razões que nos levaram a escrever sobre este assunto. Estiveram na base, o impacto que o tema possui para a sociedade e para as organizações, estudar o impacto do código de ética como normativo para relações laborais, aprofundar a compreensão sobre o assunto. Pretende-se chamar atenção das instituições para implementação do código de ética como parte integrante da cultura organizacional, não apenas como opção mais, como uma necessidade para prosperarem a longo prazo.

Por outro lado, o enriquecer e fomentar a produção e divulgação de estudos ligados à área do código de ética em Angola, desta forma, será um incentivo para que outros estudos relacionados a esta mesma temática possam ser levados a cabo, no âmbito da investigação científica. Estarão a enriquecer a literatura

¹ Licenciada em Ciências da Educação pelo ISCED-Luanda, na especialidade de Sociologia; Mestre em Gestão de Recursos Humanos pelo Instituto Superior Politécnico de Kanganjo; Professora no Instituto Técnico de Hotelaria e Turismo nº 2009 "Terra do Ngola". cristinaconceicao330@gmail.com

angolana. Deste modo poderá se conhecer a apreciação que as instituições locais e estes resultados poderão ajudar a melhorar a forma como às organizações interagem no exercício da actividade laboral.

Os códigos de ética estabelecem os deveres e responsabilidades específicas que os profissionais devem cumprir em suas práticas. O objetivo da pesquisa que deu origem a este trabalho foi entender a relevância do código de ética nas relações profissionais, Mais especificamente, determinar os fundamentos teóricos que estabelecem a importância do código de ética nas relações de trabalho; caracterizar o estudo actual do código de ética nas relações de trabalho e analisar as relações de trabalho com base no código de ética.

Do ponto de vista conceptual, os códigos de conduta foram pensados para promover na organização um sentimento de compromisso associado à promoção de comportamentos mais éticos. Por essa razão. Qual é a importância do código de ética na relação trabalho?

CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL

Visando, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, consagrou no plano mundial um conjunto de valores reputados de essenciais, não apenas para servirem de ideal à acção humana, mas também para definirem o enquadramento legal dentro dos quais os estados podem legislar, julgar e actuar. Whitaker (2006)

O art. 198º da Constituição da República de Angola inerente aos princípios gerais da Administração Pública defende o seguinte:

A Administração Pública prossegue, nos termos da Constituição e da lei, o interesse público, devendo no exercício da sua actividade, reger-se pelos princípios da igualdade, legalidade, justiça, proporcionalidade, imparcialidade, responsabilização, probidade administrativa e respeito pelo património público, Constituição (2010).

É importante destacar que o cumprimento das atribuições profissionais

constitui uma missão que exige servir, observar e pôr em prática as normas legalmente estabelecidas e preocupar-se com o bem-estar do próximo, promovendo a solidariedade, a empatia, a justiça social, o respeito pelos direitos humanos, a responsabilidade social e acima de tudo a conduta íntegra na relação laboral.

O código serve como guia importante para garantir a integridade, confiança pública e responsabilidade dentro de uma determinada área profissional. Existem inúmeros códigos de ética, sendo esta codificação da responsabilidade de associações ou ordens profissionais. Regra geral, os códigos têm por base, grandes declarações universais e esforçam-se por traduzir o sentimento ético expresso nestas, adaptando-se no entanto, às particularidades de cada país e de cada grupo profissional.

O recurso ao código de ética ajuda avaliar benefícios e riscos dos actos a praticar, o respeito da dignidade humana, bem como a justiça e liberdade dos intervenientes, com vista a alcançar a excelência na prestação de trabalho. objectivos da organização sejam concretizados de maneira eficiente e eficaz.

Importa referir que o código de ética é uma espécie de acordo a ser seguido que estabelece os direitos e deveres de uma organização, instituição ou categoria profissional. Embora um código de ética possa prever sanções para os descumprimentos de seus dispositivos, estas dependerão sempre da existência de uma legislação, que lhe é juridicamente superior, e por ela limitado. É elaborado pelos conselhos de ética, que representam e fiscalizam o exercício de cada profissão.

Em geral é baseado na legislação vigente do país, na declaração dos direitos humanos e na lei geral dos trabalhadores. Busca expor os princípios éticos de uma determinada profissão.

Para ilustrar, no caso dos profissionais da educação, designadamente, os docentes, os gestores, inspetores, etc., orientam-se por códigos de ética profissional que apresentam especial tipicidade.

Para Moreira (1999) “O código de ética é a base de sustentabilidade moral que deve orientar e conduzir a gestão e as ações de empresas socialmente responsáveis, ou seja, é um instrumento que serve para demonstrar os princípios, a visão e a missão de uma empresa, através do qual se conhece a postura social da instituição diante do público com quem interage”.

Quer dizer que o código de ética abarca a moralidade, pois que as instituições necessitam de ter bons profissionais.

Ainda conforme, Moreira (1999) considera que um “código de ética pode ser um instrumento difusor da cultura organizacional, pois nesses documentos estão bem definidos os modos de agir, que devem ser respeitados por todos os intervenientes da Organização, influenciando o seu próprio comportamento”.

Na mesma perspectiva de análise Mercier (2003) citado por Chimpolo (2023) entende que código de ética é o “conjunto de regras de que uma profissão, ou parte dela, se dota através de uma organização profissional, que se torna a instância de elaboração, de prática, de vigilância e de aplicação destas regras”. Por fim, a ideia apresentada por Chimpolo (2023) considera-se que não restarão dúvidas sobre o assunto. O código de Ética é o conjunto de normas éticas, que devem ser seguidas pelos profissionais no exercício do seu trabalho. Em todo o caso, o código de ética é visto como instrumentos de disseminação da ética, da conduta, das regras do bem-estar e do bem agir, por parte de todos os intervenientes na Organização. Basicamente, os códigos de ética são divididos em direitos e deveres: os direitos destinados a constituir a imagem, identidade e perfil da empresa ou categoria profissional; e os deveres são as obrigações e condutas que a empresa ou profissionais devem tomar ao desempenhar os seus serviços, visando sempre o cumprimento das condutas morais e éticas. Neste sentido, a ética tende a enfatizar as interações entre as pessoas e é baseada em princípios morais que incluem não apenas direitos ou deveres

individuais, mas também direitos e deveres colectivos, dando, assim, grande relevância à importância das relações entre os participantes na organização.

Percebe-se que os códigos de ética expressam um conjunto de regras morais de uma determinada profissão, desejando melhorar a atitude individual e o comportamento profissional geral, no que respeita a relacionamentos internos e externos existentes, por forma a prevenir práticas contrárias à ética e indevidas a proceder, nas organizações.

A partir do código de ética de uma organização, torna-se possível avaliar a sua função no mercado e o que ela deseja nos seus funcionários, por isso, os seus artigos baseiam-se nas leis do país, e, geralmente, tratam das relações internas e com o público consumidor e protecção ao direito trabalhista.

Considera-se que o código de ética é um conjunto de normas elaboradas por uma instituição é um modelo a seguir para o exercício das actividades, funções, competências e iniciativas tomadas a fim de garantir que todos aqueles que interagem com ela possam ser guiados por uma conduta que some para o bom funcionamento da mesma e de todos aqueles que a integram ou se beneficiam dela.

Os padrões de comportamento devem ter como fundamento os princípios e os valores éticos, pois é por meio deles que a organização busca alcançar determinados objetivos considerados convenientes. Assim, Segundo Passos (2013) “os profissionais que actuam nas organizações têm de conhecer os princípios normativos que orientam as condutas dos indivíduos enquanto membros da organização”. Importa afirmar que trabalhadores que funcionam num organismo devem ter em consideração o que mais de valia têm as empresas e que os funcionários devem pautar por uma conducta mais perspicaz, adequada, enfim.

Moreira (2010) considera que “a maior parte das profissões têm regras, por mais elementares que sejam, têm normas

profissionais codificadas, que definem o seu objecto e serviços, identificam, os valores e qualidades que distinguem a profissão e os respectivos profissionais, assim como declaram as responsabilidades que assumem”.

Como é óbvio todas as empresas têm leis das quais são necessárias serem cumpridas na íntegra para que a referida empresa, através. Todavia Moreira (2010) “existe um código cujo respeito é a condição de possibilidade da coexistência, comunicação e cooperação entre os membros de uma colectividade. Assim, em cada colectividade os homens encontram diversas formas para padronizar o respeito a tais regras.”

Face às perspectivas apresentadas, surge logo a ideia de que um código de conduta profissional como uma componente essencial e indispensável para o exercício livre e responsável de uma profissão, no caso vertente, das organizações educativas, digna de confiança pública.

Camparato (2006) observa que a importância de se adoptar um código de ética para as profissões são várias, isto decorre da necessidade de delimitar os espaços de actuação de um profissional, neste caso, um gestor, no contexto do seu relacionamento com os funcionários e outros membros da sociedade de inserção da escola.

Neste caso, a ética nas organizações de educação tem a ver com os valores fundamentais para um processo de comunicação, de acordo com as metas traçadas. Para o profissional da educação, é provável passar por uma aprendizagem especial na área do seu conhecimento. Neste cenário, toda a profissão requer uma formação especializada. Para apreender um conjunto de normas que formam a consciência do profissional e representam imperativos da sua conduta. O indivíduo que tem ética profissional cumpre com todas as actividades da sua profissão, segundo os princípios determinados pela sociedade e pelo seu grupo de trabalho.” Chimpolo (2023). A ética no local de trabalho é de extrema importância para o bom funcionamento das actividades da

empresa e das relações de trabalho que ocorrem entre os funcionários, onde as organizações não fogem a regra. Cada organização, independentemente da sua tipologia, possui os seus próprios códigos de ética, estabelecendo regras que devem ser objectivas e correctamente divulgadas no seio da organização. Os códigos de ética servem para obrigações transparentes entre todos os trabalhadores, clientes e fornecedores, considerando o interesse de todos e a valorização do ser humano.

BENEFÍCIOS DO CÓDIGO ÉTICA NAS ORGANIZAÇÕES

O profissional ético é naturalmente admirado. O respeito pelos colegas e pelos clientes é o que o destaca. A ética seria uma espécie de filtro que impede a passagem de aspectos negativos que prejudiquem o ambiente laboral. E é necessário ressaltar que os líderes são profissionais éticos, ou devem ser, para exercer as competências do cargo com êxito. Deste modo, os que optam pela aplicação do código de ética, preferem oferecer interações em vez de deixar o ambiente de trabalho pesado e são honestos quanto às próprias condições.

De acordo com Nash (2001), a ética nas organizações são normas morais e pessoais aplicadas nas actividades e nos objectivos das empresas, caracterizando-a como uma constituição a partir das pessoas que nas organizações actuam através de suas crenças e princípios que aprendem na sociedade.

A busca do sucesso organizacional torna a ética organizacional uma ferramenta para modelar e controlar o comportamento esperado. Embora os indivíduos tenham o desejo próprio, o comportamento dos mesmos poderá ser diferente mediante a pressão e costume da organização e do grupo, de acordo com as análises de Nash (2001). Busca-se a integração do indivíduo com a organização, pois quando o indivíduo inicia sua actividade encontra no ambiente organizacional um novo vocabulário e valores, que lhes moldam para o comportamento desejado pela organização.

Rosini (2003) uma ética organizacional bem definida gera um clima de confiança e respeito entre os colaboradores da empresa, relacionando-se de forma directa ou indirecta com a instituição. Outro benefício ligado ao comportamento ético é a redução de custos e aumento da produtividade devido ao crescente nível de satisfação do clima ético de trabalho.

Diante desse quadro é possível notar que as organizações adoptam padrões éticos em visão do seu sucesso para a aceitação de seus produtos e serviços perante a sociedade.

O código de ética deve ser concebido pela própria empresa, expressando sua cultura. Serve para orientar as acções de seus colaboradores e explicitar a postura da empresa em face dos diferentes públicos com os quais interage. É um instrumento que serve de inspiração para as pessoas que aderem a ele e se comprometem com seu conteúdo. É imperioso que haja consistência e coerência entre o que está disposto no código de ética e o que se vive na organização. Se o código de conduta de facto cumprir o seu papel, sem dúvida significará um diferencial que agregará valor à empresa.

As organizações que implantam o código de ética para:

Fornecer critérios ou diretrizes para que as pessoas se sintam seguras ao adoptarem formas éticas de se conduzir;

Garantir homogeneidade na forma de encaminhar questões específicas;

Aumentar a integração entre os funcionários da organização;

Favorecer óptimo ambiente de trabalho que desencadeia a boa qualidade da produção, alto rendimento e, por via de consequência, ampliação dos negócios e maior lucro;

Criar nos colaboradores maior sensibilidade que lhes permita procurar o bem-estar dos clientes e fornecedores e, em consequência, sua satisfação;

Estimular o comprometimento de todos os envolvidos na elaboração do documento;

Proteger interesses públicos e de profissionais que contribuem para a organização;

Facilitar o desenvolvimento da competitividade saudável entre concorrentes;

Consolidar a lealdade e a fidelidade do cliente;

Atrair clientes, fornecedores, colaboradores e parceiros que se conduzem dentro de elevados padrões éticos;

Agregar valor e fortalecer a imagem da organização;

Garantir a sustentabilidade da empresa.

Embora muitos profissionais esquecem que a conduta ética é tão importante quanto às habilidades técnicas.

METODOLOGIA

Metodologia refere-se a um conjunto de métodos, processos e procedimentos de investigação que permitem obter certos resultados em relação a um certo fenómeno. Fortuna, et al (2022).

A pesquisa baseada no estudo qualitativo guiou-nos, com recurso a pesquisa bibliográfica foi de extrema importância, desenvolveu-se, a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos, optamos também pelo uso da pesquisa documental que “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objectivos da pesquisa, com recurso a pesquisa descritiva para caracterizar e descrever os principais aspectos ligados ao código de ética na relação laboral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo abordou a importância do código de ética nas relações de trabalho, na qual entendemos que o código de ética é um conjunto de normas éticas que devem ser seguidas pelos profissionais no exercício do seu trabalho. As organizações seguem os padrões éticos para o bom andamento das actividades laborais e a formação da consciência profissional. Cada profissional tem um conjunto de regras estabelecidas pela instituição, que detalham as responsabilidades, direitos e formas de punição, caso haja irregularidades.

É de suma importância o código de ética, uma vez que delimita os espaços de actuação de um profissional no ambiente de trabalho; especifica os princípios éticos de uma determinada instituição ou profissão; é um facilitador, na busca do sucesso organizacional torna-se uma ferramenta para modelar e controlar o comportamento esperado, O profissional tem a obrigação de se comportar conforme as funções e os papéis que possui na estrutura da organização, cada um sabe qual a sua posição, Serve para orientar as acções de seus colaboradores e explicitar a postura da empresa em face dos diferentes públicos com os quais interage.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHIAVENATO, I. Introdução à teoria geral da administração. São Paulo: MakronBooks, 1997.
- CHIMPOLO, J. M. A ética nas organizações profissionais. Ed. Nova: 2003
- COMPARATO, F.K. Ética: direito, moral e religião no mundo moderno. São Paulo: 2006.
- FORTUNATO, M. L., Tchakamba, M., e Tomás, H, L. Mãos Científicas. Luanda: Opus Academius Edições, 2022.
- MOREIRA, J.M. As contas com a ética empresarial. Cascais: Ed.Cascais, 1999.
- MOREIRA, A.J. Flexibilidade, código de trabalho. Cascais: Ed. Coimbra, 2010
- NASH, L., Ética nas empresas: boas intenções à parte. São Paulo: MakronBooks, 2001.
- PASSOS, E. Ética nas organizações. São Paulo: Atlas, 2013.
- ROSINI, M. R. Administração de sistemas de informação e a gestão do conhecimento. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- WHITAKER, M.C. Ética na vida das empresas: Depoimentos e Experiências. São Paulo: DVS, 2007.

PEDAGOGIA DA SAÚDE UMA PRÁTICA NECESSÁRIA¹

EDSON DA CONCEIÇÃO GRAÇA²

RESUMO: Neste artigo, são apresentadas ideias inovadoras para melhoria do Sistema Educativo em Ciências da Saúde o tema “pedagogia da saúde uma prática necessária”, é na verdade uma reflexão objectiva das práticas pedagógicas providas da Enfermagem, Fisioterapia, Análises Clínicas, Farmácia e ademais, pois são campos necessários para modelar profissionais, concomitantemente utentes ou pacientes que ocorrem aos serviços hospitalares. A Pedagogia por ser uma Ciência que transforma a educação nos diversos sentidos, lato e restrito, propõe um conjunto de bases para qualidade do processo de ensino e aprendizagem em qualquer esfera do saber, daí um dos aspectos ser necessariamente a Pedagogia da Saúde. Assim, o objecto de estudo foi mesmo as práticas pedagógicas que ocorrem na área da saúde, quer no período de formação académica ou até mesmo no ambiente hospitalar, neste sentido, teve como principal objectivo, reflectir sobre a influência da pedagogia na actuação cívica e humanitária dos profissionais, professores e estudantes de saúde. A metodologia apropriou-se da pesquisa mista, com uma técnica de triangulação de dados, através da triangulação de teorias, métodos e procedimentos. O estudo considerou, as pesquisas descritivas, exploratórias e explicativas, possibilitando assim, trabalhar com os procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental, com base na técnica de comparação de critérios. Portanto, os resultados do estudo apontaram que: deve-se rever o plano de formação em saúde; necessita-se de formas activas de transmissão de conhecimento; a aprendizagem deve prevê competências cognitivas, psicomotoras e afectivas; também, é necessário que as práticas pedagógicas sejam inovadoras e construtivas, percebendo assim as dimensões do saber ser e fazer.

Palavras-chave: Didáctica; Pedagogia; Pedagogia da Saúde; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Hoje, é muito visível a pouca capacidade pedagógica, didáctica e metodológica de alguns professores do sector de saúde, isso por conta do pouco período de formação curricular, pois muitos buscam ser mestres do saber através de agregações pedagógicas de curto tempo, sendo essas formações de seis meses ou até mesmo um ano, o que periga em parte o processo didáctico, onde os estudantes de saúde culpam os docentes o porquê do seu fraco rendimento e os

docentes culpam os estudantes por falta de compromisso académico.

Vê-se acima, que o processo de formação na academia torna-se um processo de culpa. No entanto, independentemente de quem é a culpa das várias situações erradas de todo processo académico, a participação e a inclusão devem ser algumas das estratégias de mudanças de paradigmas nas aprendizagens em Saúde. Por outro lado, pois embora existem algumas dimensões de erros do ponto de vista da

¹ Este artigo foi concebido para servir de aporte científico em Pedagogia e Didáctica

² Licenciado em Pedagogia pelo ISCED-Luanda, com especialização em Gestão e Inspeção Escolar, é Mestre em Gestão de Recursos Humanos pelo Instituto Superior Politécnico de Kanganjo e atualmente Mestrando em Ciência Política e Administração Pública na Universidade Agostinho Neto. Atua como Docente Universitário, Investigador em Ciências Sociais, Ideal Creator e Mentor Social.
E-mail: edsongraca2016@gmail.com – Tel.: 925233238

transmissão de conhecimento (docente), também, existem no processo de aquisição de conhecimento, gerando assim um “esquema pedagógico de erros”, mas se forem revistas as formas de actuação didáctica ter-se-á um “esquema pedagógico positivo”. Daí, ser mais do que importante abordar sobre “pedagogia da saúde uma prática necessária,” tal como apresenta a OMS (2018) ao descrever as directrizes de actuação dos profissionais de saúde em termos de assistência hospitalar. Sendo a Pedagogia a ciência das concepções educacionais, trata também dos deveres e obrigações do processo de ensino e nenhuma área actua sem ela, tal como faz perceber Fernandes (2011) ao falar da Educação e Cidadania de Paulo Freire.

Assim, para diminuir os entraves burocráticos da aprendizagem não assertiva no âmbito da Pedagogia da Saúde, busca-se reflectir de forma direta o processo de ensino e aprendizagem em termos das Ciências da Saúde, com pontos estruturantes das áreas de Enfermagem, Farmácia, Análises Clínicas, Fisioterapia e outras áreas afins, pois nestes sectores a Pedagogia garante a ética e deontologia profissional, a humanização dos serviços hospitalares, o apego à simpatia e empatia laboral fazem toda diferença, o que são práticas exigíveis para mudança (transformação) educacional.

Então, do ponto de vista das dinâmicas das aprendizagens é recomendável docentes com domínio pedagógico, didáctico e metodológico, também devem os docentes e estudantes possuir competências cognitivas, psicomotoras, afectivas e sistémicas. Assim, vê-se que lidar com vida, também é lidar com a educação, até porque cada paciente requererá do profissional de saúde novas formas de cuidar, assistir e abordar, o que é parte da prática pedagógica em Educação e Saúde.

Entretanto, o artigo em destaque tem como principal objectivo, ou seja, geral reflectir sobre a influência da Pedagogia na actuação cívica e humanitária dos profissionais, professores e estudantes de saúde.

O artigo apresenta na sua matriz, quatro justificativas, sendo essas; social, profissional, académico e pessoal. Social, porque a saúde é um bem individual, mas também colectivo, pois as boas práticas hospitalares ajudam na transformação social do ser humano. A justificativa, profissional assenta-se na actuação educacional, pois como profissional do sector de Ensino é necessário que se reflecta sobre o processo de ensino e aprendizagem em saúde. Na terceira e penúltima justificativa académica, é porque pretende contribuir com um suporte científico que se propõem apresentar ideias inovadoras, a fim de que exista melhoria na aplicação das técnicas de transmissão de conhecimento por parte do docente e as metodologias de aprendizagem correctas por parte dos estudantes. No âmbito pessoal, justifica-se, porque tem estado a vivenciar vários resultados negativos no processo de aprendizagem dos alunos de saúde, o que difere de outras áreas do conhecimento científico.

O problema, foi concebido através das práticas pedagógicas, onde nota-se algum despreparo pedagógico por parte de alguns docentes que actuam nas áreas das Ciências da Saúde, tudo por conta do pouco período de formação em Pedagogia e Didáctica, logo, sugere-se as chamadas “Escolas Pedagógicas de Saúde,” com vista a formação de professores para actuarem como “Docentes Universitários nas Ciências da Saúde,” um outro problema é a questão de direcionamento das aprendizagens, muitos profissionais ainda fazem utilização de métodos, estratégias, técnicas e concepções pedagógicas passivas, o que não é aceitável, pois, hoje a aprendizagem é um fenómeno de critérios, acções e factos dinâmicos. Quanto a actuação dos estudantes, o problema é ainda maior, pois muitos deles apresentam gritantes erros de base, a saber: não têm planos de estudo; desconhecem de todo as técnicas e métodos de estudo; alguns possuem fraca capacidade de escrita e reduzida acção argumentativa; baixa retenção dos conhecimentos transmitidos; existem também aqueles com um grau elevado de analfabetismo

funcional e estrutural. Para combater esses problemas elencados, precisa-se apelar para os recursos científicos, no sentido de existirem resultados educacionais mais qualitativos e funcionais, gerando assim transformação no Sistema de Ensino Superior, o que é recomendado pelo INAAARES desde 2022 e conforme se estabelece na Lei n.º 32/20 de 12 de agosto, Lei de Bases do Sistema Educativo, onde aborda que o Sistema de educação em referência estrutura-se em três níveis, estabelecendo na alínea c) Ensino Superior.

Conforme os problemas acima expostos se vê que o processo de ensino e aprendizagem nas Ciências da Saúde, precisa de várias melhorias, desde a formação contínua dos docentes, bem como a definição de estratégias de aprendizagens funcionais, pois os problemas do sector devem ser resolvidos urgentemente. Assim, o estudo permitiu estabelecer as seguintes questões de partidas:

1. Até que ponto o plano de formação em saúde prevê os perfis de saída na actuação docente?
2. Quais são as formas de transmissão de conhecimento?

a) Será que a aprendizagem prevê as competências cognitivas, psicomotoras e afectivas?

b) Será que as práticas pedagógicas são inovadoras e construtivas?

De modo a responder às questões de pesquisa o artigo estabeleceu os seguintes objectivos específicos:

- Caracterizar os aspectos sonantes da Pedagogia da Saúde;
- Identificar as medidas pedagógicas assertivas para actuação correcta do docente e do estudante;
- Descrever as acções didáctico-metodológicas que ajudam na qualidade da transmissão de conhecimento e garantem excelência no processo de ensino e aprendizagem em saúde;
- Sugerir técnicas didáctico-metodológicas que ajudam na melhoria das práticas pedagógicas nas Ciências da Saúde.

Portanto, urge mesmo reflectir sobre a

Pedagogia da Saúde, isso, por ser um tema que aponta para um processo transformacional por parte dos docentes, estudantes, gestores e investigadores da área de Saúde, bem como das Ciências da Educação. Ainda, o tema é de natureza académica o que possibilita aqui uma nova visão do por que ensinar? Para quê aprender? Quais são os meios de aprender?. Contudo, essas três questões são fundamentais e indispensáveis para uma educação de qualidade, principalmente no sector da saúde, o que requer o porquê das teorias educacionais e das aprendizagens curriculares.

1. HISTORICIDADE DA PEDAGOGIA

Desde o princípio o homem sempre busca aprender, recurso esse que assenta-se nas técnicas pedagógicas de ensino, mesmo no ambiente de saúde caracteriza-a, Cesat (2012) ao escrever sobre as orientações técnicas para acções de vigilância de ambientes e processos de trabalho, deixa claro que a Pedagogia não é limitada, ainda Guimarães et al (2012) apontam em percepção de técnicos de enfermagem as acções da Pedagogia. Mas, importa mesmo fazer um recuo a abordagem do ponto de vista histórico, dizer que a Pedagogia é exercida desde a concepção biológica do homem enquanto ser, sendo ela classificada originalmente do grego, tendo dois termos determinantes *paidos* que está ligada a palavra criança e *gogein* a palavra conduzir.

Estuda-se, que na Grécia antiga, foram Pedagogos os escravos cuja tarefa era cuidar, direccionar e acompanhar crianças onde quer que elas fossem, principalmente para escola, nos escritos de Alencar (2018) é perceptível a característica de submissão dos escravos as crianças dos seus senhores, em certos e raros momentos faziam também valer sua autoridade.

Descreve, Antunes (2013) em sua obra “uma escola mentirosa”, que as habilidades são desenvolvidas, daí entender que as habilidades desenvolvidas pelos escravos no tratamento de crianças foram determinantes para o tratamento das crianças hoje, o que remete a boa actuação

dos escravos. Assim, pois embora o processo evolui de século a século a Pedagogia é, conhecida hoje, como sendo um conjunto de conhecimentos, habilidades e aprendizagens padronizadas, tendo acções sistemáticas reactivos ao esquema pedagógico positivo, sendo o esquema pedagógico positivo o resultado de toda concepção pedagógica, voltada à origem do termo Pedagogia, assim, a Pedagogia passa a ser um fenómeno educativo, então, o Pedagogo, é a pessoa formada e especializada em assuntos educacionais.

Entretanto, não foi no século I, II, III, IV ou até mesmo XVI que a Pedagogia se tornou uma ciência independente, pois era parte da Filosofia enquanto o marco da ciência, segundo vários estudiosos, como se percebe na obra de Lckessi (2005), Libâneo (2008) e Gadotti (2011), ela surgiu com propósito transformacional, assim, surgiu normativamente a Pedagogia como ciência entre o século XVII e XVIII, pelas pesquisas do pedagogo checoslovaco, Jean Amos Comenius (1592-1670), o autor que é considerado o guro da Pedagogia. Considera-se, que em função da obra Didáctica Magna, publicada em 1632-1657, foi elaborada pela primeira vez um sistema educativo estruturado, assentando assim nos critérios do processo de ensino e aprendizagem, ocorridos no ambiente escolar.

2. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

OBJECTIVOS DE ESTUDO DA PEDAGOGIA

Merk (2002), escreveu 101 ideias criativas para professores e abordou sobre os objectivos pedagógicos, mas Mizukami (2016) foi mais longe ao falar de ensino, abordagens do Processo, o que fez saber que nenhuma ciência se forma sem que se defina o seu objecto de estudo, caracterizado assim como sendo o objecto de estudo da ciência. No entanto, todo saber humano que alcança a categoria de ciência é porque possui autonomia ou independência, daí considera-se o objecto de estudo. Assim sendo, o objecto de estudo da Pedagogia é a educação como processo conscientemente

organizado e dirigido. Por isso, a Pedagogia se pode chamar Ciência da Educação. Onde, seu objectivo é o estudo e explicação correcta das informações mais avançadas na esfera da educação. Proporcionando ao professor o domínio moderno de utilização dos métodos, organização das aulas e a direcção das acções escolares, são esses e outros os objectivos de estudo da Pedagogia.

CATEGORIAS FUNDAMENTAIS DA PEDAGOGIA

Segundo Libâneo (2009) no seu livro Pedagogia e pedagogos, para quê?, faz saber que não existem categorias pedagógicas que não se preza em primeiro aprender para depois educar, ensinar e instruir. No entanto, é consensual destacar que aprendizagem é a capacidade de reter, gerir e transformar informações em processos cognitivos. Pode-se ainda dizer, que num primeiro momento é possível descrever aprendizagem como sendo um processo reflectivo, pois é adquirido, percebido e assimilado o conhecimento; há adequação de novos padrões e uma nova forma de perceber, ser, pensar, agir, interpretar e reter.

Tal como as demais ciências, a Pedagogia conta com seu correspondente sistema de categorias tais como a educação, ensino e instrução. Essas categorias são visíveis nas ideias de Libâneo (2012), a saber:

- Educação é um processo de transmissão e aquisição de conhecimento de uma geração adulta para uma nova geração, com objectivo de conservar a cultura de um determinado povo.
- Em termos sociológicos, a educação é definida como uma actividade básica que a sociedade utiliza para transmitir a sua herança cultural aos mais jovens. Este item será mais desenvolvido no subtema “fundamentos da educação”.
- Ensino é um processo de transmissão de um sistema de conhecimentos, hábitos, habilidades bem como o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. É um processo bilateral: inclui actividade do professor (ensinar) e do aluno (aprender).
- Instrução é um processo prático que expressa o resultado de assimilação de

conhecimentos adquiridos durante o ensino, caracterizado pelo nível de desenvolvimento, das capacidades intelectuais e criativas dos alunos. A instrução também pressupõe um determinado nível de preparação do indivíduo para enquadrá-lo numa outra esfera da actividade social. Entretanto, a instrução só avança mediante o nível de ensino, são dois processos ligados e não separados.

RAMOS DA PEDAGOGIA

O ambiente pedagógico é muito diversificado, por isso, pode-se encontrar várias agrupações dos ramos da Pedagogia, mas aqui estabeleceu-se quatro ramos, que são: Pedagogia geral; Pedagogia especial; Didáctica ou metodologia de ensino e Teoria da educação.

- Pedagogia geral, estuda as bases gerais de educação, ensino e instrução, bem como as transformações educativas com todos os princípios de ensino, conforme dispõe o artigo 6.º, n.º 2 da CRA, (2010). Segundo este princípio, a conduta dos indivíduos e instituições que se dedicam à Educação, ou são dela objecto, devem exercer sua actividade no âmbito estrito das leis que lhes forem aplicáveis os seguintes princípios:

1. Integralidade;
2. Universalidade;
3. Intervenção do Estado;
4. Qualidade dos serviços;
5. Educação e promoção dos valores cívicos e patrióticos.

- Pedagogia especial, ocupa-se das particularidades específicas do ensino,

- instrução e educação dos indivíduos com transtornos (físicos ou mentais). Também, é considerada de forma diversificada da expansão pedagógica, ainda, é aqui onde reside a Pedagogia da Saúde;

- Didáctica ou metodologia de ensino, é uma ciência pedagógica que fornece os métodos de ensino de uma disciplina bem como análise do conteúdo e desenvolvimento dos conceitos científicos da disciplina.

- Teoria ou história da educação, é normativa em termos de historicidade, pois, tem como critério fundamental encarregar-se da apresentação da evolução histórica da educação no contexto geral e específico.

Como se viu, o ambiente pedagógico em saúde precisa estar agrupado no ramo da pedagogia especial, onde deve ser estabelecido um conjunto de medidas que darão resultados significativos e positivos. Para isso, precisa-se conhecer também as perícias pedagógicas. Assim, as perícias pedagógicas, transformam e transformarão todo ambiente Didáctico. Deste modo, percebe-se que as perícias pedagógicas são características sonantes da Pedagogia da Saúde.

PERÍCIA PEDAGÓGICA

Perícia pedagógica é um conjunto de saberes e experiências práticas educativas que o docente deve possuir para fazer aplicações correctas das leis pedagógicas e ensinar correctamente os estudantes, obtendo assim bons resultados durante o seu trabalho, conforme faz saber Moran e Behrens (2007), Grigoli (2008) e Siviani (2008).

São características sonantes da Pedagogia da Saúde as perícias pedagógicas, fundamentadas por Piletti (2010) em Didáctica geral e Haydt (2011) em Didáctica, podendo essas serem:

1. Respeito mútuo – o docente deve ser respeitoso com os seus estudantes e deve conquistar respeito da turma para manter boa relação entre os alunos e ele, não esquecendo as relações interpessoais com os seus colegas de trabalho.
2. Sentido de humor – o docente deve ser alguém capaz de admitir convivências significativas, sem transformar o seu trabalho em brincadeiras.
3. Conhecimento profundo da matéria a ministrar – um docente deve possuir domínio da matéria que ensina, deve ser culto, profundamente instruído e estar a par das conquistas da

ciência, a fim de formar bem os seus estudantes, tendo como base as exigências da sociedade. O docente deve levar os estudantes a possuírem auto-estima e confiança no seu trabalho, porque é formador das novas gerações. Segundo um Pedagogo, "o professor vive quando continua a estudar, caso não, morre o professor". (Autoria desconhecida, Grifo nosso).

4. Saber observar e compreender o estudante – o docente deve ser compreensível com os estudantes, deve conhecer suficientemente a psicologia do estudante e aplicá-la no processo docente educativo, a fim de satisfazer as necessidades académicas que são fundamentais para os estudantes.

5. Ter espírito criador – o docente deve ser criativo e dominar a técnica do processo pedagógico, sua actividade deve basear-se no conhecimento das leis do ensino, que o leva a nunca dar aula sem material didáctico e a utilizar sempre aquilo que o meio social lhe der.

6. Ser líder actualizado profissionalmente – o docente deve estar actualizado para estar a par das novidades científicas; deve acompanhar a dinâmica da ciência e da tecnologia, para transmissão do conhecimento numa forma eficaz e eficiente.

Também, pode-se reconhecer a grande importância do professor de saúde, através de dois aspectos formulados, a saber:

1. O professor deve ser energético, culto e trabalhador, com capacidade nativa (vocação).

2. O professor deve sentir amor sem limite pelo seu trabalho e tratar os seus alunos como possíveis filhos biológicos, garantindo qualidade na aprendizagem através do domínio afectivo que se busca em termos de inteligência emocional.

3. ACÇÃO DOS TERMOS DIDÁCTICA, PEDAGOGIA DA SAÚDE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Didáctica, é considerada a área da pedagogia que trata do processo de ensino e aprendizagem, proporcionado estratégias, técnicas e métodos pedagógicos para concretização dos resultados das práticas pedagógicas.

Segundo Piletti (2010), a didáctica direcciona os objectivos de ensino e é o ramo mais completo da Pedagogia, pois, estuda o ensino, ao passo que a Pedagogia estuda a educação sistemática e assistemática, sendo essas formais ou informais.

Pedagogia da Saúde, é uma área específica que trata do processo de ensino nos estabelecimentos educativos de saúde, assim, articula e apoia as movimentações pedagógicas que ocorrem no acto de transmitir e adquirir conhecimento.

Duma forma não tão objectiva Haydt (2011), faz perceber que a Pedagogia da Saúde estabelece os princípios de aprendizagem nas instituições de ensino de carácter directivo na aplicação de teorias escolares para as práticas hospitalares.

Uma boa aplicação da Pedagogia da Saúde, consiste no domínio das aprendizagens que segundo Piletti (2010, p.32), existem três tipos fundamentais:

- Aprendizagem psicomotora: consiste na aprendizagem de habilidades motoras, verbais e gráficas;
- Aprendizagem cognitiva: abrange a aquisição de informações e conhecimentos;
- Aprendizagem afectiva: diz respeito aos sentimentos e emoções estabelecidos no processo de aprender.

Contudo, no processo de ensino e aprendizagem o estudante é o sujeito activo, o objecto da planificação didáctica, o construtor de todo processo de aprender, ao passo que, o docente é facilitador, mediador e transmissor dos conhecimentos, ou seja, toda aprendizagem resulta do estudante e o docente tem a responsabilidade de ligar os conteúdos ao raciocínio lógico.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Práticas pedagógicas, consiste no conjunto das acções das actividades do docente e dos estudantes podendo mesmo ocorrer na transmissão e aquisição dos conhecimentos,

hábitos e habilidades, ou percorrendo os caminhos das actividades extra-escolares na universidade, isso se dá por conta de jornadas científicas, técnicas, profissionais, conferências nacionais e internacionais, aulas teóricas-práticas.

Para Mizukami (2016) e Alencar (2018) as práticas pedagógicas ocorrem quase sempre no processo de ensino e aprendizagem, sendo uma prática escolar, podendo mesmo ser um processo de orientações do docente, formando processo cognitivos, afectivos e psicomotores ao estudante. Portanto, a Didáctica, a Pedagogia da Saúde e as Práticas pedagógicas são termos pedagógicos que ajudam a desenvolver o saber académico do estudante, bem como do docente e de qualquer profissional que se revê na articulação educação e saúde.

4. MEDIDAS PEDAGÓGICAS ASSERTIVAS PARA ACTUAÇÃO CORRECTA DO DOCENTE E DO ESTUDANTE

Quando se conhece o carácter bilateral do processo de ensinar e de aprender, ocorre melhoria em toda actividade de aprendizagem académica, principalmente no âmbito da educação em saúde, entre docente e estudante, aumenta a qualidade educacional em termos de Ensino em Saúde, como se pode ver nas ideias de Gil (2011) em Didáctica do Ensino Superior, Cesat (2012) e Mizukami (2016), Alencar (2018), resumidas na ilustração abaixo:

Ilustração 1 - Carácter bilateral do processo de ensino e aprendizagem em saúde

Funções dos fazedores do processo de dualidade em saúde	
Função do docente em saúde	Ação do aluno ou estudante
Orientar as aprendizagens	Consolidar o aprendido e apreendido
Planificar o que vai ser abordado em sala de aula	Participar das aprendizagens no sentido de compreender a matéria em estudo
Desenvolver acções	Adequar-se aos conhecimentos recebidos
Cuidar e controlar o processo de aprendizagem	Desenvolve novas formas de conduta
Avalia as actividades dos alunos	Analisa o seu aproveitamento
Dirigir as acções educativas em sala de aula	Desenvolve novas formas de conduta

Fonte: Mizukami (2016), autoria própria (2025).

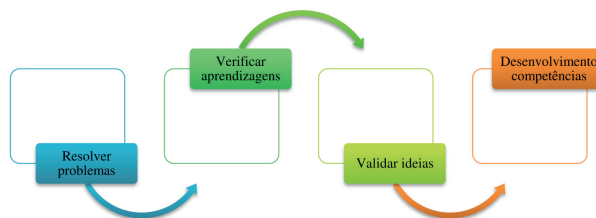
Durante o processo de ensino e aprendizagem em saúde, o docente avalia os

resultados de assimilação dos estudantes. Assim, analisa se houve boa ou má aprendizagem de acordo com os seguintes objectivos, como destaca Alencar (2018), podendo ser: objectivos positivos, significa que os objectivos foram alcançados o que é satisfatório (bons resultados); objectivos negativos; as metas definidas não são alcançadas (maus resultados), quando isso acontece o docente deve tomar medidas necessárias para verificar a falha e corrigir para poder alcançar bons resultados. (objectivos positivos).

Assim, o processo de ensino e aprendizagem, é constituído por dois fundamentos, segundo Piletti (2010), Fernandes (2011), Haydt (2011), Fernandes, Azevedo e Neto (2012), Fava (2014) e Saraiva et al. (2019), são: componentes pessoais e componentes não pessoais. Então, os componentes pessoais: inclui docente, estudantes e toda comunidade académica, bem como todos funcionários (colaboradores) da instituição de ensino.

Componentes não pessoais: inclui conteúdo (matéria), métodos, meios e princípios de ensino e os objectivos didácticos. No entanto, diante dos elementos apresentados, importa destacar que algumas técnicas da Pedagogia da Saúde são também de transformação das aprendizagens, sendo esses abaixo ilustrados:

Ilustração SEQ Ilustração * ARABIC 2 – Acções didáctico-metodológicas que ajudam na qualidade da transmissão de conhecimento e garantem excelência no processo de aprendizagem



Fonte: Autória própria (2025).

Durante o processo de docência, o autor do artigo tem estado a aplicar as quatro acções didáctico-metodológicas apresentadas na ilustração acima e tem obtido em grande parte muito qualidade na transmissão de conhecimento e garantindo excelência no

processo de aprendizagem dos estudantes, pelo que, a primeira acção resolução de problemas é estabelecida em descrições de livros didácticos e os estudantes resolvem problemas de situação didáctica com recurso à videoaulas e filmes científicos. Em termos de verificação das aprendizagens, normalmente é concebido um material didáctico onde são descritas as tarefas revistas em cada intervalo de aula (podendo ser semanalmente ou quinzenalmente). O terceiro segmento, desenvolvimento de competências, consiste na identificação de algumas dificuldades através de uma sondagem no primeiro dia de aula, que são superadas em cada tema correspondente. A última, acção validar ideias é mais satisfatória, pois, cada estudante cresce independentemente dos resultados da prova, eles valorizam mais os processos do acto de aprender do que o momento de verificação das aprendizagens (avaliação contínua ou prova).

Todavia, por que ensinar?, fica concentrada na transformação do estudante de saúde. Para quê aprender?, estabelece-se em aprender para melhor humanizar o sector hospitalar, Quais são os meios de aprender?, ficam definidas pelas acções e técnicas didáctico-metodológicas que ajudam na melhoria das práticas pedagógicas.



Fonte: Autória própria (2025).

O grau de resumo do conteúdo por parte do docente é uma técnica muito eficiente para Pedagogia da Saúde, porque a participação torna-se a melhor actividade no ambiente didáctico, sendo útil para toda esquematização pedagógica. A organização da aprendizagem é outra técnica importante, pois dela surge a satisfação individual e colectiva, onde o docente

torna-se o agente de transformação das aprendizagens dos estudantes. A organização escolar, pode ser de natureza física ou ideológica o que tem algum peso à aprendizagem, corresponde ao sentimento de aceitação, o que gera inovação e criatividade, por fim, a técnica da responsabilização que resume-se na importância atribuída às expectativas positivas, pressupõe uma atitude positiva por parte do docente e dos estudantes.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A abordagem da pesquisa foi mista segundo Zassala (2015) e Nkuansambu (2018), fez-se também revisões literárias de várias obras com pendor científico, tendo como fonte de busca google académico, livros, artigos, revistas, monografias, dissertações e outras. Participaram do estudo 100 participantes que actuam em diversas áreas das Ciências da saúde, entre investigadores, docentes universitários e estudantes da área de saúde de dois Institutos Superiores da província do Icolo e Bengo, para maior apresentação vai abaixo a tabela explicativa:

Tabela 1: Perfil dos inquiridos

Variáveis	Frequência	%
Género		
Feminino	47	47
Masculino	53	53
Faixa etária		
18 - 25	40	40
26 - 33	30	30
34 - 41	27	27
+ 42	3	3
Nível de escolaridade		
Técnico médio	85	85
Licenciado	10	10
Mestre	3	3
PhD	2	2
Função		
Estudante	85	85
Docente	13	13
Investigador	2	2

Fonte: Dados dos inquiridos (2025).

Conforme se vê na tabela a maioria dos inquiridos são do género masculino, isso corresponde a 53% da representação da amostra. Quanto à faixa etária, a análise de dados apresentou que a maioria são jovens com idade compreendida dos 18-25 anos de idade com 40% de representatividade. Na dimensão do nível de escolaridade recai para os técnicos médios com 85%, número esse que também representa a função, pois a maioria dos inquiridos são estudantes.

Tabela 2: Análise das questões

Questões	Opções	f	%
1. Até que ponto o plano de formação em saúde prevê os perfis de saída na actuação docente?	Positivo	3	3
	Negativo	80	80
	Sem resposta	17	17
2. Quais são as formas de transmissão de conhecimento?	Inovadoras	5	5
	Construtivistas	5	5
	Tradicionais	90	10
2. a) Será que a aprendizagem prevê as competências cognitivas, psicomotoras e afectivas?	Sim	2	2
	Não	87	87
	Sem resposta	13	13
2. b) Será que as práticas pedagógicas são inovadoras e construtivas?	Sim	10	10
	Não	70	70
	Nem tanto	27	127
	Total	100	100

Fonte: Dados do inquérito aos docentes (2025).

A tabela número dois apresenta uma de duas questões, onde a segunda questão considerou duas alíneas de a) até b). Importa destacar que foi utilizada a técnica de inquérito por questionário e como instrumento de recolha de dados fez o uso do questionário com perguntas estruturadas. Assim sendo, vai os resultados do estudo, conforme os pontos bem demarcados, a seguir:

Como se viu, a questão número um considera a não existência de um plano de formação em saúde que prevê os perfis de saída na actuação docente, o que é preocupante para as políticas educacionais no sector da saúde. Pois, a melhor concepção da Pedagogia da Saúde é a estruturação.

Na segunda questão, viu-se que as formas de transmissão de conhecimento são tradicionais, daí o critério de culpabilização entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem, onde os estudantes culpam os docentes e os docentes os estudantes, tudo porque não são utilizados métodos inovadores, tais como: elaboração conjunta, chuvas de ideias, tempestade cerebral e não se considera a experiência do aluno como melhor recurso de ensino para as aprendizagens activas da Pedagogia da Saúde. Ainda, na questão dois a alínea a) é notório que a aprendizagem não prevê as competências cognitivas, psicomotoras e afectivas, sendo um dos entraves para aprendizagem em Ciências da Saúde.

Quanto alínea b) que é última questão, constatou-se por meio dos inquiridos que as práticas pedagógicas não são inovadoras e nem

construtivas, o que explica bem sobre as dificuldades de transmissão de conhecimento e recepção das aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo, fez saber que é possível melhorar o processo de ensino e aprendizagem no sector da saúde, basta a aplicação de um plano de formação em saúde que prevê os perfis de saída na actuação docente, o que viria a ser um resultado positivo. Também, as formas de transmissão de conhecimento devem ser inovadoras e construtivistas. Ainda, a aprendizagem nas Ciências da Saúde deve ser direccionada às competências cognitivas, psicomotoras e afectivas. Por outro lado, é necessário que as práticas pedagógicas sejam inovadoras e construtivas.

Na parte teórica, constatou-se que aplicação das quatro acções didáctico-metodológicas permitem obter alguma qualidade na transmissão de conhecimento e garante excelência no processo de aprendizagem dos estudantes, através da resolução de problemas, verificação das aprendizagens, desenvolvimento de competências e a validação de ideias.

Quanto às perguntas, por que ensinar?. Para quê aprender?. Quais são os meios de aprender?. Ficou claro que cada uma delas tem suas satisfações, mas resumem-se nas acções, estratégias pedagógicas, princípios de ensino, perícias pedagógicas e técnicas didáctico-metodológicas, o que encontrou quatro explicações, o grau de resumo do conteúdo, a organização da aprendizagem, a organização escolar e a técnica da responsabilização.

Enfim, o estudo considerou o processo de dualidade, onde os estudantes e docentes são partes responsáveis e fundamentais do Sistema de Ensino em Saúde, o que deve ser destacado na Pedagogia da Saúde, daí ser uma prática necessária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, R. O construtivismo e suas consequências malélicas. Brasil. Cortez, 2018.

- ANTUNES, C. Escola mentirosa, sucesso ou estagnação. volume 5. São Paulo. Coleção Didáctica. Paulus, 2013.
- CESAT, F.D. Orientações técnicas para acções de vigilância de ambientes e processos de trabalho. 1ª ed. Bahia, 2012.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE AGOLA, CRA, 2010.
- FAVA, R. Educação 3.0. São Paulo: Editora Saraiva, 2014.
- FERNANDES, J.L.G. Educação e Cidadania em Paulo Freire. Dissertação Mestrado. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2011.
- FERNANDES, R. C. AZEVEDO e NETO, J. M. Modelos Educacionais em 30 Pesquisas. Sobre Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências nos Anos Iniciais, 2012.
- GADOTTI, M. História das ideias pedagógicas. Série Educação. São Paulo. Editora Ática, 2011.
- GIL, A. C. Didáctica do ensino superior. 1.ª ed. 6ª reimpr, Editora Atlas, 2011.
- GRIGOLI, J. A.G. et al. Prática Docente, Modelos de Ensino e Processos de Formação: Contradições, Resistências e Rupturas. Brasil, 2008.
- GUIMARÃES, E. A. A. et al. Percepção de técnicos de enfermagem sobre o uso de equipamentos de protecção individual em um serviço de urgência. S/L, 2012.
- HAYDT, R. C. C. Curso de didáctica geral. 1ª ed. São Paulo. Ática, 2011.
- INAARES. Guião de autoavaliação de instituições de ensino superior, cursos ou programas. Damer gráficos, 2022.
- LCKESSI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar. 16.ª ed. São Paulo.
- LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO. Lei n.º 32/20 de 12 agosto.
- LIBÂNEO, J. C. Didáctica. 11.ª Edição. São Paulo. Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola publica. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo. Edições Loyola, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê?. 11.ª ed. São Paulo. Cortez, 2009.
- MARQUES, R. Dicionário Breve de Pedagogia. 2.ª ed. Revista e aumentada, 2000.
- MERK, D. F. 101 Ideias criativas para professores. São Paulo. Hagnos, 2002.
- MIZUKAMI, M.G.N. Ensino, As Abordagens do Processo. Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo. Editora EPU Pedagógicas e Universitária, 2016.
- MORAN, J.M. e BEHRENS, M. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 13.ª ed. São Paulo: Papyrus, 2007.
- NKUANSAMBU, A. Metodologia de Investigação científica. 1ª ed. Luanda. Rubricart, 2018.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Assistência ao parto normal: um guia para saúde, 2018.
- PILETTI, C. Didáctica geral. 24.ª ed. São Paulo: Ática, 2010. prático. OMS, 2018. São Paulo. Educação Básica, 2018.
- SARAIVA, C. et al. Nova Gramática, didáctica de português. 2.ª ed, 2019.
- SERÓDIO, C. et al. (2011). Nova Gramática, didáctica de português. 2.ª ed. 2ª Tiragem. Santillana Constância, 2011.
- SIVIANI, D. Escola e Democracia, polémicas do nosso tempo. Campinas. São Paulo. Editora Autores Associados, 2008.
- ZASSALA, C. Iniciação à Pesquisa Científica, 3ª ed. Angola. Luanda Sul. Mayamba Editora, 2015.

TRABALHANDO A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELISETE VICENTE DA SILVA OLIVEIRA¹

RESUMO: O estudo em questão aborda a diversidade cultural, com foco na prática de respeitar o próximo e as suas diferenças, primando pelos valores e regras de convivência nas atividades diárias. A diversidade cultural está presente no contexto escolar, expressando-se nas diferentes formas de criação, produção, difusão e fruição das expressões culturais e entre as inúmeras formas de representação. É importante ressaltar que para o desenvolvimento dessa abordagem, é necessário ir além da constatação de contemplação e da mística que muitas vezes se faz em torno das diferenças existentes. A sociedade atual é intitulada de global, plural, diversa e marcada por uma conjuntura de conflitos, preconceitos e racismo dentre os diferentes grupos de diversidade cultural, problematizando o papel pedagógico desenvolvido pela escola para o trabalho com a diversidade sua proposta curricular no desenvolvimento dessa prática educativa. Desta forma, a pesquisa tem como cerne principal analisar como é trabalhada didaticamente a diversidade cultural na educação infantil.

Palavra-chave: Diversidade Cultural, Crianças, Escola, Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje a palavra diversidade vem sendo empregada nos mais variados segmentos da sociedade, nos ambientes de trabalho, na televisão nos espaços de convivência, enfim em todo contexto social. Num tempo onde as transformações se processam a uma velocidade nunca antes vista, que as identidades se constituem múltiplas no espaço social, não abordar a temática da diversidade cultural no espaço educacional é permitir que a existência de diferenças entre os alunos possa leva-los á prática da intolerância, da discriminação, do constrangimento e muitas outras consequências do preconceito, ignorando uma realidade que subsidie a vontade desses ou daqueles. O termo diversidade cultural torna-se relevante a partir do momento em que a escola desenvolve uma prática pedagógica, que procura

atender a sua clientela igualmente aos mais colaborativos, dos que apresentam formas diferenciadas de apropriação de conhecimento, dos que vêm de famílias tradicionais e dos que se constituem de modelos diferenciados de formação familiar. Ao observamos mais de perto percebemos que são muitas as diferenças: Religião (católicos, evangélicos, espíritas, umbandista, budista, judeus, etc), tipos físicos (Altos, baixos, gordos, magros, bonitos, feios, etc), raça (Branco, negro, índio, pardo) e entre outras diferenças.com aquelas chamadas necessidades especiais portadores de deficiências auditiva, visual, cadeirante, etc. As de orientação sexual (heterossexual, homossexual, bissexual) e geracional (jovens, adultos, idosos). Hoje o grande desafio para os educadores é saber lidar com as diferenças culturais e sociais no meio educacional. A cultura é algo que identifica um grupo de pessoas,

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Salesiana, UNISAL, SP. Licenciada em Artes pela Universidade Campos Salles, FICS. Pós-Graduada em Inclusão pela Campos Salles. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

norteando o comportamento que foi interiorizado ao longo do tempo, através da educação que foi transmitida pelo ambiente familiar marcando as diferenças entre nós e os outros.

Cada sociedade possui seu próprio sistema cultural e cada cultura planeja seu desenvolvimento e vive sua própria experiência. Assim, segundo Beleli (2009, p. 29), características de raça, costumes, religiosidade e sexualidade têm sido objeto de confronto e de todas as práticas que se desconheça, que a eles pareça estranha ou entre em contradições com aquilo se identifica como verdadeiro, é objeto de negação, exclusão, quando não de perseguição. Entendemos que é muito importante fazer uma análise sobre o que dizem os estudiosos a respeito da complexa relação que ocorre dentro da escola, tornando ainda mais evidente a necessidade de pesquisas voltadas para as questões sobre diversidade cultural, compreendendo que o espaço da escola, em muitos casos, tem se tornado um lugar de intolerância, de violência, de práticas de exclusão. Na verdade, a escola deve trabalhar de maneira contextualizada, voltada para o processo de interação e construção de diferenças no seu interior. Portanto, atualmente a temática da pluralidade cultural, adquiriu grande relevância na educação e, de modo especial na educação infantil. Para tanto, evidencia-se que as diferenças e identidades culturais têm sido mais aceitas, respeitadas, discutidas e problematizadas sistematicamente no interior da escola, mas ainda há muito que se discutir.

Na Educação Infantil brasileira, nota-se que o trabalho relacionado às diversidades se tornam primordiais para a qualidade do ensino. E esta concepção de trabalho nas instituições educacionais se faz necessário recorrer tanto à Constituição Federal Brasileira de 1988, como à Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96. Estas leis tiveram importante impacto, podendo contribuir na compreensão de que às instituições de educação infantil compete a tarefa de trabalhar de forma indissociável o cuidado da criança

pequena. Trabalhar com a diversidade cultural na Educação Infantil, denota-se como meio inseparável da identidade nacional e regional dos educandos, pois assim terá uma superação de preconceito e valorização das especificidades dos grupos existentes no ambiente educativo. Ao identificar essa diversidade cultural, étnico-racial, será mobilizado um saber para a construção de um currículo educacional. Oferecer espaços, materiais, brinquedos, que permitem as crianças se sentirem parte do contexto educacional nas brincadeiras e interações com as outras crianças fazem parte do processo do ensino e aprendizagem e esses espaços precisam atender às expectativas das crianças de forma que elas se reconheçam e construam uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento. A diversidade cultural está evidenciada

no contexto social, escolar, familiar e, entender que a sociedade não pode ser mudada pela unidade educacional, mas, na construção de projetos pedagógicos pode-se direcionar para que a diversidade cultural seja um ambiente de transformação em sala de aula o qual fará toda a diferença no processo de ensino para a criança.

Compreende-se que a educação tem sido entendida como um direito social e um processo de desenvolvimento humano, e tal política articula-se aos processos amplos da dinâmica do ambiente educacional, sem negligenciar nesse percurso a importância do papel social. Portanto, é fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se realiza o ensino e aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constroi o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica. Entende-se que a necessidade de valorizar e respeitar as demais culturas existentes no ambiente educacional e social, buscando a capacidade de se trabalhar as diversidades culturais, com crianças da Educação Infantil, abrirá caminhos para que as crianças usem o

conhecimento adquire para seu crescimento pessoal, e no seu processo de ensino e aprendizagem. É a escola que apresenta papel importante na promoção e valorização da diversidade, e nessa etapa de ensino, as crianças, terão a oportunidade de conhecer a diversidade cultural regional e do Brasil. A diversidade, representatividade, identidade e cultura devem ser discussões essenciais para a promoção de direitos e para a construção da individualidade na infância. E, o brincar pode ser o apoio nesta construção saudável dessa etapa educacional. Entende-se que, a diversidade cultural deve ser aprendida desde a infância, para que as crianças cresçam sem preconceitos e se desenvolvam emocionalmente. Além do que, é uma maneira de contribuir para a cultura do respeito, harmonia, paz, o que é importantíssimo para uma vida em sociedade.

DIVERSIDADE CULTURAL NO ESPAÇO ESCOLAR

A cultura é tudo aquilo que inclui o conhecimento sobre crenças, arte, moral, costumes e todos os outros hábitos adquiridos na vivência social. Recebido como uma herança dentro de um grupo, a cultura em que foi socializado, herança de um longo processo acumulativo vivenciando por inúmeras gerações. Mas como processo de vivência o homem se constituiu enquanto produto e produtor de seu meio, se constituindo e constituindo críticas de recebidos e aprendidos, o que lhes permite inovações, simbologias outras que formam possíveis perpetuações e existência o meio social. A cultura é variável no tempo e vai se transformando na vivência e no processo de comunicação e transmissão de sua existência. Elementos como modo de agir, vestir, caminhar, comer se alteram diante das novas necessidades constituídas entre as gerações, estas localizadas em um tempo e espaço de vivência, produzindo bem-estar para alguns e para outros uma metamorfose imposta e, portanto, de grande violência simbólica. Alguns grupos podem vir a sofrer com a cultura ou melhor, com a imposição de padrões e normas de vivência estabelecidas

para com o outro. A escola é um local formado por uma população com diversos grupos étnicos, com seus costumes e suas crenças. Segundo Morin (2001, p. 56):

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas.

Diante da diversidade de culturas dentro de diversas culturas é de competência do professor, ter objetivos claros e resultados que pretendem alcançar com uma atividade para que os alunos tenham as mesmas oportunidades, mas com estratégias diferentes. O trabalho diversificado envolve atividades realizadas em grupos ou individualmente previamente planejadas ou de livre escolha por aluno ou professor. Salientando, que diversificar não significa formar grupos homogêneos com as mesmas dificuldades, mas a diversidade existente no grupo favorecerá a troca de experiência e o crescimento de cada um. Em função dessa perspectiva, pode-se dizer que o sistema educacional deve constituir-se de metodologias socializadoras, civilizatórias, de formação de sujeitos no nosso ponto de vista de se tornarem agentes de amparo e de proteção aos processos de normalização social. Para Vygotsky, "as crianças são o resultado de suas experiências e da troca com o outro". Para compreender seu desenvolvimento é preciso considerar o espaço em que elas vivem, a maneira que constroem significados nessa perspectiva, a educação funciona como instituição normalizadora dos padrões de sociabilidade, imprimindo e constituindo identidades sociais, objetivando desenvolver cidadãos críticos e influentes numa definida sociedade. A escola enquanto campo social produtor e reproduzidor de cultura se estabelece em lócus excepcional de um conjunto de

atividades que de maneira sistemática continuada e ordenada, contesta pela formação primitiva da pessoa, situando-lhe frente ao mundo social. Conforme Perrenoud (2000, p. 90), aborda que enfrentar o desafio de propor um ensino que respeite a cultura da comunidade significa constatar cada realidade social e cultural com a preocupação de traçar um projeto pedagógico para atender a todos sem exceção. Cabe a escola, lugar por dignidade de sistematização dos conhecimentos determinados pelo meio social, praticar e ampliar uma pedagogia de participação e de democracia, constituída no diálogo e na historicidade do ser humano, que compreenda conteúdos, metodologias, valores, costumes e procedimentos dirigindo para concepção, solicitação e defesa dos direitos humanos, assim como para a sua retaliação em casos de violação. De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006, p. 32):

A escola no âmbito específico de sua atuação, pode contribuir para a realização de ações educativas que visem fomentar/estimular/promover a cultura dos direitos humanos mediante o exercício de práticas educativas de promoção e fortalecimento dos direitos humanos no espaço escolar, ajudando a construir uma rede de apoio para enfrentamento de todas as formas de discriminação e violação dos direitos.

Neste contexto, o espaço escola adota e desenvolve projetos e programas educacionais e culturais, com ajuda das redes de assistência e de proteção social, que visam a promoção de uma cultura de paz e precaução e o enfrentamento das mais variadas formas de violência existentes. Tendo como finalidade o combate a atitudes e condutas inflexíveis e preconceituosas contra grupos ou indivíduos vulneráveis ou em situação de risco pessoal e social, deve ser incluído na escola, em seu currículo a problemática da diversidade sociocultural. Na busca por uma mudança na área educacional, a interdisciplinaridade é imprescindível no processo de se trabalhar a diversidade cultural. O termo interdisciplinaridade se coloca na multiplicidade e sentidos ao termo. Segundo Barbosa (1985:19), resgata a ideia de totalidade para o conhecimento:

Historicamente podemos apontar como fundamento da interdisciplinaridade a ideia de totalidade, paulatinamente substituída pela ideia do interrelacionamento do conhecimento. Inter-relacionar as diversas disciplinas para atingir a compreensão orgânica do conhecimento, ou abarcar a globalidade do conhecimento, foi uma intenção educacional defendida primeiramente pelas teorias humanísticas da educação. Para algumas destas teorias, sendo o homem um ser total, global, deveria ser conduzido à busca do conhecimento total, global do universo. Posteriormente também alguns behavioristas defenderam esta ideia de procura e transmissão globalizada do conhecimento, porque esta globalidade corresponderia à simplificação do meio ambiente recomendável para sua fácil manipulação, no sentido de conduzir o comportamento humano.

No que se refere à ideia de unidade e multiplicidade do ser humano, considera-se que o homem é ao mesmo tempo singular e múltiplo. Para Morim (2001) existem duas tendências que envolve esta afirmativa: os que veem a diversidade das culturas tendem a minimizar ou ocultar a unidade humana; os que veem a unidade humana tendem a considerar como secundária a diversidade das culturas. Há uma série de práticas imediatistas e mecânica no interior da escola por falta de entendimento por parte dos professores em relação à interdisciplinaridade, mesmo sabendo da importância, têm dificuldades em traduzi-la em prática concreta e fundamentada. É preciso entender, também, que o conhecimento interdisciplinar não se restringe à sala de aula, mas ultrapassa os limites do saber escolar e se fortalece na medida em que ganha a amplitude da vida social. Nesse sentido a interdisciplinaridade estimula a competência do educador, apresentando-se como possibilidade de reorganização do saber para a produção de um novo conhecimento.

Vê-se então, a necessidade de verificar a importância de se organizar no ambiente educacional uma forma de aprendizagem com ensino voltado para as diversas culturas brasileiras, pois é de fundamental importância trabalhar com as crianças, as culturas dos povos

indígenas, os quais constituíram e constituem nossa população brasileira, com os africanos, trazidos para nosso país a força, como escravos, e os portugueses que colonizaram a nação. CARDOSO (2004) observa que como peixe já nasce pronto, pequenino já sabe nadar, assim seria com o ser humano, mas não é bem assim: filho de humano não nasce um humano pronto. Precisa adquirir as características mais profundas dos humanos. Para ser educado é necessário um período mais longo para alcançar o objetivo.

Uma das características que os humanos adquirem pela educação e que, portanto os animais não têm – é a individualidade, ou seja, a capacidade de pensar e viver de modo diferente uns dos outros. Enquanto cada espécie de animal tem comportamentos muito parecidos, nós valorizamos nossa identidade pessoal e de grupo, amamos a liberdade e nos sentimos muito infelizes quando nos impedem de expressar nossos sentimentos e ideias. São valores profundamente humanos. (CARDOSO, 2004. p. 12-13).

Sua observação continua que, a educação na diversidade está preocupada com esses valores, com a relação respeitosa e solidária entre pessoas, com uma atenção especial ao exercício da convivência com as diferenças. Que o educar na diversidade é ensinar e aprender junto às crianças, convivendo com pessoas, com destaque às diferenças físicas, sociais e culturais. Ele enfatiza que isso requer um esforço e uma grande vontade de transformar a sociedade e nós mesmos, pois na educação tradicional, o plano ético era centrado no respeito ao próximo e ao semelhante, no entanto, a educação para a diversidade prioriza o respeito entre todos trabalhando com valores e conceitos, tipo: tolerância verso intolerância, preconceito verso diversidade.

Falar sobre diversidade não pode ser só um exercício de perceber os diferentes, de tolerar o “outro”. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como essa diferença é produzida e quais são jogos de poder estabelecido por ela. Como nos alerta Tomaz Tadeu da Silva (2000), a diversidade biológica pode ser um produto da natureza, mas o mesmo

não se pode dizer sobre a diversidade cultural, pois, de acordo com autor, a diversidade cultural não é um ponto de origem, ela é em vez disso um processo conduzido pelas relações de poderes constitutivos da sociedade que estabelece “outro” diferente do “eu” e “eu” diferente do “outro” como uma forma de exclusão e marginalização. Uma ação pedagógica realmente pautada na diversidade cultural deve ter como princípio uma política curricular da identidade e da diferença. Tem obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença, ela coloca em seu centro uma teoria que permita não só reconhecer e celebrar a diferença, mas também questioná-la, a fim de perceber como ela discursivamente está constituída.

Ao tratar a questão da diversidade cultural, Anete Abramovicz (2006) diz que todo o brasileiro vive uma situação, no mínimo, inusitada. De um lado, há o discurso de que nós somos um povo único, fruto de um intenso processo de miscigenação e mestiçagem, que gerou uma nação singular com indivíduos culturalmente diversificados. De outro, vivenciamos em nossas relações cotidianas inúmeras práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas em relação a alguns segmentos da população, como, as mulheres, os indígenas e os afrodescendentes. Na atualidade mesmo com manutenção de vários padrões de comportamento, de beleza, os documentos relacionados à educação brasileira outorgam que somos um país construído tendo por base a diversidade cultural. Devemos entender que é com o outro, pelo outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade atribuindo significados a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio entre outros começam a se construir nesse período. O Referencial Curricular para a Educação Infantil considera que educar é:

Propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades

infantis, de relação interpessoal de ser e estar com o outro, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças ao conhecimento mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).

Podemos, dessa forma, dizer que em todas as dimensões, cuidar é educar e essa é uma tarefa árdua e constante na Educação Infantil, como também em outras fases.

TRABALHANDO A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conceitua-se Educação Infantil à educação da criança de zero a seis anos e, qualitativamente, é distinto do vocábulo educação pré-escolar, tão usado, mas inadequado, impreciso, limitado e excludente. Educação pré-escolar, em outras palavras, possui um referencial fundamentalmente escolar, como se essa fase da vida se referisse tão somente a uma preparação para a escola, quando não é bem assim. Exclui, desta forma, do processo educacional, as crianças que não estão ou estarão frequentando uma escola nessa fase da vida. No Brasil, nesta faixa etária há mais crianças fora da escola ou de qualquer ingresso a programas alternativos de atendimento (SOUSA, 1998).

As instituições infantis, ao longo de décadas, têm apresentado confusão em relação a cuidar e educar. Cuidar remete à ideia de assistencialismo e, educar à de ensino/aprendizagem. Desta forma, há uma predominante tendência de se entender o cuidar e educar como simples associação de duas diferentes funções: uma referente ao zelo por boa alimentação, garantia física e cuidados com higiene e saúde; outra, envolvida com o repasse de conhecimentos e regras de comportamento, além do cumprimento de regras pelos futuros cidadãos. Entretanto, a função destes dois termos parece distante da ideia de que o cuidar e o educar são princípios indissociáveis (BRASIL, 1998).

Cuidar e educar é penetrar na ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão conjunta do desenvolvimento da criança

com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade próprios da infância. Deste modo, o educador deve estar em firme estado de observação e cuidado para que não transforme as ações em rotinas mecanizadas, norteadas por regras.

O cuidar e educar é papel da escola, e neste cenário a escola não pode se desvincular da realidade na qual está inserida, um contexto de diversidade. Como afirma Barbosa (2009, p.12),

A função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais.

Assim, dentro da amplitude da proposta de inclusão, de respeito às diferenças, devem ser priorizados conceitos fundamentais na formação da criança, de modo a levá-la a reflexão. Importa então, ressaltar que o conceito de diversidade como qualidade do que é diferente; aquilo que consegue distinguir uma coisa de outra; ausência de igualdade ou de semelhança; alteração digna de atenção, de reparo; modificação; mutação; característica do que é diferente; distinção, disparidade; falta de harmonia; divergência; falta de equidade; desproporção (HOUAISS, 2010).

A escola tem uma clientela composta por vários grupos étnicos com seus hábitos, seus ritos e sua fé. Historicamente falando, a escola tem dificuldades para lidar com a diversidade. As diferenças tornam-se problemas ao invés de oportunidades para produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagens.

Nota-se que é necessário um verdadeiro e genuíno esforço para se entender, aceitar e valorizar a diversidade, uma vez que se vive em sociedade que conserva (pré) conceitos historicamente fossilizados sobre, praticamente, quase tudo, a exemplo, do negro, índio, pobre, deficiente físico, deficiente mental, nordestino, homossexual, empregada doméstica, gordo, idoso entre outros.

Ribeiro (2002, p. 150) questiona:

Crianças brasileiras de todas as origens étnico-raciais têm direito ao conhecimento da beleza, riqueza e dignidade das culturas negro-africanas. Jovens e adultos têm o mesmo direito. Nas universidades brasileiras, procure, nos departamentos as disciplinas que informam sobre a África. Que silêncio lamentável é esse, que torna invisível parte tão importante da construção histórica e social de nosso povo, e de nós mesmos?

Lidar com a diversidade, na Educação Infantil, requer cuidados e observações incessantes, já que não se deve esperar que a criança cresça para começar então a ensinar a importância do respeito que se deve ter com as diferenças dos colegas no ambiente escolar. Esse ensino deve ser aplicado desde os primeiros anos de escolaridade.

Apesar do termo preconceito, considerado como um ato pensado, elaborado e praticado não só por adultos, mas também na fase infantil, porque nem mesmo as crianças estão excluídas de utilizar-se das inúmeras formas de discriminação, convém, desde cedo ir explicando o significado de preconceito e o combate ao mesmo, afinal, a hipocrisia deve ser deixado de lado e, fundamentalmente, deve-se fazer com que a criança cresça sabendo que todos os homens, apesar da raça, cor, deficiência física, idade, todos são iguais e possuem os mesmos direitos. Ao invés de transformar a escola em reprodutora da própria discriminação, deve fazer com que a mesma busque propostas pedagógicas para se contrapor à tão terrível malefício, a discriminação.

Preconceitos, rótulos, discriminação. É inevitável: desde muito cedo, os pequenos entram em contato com esses discursos negativos. Para que eles saibam lidar com a diferença com sensibilidade e equilíbrio, é preciso que tenham familiaridade com a diversidade - e não apenas em projetos com duração definida ou em datas comemorativas, como ainda é habitual em vários lugares. Outra recomendação importante é que a questão não seja tratada como um conteúdo específico (o que invalida propostas do tipo "bom, turminha, agora vamos todos entender por que é importante respeitar as diferenças") (MARTINS, 2009, p. 61).

O correto é que todo educador reflita sobre o valor de propiciar ao seu aluno um ambiente que priorize e estimule o respeito à diversidade, ajudando a formar cidadãos mais educados e respeitosos que se preocupam com os outros, possuindo o espírito de coletividade.

Alonso (2009 *apud* MARTINS, 2009, p. 61) refere que "O convívio cotidiano é a forma mais eficaz de trabalhar comportamentos e atitudes", portanto se deve abordar o tema de jeito natural, inserindo-o em práticas diárias, como brincadeiras, leitura e música. Manter-se na letargia, na acomodação, tornando-se um ser indiferente às diferenças existentes é que não deve ser o papel do educador, muito pelo contrário, deve sim conseguir estabelecer relações de igualdade entre seus alunos, sendo, dessa forma, apto para receber e acolher as diferenças. Pois é, justamente, partindo do reconhecimento da diversidade que se devem traçar as táticas pedagógicas, definir os métodos, os acessos, as metodologias que não podem ser tão rígidos, já que existem tantos caminhos pedagógicos a reconhecer. Depreende-se então que a essência para o estabelecimento de relações de igualdade é uma das funções do educador, independente do seu pertencimento étnico racial, crença religiosa ou posição política, o qual deverá oportunizar condições para que sejam acolhidas e respeitadas as vivências e diferenças de cada educando, para que este consiga estabelecer relações entre o contexto em que vive e o seu ambiente escolar.

Conforme observa o texto do documento sobre pluralidade cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs 1997, p. 15), "saber discutir pluralidade a partir das diferenças dos próprios alunos é um modo de conduzir o tema de forma mais próxima da realidade brasileira".

PLURALIDADE CULTURAL PRESENTE NOS PCN'S

Hoje, a sociedade está vivenciando, mais conscientemente, a importância das experiências na primeira infância, o que tem motivado demandas por uma educação institucional para

crianças com faixa etária compreendida entre zero e seis anos.

A sociedade civil e órgãos governamentais, nessa direção, têm se movimentado com vistas ao atendimento às crianças de zero a seis e que o mesmo seja reconhecido na Constituição Federal de 1988. Conseguiu-se, desta forma, que a educação infantil em creches e pré-escolas seja, do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança, conforme está apregoado no Art. 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, datado de 1990, ressalta inclusive o direito da criança a este atendimento e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996, institui, de forma decisiva a conexão entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação.

Conforme a LDBEN (BRASIL, 1998) e levando-se em consideração seu papel e sua responsabilidade na indução, proposição e avaliação das políticas públicas relativas à educação nacional, o Ministério da Educação e do Desporto propõe, por meio deste documento, um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Tecendo comentários sobre a criança, o RCNEI (BRASIL, 1998) faz a seguinte alusão: Compreender, conhecer e reconhecer o jeito peculiar das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos originados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, entre outros, possam ser de suma importância para desvelar o universo infantil assinalando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças.

Já, quando se refere a Educar, o Referencial, em apreço, referenda que educar significa proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens, norteadas de forma integrada e que colaborem para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação,

respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais vastos da realidade social e cultural. Acredita-se assim que, neste norte, a educação poderá servir de auxílio para o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas e, por conseguinte contribuirá para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998).

Sobre o Cuidar, o Referencial Curricular apresenta vários enfoques, mas, neste trabalho, aprova salientar o seguinte comentário: “Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado” (BRASIL, 1998, p. 25).

Acerca de Diversidade e Individualidade, ao se considerar que as crianças apresentam diferenças entre si, conduz-se o educador a propiciar uma educação com bases em condições de aprendizagem que leve em consideração suas necessidades e ritmos.

Essas interações promovem avanços naquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda dos outros, ou seja, no seu desenvolvimento potencial. Individualizar a educação infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pela distinção que apresenta, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural (BRASIL, 1998).

Ao aludir a Educar crianças com necessidades especiais, o RCNEI relata que uma ação educativa, empenhada na promoção da cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente deve, essencialmente, promover o convívio com a diversidade, que é marca da vida social brasileira. Essa diversidade inclui não apenas as várias culturas, os hábitos, os costumes, mas também as competências, as particularidades de cada um (BRASIL, 1998).

Aprender a conviver e relacionar-se com pessoas que têm aptidões e competências distintas, que possuem expressões culturais e marcas sociais peculiares, é qualidade precisa para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade, a equidade e a solidariedade. A criança que conviver com a diversidade nas instituições educativas, poderá aprender muito com ela. Já as crianças que apresentam necessidades especiais, o convívio com as outras crianças só trará benefícios na medida em que representa uma inclusão, verdadeiramente, no universo social e beneficia o desenvolvimento e a aprendizagem, possibilitando a criação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade (BRASIL, 1998).

Segundo o que discute o RCNEI, em seus três volumes, a proposta para educação infantil deve contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo assim a construção de conceitos e posturas de respeito às diferenças.

Interessadas, mais especificamente, em refletir acerca dos discursos e dos sentidos que constroem o tema da Pluralidade Cultural nos PCNs, lançamos mão do conceito de heterogeneidade discursiva operacionalizado por Authier-Revuz (1982, 1998). Esta introduz a distinção entre heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada. Na primeira delas, a presença de outros discursos não é marcada em superfície, embora o debate com a alteridade seja intrínseco a qualquer manifestação verbal. No caso da heterogeneidade mostrada, podemos localizar a presença de discursos atribuídos a outras fontes enunciativas. Esses discursos outros, por sua vez, recuperáveis no plano da heterogeneidade mostrada, podem apresentar-se como formas explícitas, tal como o uso do discurso direto, ou como formas não marcadas como, por exemplo, a recorrência à ironia.

O tema da pluralidade cultural aborda conhecimento e a valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais, incentivando o convívio dos diversos grupos e fazer dessa característica um fator de enriquecimento social e cultural. A escola tem um papel fundamental nesse processo, o papel de uma instituição formadora de pessoas que tendem a agir de acordo com o conjunto de disposições na qual foram socializados, cabendo a esta o papel desafiador de formar indivíduos ou disposições que constituam a diferença um traço da existência social. Ao analisar a temática da pluralidade cultural é necessário lembrar que as culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo do tempo e de acordo com suas experiência e relações com meio e com outros grupos sociais. De acordo com os PCNs (Brasil, 2000).

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com os outros grupos, na produção de conhecimento etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social.

Apesar da discriminação da injustiça e do preconceito que contradizem os princípios da dignidade, do respeito e da justiça, a nossa sociedade tem produzido também experiências de convívio no processo de reelaboração das culturas de origem, propondo uma sociedade onde cada cidadão pode ser reconhecido em sua diferença. O desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da formação da identidade nacional, e ter conhecimento da riqueza representada por essa diversidade étnica e cultural que compõem o patrimônio brasileiro. Atualmente, o papel da escola vai muito além de ensinar Matemática, Português, Ciências, História e Geografia. A escola é uma das grandes responsáveis pela formação do cidadão, preparando o educando para interagir na sociedade, de maneira ética e responsável. Para aprimorar a formação cidadã foram inseridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) os

TEMAS TRANSVERSAIS, TORNANDO OBRIGATÓRIA A SUA INCLUSÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR, DE FORMA TRANSVERSAL.

Dessa forma, os Temas Transversais propõem uma educação mais comprometida com a cidadania do seu povo, reforçando o texto da Constituição Federal, principalmente nos artigos 1º e 2º, os quais estabelecem princípios fundamentais para viver com dignidade, igualdade e responsabilidade social. Porém, constar nos PCNs não é suficiente para, de fato, surtir efeitos reais na sociedade. É fundamental que as mudanças e as práticas democráticas, realmente, aconteçam inicialmente no ambiente escolar, na sequência estenda-se à sociedade em geral. A educação enquanto instituição social é capaz de combater a discriminação que se manifestam em ações e palavra, sendo necessário se revisar suas ideologias formadas para que isso aconteça, é necessária uma análise por parte da escola de suas relações, práticas e valores instituídos. Assim será necessários o envolvimento e a mobilização de professores, alunos, juntamente com a comunidade e os demais membros da instituição escolar, para que reflitam acerca dos seus conceitos e seus valores de modo que, suas concepções não se justificam no tempo presente. Sendo assim a temática pluralidade cultural proporciona o enriquecimento na prática pedagógica escolar, assim como um compromisso étnico de colaborar para com as modificações essenciais à construção de uma sociedade mais justa. Ter reconhecimento e saber estimar a diversidade cultural, saber operar sobre um dos mecanismos de discriminação e exclusão, trazendo a plenitude da cidadania para todos, sendo assim, para vivermos em uma sociedade plural é preciso saber ter respeito por grupos e culturas que constituem a nossa sociedade.

O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Conforme Vinha (1999), para a criança, a construção da inteligência se dá a partir da interação com o meio e desta mesma forma

ocorre a construção da moralidade. A constituição dos valores, o desenvolvimento moral, ocorre a partir da interação da criança com pessoas e situações. Não existe moral sem o outro. A moral, notadamente, envolve o outro, porque diz respeito a regras, ou normas, como as pessoas devem agir perante o outro. A construção dos valores se dá a partir das experiências com o outro.

Seguindo este pensamento, surge um desafio: como trabalhar a interlocução de temas como respeito, solidariedade, aceitação das diferenças, temas tão relevantes com crianças e adolescentes? É possível que evitar os extremos já seja um bom começo. Os extremos a que se faz referência envolvem atitudes conscientes ou não de repressão e autoritarismo (onde as crianças são oprimidas e "pisoteadas"), e, por outro lado, quando não existe o autoritarismo, parte-se para o extremo de se dar liberdade absoluta e irrestrita onde crianças de pouca idade mandam nos de trinta anos (SCHEMES, 2008). Este mesmo autor orienta no sentido de que "se faz necessário olhar os nossos alunos não como meros expectadores, mas como protagonistas dos valores, da paz, da construção histórica de uma sociedade mais humanizada, digna, justa e solidária" (SCHEMES, 2008, p. 1).

Pelo fato de que cada ser humano é único, tem sua forma de agir, viver em sociedade não é uma tarefa fácil, pois são distintas as personalidades de cada pessoa e cada um pensa e age como bem entende. A maioria pensa apenas em si mesmo, sem se importar com os demais, porém é importante lembrar que ser diferente não pode ser superior à própria essência do ser humano (DAMASCENO JÚNIOR, 2010).

Vê-se que é urgente pensar e produzir materiais didáticos que abordem os temas: ética e cidadania, educação e orientação sexual, prevenção ao uso indevido de drogas e prevenção à violência dentro das unidades escolares, respeito pelas diferenças, entre outros (SCHEME, 2008).

Em seu Art. 4º, a Resolução CNE/CEB Nº 5, de julho de 2009 – Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil reza:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nota-se que a humanização do currículo evidencia-se, no artigo supracitado, e fica claro também que se prega a mudança da educação e a necessidade da interação do professor com o aluno no contexto da sala de aula, fazendo entender que ensinar nos dias de hoje, é uma tarefa complexa e requer intencionalidade, prontidão, além de um contexto sócio afetivo, propenso a essa empreitada. Dentro dessas fundamentações, nas entrelinhas, subentende-se que o professor deve ser um educador e não um opressor, como em outras épocas.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, o Art. 6º refere que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos e, remetendo à temática deste trabalho científico, citar-se-á o Princípio Ético que assim verbaliza: “1 – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades”. (Grifo nosso).

A inclusão e a diversidade na educação básica foram componentes dos eixos temáticos da Conferência Nacional de Educação Básica, que aconteceu de 14 a 18 de abril de 2010, em Brasília. Gestores municipais e estaduais e setores pertinentes à educação discutiram as políticas públicas acerca desta temática e ofereceram contribuições as quais poderão fortalecer ações e programas de educação para a diversidade (MACHADO, 2009).

De acordo com Lázaro (2009 apud MACHADO, 2009, p. 1):

A educação brasileira ainda não incorporou solidamente o valor da diversidade como fator pedagógico e afirmativo, pois uma criança cuja crença religiosa familiar é ridicularizada em sala de aula não se sente acolhida e, portanto, não desfruta das condições necessárias para aprender, exemplifica.

É, desta forma, que a escola deixa de ser o atrativo esperado pela criança e, assim, aos poucos, a mesma vai provocando a exclusão do alunado. Sair do aconchego do lar para adentrar em um lugar discriminatório não é o que se espera da escola, pois o espaço escolar não deve ser punitivo, classificatório e excludente, uma vez que o papel da escola é o de promover crescimento, desenvolver possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagens vida afora, socializar experiências, perpetuar e construir cultura.

Gomes (2008) convida a refletir sobre o tempo e o espaço escolar, condicionados e cristalizados, onde parece ser impossível a flexibilização dos mesmos. Esta concepção de escola apresenta uma estrutura inútil, uma vez que muitos problemas crônicos talvez pudessem ser amenizados ou mesmo resolvidos caso se voltasse o olhar para o tempo e a arquitetura da escola, com vistas a uma escola democrática e um currículo que contemple a diversidade.

É importante que se apregoa aqui o Art. 8º das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, quando assim promulga:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (Grifo nosso).

Comenta-se sobre um currículo democrático, fala-se mais ainda sobre humanização e vem se dando um enfoque todo especial ao respeito à diversidade cultural. Até se entende com tudo isto que se quer viver uma democracia participativa, onde se interaja, visando a uma melhor qualidade de vida para todos.

Perrenoud (2000, p. 90), aborda que “enfrentar o desafio de propor um ensino que respeite a cultura da comunidade significa constatar cada realidade social e cultural com a preocupação de traçar um projeto pedagógico para atender a todos sem exceção”. Tal abordagem é amparada pela Constituição Federal no seu Art. 210 que assim reza: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (Grifo nosso).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que incorpora e realiza os preceitos da Constituição Federal, no seu Art. 2º, refere: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidades o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Grifo nosso).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que se compõem de orientações do governo, através do Ministério da Educação (MEC), no que tange a estabelecer uma direção no processo de formação humana dos projetos de escolarização do Sistema Nacional de Educação, em especial para o ensino fundamental, em sua introdução, assim se expressa:

Não basta visar a capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos de especializações tradicionais, mas antes se trata de ter em vista a formação em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola (BRASIL, 1997, p. 34).

Depreende-se, pois, que educar plenamente é educar em todas as dimensões do

ser humano: social, emocional, física, intelectual, moral, espiritual. É, portanto, a participação da escola na formação do cidadão para a vida pessoal, social e produtiva e não apenas fazer como a escola vem fazendo, limitando-se à instrução formal e à disciplina do aluno para as atividades escolares.

Uma pergunta que pode ser feita é: Que tipos de relações estão sendo postas ou impostas na sociedade? Esta questão não é pertinente apenas a uma área do conhecimento fragmentado no currículo, mas deve estar anexada ao fundamento epistemológico de cada disciplina. Urge pensar a educação para uma cultura de paz como um tema multidisciplinar, e não apenas como um projeto isolado e fragmentado. O que se deve pretender é causar uma mudança na formação dos valores até então concebidos. É, sem dúvida, um processo moroso, porém deve ser contínuo e sistemático. Essa mudança deve estar na raiz da constituição de valores. Ter estrutura teórica é fundamental para saber o caminho que queremos seguir e onde desejamos chegar. Quanto mais intensa for a fundamentação teórica mais intencional será a prática (SCHEMES, 2008).

Partindo da compreensão de que o ensino deva contribuir com o desenvolvimento pleno, ou seja, de todas as capacidades que o ser humano necessita para intervir na sociedade, os conteúdos curriculares deverão sempre ser tratados como os meios para conhecer ou responder às questões postas pela realidade experiencial dos alunos.

Tomada como referencial para a teoria e a prática do currículo, possivelmente, essa dimensão traz, em seu bojo, um significado crítico-transformador para a prática educativa. Essa é a perspectiva que se delinea em termos da autonomia do ser humano, condição de sujeito capaz de lutar por sua liberdade e autodeterminação mesmo numa conjuntura de crescente usurpação dessas capacidades antropológicas (BRAGA, s/d).

O ato de aprender é um processo que ocorre dentro de cada homem, sendo ele eficaz

quando é desenvolvido pelo próprio homem; e ineficaz quando não há estímulos para que este não se desenvolva. Goulart (2002, p. 55) corrobora, com o que ora foi exposto, ao afirmar que “o processo de aprendizagem [...] existe dentro do indivíduo”. Portanto, o processo de humanização do currículo escolar só trará benefícios ao educando e, conseqüentemente, à sociedade, como um todo.

Um currículo humanizado evitará o que até hoje é vivenciado na escola, pois sempre foi assim: a educação tendo início no ambiente familiar e (re)organizando-se no cotidiano de cada sociedade.

Desta forma, identificam-se diferenças no processo educacional, pois existe, de fato, uma divisão de classes que, praticamente, assim se apresenta, a burguesia, que pode ser vista como a classe autoritária e o proletariado que se apresenta como a classe subordinada. A classe autoritária exerce, na sociedade, diversas ideologias, alienando os demais membros. Tal fato vai de encontro à função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil em seu Art. 7º, no seu capítulo V, declara a construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (Grifo nosso). Apenas o potencial contra ideológico, utilizando-se do uso da crítica e práxis, inserido no currículo humanizado, é possível de promover a libertação da educação das massificantes opressões.

Freire (1987) aponta para o papel do homem e da escola na construção de uma sociedade conscientizadora e libertadora, quando contrapõe ao verdadeiro e almejado modelo educacional os opressores (educadores) que têm finalidade somente de educar; do outro, os oprimidos (educandos) que são apenas educados como convém aos opressores. Ou seja, mantendo a divisão entre os oprimidos e opressores.

Convém enfatizar o papel do pedagogo, bem como outros profissionais que, engajados na efetivação da aplicação do currículo humanizado, poderão participar, de forma significativa, para a libertação e a formulação de novas propostas pedagógicas sobre temas de grande importância na realidade brasileira, como é a questão da educação humanizada e da inclusão da diversidade (GOMES, 2008; BRASIL, 1998).

A educação só será, verdadeiramente, livre quando deixar de priorizar as elites e o indivíduo tornar-se agente de seu próprio destino, tanto pessoal como social, a fim de erigir um mundo socializado com possibilidades de transmitir valores.

O PROFESSOR PERANTE A DIVERSIDADE CULTURAL

Podemos dizer que trabalhar com a diversidade é mais comum, é a própria vivência social e em hipótese alguma deve ser recusada dentro da dinâmica educativa. A escola moderna insere num conjunto de modificações sociais, econômicas e políticas de extensa duração dirigidas por um sistema social e histórico. Antigamente a escola era reconhecida como um dos únicos locais onde o processo ensino-aprendizagem ocorria, sendo a figura do professor de extrema relevância, pois ele era o responsável pelo ato de ensinar. Era dele a missão de ensinar a ler, a escrever, a somar, multiplicar. As responsabilidades ligadas ao processo de ensino cabiam aos professores e as responsabilidades ligadas à educação eram da família, de acordo com normas e valores estabelecidos pela igreja. No contexto atual marcado por grandes evoluções na sociedade, principalmente de caráter científicos e tecnológicos requerem mudanças na escola, especialmente na atuação do professor, que ao longo dos anos vem sentindo que sua profissão está perdendo a identidade. É necessário resgatar a função fundamental do professor enquanto agente formador que oportuniza a formação e transformação dos alunos, desenvolvendo neles o espírito crítico e a cidadania.

O professor precisa se conscientizar de seu papel frente à realidade social, econômica, tecnológica está ocorrendo na atualidade. Estamos vivendo no mundo da globalização, o que torna as coisas fora da escola muito mais atraentes, pois esta ainda continua ministrando aulas desinteressantes e maçantes, que em nada oportunizam ao aluno a reflexão e o desenvolvimento do senso crítico. A influência do mundo globalizado recai diretamente sobre os processos de ensino, pois o conhecimento ocorre em conjunto com a influência da mídia, das tecnologias e até mesmo com as influências da sociedade, exigindo muito mais do professor que precisa propiciar aos alunos situações que possam estimular e motivar o desejo de aprender, levando-os a reconhecer a importância e utilidade da busca pelo conhecimento. Assim, precisa utilizar-se de metodologias diferenciadas que surpreendam os alunos, que os encante para o desenvolvimento do assunto a ser desenvolvido, pois é necessário reconhecer que somente o fato de o professor falar e de o aluno escutar não significa que ocorreu aprendizagem. Porém, de nada adianta ao professor utilizar-se de estratégias diferenciadas, de tecnologias variadas se ele não conseguir atrair a atenção dos alunos especialmente para o ensino. Segundo Freire (1987), a essência da educação como prática da liberdade se funda no diálogo com o outro. O diálogo é uma exigência existencial, não é o silêncio que os homens se fazem e sim na palavra, na ação, reflexão, e dizer a palavra não é privilégio de alguns homens e sim um direito de todos os homens. O papel do educador não é doar ou transmitir o conteúdo, nem falar sobre a sua visão do mundo ou tentar impor ao educador, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa cultura. Analisando as ideias de Paulo Freire, torna-se impossível destacar o grupo das necessidades de aprendizagem que devem ser contempladas sem que nenhuma delas fique negligenciada. Tais orientações sinalizam para o poder da educação do homem como um novo ser social, cuja evolução requer que se aprofunde de modo seguro, o desenvolvimento de projeto individuais e

coletivo. Entre os inúmeros desafios postos para o professor, podemos destacar a atualização profissional, a criatividade, a organização do trabalho pedagógico por meio da ação de planejar, a mediação do processo ensino aprendizagem, a relação interpessoal entre professor e aluno, bem como a parceria escola e família, lidar com todos estes desafios faz parte da profissão docente.

Percebe-se, portanto, que atualmente não está sendo fácil ao professor competir com tudo aquilo que o mundo fora da escola oferece aos alunos. O professor precisa abusar de sua capacidade de criação e ter consciência da necessidade de mudar sua prática pedagógica. Conforme Heerdt (2003), “Evidenciam-se, uma série de desafios, alguns inéditos, que precisam ser assumidos e incorporados na prática docente. A mudança, o novo, o questionamento, o diferente, quase sempre são causa de insegurança e medo. Mas é necessário ousar e enfrentar”. Assim, o desafio está no fazer diferente o que diz respeito à ação docente, tendo claro que o professor não pode restringir a sua competência apenas aos conhecimentos específicos de sua área de atuação, mas, a competência pedagógica que lhe proporcionará conhecimentos e domínios dos processos de ensino e aprendizagem. Para isso o professor deve reconhecer que a aula expositiva, verbalista, utilizada como única forma de interação do processo de ensino e de aprendizagem no ensino tradicional, já está ultrapassada. O aluno atual é esperto, curioso, sente prazer em investigar, em descobrir, não aceitando mais os conhecimentos prontos repassados pelo professor. A tarefa do professor está cada vez mais difícil. É chegada a hora de superar a reprodução e fragmentação dos conhecimentos. O professor precisa assumir seu papel de mediador, de facilitador do processo, instigando os alunos a pensar, a refletir, a pesquisar, conduzindo-os para a construção do conhecimento. A relação professor e aluno não poderiam ficar de fora, uma vez que é considerada de suma importância para todo o processo de construção do conhecimento, pois o clima de afetividade nesta relação pode contribuir para

que a aprendizagem ocorra em uma interação contínua. É comum, muitas vezes, os alunos encontrarem no professor aquilo que gostariam de encontrar em seus familiares, mas também pode trazer consequências desastrosas se o professor não souber conduzir esta situação de afetividade em sala de aula. A presença e participação da família durante todo o processo de aprendizagem é fundamental. Infelizmente é possível perceber que as famílias delegam somente à escola a responsabilidade pela educação de seus filhos, fazendo com que os professores, muitas vezes, se encontrem sozinhos neste processo, tendo que desenvolver vários papéis dentro da escola, o que acaba por influenciar em sua ação docente.

De acordo com Freire (1987):

A evolução cultural é continuação necessária da ação cultural dialógica que deve ser realizada no processo anterior à chegada ao poder, esta revolução toma a sociedade em reconstrução em sua totalidade, nos diversos fazeres dos homens, como campo de sua ação formadora.

A organização do trabalho escolar, pensada a partir de uma realidade de maneira suposta admitida, com cautela do perfil do aluno que se acomode em sua proposta pedagógica, admite então de ser funcional. Porém disponível para conhecer o que toda criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver, é forçada a reelaborar, sua abrangência, de costume a dar andamento a uma conversação incontestável, mas necessário para compreender o que tem a dizer neste novo momento da escola, em que o aluno exige que ela se aproprie de sua referências.

CONCLUSÃO

O trabalho com a diversidade está ligado à proposta de inclusão, que emerge como um grande desafio para a educação, pois, pensar em inclusão pressupõe uma série de fatores, principalmente os que dizem respeito aos alunos. O papel da escola não é protagonizar apenas um ato de leitura e de escrita. Dialogar também sobre a diversidade significa assumir um

protagonismo para promover o entendimento à sociedade sobre as diferenças culturais, sociais e políticas. A escola é um espaço democrático onde todos devem respeitar e entender a natureza da diversidade que compõe a sociedade. Há séculos a sociedade vem de um passado de emudecimento em relação à diversidade no Brasil. Os PCNs preocupam-se em estabelecer temas transversais para que, na prática, a escola, conforme seu contexto, possa incluir nos seus currículos a diversidade. Esse tema, no currículo e na prática escolar, deve ter em vista a formação de alunos como cidadãos para decidir e se posicionar diante das decisões que precisam tomar para, assim, intervir na sociedade. Embora teóricos da educação saibam lidar com estas questões sobre a diversidade, contudo, há uma distância considerável entre o que é discutido e prática diária em sala de aula. Nesse sentido, do ponto de vista da abordagem na escola, não há orientações de como lidar com preconceitos e a discriminação. Logo, todos os professores têm a sua frente o grande desafio de buscar respostas ao como debater a diversidade em sala de aula. Essa é uma questão prática que precisa ser respondida, no cotidiano tentar mostrar que as diferenças não são mais diferentes do que as dos outros.

Há cultura de boa qualidade e de má qualidade em todos os cantos do mundo. É uma questão por demais subjetiva. Todavia, se um determinado povo realiza aquilo que, por um secular processo de diferenciação histórico e social, encontra-se mais à vontade para confeccionar, e possui os meios à mão, a dedicação a tal finalidade traduzirá, provavelmente, algo de qualidade. Assim funciona também com a educação. Complicado falar em diversidade cultural em um país tão diverso, tão extenso e com tanta miscigenação. Incrível como, mesmo assim, as pessoas se excluem e excluem as demais. A palavra é realmente preconceito, ondede forma alguma poderia existir, já que somos tão distintos: negros, índios, brancos, albinos, ricos, pobres, gordos, magros, deficientes físicos, mentais, pessoas “normais”, entre outros.

Enfim, são diferenças das mais diversas e é exatamente nelas que encontramos a riqueza de toda uma população.

Em se tratando da realidade escolar brasileira sempre se percebe as nuances de racismo existentes até mesmo nas formas como os professores lidam com conceitos discriminatórios e, infelizmente, as políticas públicas ainda são institucionalmente incipientes.

O professor que nunca foi trabalhado na perspectiva de respeito à diversidade, que vive e foi educado, no decorrer de toda sua vida, com preconceitos raciais, com preconceitos financeiros, com preconceitos dos mais diversos, para não ser extremista e dizer, com todos os preconceitos, fica difícil combater o famigerado preconceito.

Precisa agora se abster de tudo que foi posto e armazenado em sua cabeça e tentar fazer diferente: trabalhar com as crianças em busca de ajudar, construir e formar cidadãos diferentes, que aceitem que as diferenças existem, mas que pode ser muito proveitoso se socializar com pessoas “diferentes”, que ser diferente não significa ser melhor ou pior, significa apenas ser diferente. Outra perspectiva, também, pode ser mostrar para a criança que não, necessariamente, a criança negra, por exemplo, é diferente daquela que é branca; mas que para a negra, ela, a branca, é diferente dela.

O cotidiano escolar está impregnado do mito da democracia racial, um dos aspectos da cultura da classe dominante que a escola transmite, pois representa as classes privilegiadas e não a totalidade da população, embora haja contradições no interior da escola que possibilitam problematizar essa cultura hegemônica, não desprezando as diversidades culturais trazidas pelos alunos. Assim, apesar da escola inculcar o saber dominante, essa educação problematizadora poderia tornar mais evidente a cultura popular.

A proposta de uma educação voltada para a diversidade coloca a todos os educadores, o grande desafio de estar atentos às diferenças

econômicas, sociais e raciais e de buscar o domínio de um saber crítico que permita interpretá-las. Nessa proposta educacional será preciso rever o saber escolar e também investir na formação do educador, possibilitando-lhe uma formação teórica diferenciada da eurocêntrica. O currículo prescrito até hoje divulgado deverá ser revisado e a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas. A Escola terá o dever de dialogar com tais culturas e reconhecer o pluralismo cultural brasileiro.

A realidade que se enfrenta hoje é perversa. Veem-se crianças miseráveis perambulando pelas ruas das grandes cidades, vêm-se pela TV e jornais o sofrimento de crianças afegãs, meninas sendo prostituídas no Brasil e na Ásia e em outros países, massacres que transformam a segurança dos poderosos em insegurança para todos. Ninguém exige respostas para tantas desgraças, mas é exigido de todos um comprometimento pessoal por uma humanidade mais justa e solidária. Curiosamente sempre se está procurando um culpado por todos esses problemas. Além disso, pode-se observar, no cotidiano, flagrantes e atitudes preconceituosas nos atos, gestos e falas. E, como não poderia ser diferente, acontece o mesmo no ambiente escolar.

A escola é o espaço onde se encontra a maior diversidade cultural e também é o local mais discriminador. Tanto é assim que existem escolas para ricos e pobres, de boa e má qualidade respectivamente. Por isso, trabalhar as diferenças é um desafio para o professor, por ele ser o mediador do conhecimento, ou melhor, um facilitador do processo ensino-aprendizagem. A escola em que ele foi formado e na qual trabalha é reprodutora do conhecimento da classe dominante, classe esta que dita às regras e determina o que deve ser transmitido aos alunos. Mas, se o professor for detentor de um saber crítico, poderá questionar esses valores e saberá extrair desse conhecimento o que ele tem de valor universal. A pequena quantidade de alunos negros, nas escolas, é resultado, na realidade, da desigualdade praticada pela

instituição escolar e pelo próprio processo de seu desenvolvimento educacional. Também a prática seletiva da escola silencia sobre as diferenças raciais e sociais, provocando a exclusão do aluno de origem negra, pobre, dos deficientes físicos e mentais e de outros.

Embora se saiba que seja impossível uma escola igual para todos, crê-se que seja possível a construção de uma escola que reconheça que os alunos são diferentes, que possuem uma cultura diversa e que repense o currículo, a partir da realidade existente dentro de uma lógica de igualdade e de direitos sociais. Assim, pode-se deduzir que a exclusão escolar não está relacionada somente ao fator econômico, ou seja, por ser um aluno de origem pobre, mas também pela sua origem étnico-racial.

A cultura de um povo há de ser também uma imersão profunda no vasto oceano da subjetividade. É necessário entrar no universo escolar disposto a enfrentar obstáculos variados, um deles é a questão da diversidade. Especialmente, na educação infantil, a quem se propuser, é natural encontrar rejeição de algumas crianças no sentido de enxergar o outro como diferente, no entanto tão importante quanto ela.

Logicamente, é impossível educar todos como iguais, mas se deve educar na diferença, com ressalvas às especificidades. E isto não é simplesmente respeitar a consciência negra, mas lutar pelo resgate das demais etnias, pois a educação já está encharcada de preconceitos. Nossas memórias vieram da África, temos o sangue africano em nossas veias, sejamos brancos ou negros. E que se estenda o respeito aos demais povos, a exemplo do índio, nosso habitante primeiro; às pessoas gordas, magras, altas, baixas, especiais, enfim aos nossos semelhantes.

Portanto, nada melhor do que começar acreditando que, de 0 a 6 anos, nessa faixa etária, onde tudo ainda está nos primeiros passos, talvez seja a época propícia para começar a calcar degraus necessários para a construção do respeito à diversidade cultural, tão necessária na sociedade como um todo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M; ANDRADE, E.R; ESTEVES, L.C.G. Juventudes: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO 2007.
- BELELI, Iara. Marcas da Diferença no Ensino Escolar. São Carlos: UFSCAR, 2009;
- BRAGA, M. M. S. de C. S/d. Elementos de análise presentes no pensamento de Paulo Freire: por um currículo crítico-transformador. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT12-5675-Int.pdf>>. Acesso em: 14 julho. 2023.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5. Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.
- CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Formação de valores e seus dilemas. Revista: SESC- SP, São Paulo, v.1, n.1, p. 37-39, jul. 2023.
- CARVALHO, Rosita Edler. Removendo Barreiras para a aprendizagem. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 70, 75, 106, 111, 120, 174.
- DAMASCENO JÚNIOR, V. de P. 2010. Respeitando as diferenças. Disponível em: <<http://recantodasletras.uol.com.br/pensamentos/2275901>>. Acesso em: 28 de julho. 2023.
- DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- GOMES, Luis Antonio. Divisões da Fé: as diferenças religiosas na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (org.): Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 116.
- GOULART, Í. B. Psicologia da educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- HEERDT, Mauri Luiz, Coppi. Paulo de. Como Educar Hoje? reflexões e propostas para uma educação integral. São Paulo : Mundo e Missão, 2003.
- MARTINS, A. R. Diversidade sempre, desde a Educação Infantil. Revista Nova Escola. Ano XXIV, nº 219, jan/fev, 2009.
- MACHADO, M. C. Políticas para diversidade e inclusão. 2009. Disponível em: <<http://recantodasletras.uol.com.br/pensamentos/2275901>>.. Acessado em: 12 jul. 2023
- PERRENOUD, P. Pedagogia diferenciada: das intenções às ações. Porto Alegre: Artemed, 2000.
- RIBEIRO, D. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1995. p. 20.
- SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3. ed. Florianópolis: 2001.
- SOUZA, P. R. 1998. Ao Professor de Educação Infantil. In: Referencial Curricular para Educação Infantil. Disponível em: < Curricular-Nacional/>. Acesso em: 21 julho. 2023
- SOUZA, P. R. 1998. Ao Professor de Educação Infantil. In: Referencial Curricular para Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/44035-RCN-Referencial-Curricular-Nacional/>>. Acesso em: 21 julho. 2023
- VINHA, T. P. 1999. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/44035-RCN-Referencial-Curricular-Nacional/>>. Acesso em: 25 julho. 2023.



IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

FORTUNA NETO FIGUEIREDO VITANGUI¹

RESUMO: A tecnologia é um dos grandes produtos da invenção humana e um dos principais holofotes da ciência, que visa facilitar a vida das pessoas na sociedade, quando bem usada. A escola foi a instituição social que mais resistiu aos encantos tecnológicos, mas acabou por ceder para acompanhar as dinâmicas evolutivas do mundo dentro e fora dela. O presente artigo é uma abordagem pertinente do impacto da inteligência artificial na educação escolar, centrado na perspectiva de agentes envolvidos na educação escolar, como alunos, professores, encarregados de educação e directores escolares. A metodologia usada apresenta um enfoque qualitativo, onde foram usados os instrumentos de pesquisa como a entrevista, observação e a análise do conteúdo. A natureza desta pesquisa é aplicada, possuindo um carácter descritivo diante dos seus objectivos e, considerando os seus procedimentos, vinculam-se para uma pesquisa-acção. A população desta pesquisa é de uma das localidades de Angola, propriamente a província de Icolo e Bengo, sendo que a amostra intencional constituída por um total de 12 elementos, extraída do Município de Calumbo. Os resultados apontam que o uso de inteligência artificial na educação escolar tem um impacto positivo, sendo que tem na sua base vários aspetos vantajosos identificados, assim como fornece inovações produtivas para a educação escolar da realidade local, sendo que esta realidade vai consumindo cada vez mais recursos tecnológicos ligados a inteligência artificial com o intuito de tornarem parte dos itens necessários no progresso da escolarização.

Palavras-chave: Educação escolar; Tecnologia; Revolução tecnológica; Inteligência artificial.

INTRODUÇÃO

A educação é um fenómeno extremamente humano, que constitui-se complexamente como uma esfera vital para a construção de qualquer sociedade e relações sociais. Nas grandes divisões da esfera educacional é encontrada a educação escolar, sendo esta protagonizada através de instituições de ensino encarregadas da formação e capacitação científica e integral dos indivíduos com o intuito de melhor servir a sociedade.

A evolução do homem trouxe consigo o surgimento, a evolução e as revoluções da tecnologia e, com ela tem tido mais alívio e facilitações naquilo que antes fosse feito com trabalho árduo em quase todas as áreas até na mais resistente, a educação escolar.

A tecnologia e as suas revoluções vem auxiliando de um modo que poucos sabem os sistemas e subsistemas de ensino já a vários séculos, uma vez que toda e qualquer máquina ou produto vindo dela, que auxiliam ou

¹ Mestre em Docência Universitária pela Universidad Europea del Atlántico, Espanha. Professor da Escola Politécnica da ADPP-Zango 2, Angola
Email: fortunavitangui@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3104-9332>

sustentam as actividades nas instituições de ensino espelha o uso da tecnologia.

Estamos numa era tecnológica digitalizada, onde o mundo da informação que dá acesso ao conhecimento está a um clique das ferramentas tecnológicas digital, a chamada inteligência artificial. Estamos muito conectados à internet e muita gente já não sobrevive sem ela, através das capacidades que a mesma mostra útil para as pessoas e instituições.

Com base no exposto nos parágrafos que antecedem a este, a presente pesquisa tem a seguinte pergunta de partida: que impacto tem a inteligência artificial na educação escolar? A realização desta pesquisa parte das observações empíricas feitas olhando nos denominadores comuns das revoluções tecnológicas e educação escolar. Temos como principal objectivo avaliar o impacto da inteligência artificial na educação escolar, levando em conta a era de revoluções tecnológicas e as opções que estas revoluções nos proporcionam. Com isso, são apresentadas abordagens que contribuem para a compreensão da tecnologia diante do campo educacional.

A presente pesquisa reflecte na importância de fornecer à esfera educativa, fundamentos pedagógicos ligados a tecnologia digital, assim como mostra práticas educativas inovadoras que contribuem para o aumento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A TECNOLOGIA

As instituições de ensino, sempre mostram que a ciência facilita a vida de quem a aplica, com a fluência da tecnologia revolucionada, essa facilitação ganha mais eficácia para os sistemas e subsistemas de ensino. Para uma melhor compreensão dos argumentos expostos, sentimos a necessidade de clarificar o termo tecnologia de vários pontos de vistas.

Pires (2021, p. 623) descreveu que num sentido etimológico, a palavra tecnologia apresenta dois radicais: techné e logos. Onde techné designa uma habilidade mediante a qual

se faz algo – geralmente se transforma uma realidade de natural em artificial, ou também podendo ser traduzido por ars (arte) que é a raiz etimológica da técnica. Por sua vez, logos designa tratado, estudo ou ciência.

De um modo abrangente, Braga (2011, p. 404) considera que a tecnologia é o conjunto dos conhecimentos desenvolvidos pela ciência para produzir mais e melhores equipamentos e produtos. De uma forma mais específica, o autor considera que a tecnologia é o conjunto de técnicas relacionadas a uma determinada área de produção.

Há abordagens de vários ângulos no que se referem aos aspectos tecnológicos ligados às instituições de ensino ou escolares, evidenciando as características trazidas pela proliferação da tecnologia ao campo educacional. Nestas abordagens é possível fazer uma linha do tempo com a identificação de contextos.

Para Gil (2011, p. 219) “quando se fala em tecnologia educacional, pensa-se inicialmente no uso da informática, que privilegia o uso de computadores em sala de aula e a conexão da sala de aula com o mundo externo por meio da internet”. A conexão sala de aula com o mundo actualmente usa outros meios conectáveis além do computador e com isso vê-se o desafio aos limites da informática.

A informática, é conceituada por Haydt (2011, p. 203) como “a teoria ou ciência que estuda a transformação e o armazenamento automático de dados, produzindo informações”. Num sentido mais simples e claro, a informática acaba por ser o tratamento da informação por meios automáticos, isso leva-nos a todos os dispositivos tecnológicos que garantem o armazenamento ou produção de informações.

De uma maneira futurista, Barros e Ambrósio (1988) citados por Haydt (2011, p. 209) previram chegar a uma fase que os sistemas educacionais deviam optar em educar para e pela informática. Educar para a Informática significa preparar o educando/cidadão para saber usar essa tecnologia e ter condições de interpretar

seus efeitos sociais. Nessa perspectiva, a escola tem por função ajudar a preparar o educando para exercer a cidadania na sociedade. Por isso, cabe também a ela dar condições para que os alunos aprendam a usar, a se servir dos novos recursos tecnológicos e a analisar o impacto desses recursos sobre a sociedade. Educar pela Informática consiste em usar essa tecnologia como um recurso auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

A tecnologia vem mostrando grandes revoluções que o nível do século passado não encaixa no século e nos anos actuais, estamos numa fase em que somos obrigados a ter evoluções tecnológicas, sobretudo inclinadas ao sector digital. Os sistemas e as instituições de ensino, em função das relevâncias tecnológicas vão inovando as estratégias e os recursos de ensino para o nível da era digital que nos encontramos. A era digital, segundo Silva, Reinoso, Silva, Freitas, Oliveira, Luz, Rosado e Andrade (2024, p. 5) trouxe consigo um acesso sem precedentes à informação, transformando a maneira como os estudantes interagem com o conhecimento. A rapidez das mudanças e a quantidade massiva de informações disponíveis exigem uma abordagem educacional mais dinâmica e flexível.

É evidente que a tecnologia ainda vai proporcionar novas revoluções que será um desafio os seus vínculos com a educação escolar através das instituições de ensino devido às potencialidades ou fragilidades que poderão surgir por meio da interconexão entre o indivíduo e a tecnologia. Nesta vertente, Albino e Valente (2023, p. 16) salientam que uma educação mediada por tecnologias é um processo indispensável para a formação do indivíduo numa sociedade interconectada, no entanto, se ela for transformadora, poderá ser mais assertiva no que diz respeito às habilidades e competências do ser humano dentro de uma perspectiva democrática.

Passone e Vasconcelos (2024, p. 3) alertam que, a internet e outros recursos de multimídias e tecnológicos já fazem parte do dia

a dia das escolas e vêm acompanhados de uma certa inquietação e busca decorrentes da revolução tecnológica e da necessidade de políticas educacionais, num acentuado movimento de transformação advindo das demandas da sociedade contemporânea. Contudo, a aquisição de equipamentos tecnológicos é apenas a ponta do iceberg que a revolução tecnológica aporta à escola.

A educação escolar e a tecnologia actualmente andam de mãos dadas, sendo que a tecnologia fornece várias ferramentas que tornam o processo educativo das instituições escolares mais fáceis e eficazes. Atendendo às novas dinâmicas educacionais proporcionadas pelo cenário tecnológico, abre-se a disposição para os sistemas educativos as ferramentas e aplicações de inteligência artificial.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A inteligência sempre foi vista como uma capacidade psicológica humana resultante principalmente da operacionalização do sistema nervoso, actualmente esse paradigma mostra ser paradoxal, pelo facto da inteligência humana ser desafiada pela inteligência artificial.

Russell (2013) citado por Trindade e Oliveira (2024, p. 2) destaca que “a inteligência artificial (IA) é um campo de estudo que surgiu logo após a Segunda Guerra Mundial, na década de 1950”. Isso mostra, que depois desse período de conflito e confronto entre várias nações, pensou-se em evoluir e chegar a patamares tecnológicos nunca visto.

No ponto de vista de Gomes (2010, p. 236) o primeiro grande trabalho reconhecido como inteligência artificial foi realizado por Warren McCulloch e Walter Pitts em 1943, mas foi em 1950 que cientista Alan Turing articulou uma visão completa de inteligência artificial, a partir das ciências de computação.

O termo inteligência artificial, afirmam Sgarbosa e Vechio (2020, p. 195) foi cunhado por John McCarthy, cientista da Universidade de Dartmouth, juntamente com o cientista

cognitivo Marvin Minsky, da Universidade de Harvard, o engenheiro computacional Nathaniel Rochester, da IBM, e o matemático Claude Shannon, do Bell Telephone Laboratories em 1955.

Num contexto mais específico de clareza, Costa e Simões (2004, p. 24) consideram que “o termo inteligência artificial foi criado por John McCarthy em 1956 durante o primeiro encontro de cientistas oficialmente organizado para discutir aspectos de inteligência e sua implementação em máquinas”, o que faz com que deve ser assinalado que o percurso oficial da inteligência artificial, teve o seu início em 1955/1956 apesar de já haver indícios não oficiais em datas anteriores. Nestes moldes é destacado por Ribeiro, Neto e Pereira (2024, p. 10) que a inteligência artificial tem se tornado uma área de interesse crescente em diversos sectores, incluindo a educação, sendo essencial compreender como essa tecnologia pode impactar nos processos de ensino-aprendizagem, ou seja, na escola.

A inteligência artificial, segundo Barroso e Mello (2024, p. 6) consiste em programas (softwares) que transferem capacidades humanas para computadores. Essas capacidades incluem tarefas cognitivas e tomada de decisões, via de regra com base nos dados, instruções e objectivos com que são alimentados.

Na opinião de Sgarbosa e Vechio (2020, p. 195) a inteligência artificial se refere à competência de um dispositivo computacional em realizar certas habilidades do cérebro humano. Isso é feito por um compilado de ciências, incluindo a computação e a matemática, para que o dispositivo seja capaz de processar dados, otimizar processos, raciocinar, desenvolver precisão, corrigir erros e solucionar problemas. Interpretando Russel (2013) e Zawacki-Richter (2019), Trindade e Oliveira (2024, p. 7) são de opinião que o termo inteligência artificial não descreve uma única tecnologia, pois “compreende e descreve uma variedade de tecnologias e métodos para elaborar algoritmos, modelos e sistemas

inteligentes, isto é, capazes de aprender e fazer a coisa certa com base nos dados que possuem”. Os algoritmos, dizem Barroso e Mello (2024, p. 8) correspondem a “um conjunto de instruções, regras e parâmetros que orientam os computadores a cumprir as tarefas que lhes foram atribuídas”. Isto faz-nos entender que não é possível haver inteligência artificial sem algoritmos.

Para Vicari (2018, p. 12) “a inteligência artificial aplicada à educação é uma área de pesquisa multi e interdisciplinar, pois contempla o uso de tecnologias da inteligência artificial em sistemas cujo objectivo é o ensino e a aprendizagem”. Neste quesito, é evidenciada a construção de conhecimentos distinguindo o seu papel, tal como afirmam Barroso e Mello (2024, p. 32) “o papel do conhecimento é confortar os aflitos e afligir os confortados”, no sentido de fornecer ferramentas científicas a disposição de todos que a procuram.

Na visão de Albino e Valente (2023, p. 29) todas as facilidades e possibilidades que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) trouxeram para a sociedade global são válidas, contudo, a educação sente-se fragilizada pelo uso excessivo e sem nenhum tipo de controle no que concerne às ferramentas de inteligência artificial, pois no actual contexto torna-se extremamente difícil para o docente ser capaz de identificar uma produção textual ou qualquer outro tipo de trabalho académico de natureza escrita, tendo em vistas inúmeras possibilidades de personalização e argumentação oferecidas por estas ferramentas.

A tecnologia da inteligência artificial, segundo Barroso e Mello (2024, p. 17) está presente nos computadores pessoais e nos telefones celulares inteligentes em múltiplos aplicativos, como Google maps, Waze, Uber, Spotify, Zoom, Facebook, Instagram. E, também, em assistentes pessoais, como Siri e Alexa. A inteligência artificial tem papel importante, igualmente, na indústria de entretenimento via streaming (Netflix, Amazon Prime, HBO Max) e de games. Sem mencionar os aplicativos que

permitem transações bancárias e pagamentos por cartões de crédito, em meio a inúmeras outras utilidades.

TIPOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL USADAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A existência de uma variedade de ferramentas de inteligência artificial inclinadas para a vertente educacional é bem evidente. Antes tivemos acesso a internet pelos motores de busca e sites específicos com informações que pretendia se alcançar, nas bases de dados de sites. Actualmente, os aplicativos de inteligência artificial tomaram conta, fazendo a vez de sites, blogs, canais de conteúdos, livros, jornais e outras fontes digitais.

A complexidade numérica de ferramentas de inteligência artificial vinculadas à educação escolar levou-nos a agrupar cada inteligência artificial através das funcionalidades específicas. Neste quesito, teve-se em conta as análises de Hacker, Angel e Mauer (2023), assim como os trabalhos de Barroso e Mello (2024), resultando na classificação que se apresenta (ver quadro 1).

Quadro 1 – Classificação de inteligência artificial.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL	DESCRIÇÃO DO RESULTADO
Discriminativa (IAD)	ensino à diferenciação entre objectos e seres vivos.
Preditiva (IAP)	comportamentos de consumo, financeiros ou políticos.
Generativa (IAG)	conteúdos textos, imagens ou sons.

Fonte: Baseado em Hacker, Angel e Mauer (2023) e Barroso e Mello (2024).

É bem visível que os sistemas de ensino usam ferramentas de inteligência artificial apresentadas nesta classificação, onde o grupo da inteligência artificial generativa é a mais usada através das suas especificações que são mais necessitadas no campo educacional de um modo extremamente abrangente.

APLICAÇÕES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A inteligência artificial acaba por simplificar as tarefas de quem faz o seu uso, ela está ao dispor de que a procura. Em todos os subsistemas de ensino podem ser efectivados a inteligência artificial, desde que seja bem seleccionada.

No trabalho de Barroso e Mello (2024, p. 13-18) é apresentada uma variedade de áreas onde são propensas a usarem inteligência artificial, nesta variedade, filtramos as áreas que cruzam com a educação de modo abrangente (ver quadro 2).

Quadro 2 – Aplicações da inteligência artificial

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL	APLICAÇÕES	FERRAMENTAS
Generativa	Linguagem e comunicação	Google Translate e ChatGPT
Discriminativa/generativa	Pesquisa e inovação	Questions IA e Photomach
Mista	Educação	Copilot e Assistant IA

Fonte: Baseado em Barroso e Mello (2024).

Em uma versão mais detalhada, Passone e Vasconcelos (2024, p. 8) apresentaram em seu estudo, seis categorias relevantes para conhecer as actuais contribuições da inteligência artificial para as ciências da educação (ver quadro 3).

Quadro 3 – Contribuições da inteligência artificial nas ciências da educação.

Áreas	Descrição
Aprendizagem digital interativa	sistemas de ensino-aprendizagem que interagem com os usuários.
Avaliação educacional	sistemas avaliativos de suporte ao processo educacional.
Gestão da Educação a Distância	sistemas para auxiliar para gestão dos cursos a distância.
Instrumento de pesquisa	Sistemas de recomendação e sistemas especialistas.
Revisão conceitual	Sistemas que analisam e descrevem e fazem revisões e discussões.
Transformação no trabalho	Sistemas de transformações na sociedade do conhecimento.

Fonte: Baseada em Passone e Vasconcelos (2024).

Numa análise dos parâmetros educacionais actuais, Ribeiro et al. (2024, p. 17) concluíram que a inteligência artificial na educação pode transformar significativamente os processos de ensino e aprendizagem, proporcionando flexibilidade, interatividade e novas abordagens pedagógicas. À medida que avançamos e as tecnologias estão cada vez mais inseridas no nosso cotidiano, não teremos com os usuários retroceder e vamos precisar continuar explorando e adaptando a essas tecnologias para atender às demandas da educação contemporânea, mantendo sempre o compromisso com a qualidade, a equidade e a formação integral dos estudantes.

METODOLOGIA DE ESTUDO

O presente artigo apresenta um foco metodológico qualitativo, centrando-se na compreensão do objecto de estudo, sem levar em conta a questão estatística, partindo da avaliação feita através dos instrumentos de pesquisa como a entrevista, observação e a análise do conteúdo.

A natureza desta pesquisa tem um enquadramento para pesquisa aplicada, uma vez que envolve questões locais que podem ser universais ou não. Diante dos objectivos, a pesquisa enquadra-se no fórum descritivo, isso deve-se pelo facto da descrição os dados colectados sem qualquer manipulação de variáveis, nem hipóteses a serem confirmadas. No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa é voltada na pesquisa-acção, por ela se identificar e procurar esclarecer ou solucionar um problema de ocorrência local.

O estudo aqui apresentado teve a sua população de uma das localidades de Angola, propriamente a província de Icolo e Bengo, sendo que a amostra intencional (constituída por um total de 12 elementos) extraída do Município de Calumbo. Os participantes do nosso estudo têm as características descritas no quadro que se segue:

Quadro 4 - Características dos participantes da pesquisa.

ID	CATEGORIA	IDADE	ESCOLARIDADE
E1	Aluna	14 anos	9ª classe
E2	Aluna		9ª classe
E3	Aluno	18 anos	9ª classe
E4	Aluno		12ª classe
E5	Professor do 1º ciclo do ensino secundário	25 anos	Licenciando em Ciências da Educação
E6	Professor do 1º ciclo do ensino secundário	35 anos	Licenciando em Psicologia Escolar
E7	Professora do 1º e 2º ciclo do ensino secundário		Licenciada em Ciências da Educação
E8	Encarregada de educação	27 anos	Licenciada em Ensino Primário
E9	Encarregada de educação	42 anos	Licenciada em Ciências da Educação
E10	Encarregado de educação		Licenciado em Engenharia Informática
E11	Directora Geral do complexo escolar privado do ensino primário, 1º e 2º ciclo do ensino secundário.	40 anos	Licenciada em Psicologia Escolar
E12	Director Geral da escola pública do 2º ciclo do ensino secundário.	44 anos	Licenciado em Ciências da Educação

Fonte: o autor (2025)

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte do artigo, apresentaram-se os resultados do campo de pesquisa passando pela análise de conteúdo de modo a evidenciar os objectivos da pesquisa. Diante das entrevistas e observações feitas, apresentaram-se os resultados descritos e fundamentados nos parágrafos que se seguem:

- Quando entrevistados sobre o conceito de inteligência artificial os participantes mostraram ter alguma base sobre o conceito de inteligência artificial. Onde os alunos e professores caracterizaram como ferramentas digitais que respondem as questões que lhe são

colocadas. Os encarregados de educação e os directores de escolas, são de opinião que o que caracteriza a inteligência artificial é a capacidade e rapidez que os aplicativos inteligentes apresentam.

Na educação, aborda Ribeiro, et al (2024, p. 13) a inteligência artificial pode ser conceituada como um sistema computacional desenvolvido com o propósito de interagir com os diversos actores, recursos e abordagens pedagógicas, fazendo uso de capacidades e comportamentos inteligentes, muitas vezes baseados em algoritmos e técnicas provenientes da área de inteligência artificial.

Está-se numa era em que temos de acompanhar as dinâmicas da sua evolução, as mais recentes revoluções da tecnologia como a inteligência artificial, é um dos itens que se deve conhecer desde o seu conceito as suas finalidades, uma vez que está inserida no nosso seio, temos de conhecer para saber como lidar com ela.

- Quando entrevistados sobre os aplicativos de inteligência artificial que mais se usa no contexto escolar, todos indicaram o ChatGPT como a principal ferramenta de inteligência artificial, os alunos e os professores ainda identificaram o Photomach que é um Chatbot, como o aplicativo que muito auxilia em questões de matemática. As escolhas apontadas têm como fundamento a rapidez e a facilidade de acesso às informações específicas.

O ChatGPT e o Chatbot são ferramentas de inteligência artificial generativas, que interagem por meio de uma base de dados com informações disponíveis. A facilidade e a rapidez na interacção que estas ferramentas de inteligência artificial apresentam fazem com que se tenha uma grande procura de respostas por meio delas, independentemente de quem seja. De acordo com Caruso (2021) citado por Ribeiro et al. (2024, p. 15-16), para educação já existem vários sistemas e tecnologias que usam inteligência artificial, como os sistemas para a gestão escolar e sistemas que actuam no processo de ensino e aprendizagem, tecnologias de suporte aos processos de ensino, aprendizagem e gestão, tecnologias emergentes

que possibilitam a personalização do ensino, tecnologias de realidade aumentada e virtual.

- Quando entrevistados sobre a satisfação com o uso da inteligência artificial, os alunos e os encarregados de educação mostraram a satisfação pelo grande auxílio nas construções de ideias quando necessitam. Os professores e os directores apontam que algumas vezes recomendam o uso de inteligência artificial, mas há algumas vezes que não recomendam, pelo facto de os alunos aceitarem tudo vindo da inteligência artificial sem questionar, como também não mencionam a quando o seu uso, evidenciando assim um plágio.

É preciso ter em conta que inteligência artificial nos dá acesso a informações que devem antes ser analisadas para saber se vai de encontro ao que se procura, uma vez que “o acesso à informação não significa o acesso ao conhecimento” (Bernardino, 2015, p. 22). Nesta senda de ideias, a resolução de uma situação ou mais situações escolares podem ser satisfatórias para os alunos e não para os professores.

A resistência de muitos (as) professores (as) a usar soltamente as novas tecnologias na pesquisa pessoal e na sala de aula tem muito a ver com a insegurança derivada do falso receio de estar sendo superado (a), no plano cognitivo, pelos recursos instrumentais da informática. Neste sentido, o treinamento para o manejo de aparelhos, por mais importante que seja, não resolve o problema. Por isso, é sumamente importante mostrar que a função do professor não só não está ameaçada, mas aumenta em importância. Seu novo papel já não será o da transmissão de saberes supostamente prontos, mas o de mentores e instigadores ativos de uma nova dinâmica de pesquisa-aprendizagem (Assmann, 2000, citado por Bernardino, 2015, p. 23-24).

- Quando entrevistados sobre o impacto do uso de inteligência artificial no sistema de ensino, todos os participantes mostraram ser de opinião que o impacto é positivo. Os alunos acreditam que a inteligência artificial que eles têm usado ajuda e torna mais leve o processo de aquisição de respostas procuradas por eles, sob

orientação de professores. Os encarregados de educação, os professores e os directores, observam que de um modo generalizado o impacto é positivo mas ainda devem ser lapidadas algumas arestas desse recurso tecnológico.

A revolução tecnológica ligada à educação escolar trazida pela inteligência artificial, tem um carácter básico de investigação que facilita quem faz o uso dela. A inteligência artificial é mais uma fonte de informações que auxiliam na prontidão de algumas actividades escolares, tal como enfatiza Silva (2008, p. 18) salienta que, “com as tecnologias, o lugar do saber se descentraliza e se expande, fazendo com que o conhecimento esteja em todo o lugar e em nenhum lugar”. Com isso, entende-se os dispositivos têm acesso às informações a qualquer momento, mas só em lugares que há condições para o efeito.

Na perspectiva de Bernardino (2015, p. 25-26) as tecnologias derrubam as paredes das salas de aula e com isso o ambiente, que antes era aconchegante, sendo um espaço já dominado e familiar para os professores, fica exposto, sem limites e sem demarcações. É preciso entender que os alunos também são protagonistas no processo de construção do conhecimento e mais ainda, é preciso aceitar que é possível que o professor também aprenda com o aluno. Professor e aluno devem pesquisar, debater, seleccionar, discutir e juntos assimilar para edificar o conhecimento.

- Quando entrevistados se aconselhariam as outras pessoas a usarem inteligência artificial, todos os participantes disseram que sim. A fundamentação consistiu no acesso fácil da informação e a disponibilidade imediata, uma vez que as informações estão disponíveis a qualquer momento, basta colocar uma questão ou situação.

As recomendações de ferramentas de inteligência artificial acontece, por um lado, quando está em causa aplicativos que resolvem situações específicas com eficácia ou eficiência, mas por outro lado pode ser por uma questão de moda, usar porque os outros estão a usar. Neste

quesito, Sichman (2021, p. 46) aborda que “sob qualquer perspectiva e métrica, é inegável que a inteligência artificial alcançou um tremendo sucesso”, ao passo que é sublinhado por Barroso e Mello (2024, p. 13) a inteligência artificial “não cansa, não adoce, não varia de humores e não há risco de ajuizar reclamação trabalhista”. Deste modo, entende-se que a facilidade que a inteligência artificial apresenta em apresentar soluções independentemente da situação faz com que muita gente a usa sem avaliar outras opções que podem ter alguns factores dependentes.

- Quando entrevistados sobre as vantagens e desvantagens no uso de inteligência artificial, foram apontados como itens vantajosos: facilidade de interação, resposta rápida, construção de ideias, resolução de problemas curtos, médios e longos. Quanto aos itens negativos, foram apontados: conteúdos falsos, a dependência e os custos financeiros para a obtenção de serviços mais eficazes.

Obviamente há em todas as consciências de que tudo tem um lado bom e outro ruim. A concepção de vantagens e desvantagens varia tendo em conta as especificações. No sentido de vantagem, há que ser aproveitada através de metodologias activas, que segundo Ribeiro, et al. (2024, p. 16) os sistemas de ensino precisam repensar suas práticas, e uma forma é por meio do ensino híbrido, que pode ser aplicado para integrar o uso da inteligência artificial em sala de aula.

Referente a isto, Bernardino (2015, p. 22) salienta que as representações sociais são criadas em relação às tecnologias na educação estabelecendo, muitas vezes, uma relação de “amor” ou “ódio”, o que prejudica o bom uso de tais ferramentas no processo ensino-aprendizagem. Boa parte dos indivíduos no ambiente escolar, através de suas representações, ou cria uma resistência ou idolatra as tecnologias. Esses dois extremos estabelecem, de certa forma, um obstáculo para a reflexão crítica que se faz necessária sobre o uso das tecnologias no contexto educacional.

No que se refere um dos itens negativos, é chamada atenção aos conteúdos falsos que por vezes são gerados pela inteligência artificial. O ChatGPT por exemplo, nem sempre fornece uma resposta de acordo a questão, trazendo muitas vezes como respostas um conteúdo superficial ou desvinculado da questão por responder. Diante disto, é colocado em questão o processo de conhecimento, que de acordo Trindade e Oliveira (2024, p. 13) “o conhecimento científico é objectivo, passível de verificação, obtido por meio de um processo metodológico rigoroso”. A vulnerabilidade que muitas fontes de inteligência artificial apresentam, acaba por ser uma dos calcanhares de Aquiles para serem boicotadas com falso conteúdo, “o sistemas de IA são tão vulneráveis quanto qualquer outro software a ataques cibernéticos” (Sichman, 2021, p. 45). É bom que se compreenda que as aplicações de inteligência artificial são programadas para respostas rápidas, com isso, não apresenta garantias de segurança pelo sua dimensão de exposição.

Trindade e Oliveira (2024, p. 23) em um tom de conclusão deste percurso finalizam dizendo que “as tecnologias são criadas para atender às necessidades das pessoas, atributos como bondade e maldade não devem ser atribuídos a elas, pois os seus benefícios e desvantagens estão associados à forma de utilização”.

A inteligência artificial vem se enquadrando cada vez mais no seio da educação escolar e na sociedade em geral, estamos diante de uma revolução tecnologia que caminha em fases de mais revoluções futuras, tal como abordam Sgarbosa e Vechio (2020, p. 204) “o futuro parece estar sendo moldado cada vez mais pela inteligência artificial” com isso, vê-se que é apenas uma questão de tempo até acontecer a proliferação da inteligência artificial na educação escolar e em outras áreas profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A amplitude de conhecimentos que o homem busca desde os tempos remotos através

das pesquisas científicas, levaram os indivíduos a chegarem ao nível tecnológico, que nos dias de hoje acompanham o homem em quase todos os sectores, incluindo nas instituições de ensino.

A inteligência artificial existe desde o surgimento da tecnologia, obviamente que o punhal tecnológico que temos na actualidade não é o mesmo que se teve nos séculos ou nas décadas anteriores, tudo deve-se às questões revolucionárias da tecnologia em cada era, o que traduz as constantes mudanças evolutivas no campo tecnológico voltadas à educação escolar.

O impacto que o uso da inteligência artificial vem mostrando em várias realidades educativas fornece indicadores de que futuramente o consumo de dispositivos e aplicativos de inteligência artificial será massivo e dinamizador, onde os que não tiverem acesso passarão a estar desactualizados face às evoluções da sociedade.

Está-se numa era que é identificada como a era digital, onde tudo pode estar a disposição através de dispositivos digitais que por si só são aparelhos a base de inteligência artificial, sendo estes aparelhos serem capazes de acessar e fornecer inúmeras informações e funcionalidades pelas ferramentas que disponibiliza no seu interior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBINO, J. P.; VALENTE, V. C. P. N. (Orgs.). *Inteligência artificial e suas aplicações interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Publicar, 2023.

BARROSO, L. R.; MELLO, P. P. C. *Inteligência artificial: promessas, riscos e regulação. Algo de novo debaixo do sol*. Revista Direito e Práxis, v.15, n. 4, p. 1-45, 2024.

BERNARDINO, F. A. *Tecnologia e educação: representações sociais na sociedade da informação*. Curitiba: Appris, 2015.

BRAGA, R. C. E. *Fala Brasil! - Dicionário ilustrado da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Dimensão, 2011.

COSTA, E.; SIMÕES, A. *Inteligência artificial: fundamentos e aplicações*. Lisboa: FCA, 2004.

GIL, A. C. *Didáctica do ensino superior*. 6ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES, D.S. *Inteligência artificial: conceitos e aplicações*. Revista olhar científico, v.1, n. 2, Ago./Dez. 2010.

HAYDT, R. C. C. *Curso de didáctica geral*. São Paulo: Ática, 2011.

PASSONE, E.F.K.; VASCONCELOS, P. V. M. *Produção acadêmico-científica sobre inteligência artificial no campo da educação*. Educação temática digital, v. 26, n. 1, p. 1-21,

2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v26i00.8671477..> Acessado em: 10 de Maio de 2025.

PIRES, L. F. R. Os quatros significados de tecnologia em Álvaro Vieira Pinto. *Revista Iniciação e Formação Docente* (online), v. 3, n. 8, p. 619-641, 2021. Disponível em <http://dx.doi.org/10.18554/ifd.v8i3.6091..> Acessado em: 12 de Maio de 2025.

RIBEIRO, F. V.; NETO, M. B. S.; PEREIRA, W. F. (Orgs.). *Educação e Inteligência Artificial: desafios e diálogos na contemporaneidade*. São Paulo: Científica Digital, 2024.

SGARBOSA, P.; VECHIO, G. H. *Inteligência artificial e suas implicações: como os dispositivos inteligentes e assistentes virtuais influenciam o cotidiano das pessoas*. Interface tecnológica, v.17, n. 2, p. 193-205, 2020.

SICHMAN, J. S. *Inteligência Artificial e sociedade: avanços e riscos*. Estudos Avançados, v. 35, n. 101, p. 37-50, jan. 2021.

SILVA, C. R.; REINOSO, L. F.; SILVA, M. I.; FREITAS, M. L.; OLIVEIRA, D. M. P.; LUZ, M. J.; ROSADO, S. R. L.; ANDRADE, N. M. O papel da metodologias activas de aprendizagem na educação contemporânea. *Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais*, v. 15, n. 8, p. 1-37, 2024.

SILVA, M. L. (org). *Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação*. São Paulo: Autêntica, 2008.

TRINDADE, A. S. C. E.; OLIVEIRA, H. P. C. *Inteligência Artificial (IA) generativa e Competência em Informação: habilidades informacionais necessárias ao uso de ferramentas de IA generativa em demandas informacionais de natureza acadêmica-científica*. Perspectivas em Ciência da Informação, v. 1, n. 29, p. 1-27, 2024.

VICARI, R. M. *Tendências em inteligência artificial na educação no período de 2017 a 2030*. Brasília: Senai, 2018.



DIVULGAÇÃO DA INFORMAÇÃO FINANCEIRA: SEUS PRINCIPAIS MODELOS TEÓRICOS¹

FRANCISCO DE ASSIS²NELITO ANTÓNIO³

RESUMO: Este artigo apresenta os principais modelos teóricos das informações financeiras relevantes, confiáveis e comparáveis ao longo do tempo influenciam nas decisões. Entretanto, prevalece a dificuldade em analisar os critérios de classificação e diferenciação dos níveis de divulgação das informações financeiras utilizados pelas empresas. Nesse sentido, o objetivo do estudo consiste em analisar o nível de divulgação das informações financeiras em companhias Angolana do sector financeiro que possivelmente farão parte da BODIVA (Primeiro devem escrever em extensão e depois (BODIVA) . entretanto, utilizou-se a plataforma teórica de Hendriksen e Van Breda (1999) sobre os níveis de divulgação adequado, justo e completo. Em relação aos procedimentos metodológicos, inicialmente realizou-se uma revisão da literatura “ análise bibliográfica de estudos recentes para levantar o estado da arte sobre o tema. Trata-se de pesquisa descritiva realizada em empresas nacionais que estarão cotadas na bolsa de valores de Angola. Conclui-se que existe uma multiplicidade de informações divulgadas pelas empresas, acerca das suas acções de responsabilidade social como: escrita e não escrita, financeira e não financeira e interna e externa. As páginas web e os relatórios tradicionais parecem ser mais usados, apesar de subsistirem dificuldades de medida no relato quantitativo em comparação com o qualitativo.

Palavras-chave: Divulgação, Informação financeira, Modelos teóricos, Tomada de decisão.

INTRODUÇÃO

A contabilidade nasceu com a evolução da civilização e os seus progressos coincidem com aqueles que caracterizam a própria evolução do ser humano. Com o seu desenvolvimento, a contabilidade tornou-se uma importante fonte de Informação Financeira (IF) e com o progresso da actividade económica passa a ser encarada como uma ferramenta essencial de apoio à gestão (Pires, Santos, Fernandes & Morgado, 2007).

Existem diferentes maneiras de se avaliar o desempenho de uma empresa: pela qualidade de seus produtos, pela responsabilidade social, pela força de sua marca ou de forma financeira. As demonstrações financeiras oferecem uma série de dados sobre a empresa, de acordo com regras contábeis. A análise de balanços transforma esses dados em informações e será tanto mais eficiente para o gestor manter o controlo financeiro e é de suma importância para qualquer empresa.

1 As opiniões expressas neste trabalho são da exclusiva responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a opinião do BNA. O autor agradece aos comentários e sugestões de, Luís Garcia de Matos, Moisés Emanuel Lungonje, Epifania Joaquim Tadela.

2 Formado em Ciências Económicas; Professor Auxiliar na Universidade de Luanda, nas cadeiras de: Macroeconomia, Gestão Financeira e Economia.

3 Licenciado em Gestão Bancária e Seguros; Mestre em Finanças e Mercados Financeiros. Doutorando em Consultoria Económica e de Negócios Conferencista e palestrante. Professor Mestre na categoria Assistente – no Instituto Superior de Ciências sociais e Relações Internacionais (CIS). Cadeiras: Cálculo Financeiro, Fusão Aquisição e Reestruturação de Empresa e Moeda e Crédito.

Todas as demonstrações podem ser analisadas, entre as principais destacam-se: Balanço Patrimonial, Demonstração do Resultado do Exercício, Demonstração de Origens e Aplicações de Recursos, Demonstração de Lucros ou Prejuízos Acumulados (ou mutações do Património Líquido), Demonstração do Fluxo de Caixa e Demonstração do Valor Adicionado.

O Balanço Patrimonial e a Demonstração do Resultado do Exercício são as principais demonstrações e são elas que serão destacadas nesta pesquisa pela forma que as mesmas são evidenciadas.

A importância da divulgação de informações financeiras que auxiliam no processo decisório tem sido cada vez mais debatida no meio acadêmico (Hope, 2003; Lanzana, 2004).

Todavia, os usuários precisam compreender a essência da informação para atribuir valor e melhorar o processo de tomada de decisão e, para isso, a informação deve ser clara, objectiva e tempestiva. Factor essencial no momento de se decidir sobre os investimentos em companhias.

Segundo Matarazzo (2003, p. 19), o processo de tomada de decisão segue as seguintes etapas:

- 1ª) A escolha de indicadores que melhor apresente as características de uma determinada empresa;
- 2ª) Comparação com padrões através da estatística, fazendo comparações com os concorrentes;
- 3ª) Diagnóstico ou conclusões é uma etapa diferente da comparação com padrões pelo facto de ser analisadas as informações obtidas nas etapas anteriores;

As etapas mencionadas no ambiente empresarial são bastante valiosas, para decisões estruturadas, promovendo eficiência e eficácia na gestão. No entanto, deve ser analisado contexto competitivo face às limitações dos recursos que são factores críticos de sucessos nas decisões, permitindo assim, o gestor buscar mais habilidades de saber fazer.

PERGUNTA DE PARTIDA

Qual é o impacto da divulgação da informação financeira nas empresas angolanas?

O objectivo deste artigo consiste em analisar o nível de divulgação das informações financeiras em companhias Angolana do sector financeiro que possivelmente farão parte da BODIVA

Relevância do tema: Alguns usuários têm demonstrado insatisfação com o modelo actual de informações geradas pela contabilidade. Para escolha da pesquisa descritiva com abordagem qualitativa consubstancia-se no facto de o estudo seleccionar questões acerca das necessidades informacionais para cada tipologia de usuário da Contabilidade e após, colectar informações sobre cada uma delas, para assim, descrever o nível de evidenciação das informações de companhias Angolanas. Identificar em que momento surge esse conflito e quais as formas para solucioná-lo ou, pelo menos, atenuá-lo.

Metodologia: Conforme Silva, (2003, p. 60) A pesquisa bibliográfica, “explica e discute um tema ou um problema com base em referências teóricas já publicadas em livros, revistas, periódicos, artigos científicos etc.”

Desta forma, a presente pesquisa caracteriza-se como sendo bibliográfica e exploratória pois tem como objectivo abordar a bibliografia relativa a Teoria da Divulgação Voluntária, a análise das críticas produzidas por Dye (2001) e o levantamento das consideradas, “principais”, pesquisas empíricas e examinar sua classificação dentro dos modelos de pesquisa de divulgação proposto por Verrecchia (2001).

1.1. NÍVEIS DE DIVULGAÇÃO DA INFORMAÇÃO FINANCEIRA

A abertura de informações pelas companhias em um contexto global tem sido ainda mais enfocada nos últimos anos, dada a globalização do mercado de capitais e a busca de uma harmonização das práticas contábeis. As informações devem ser divulgadas, Hendriksen e Van Breda (1999) definem três níveis: (I)

adequado; (II) justo (*fair disclosure*) e (III) completo (*full disclosure*).

A divulgação considerada Adequada requer um volume mínimo de informações compactáveis com o objectivo de evitar que as demonstrações sejam superficiais; Justa (*fair disclosure*), os objectivos éticos de tratamento equitativo de todos os usuários em potencial sejam observados; e Completa (*full disclosure*) que apresenta informações relevantes para os diversos grupos de usuários. A classificação da divulgação de informações de acordo com esses níveis propostos por Hendriken e Van Breda (1999) perpassa a discussão de alcance dos objetivos da Contabilidade.

Neste âmbito, o sector privado revelou-se inspirador para as autoridades públicas em termos de divulgação de informação financeira. Assim, a adaptação ao sector público levou ao surgimento de novas perspectivas na divulgação da informação financeira, nomeadamente a transparência, uma maior responsabilização da entidade perante os cidadãos e a conformidade dos métodos.

Contudo, a informação deve oferecer suporte ao processo decisório de forma racional. Assim, precisa ser adaptada a cada grupo de interesses para que possa ser útil, mesmo que não atenda a todos os interesses individuais.

1.1.1 - NO ÂMBITO EMPRESARIAL

Actualmente, as empresas encontram-se numa posição pós-industrial que se afasta da visão taylorista onde a comunicação financeira desempenha um papel essencial e determinante no crescimento da empresa (Kateb, Matoussi & Bounfour, 2010). De uma forma geral, a informação disponibilizada reflecte as actividades, as estratégias e a evolução da empresa.

O relatório financeiro, apresentado geralmente sob a forma de demonstrações financeiras, visa informar as partes interessadas, ou stakeholders, da situação económico-financeira da empresa. O processo de elaboração, o tratamento de informação e a

contabilidade financeira, oferecem aos seus utilizadores um enquadramento coerente para avaliar as performances e a situação de uma empresa, bem como para auxiliar nas tomadas de decisão.

Teoria de agência: Jensen & Meckling (1968) citaram que problemas de agência decorrem de conflitos de interesses existentes em actividades de cooperação entre os indivíduos, quer ela ocorra ou não em situações de hierarquia entre o principal e o agente.

Teoria de sinalização (Assimetria de informação): visa analisar situações na qual os participantes na celebração de um contrato estão interessados em sinalizar, ou informar, algumas características antes que o contrato seja concluído.

1.2. DIVULGAÇÃO NA INTERNET

A divulgação da informação evoluiu consoante o desenvolvimento dos métodos de publicação. Desta forma, tem estado a evoluir uma contabilidade digital, que tem passado para segundo plano o sistema contabilístico manual.

A ferramenta mais utilizada, no sentido de desenvolver uma divulgação da informação mais eficaz e eficiente, e que possa chegar a mais utilizadores, é a Internet (Rueda, 2007; Mateus, 2008)

2.2. USUÁRIOS DA INFORMAÇÃO FINANCEIRA

Os usuários da informação financeira podem ser classificados em dois grupos: internos – representados pelos empregados, gerentes, diretores, chefes de unidades produtivas, etc., e externos – representados pelos bancos, fornecedores, governo, sindicatos, acionistas, agências, investidores, institutos, instituições de ensino e estudantes, pessoas físicas, etc.

Quadro 1.1 – utilizadores da informação financeira

Fonte: elaboração dos autores

Para o cálculo do nível de divulgação, de acordo é necessário atentar-se ao fato de que a divulgação requer a consideração das necessidades informacionais dos diferentes usuários e não somente dos investidores e acionistas, em contraposição ao pressuposto de que a satisfação desses usuários possibilita também aos demais grupos as informações necessárias para suas decisões. Assim, para que se estabeleça o nível suficiente de informação a ser divulgado pelas companhias, faz-se necessário definir os usuários que se pretende atingir e reconhecer as diferenças entre os interesses e as necessidades informacionais desses.

Acerca do nível de informação disponibilizada, os usuários externos recebem uma parcela menor de informação em relação aos internos, pois os externos limitam-se ao que é divulgado pelas companhias, enquanto os internos estão diretamente ligados ao cotidiano da companhia, detendo o privilégio da informação completa e de primeira mão.

3 - MODELO DE PESQUISA:

Quadro 3: Critérios qualitativos para classificação dos níveis e graus de divulgação de informações nas NE e nos RA

Fonte: elaborado pelos autores.

Com isto, a companhia poderá ser classificada no Grau 1 de cada nível estabelecido se as informações divulgadas atingirem o percentual de 0 a 40% do parâmetro definido de acordo com o tipo de informação; no grau 2 se atingirem o percentual de 41 a 80%; e no grau 3 se atingirem o percentual de 81 a 100% das informações divulgadas segundo o parâmetro de comparação. Entende-se que a utilização da Escala Likert de 3 pontos é adequada para diferenciar as companhias que se encontram em determinado nível de divulgação.

4 - A QUALIDADE DA INFORMAÇÃO FINANCEIRA

Os custos econômicos da falência das empresas são expressivos e afetam todas as partes relacionadas. Antecipar este declínio

empresarial assume-se portanto como um desafio relevante para os acionistas, gestores, investidores, credores, clientes e até funcionários. Os próprios auditores veem a falência como uma ameaça ao seu trabalho se não antecipada por eles precocemente.

É neste contexto, de meios de identificação de sinais de colapso financeiro, que emerge a questão da informação fornecida pelas empresas e da medida em que se pode ou não considerar fidedigna. Numa fase inicial a informação fornecida é crucial para a tomada de decisão dos diversos stakeholders com especial destaque dos financiadores - acionistas e banca (Godbillon-Camus & Godlewski, 2005). De acordo com os autores, a informação fornecida pelas empresas é, muitas vezes, assimétrica, o que dificulta e distorce a qualidade da análise realizada pelos bancos e pelos investidores.

Segundo as normas internacionais (IFRS), a qualidade depende de:

- Relevância – dados devem impactar decisões econômicas.
- Preapresentação fidedigna – precisão e neutralidade, sem distorções.
- Comparabilidade – consistência ao longo do tempo e entre empresas.
- Verificabilidade – auditorias independentes para validar dados.
- Tempestividade – divulgação dentro de prazos úteis.
- Clareza – acessibilidade para diferentes públicos.

A consolidação dessas práticas não só atrai investidor como fortalece a governação econômica, essencial para diversificar uma economia ainda dependente do petróleo (80% das exportações em 2023).

5 - INFORMAÇÃO PARA TOMADA DE DECISÃO

Gil (1992, p. 13) descreve que “a informação é o produto final do sistema de informações e deve ser apresentada em forma, prazo e conteúdo adequados ao usuário”. Para Oliveira (1999, p. 36), “informação é o dado trabalhado que permite ao executivo tomar

decisões”. O dado trabalhado se transforma em informação, que se transforma em conhecimento quando auxilia no processo decisório.

Hoje o recurso realmente controlador, o factor de produção absolutamente decisivo, não é o capital, a terra ou a mão-de-obra. É o conhecimento. Ao invés de capitalistas e proletariados, as classes da sociedade pós-capitalista são os trabalhadores do conhecimento e os trabalhadores em serviços.

“O conhecimento é a capacidade de aplicar informação a um trabalho ou um resultado específico”.

Associada à informação está a capacidade que pessoas ou entidades tem para Promoverem as tomadas de decisões. Destacam que o processo de tomada de decisões pode ser dividido em quatro elementos principais:

1. Estruturar: estruturar a questão. Isso significa definir o que deve ser decidido e determinar, de forma preliminar, que critérios o fariam preferir uma opção em detrimento da outra (...);
2. Colher informações: procurar tanto os fatos reconhecíveis como as estimativas razoáveis a respeito dos “não-reconhecíveis” para tomar a decisão. Os bons tomadores de decisões administram a pesquisa como um esforço deliberado para evitar falhas, como o excesso de confiança naquilo que atualmente acreditam e a tendência a buscar informações que confirmem suas inclinações (...);
3. Chegar a conclusões: uma estruturação perfeita e boas informações não garantem uma decisão correta. As pessoas não podem tomar consistentemente boas decisões utilizando apenas critérios intuitivos, mesmo dispondo de dados excelentes (...);
4. Aprender com o feedback: cada um precisa estabelecer um sistema para aprender com os resultados das decisões passadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se as necessidades informacionais dos diferentes usuários da informação, bem como o elevado número de transações realizadas atualmente no mercado de ações, parece pertinente afirmar que quaisquer

informações que possam interferir ou influenciar no processo de tomada de decisões racionais devam ser divulgadas aos usuários interessados. Nesse sentido, o objetivo do presente estudo foi analisar o nível de divulgação de informações de companhias Angolana do sector financeiro que possivelmente farão parte da BODIVA.

O objectivo central deste artigo é demonstrar que os gestores de empresas de maior dimensão, com demonstrações financeiras mais completas, com mais experiência, antiguidade e com melhor performance, atribuem maior utilidade à informação financeira na tomada de decisão. Relativamente às características individuais do gestor, os resultados mostram que o gestor que não é proprietário, que possui habilitações académicas ao nível do ensino superior e conhecimentos de gestão atribui maior utilidade à informação financeira na tomada de decisão.

O artigo perpassa pelos principais conceitos e características inerentes à informação financeira.

Informação financeira encontra-se disponível nos vários tipos de suportes existentes (papel, disquete, CD-ROM, fax, e-mail, sistemas on-line). Com o mercado financeiro globalizado, a informação é produzida vinte quatro horas por dia e distribuída em tempo real para os principais centros financeiros do mundo. A velocidade com que uma informação é disponibilizada é fator preponderante na escolha de uma fonte de informação financeira, cuja tendência é firmar-se nos suportes electrónicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Breda, M. F. (1999). Teoria da contabilidade. São Paulo: Atlas.
- Dye, R. A. An (2001) evaluation of “essays on disclosure” and the disclosure literature in accounting. *Journal of Accounting and Economics*, 32 (1 – 3), p. 181-235.
- Godbillon-Camus, B. & Godlewski, C. J. (2005). Credit risk management in Banks: hard. Information, soft information and manipulation. *Soft Information and Manipulation*.
- GIL, Antonio de Loureiro. (1992) Sistemas de informações: contábil, financeiros, São Paulo: Atlas.
- Hope, O. -K. Firm-level (2003) disclosures and the relative roles of culture and legal origin. *Journal of International Financial Management and Accounting*.

Jensen, M.C. (1968), "The performance of Mutual Funds in the Period 1945- 1964". *Journal of Finance*, Vol. 23, pp. 389-416.

Kateb, I. Matoussi, H., & Bounfour, A. (2010). *Les déterminants de l'offre volontaire d'information sur le capital immatériel: Une analyse de contenu des rapports annuels des grandes firmes française*. Strasbourg.

Lanzana, A. P. (2004) *Relação entre disclosure e governança corporativa das empresas brasileiras*. 165 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade Federal de São Paulo (USP), São Paulo.

Matarazzo, Dante C. (2003) *Análise financeira de balanços: abordagem básica e gerencial*. 6. ed. São Paulo: Atlas.

Oliveira, D. de P. Rebouças (1999). *Sistema de informações gerenciais: estratégicas, táticas e operacionais*, 6ª ed, São Paulo: Atlas.

Pires, R., Santos, A., Fernandes, R. & Morgado, C. (2007). *Normalização Contabilística em Portugal: Situação atual e futura*. XIV Congreso AECA, 1-18. Valencia: AECA.

Rueda Tomás, M. M. (2007). *Publicación de información financiera en Internet. Un modelo de ecuaciones estructurales aplicado a las entidades locales*. Dissertação de doutoramento não publicada, Facultad de ciencias económicas empresariales, Saragoça.

Silva, A. C. R.(2003) *Metodologia da Pesquisa Aplicada à Contabilidade*. São Paulo: Atlas.

Verrecchia, R. Essays (2001) *Journal of Accounting & Economics*

RODA DE CONVERSA

GIRLENE NASCIMENTO DA SILVA MANTOVANI¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo investigar o papel da roda de conversa como estratégia pedagógica no ambiente educacional, analisando sua eficácia no desenvolvimento de competências socioemocionais, comunicativas e cognitivas dos estudantes. A roda de conversa é uma metodologia ativa que se baseia no diálogo horizontal, no respeito à escuta e na valorização da voz de cada participante, promovendo um espaço democrático de construção do conhecimento. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e observação participante em ambientes escolares, com foco no ensino fundamental. Os resultados indicam que a roda de conversa contribui significativamente para a criação de vínculos entre educadores e estudantes, favorece o protagonismo estudantil e estimula o pensamento crítico. Além disso, possibilita a abordagem de temas transversais, como ética, cidadania, diversidade e resolução de conflitos. Verificou-se também que a prática da roda de conversa auxilia no fortalecimento da cultura de paz dentro da escola e na melhoria do clima escolar, promovendo ambientes mais acolhedores e colaborativos. O estudo conclui que essa metodologia deve ser incorporada de forma planejada ao currículo, com formação adequada dos docentes para sua mediação eficaz.

Palavras-chave: Roda de conversa; Educação dialógica; Protagonismo estudantil.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem buscado, cada vez mais, romper com modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão unidirecional de conhecimento, e investir em metodologias que valorizem a participação ativa dos estudantes, a construção coletiva do saber e o desenvolvimento integral do sujeito. Nesse contexto, destaca-se a roda de conversa como uma prática pedagógica inovadora e humanizadora, capaz de resgatar o valor da escuta, do diálogo e da convivência no espaço escolar. Com base em princípios dialógicos, a roda de conversa promove a interação entre os participantes de maneira horizontal, permitindo

que todos tenham voz e sejam ouvidos, independentemente de sua posição hierárquica no ambiente educacional.

A roda de conversa se configura como um dispositivo metodológico que vai além de uma simples atividade de fala. Trata-se de um espaço de construção de sentido, onde a escuta atenta e o respeito à diversidade de opiniões favorecem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o fortalecimento dos vínculos interpessoais e a reflexão crítica sobre os mais diversos temas. Essa prática tem sido amplamente utilizada em diversas etapas da educação básica, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, mas seu potencial se estende a todas as fases da

¹ Licenciatura Plena em Matemática pela FSA, Fundação Santo André. Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNIBAN, Universidade Bandeirantes de São Paulo. Licenciatura Plena em Artes Visuais pela FAMOSP, Faculdade Mozarteum de São Paulo. Pós-graduação em Direito Educacional pela UNIG, Universidade Iguazu. Pós-graduação em Arte e Educação pela FACAB, Faculdade Casa Branca. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

aprendizagem, inclusive na formação de professores e em contextos de educação de jovens e adultos.

O fundamento teórico da roda de conversa encontra respaldo em autores como Paulo Freire, que defende uma educação libertadora, baseada no diálogo, na escuta ativa e na problematização da realidade. Para Freire, o ato de educar é, antes de tudo, um ato de comunicação, e a comunicação verdadeira só acontece quando há abertura para o outro, respeito à sua fala e disposição para construir saberes de forma conjunta. Nesse sentido, a roda de conversa incorpora os princípios da pedagogia do diálogo, pois rompe com a lógica verticalizada do ensino tradicional e transforma a sala de aula em um espaço de troca, de partilha e de produção coletiva do conhecimento.

A importância dessa metodologia também é reconhecida nas diretrizes educacionais brasileiras. Os documentos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ressaltam a necessidade de formar cidadãos críticos, autônomos, empáticos e capazes de se comunicar de forma assertiva e respeitosa. Tais competências são diretamente promovidas pela roda de conversa, que oferece aos estudantes oportunidades reais de expressar suas ideias, argumentar, escutar os colegas e elaborar soluções coletivas para problemas comuns. Além disso, a prática dialogada contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas, ampliando o vocabulário, a fluência verbal e a capacidade de organizar e defender um ponto de vista.

Outro aspecto relevante da roda de conversa é sua contribuição para o clima escolar e para a cultura de paz. Ao permitir que os conflitos sejam abordados de forma aberta, respeitosa e construtiva, essa metodologia ajuda a prevenir situações de violência, bullying e discriminação. A escuta ativa e o reconhecimento das emoções e necessidades do outro criam um ambiente de empatia, solidariedade e cooperação. A roda torna-se, assim, um instrumento potente para a promoção de

relações saudáveis, para o fortalecimento do senso de pertencimento e para a valorização da diversidade no espaço escolar.

Dessa forma, de acordo com Vasconcelos (2022), a prática da roda de conversa pode ser aplicada em diferentes contextos e com variados objetivos: desde o acolhimento diário dos estudantes, até a discussão de temas curriculares, passando por momentos de reflexão sobre questões emocionais, sociais ou éticas. Sua flexibilidade permite que seja adaptada às especificidades de cada turma e às demandas de cada etapa do processo educativo. No entanto, para que seja efetiva, é fundamental que o educador atue como mediador sensível e atento, que saiba conduzir o diálogo de forma equilibrada, incentivando a participação de todos e garantindo o respeito mútuo.

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar a roda de conversa como estratégia pedagógica no contexto escolar, destacando seus fundamentos teóricos, suas contribuições para a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, bem como os desafios de sua implementação na prática docente. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura com base em autores que abordam o diálogo na educação, além da observação de práticas realizadas em instituições escolares que adotam essa metodologia.

Para Silva (2027), a relevância deste estudo reside na necessidade de se repensar a prática pedagógica em direção a um ensino mais participativo, inclusivo e humanizador. Em um cenário educacional marcado por desafios diversos — como a evasão escolar, o déficit de aprendizagem, os conflitos interpessoais e as desigualdades sociais —, metodologias como a roda de conversa surgem como alternativas viáveis e eficazes para promover uma educação mais significativa, que valorize as experiências, os saberes e a singularidade de cada sujeito.

Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre o papel do diálogo na educação e para a

valorização de práticas que fortalecem os laços entre educadores e estudantes, promovendo ambientes escolares mais democráticos, afetivos e cooperativos. Acredita-se que a roda de conversa, quando bem conduzida, tem o potencial de transformar o espaço escolar em um lugar de escuta, acolhimento e aprendizado mútuo, onde o conhecimento é construído de forma coletiva e os sujeitos são reconhecidos em sua integralidade.

Dessa forma, este trabalho se organiza da seguinte maneira: o primeiro capítulo apresenta o referencial teórico sobre a educação dialógica e a metodologia da roda de conversa; o segundo capítulo discute os aspectos metodológicos da pesquisa realizada; o terceiro capítulo analisa os dados coletados e as experiências observadas; por fim, o último capítulo traz as considerações finais e as contribuições do estudo para a prática pedagógica e para futuras pesquisas na área da educação.

DESENVOLVIMENTO

A roda de conversa, como estratégia pedagógica, emerge em um cenário educacional que demanda práticas mais dialógicas, humanizadoras e centradas no estudante. Em um sistema historicamente marcado por modelos de ensino expositivos e verticais, a roda de conversa apresenta-se como uma ruptura epistemológica e metodológica. Ela valoriza o diálogo como instrumento de aprendizagem e promove a participação ativa dos estudantes no processo educativo, oferecendo um espaço seguro para a expressão de ideias, sentimentos, dúvidas e conhecimentos. Esse espaço, quando bem conduzido, é capaz de fomentar o pensamento crítico, a empatia e a construção coletiva do saber, aspectos essenciais para uma formação cidadã e integral.

As raízes teóricas da roda de conversa encontram respaldo nas ideias de Paulo Freire, que concebe a educação como prática da liberdade. Para o educador brasileiro, o diálogo é uma exigência existencial e pedagógica. Através

dele, professores e alunos se reconhecem como sujeitos históricos e criadores de cultura. Freire critica a educação bancária, aquela que considera o aluno um recipiente vazio a ser preenchido pelo saber do professor, e propõe, em seu lugar, uma educação problematizadora, em que o diálogo é o ponto de partida para a construção do conhecimento. Nesse sentido, a roda de conversa concretiza, na prática, esse princípio freiriano, pois rompe com a lógica do discurso unilateral e permite a escuta ativa de todos os envolvidos no processo educativo.

Para Almeida (2025), no cotidiano escolar, a roda de conversa pode ser implementada em diversas situações: na abertura de aulas para acolhimento dos estudantes, na mediação de conflitos, na abordagem de temas transversais como ética, cidadania, meio ambiente, saúde e diversidade, e também como instrumento de avaliação formativa. Sua flexibilidade permite adaptações conforme a faixa etária dos alunos, os objetivos pedagógicos e o contexto social da turma. Apesar de sua aparente simplicidade, trata-se de uma metodologia que exige intencionalidade e sensibilidade por parte do educador. A mediação do professor deve ser cuidadosa e ética, garantindo a escuta respeitosa, o equilíbrio entre as falas e a manutenção de um ambiente acolhedor, onde os estudantes se sintam à vontade para se expressar.

De acordo com Araújo (2020), a roda de conversa contribui significativamente para o desenvolvimento de competências socioemocionais, tais como a empatia, a autorregulação emocional, a colaboração e a responsabilidade. Essas competências são cada vez mais valorizadas na educação contemporânea, não apenas por seu impacto no desempenho acadêmico, mas também por sua importância para a vida em sociedade. Ao dialogar sobre suas experiências, os alunos aprendem a reconhecer e respeitar as diferenças, a lidar com frustrações, a resolver conflitos de forma pacífica e a desenvolver habilidades de comunicação assertiva. Tais

aprendizagens são fundamentais para a construção de uma cultura de paz dentro e fora da escola.

Outro benefício relevante da roda de conversa é o fortalecimento dos vínculos afetivos entre os membros da comunidade escolar. Em tempos de relações cada vez mais mediadas por tecnologias e marcadas pelo isolamento emocional, criar momentos presenciais de escuta e troca torna-se um ato político e pedagógico. A roda humaniza as relações, pois permite que os sujeitos sejam vistos em sua integralidade, com suas histórias, sentimentos, sonhos e dificuldades. Essa aproximação favorece a confiança mútua, o respeito recíproco e a cooperação entre estudantes e professores. Além disso, proporciona ao docente um olhar mais sensível e contextualizado sobre seus alunos, o que pode orientar práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas.

Apesar dos inúmeros benefícios, a implementação da roda de conversa enfrenta desafios. Um dos principais é a resistência de alguns professores que, acostumados a metodologias tradicionais, têm dificuldade em adotar práticas mais participativas. Muitas vezes, essa resistência está relacionada à formação inicial deficitária ou à falta de formação continuada que inclua a dimensão dialógica da educação. Outro desafio é o tempo pedagógico: em um currículo frequentemente sobrecarregado de conteúdos, pode parecer inviável dedicar momentos específicos para o diálogo. No entanto, é preciso compreender que a roda de conversa não se opõe ao conteúdo curricular, mas o integra de forma significativa, permitindo que os estudantes compreendam melhor os temas abordados, relacionando-os com suas vivências e contextos.

A formação docente, portanto, desempenha um papel essencial para o sucesso dessa metodologia. É necessário que os cursos de licenciatura e os programas de formação continuada incluam conteúdos e experiências que preparem os professores para conduzir

rodas de conversa com sensibilidade, escuta ativa, capacidade de mediação e conhecimento de dinâmicas grupais. A prática exige também o desenvolvimento de habilidades como a neutralidade afetiva, a capacidade de manter o foco do grupo e a escuta sem julgamento. Quando o professor está preparado, ele consegue transformar a roda em um verdadeiro espaço pedagógico, onde se aprende com o outro, se constroem significados e se desenvolvem valores.

Outro ponto relevante a ser discutido é a avaliação das rodas de conversa. Embora não sejam espaços voltados exclusivamente à aferição do rendimento acadêmico, é possível — e recomendável — utilizar a roda como forma de avaliação qualitativa. Através da observação das falas, das interações, da argumentação e da participação dos alunos, o educador pode identificar avanços, dificuldades, interesses e necessidades formativas. Essa avaliação, no entanto, deve ser contínua, formativa e orientada para o crescimento do grupo, sem julgamentos nem classificações que inibam a participação. O foco deve estar no processo de aprendizagem e na construção de sentidos, não apenas no resultado final.

No que diz respeito aos estudantes, observa-se que a roda de conversa contribui para a construção de um protagonismo genuíno. Ao serem convidados a falar, ouvir e refletir sobre temas relevantes, eles passam a se reconhecer como sujeitos do processo educativo, capazes de contribuir com ideias, questionamentos e soluções. Esse protagonismo não se limita à participação verbal, mas se estende à capacidade de tomar decisões, assumir responsabilidades e agir de forma autônoma e crítica. A escola, ao incentivar essas práticas, cumpre seu papel de formar cidadãos ativos, conscientes e comprometidos com a transformação da sociedade.

É importante destacar que a roda de conversa também pode ser um recurso valioso no enfrentamento de temas sensíveis ou complexos, como violência doméstica, racismo,

bullying, identidade de gênero e saúde mental. Nesses casos, ela deve ser conduzida com cuidado redobrado, preparo emocional e, se necessário, apoio de profissionais especializados. A escuta acolhedora pode ajudar estudantes a expressarem questões que não seriam ditas em outros contextos, possibilitando encaminhamentos adequados e apoio institucional. Para isso, é fundamental que a escola disponha de uma equipe multidisciplinar e promova um trabalho articulado entre os diferentes setores.

A valorização da roda de conversa também contribui para a democratização do espaço escolar. Ao permitir que todas as vozes sejam ouvidas, inclusive aquelas que historicamente foram silenciadas, a escola reforça seu compromisso com a inclusão e com a justiça social. A diversidade de ideias, culturas e experiências enriquece o processo educativo e amplia a compreensão dos estudantes sobre o mundo. A roda, ao reunir todos em uma mesma posição circular, simboliza a igualdade e a horizontalidade das relações, rompendo com hierarquias opressoras e promovendo a escuta genuína.

No contexto atual, marcado por rápidas transformações sociais e tecnológicas, torna-se urgente repensar as práticas pedagógicas para torná-las mais dialógicas, sensíveis e significativas. A roda de conversa, embora não seja uma solução única ou mágica, representa um caminho promissor para uma educação mais humanizada, democrática e transformadora. Sua adoção requer compromisso, planejamento e sensibilidade, mas os frutos colhidos em termos de aprendizagem, convivência e desenvolvimento humano justificam o investimento.

Ao reconhecer o valor pedagógico da roda de conversa, os educadores se colocam na contramão da pressa, da fragmentação do conhecimento e da superficialidade das relações, tão presentes no cotidiano escolar. Eles apostam em uma educação feita com o outro, para o outro e pelo outro — uma educação que escuta, que

acolhe e que transforma. Nesse processo, todos aprendem e ensinam, todos têm algo a dizer e algo a aprender. E é nessa circularidade que se constrói, com sentido e com afeto, o verdadeiro ato educativo.

A roda de conversa, para além de uma técnica didática, é uma prática relacional que ressignifica o espaço da sala de aula. Ao colocar os sujeitos frente a frente em uma configuração circular, sem barreiras simbólicas de autoridade, estabelece-se uma dinâmica de igualdade e pertencimento que repercute diretamente na forma como os alunos se relacionam com o conhecimento, com os colegas e com o próprio processo de aprender. Esse rearranjo físico, muitas vezes ignorado nas práticas pedagógicas convencionais, é carregado de significado, pois comunica que todos ali presentes têm algo a dizer e a contribuir, e que a escuta é tão importante quanto a fala.

Em contextos em que as relações escolares são marcadas por hierarquias rígidas e pela centralidade da figura do professor, práticas como a roda de conversa representam um avanço significativo. Ao promover o diálogo horizontal, estimula-se o pensamento coletivo e a valorização da diversidade de vozes. O estudante deixa de ser um mero receptor de conteúdos e passa a ser agente ativo na construção do saber, legitimando suas experiências, sua cultura e sua visão de mundo no ambiente escolar. Isso tem impacto direto na autoestima e no engajamento dos alunos, que passam a enxergar sentido no que fazem e aprendem, e se sentem respeitados e acolhidos pela instituição.

Além disso, o uso contínuo da roda de conversa contribui para o desenvolvimento de habilidades discursivas e argumentativas fundamentais para a atuação cidadã. Os estudantes aprendem a sustentar pontos de vista, ouvir opiniões contrárias sem hostilidade, reformular argumentos, admitir erros e negociar significados. Esse exercício diário de convivência democrática é um poderoso instrumento formativo, especialmente em um contexto social

marcado por polarizações e intolerâncias. A escola, ao adotar essa prática, cumpre sua função social de formar sujeitos críticos, dialógicos e comprometidos com a vida em comunidade.

Para Campos (2019), outro aspecto relevante é a adaptação da roda de conversa às demandas específicas de cada faixa etária e nível de ensino. Na educação infantil, por exemplo, ela pode ser conduzida de forma lúdica, com apoio de histórias, músicas ou objetos mediadores. Já no ensino médio, pode assumir um caráter mais reflexivo, abordando temas complexos relacionados à juventude, à política, à ciência e à vida social. Em todos os casos, a mediação docente é fundamental para garantir que o diálogo seja produtivo, respeitoso e formativo. Cabe ao educador criar um ambiente seguro, estabelecer regras claras de convivência e intervir quando necessário para assegurar a participação de todos.

No campo da inclusão, a roda de conversa se mostra uma prática potente. Alunos com deficiência, que muitas vezes enfrentam barreiras comunicacionais ou sociais no cotidiano escolar, podem encontrar na roda um espaço legítimo de expressão. Com os devidos ajustes e recursos de acessibilidade, é possível garantir que esses estudantes participem ativamente das discussões, expressando suas ideias e interagindo com os colegas. Isso favorece a construção de uma cultura inclusiva, onde as diferenças não são obstáculos, mas potencialidades pedagógicas que enriquecem o processo educativo.

Sendo assim, para Freire (2022), além do ambiente escolar, a roda de conversa também pode ser aplicada em espaços não formais de educação, como projetos sociais, ONGs, bibliotecas comunitárias, movimentos sociais e grupos de juventude. Nesses contextos, a prática dialogada fortalece o senso de coletividade, a organização comunitária e a consciência crítica. Em tempos de avanços tecnológicos e hiperconectividade, em que o diálogo presencial muitas vezes é substituído por interações digitais superficiais, a roda de conversa resgata a

potência do encontro humano, da escuta atenta e da troca de experiências vivas.

A análise de experiências em escolas que implementam rotineiramente rodas de conversa revela que os impactos são visíveis tanto no clima escolar quanto no rendimento acadêmico. Ambientes mais respeitosos, cooperativos e emocionalmente seguros tendem a favorecer a aprendizagem, pois os estudantes sentem-se mais motivados e menos ansiosos. A redução de conflitos, o aumento do senso de pertencimento e a melhora da comunicação entre os diferentes atores escolares (professores, alunos, gestores, famílias) são alguns dos efeitos positivos relatados por instituições que adotam essa prática de forma sistemática.

A relação entre roda de conversa e desenvolvimento socioemocional também merece destaque. Em um contexto educacional que, cada vez mais, reconhece a importância das emoções na aprendizagem, práticas que favorecem a expressão, o acolhimento e a empatia tornam-se indispensáveis. A roda permite que os estudantes reconheçam e nomeiem seus sentimentos, escutem os sentimentos dos outros e desenvolvam estratégias para lidar com situações difíceis. Ao aprenderem a lidar com frustrações, divergências e desafios em grupo, estão desenvolvendo competências fundamentais para a vida adulta e para a convivência em sociedade.

Portanto, investir na roda de conversa é investir em uma escola mais humana, mais democrática e mais coerente com os desafios do século XXI. É reconhecer que o conhecimento se constrói na relação com o outro, que o diálogo é ferramenta de transformação e que a escuta é um ato pedagógico. Essa prática, apesar de simples em sua forma, é profunda em seus efeitos, e pode contribuir significativamente para a superação das desigualdades, o combate às violências e a formação de uma geração mais consciente, colaborativa e empática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procurou-se compreender e evidenciar a importância da roda de conversa como uma estratégia pedagógica capaz de promover uma educação mais humana, inclusiva, dialógica e significativa. A partir da análise teórica e da observação prática, tornou-se evidente que a roda de conversa se configura não apenas como uma metodologia de ensino, mas como uma postura pedagógica que valoriza o sujeito em sua integralidade, reconhecendo sua voz, sua experiência e sua capacidade de contribuir para o processo coletivo de aprendizagem.

Com base nos fundamentos da pedagogia freiriana e nos princípios da educação dialógica, a roda de conversa permite romper com o modelo tradicional de ensino bancário, em que o professor é o único detentor do saber. Em seu lugar, propõe-se uma relação horizontal, onde todos — educadores e educandos — compartilham conhecimentos, escutam-se mutuamente e constroem juntos o sentido do que é aprendido. Essa transformação na dinâmica da sala de aula contribui significativamente para o desenvolvimento de competências comunicativas, socioemocionais, críticas e éticas, elementos centrais na formação integral dos estudantes e na consolidação de uma cultura de paz no ambiente escolar.

Durante a realização da pesquisa, constatou-se que a roda de conversa, quando bem conduzida, promove não apenas o diálogo, mas também o acolhimento, o pertencimento e o protagonismo estudantil. Ao falar de si, ouvir o outro e refletir coletivamente sobre temas diversos — sejam eles do cotidiano, de ordem emocional, social ou curricular — os alunos constroem aprendizagens mais significativas, conectadas com suas vivências e realidades. Além disso, tornam-se mais conscientes de seus direitos, responsabilidades e do impacto de suas atitudes nas relações interpessoais e no ambiente ao seu redor.

Entretanto, não se pode ignorar os desafios enfrentados para a implementação dessa metodologia no cotidiano escolar. Entre os

principais obstáculos estão a resistência de parte do corpo docente a novas práticas, a falta de formação específica para a condução do diálogo pedagógico, a sobrecarga de conteúdos curriculares e a limitação do tempo pedagógico disponível. Esses fatores, se não forem enfrentados com políticas públicas adequadas, formações continuadas e mudanças na cultura escolar, podem comprometer o pleno aproveitamento da roda de conversa como instrumento pedagógico.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível o investimento em formação docente que contemple não apenas o uso da roda de conversa como técnica, mas principalmente a compreensão de seus fundamentos teóricos e éticos. O professor precisa ser preparado para atuar como mediador sensível, capaz de escutar com empatia, orientar o diálogo com equilíbrio, e lidar com temas delicados de forma ética e respeitosa. A formação deve também incluir a reflexão sobre o papel da escuta na construção da autoridade pedagógica, desafiando a visão tradicional de autoridade baseada na imposição e no silêncio.

Outro aspecto relevante que merece atenção nas considerações finais é a importância do envolvimento da gestão escolar e da comunidade no incentivo à prática da roda de conversa. Quando a escola como um todo reconhece o valor dessa metodologia e a inclui em seu projeto político-pedagógico, cria-se um ambiente institucional favorável à sua aplicação constante e coerente. A roda deixa de ser uma atividade pontual e passa a compor o ethos da instituição, fortalecendo a cultura do diálogo e da cooperação em todas as suas instâncias.

Para Morin (2025), é importante reconhecer que a roda de conversa pode ser um instrumento poderoso para a promoção da equidade e da justiça social. Ao dar voz a todos, especialmente àqueles que muitas vezes são silenciados ou invisibilizados, essa prática pedagógica contribui para o combate às desigualdades, ao preconceito e à exclusão. Ela possibilita que questões como racismo,

machismo, violência, bullying, diversidade e saúde mental sejam tratadas com respeito, sensibilidade e profundidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, consciente e solidária.

Considerando tudo o que foi exposto, é possível afirmar que a roda de conversa possui um enorme potencial transformador. Trata-se de uma prática que humaniza o processo de ensino-aprendizagem, favorece o desenvolvimento integral dos estudantes e fortalece a convivência democrática no ambiente escolar. No entanto, para que seus efeitos sejam duradouros e eficazes, é necessário que ela seja conduzida com intencionalidade, compromisso ético e escuta ativa, sendo parte integrante de um projeto pedagógico coerente com os princípios da educação emancipadora.

Assim, para Oliveira (2018), as contribuições deste estudo não se encerram na análise de uma prática pedagógica, mas se estendem à reflexão sobre o papel da escola na sociedade contemporânea. Em tempos marcados por polarizações, intolerâncias e crises sociais, mais do que nunca, é preciso educar para o diálogo, para o respeito mútuo, para a escuta e para a convivência. A roda de conversa, nesse contexto, revela-se como um dos caminhos mais eficazes e acessíveis para a construção de uma escola mais humana, crítica e transformadora.

Por fim, recomenda-se que novas pesquisas sejam realizadas sobre o tema, especialmente com foco na prática da roda de conversa em diferentes etapas da educação e em contextos variados, como escolas urbanas, rurais, indígenas e quilombolas. Estudos que investiguem os impactos da roda de conversa na aprendizagem, na saúde mental e na participação cidadã dos estudantes também são fundamentais para aprofundar a compreensão de seus benefícios e desafios. A continuidade dessas investigações certamente enriquecerá a prática docente e contribuirá para a construção de uma educação cada vez mais comprometida com a transformação social, a justiça e a escuta ativa de todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Educação e diálogo: possibilidades de formação docente. São Paulo: Loyola, 2015.
- ARAÚJO, Eulália Lobo de. Competências socioemocionais na escola: fundamentos e práticas para uma educação integral. São Paulo: Papyrus, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- CAMPOS, Regina. A roda de conversa como estratégia de escuta e expressão na escola. São Paulo: Cortez, 2019.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Diálogo na sala de aula: linguagem e construção do conhecimento. 3. ed. São Paulo: Ática, 2018.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2022.

ADMINISTRAÇÃO ESTRATÉGICA: MODELO BASEADO EM RECURSOS (RBV) COM RETORNOS ACIMA DA MÉDIA, STAKEHOLDERS E LIDERANÇA ESTRATÉGICA

JOSÉ CAMPOS KIFUBA¹

RESUMO: O presente artigo aborda sobre como, o Modelo Baseado em Recursos (RBV), contribui para construção de vantagem competitiva sustentável e a geração de retorno acima da média. No entanto, o artigo foi desenvolvido através de uma abordagem bibliográfica, com base em literatura acadêmica, relevante nas áreas de estratégias, gestão de recursos e liderança. Foram analisadas obras clássicas, revistas electrónicas, artigos científicos contemporâneos sobre o modelo baseado em recursos, bem como estudos sobre lideranças estratégicas e teoria de *stakeholders*. O acolhimento das fontes deu primazia aos autores mais reconhecidos por várias décadas, o artigo indexado em bases científicas. Objectivo desta pesquisa, é analisar como modelo baseado em recurso (RBV) pode influenciar a obtenção de retorno acima da média nas organizações. Contudo buscou-se responder a seguinte questão, "De que forma o modelo baseado em recursos(RBV) contribui para a obtenção de retorno acima da média nas organizações?. Fundamentado na ideia de que recursos internos valiosos, raros, inimitáveis e bem organizados (VRIO), são determinantes para o desempenho superior. o artigo ainda incorpora a perspectiva de previsão de resultados estratégicos como ferramenta de apoio à tomada de decisões, que permita os líderes antecipar cenários e ajustes das estratégias de acordo os objectivos organizacionais. Articulação entre os recursos internos e uma visão orientada a resultados permite uma alocação estratégica mais eficiente, optimizando a captura de valor em diferentes divisões de negócios. E por fim o artigo, elucida liderança estratégica eficaz, na integração entre recursos internos.

Palavras-chaves: Recurso. Retorno acima da média. Stakeholders. Líder Estratégico. CEO.

INTRODUÇÃO

A administração estratégica e competitividade nas organização industrial são fundamentais para sobrevivência e permanência eficaz no mercado, no entanto a competitividade estratégica torna-se símbolo de um desafios as empresas como irá conseguir formular e

implementar com exatidão essas linhas que foram criadas com finalidade de agregar mais valor na organização. Com isso trará conjunto de significado que levará os *stakeholders* de diferentes perspectivas que estejam em coordenação com o compromisso e acções definida anteriormente. O modelo baseado em recursos com retornos acima da média

¹ Mestrando em Gestão, na Especialidade de Gestão Esratégica de Empresa, pelo Instituto Superior Politécnico de Kangonjo; Licenciado em gestão de empresa, pelo Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues "IDERO; Professor de Empreendedorismo na Escola do IIº Ciclo do Ensino Secundário.

Email: josecamposki85@gmail.com / +244 935 114 112.

pressupõe que toda organização seja um conjunto único de recursos e capacitações. A singularidade dos seus recursos e capacidades é a base para a estratégia da empresa e sua capacidade de obter retornos acima da média. Recursos são insumos do processo produtivo de uma empresa, tais como: equipamentos importantes, as habilidades de cada funcionário, patentes, finanças e gestores talentosos.

Normalmente os recursos de uma empresa são divididos em três categorias: físicas, humanas e capital organizacional, os recursos são de natureza tangível ou intangível. Os recursos por si só podem não propiciar vantagem competitiva em qualquer organização, por mais que sejam valiosos forem, pós, clara, que os mesmos têm mais probabilidade de ser a fonte de uma vantagem competitiva quando são bem planejados, organizados, coordenados e integrados em uma capacitação.

Segundo Blyler e Coff (2003) “Capacitação é a faculdade de um conjunto de recursos para executar uma tarefa ou actividade de forma integrada”. As capacitações evoluem com o tempo e têm que ser administradas de forma dinâmica na busca de factores que trazem retornos acima da média a empresa

Competências essenciais são recursos e capacitações que servem de fonte de vantagem competitiva para uma empresa em relação aos concorrentes. As competências essenciais geralmente são visíveis na forma de funções organizacionais. Exempli gratia, o marketing é uma competência essencial (PRIEM; BUTLER, 2001).

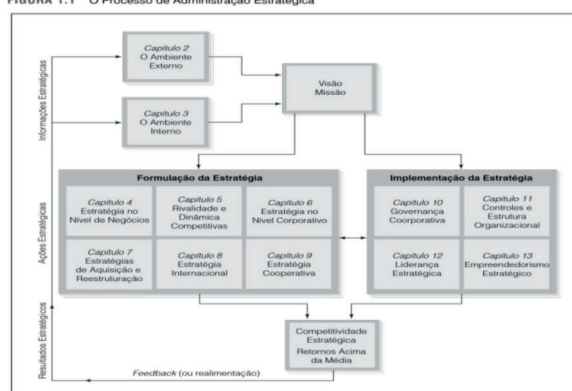
UTILIDADE DE RECURSOS DA EMPRESA

Todos qualquer empresa de utilizar seus recursos para comercializar seus produtos de maneira superior com diferença sobre à forma como seus concorrentes os comercializam. para o modelo baseado em recursos, as diferenças nos desempenhos das empresas ao longo do tempo se devem principalmente aos seus recursos e capacitações exclusivos, e não às características estruturais da indústria (setor). Este modelo

também pressupõe que as empresas adquirem recursos diferentes e desenvolvem capacitações exclusivas com base na maneira como os combinam e os utilizam.

Segundo Bansal (2005, apud HITT et al., 2008), diz que, os recursos e certamente as capacitações não circulam muito pelas empresas, e que as diferenças nos recursos e capacitações são a base da vantagem competitiva. Pelo uso contínuo, as capacitações se tornam mais sólidas e mais difíceis de serem entendidas e imitadas pelos concorrentes. Como fonte de vantagem competitiva, uma capacidade não deve ser “nem tão simples que possa ser facilmente imitada e nem tão complexa que desafie a direção e o controle internos. Figura: 1.1 abaixo-Adaptada HITT et al (2011)

FIGURA 1.1 O Processo de Administração Estratégica



VISÃO E MISSÃO DAS ORGANIZAÇÕES

O modelo baseado em recursos com retornos superiores. Como se pode ver, o modelo baseado em recursos indica que a estratégia escolhida pela empresa deve permitir utilizar suas vantagens competitivas em uma indústria (setor) atrativa (utiliza-se o modelo de I/O para identificar uma indústria atrativa (HITT et al. 2008).

Nem todos os recursos e capacitações das empresas têm o potencial para ser a base de uma vantagem competitiva. Esse potencial é realizado quando os recursos e capacitações são valiosos, raros e custosos para imitar, e insubstituíveis.

Os recursos são valiosos quando permitem que a empresa tire proveito de

oportunidades ou neutralize ameaças no seu ambiente externo. Eles são raros quando são de propriedade de poucos, se houver, dos concorrentes atuais e potenciais. Os recursos são custosos para imitar quando outras empresas não conseguem obtê-los ou estão em desvantagem em termos de custos para adquiri-los em relação à empresa que já os possui. E são insubstituíveis quando não apresentam equivalentes estruturais. Muitos recursos podem ser imitados ou substituídos com o decorrer do tempo. Consequentemente é difícil obter e sustentar uma vantagem competitiva com base apenas nos recursos. Porém, quando esses quatro critérios são atendidos, os recursos e as capacitações se tornam competências essenciais (ZOTT, 2003, 97-125).

Hawawini et al. (2003) como observamos, pesquisas mostram que tanto o ambiente de uma indústria (setor) quanto os activos internos de uma empresa afetam o seu desempenho ao longo do tempo, consequentemente, para formar uma visão e missão, selecionar uma ou mais estratégias e definir como implantá-las, as empresas utilizam o modelo de I/O e o modelo baseado em recursos, Makhija (2003).

Na verdade, esses modelos se complementam no sentido de que o depois de analisar os ambientes externo e interno, a empresa tem as informações de que precisa para formar uma visão e uma missão (veja a Figura 1.1.)

Segundo Hitt et al., (2008) os *stakeholders* (aqueles que afetam ou são afetados pelo desempenho de uma empresa, como discutiremos mais adiante neste capítulo) aprendem muito sobre uma empresa analisando a sua visão e missão. uma das finalidades-chave das declarações de missão e visão é informar aos *stakeholders* o que a empresa é, o que pretende realizar e a quem pretende atender. foco de um (I/O) está fora da empresa e o foco do outro (baseado em recursos) está inserida nela.

VISÃO DE UMA EMPRESA

A visão é um retrato do que a empresa pretende ser e, em termos amplos, do que

pretende realizar (IRELAND, et al, 2006, 32-34). Uma declaração de visão articula a descrição ideal de uma organização e molda o futuro pretendido. Em outras palavras, uma declaração de visão direciona a empresa para onde ela gostaria de estar nos próximos anos.

Visão é pensar no “quadro geral” com uma paixão que ajuda as pessoas a sentirem o que devem fazer. As pessoas sentem o que devem fazer quando a visão da sua empresa é simples, positiva e tocante (DEUTSCHMAN, 2005, 53-62).

A visão força e desafia as pessoas e evoca emoções e sonhos. Imagine os sonhos evocados e as emoções sentidas quando os funcionários ficam sabendo que, como parte da visão da empresa. Exempli gratia; o novo CEO da LG Electronics (2005 apud HITT et al. 2008), diz: “Nós temos de ser uma grande empresa com grandes pessoas”.

A Visão é um retrato do que a empresa pretende ser e, em termos amplos, do que pretende realizar.

Também é importante observar que as declarações de visão refletem os valores e as aspirações de uma empresa e visam captar o coração e a mente de cada funcionário e, assim se espera, muitos de seus outros *stakeholders*.

A visão de uma empresa tende a ser duradoura, enquanto a sua missão pode mudar em razão de transformações nas condições ambientais. Uma declaração de visão tende a ser relativamente curta e concisa, o que a torna fácil de ser lembrada. Entre os exemplos de declarações de visão estão, exempli gratia:

Tornar o automóvel acessível a todos os norte-americanos (visão da Ford Motor Company quando fundada por Henry Ford).

Como líder estratégico mais importante e proeminente da empresa, o CEO é responsável por trabalhar com os outros para formar a visão da empresa. Isto é importante para o CEO porque, de acordo com Dan Rosensweig, gerente operacional (CEO) da Yahoo!, “com uma visão clara e liderança sólida, pode-se fazer quase tudo acontecer”

Segundo Brown (2005, apud HITT et al., 2008) afirma que a experiência mostra que a

declaração de visão mais eficaz ocorre quando o CEO envolve várias pessoas (por exemplo, outros gerentes do alto escalão, funcionários que trabalham em diversas áreas da empresa, fornecedores e clientes) para elaborá-la. Além disso, para que a empresa atinja o status futuro desejado, a declaração de visão deve estar claramente associada às condições dos ambientes externo e interno da empresa e tem de ser realizável. Além disso, as decisões e acções das pessoas envolvidas na elaboração da visão, principalmente o CEO e os outros gerentes do alto escalão, devem ser coerentes com tal visão. Na verdade, não há nada pior do que as acções dos líderes estratégicos do alto escalão da empresa serem incoerentes com tal visão.

MISSÃO DE UMA EMPRESA

Ambientes externo e interno da empresa e tem de ser realizável. Segundo Ireland e Hitt (1992, 2008), a visão é a base da missão da empresa. A missão especifica o(s) negócio(s) no(s) qual(is) a empresa pretende competir e os clientes aos quais pretende atender. Os clientes de hoje tendem a ser bastante exigentes no tocante às suas expectativas de variedade e qualidade dos produtos (POSTREL, 2005).

A missão da empresa é mais concreta do que sua visão. Porém, assim como a visão, a missão deve definir a individualidade de uma empresa, deve ser inspiradora e relevante para todos os *stakeholders* Duncan (1999, apud, HITT et al., 2008). Juntas, a visão e a missão formam a base que a empresa precisa para seleccionar e implantar uma ou mais estratégias.

Segundo Martin, (1999 *apud*, HITT et al, 2008) A probabilidade de criar uma missão eficaz aumenta quando os funcionários têm um grande senso de padrões éticos para orientar o seu comportamento quando estiverem trabalhando para ajudar a empresa a atingir a sua visão. Consequentemente, a ética nos negócios é parte essencial das discussões da empresa sobre o que pretende se tornar (sua visão), bem como sobre os clientes aos quais pretende atender e como planea atender a essas pessoas e grupos (sua

missão)

Pearce e Doh (2005). Assim como ocorre com a visão, a responsabilidade final pela elaboração da missão da empresa é do CEO, embora este e outros gerentes do alto escalão tendam a envolver muitas pessoas nessa elaboração. O principal motivo para isso é que a missão lida mais diretamente com os mercados de produtos e clientes. Em comparação com o CEO e outros gerentes do alto escalão, os gerentes intermediários e de menor escalão e outros funcionários têm mais contato com os clientes e os mercados nos quais estes são atendidos. Entre os *exempli gratias*, de missão estão:

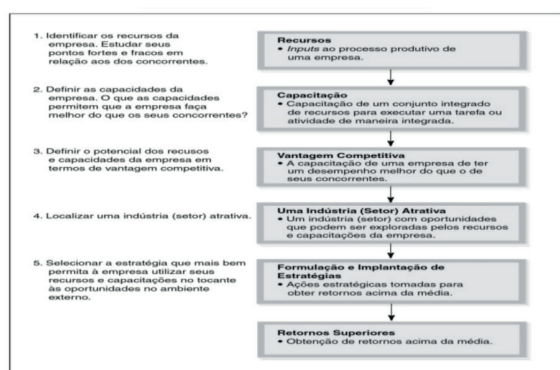
Ser o melhor empregador para nossos funcionários em todas as comunidades do mundo e oferecer excelência operacional aos nossos clientes em todos nossos restaurantes (McDonald's).

Lendo as declarações de visão e missão descritas anteriormente, você provavelmente observou que obter retornos acima da média (às vezes denominado maximização dos lucros) não foi mencionado em nenhuma delas. Isso ocorre porque todas as empresas visam obter tais retornos (o que significa que esse objectivo não diferencia a empresa dos seus rivais) e que os resultados financeiros desejados decorrem de atender adequadamente determinados clientes ao se tentar atingir o futuro desejado da empresa. Em outras palavras, os retornos acima da média são os frutos dos esforços da empresa para atingir sua visão e missão.

Na verdade, pesquisas mostram que ter visão e missão eficazmente elaboradas tem um impacto positivo no desempenho, de acordo com o medido pelo aumento das vendas, lucros, emprego e patrimônio líquido, Baum, et al (1998, apud, HITT *et al* 2008).

Por sua vez, o desempenho positivo da empresa aumenta sua capacidade de atender aos interesses dos seus *stakeholders* (que discutiremos a seguir). O oposto também parece ser verdade, a saber, a empresa sem uma visão e missão adequadamente elaboradas têm mais probabilidade de fracassar do que aquela que criou declarações de visão e missão adequadamente.

FIGURA 1.2 MODELO BASEADO EM RECURSOS COM RETORNOS ACIMA DA MÉDIA



Fonte: adaptada HITT et al (2008)

STAKEHOLDERS NAS ORGANIZAÇÕES

Segundo Donaldson e Lorsch (1983) “Toda organização é um sistema de grupos básicos de *stakeholders* com os quais ela estabelece e administra relações”. (JONES; WICKES, 1999) define Stakeholders são pessoas e/ou grupos que podem afectar e são afectados pelos resultados estratégicos obtidos e que têm reivindicações aplicáveis no tocante ao desempenho da empresa, as quais são colocadas em prática pela capacidade dos *stakeholders* de deterem participação essencial para a sobrevivência, competitividade e lucratividade da organização

Segundo Sharma e Henriques (2005, 159-180) os *stakeholders* continuam apoiando uma organização quando o seu desempenho corresponde ou supera suas expectativas. Além disso, pesquisas revelam que as empresas que administram bem as suas relações com os *stakeholders* têm um desempenho melhor do que aquelas que não o fazem. Conseqüentemente, as relações com os *stakeholders* podem ser administradas de forma que sejam fonte de vantagem competitiva. Embora as organizações tenham relação de dependência com os seus *stakeholders*, elas não dependem igualmente de todos eles durante todo o tempo.

Desse modo, nem todo *stakeholders* tem o mesmo grau de influência. Quanto mais essencial e valorizada for a participação de um stakeholder, mais influência terá nos compromissos, nas decisões e ações da empresa.

Os gerentes têm de encontrar formas de ajustar ou isolar a organização das demandas dos *stakeholders* que controlam os recursos críticos

CLASSIFICAÇÃO DOS STAKEHOLDERS

As partes envolvidas nas operações de uma empresa podem ser divididas em pelo menos três grupos (HITT, et al, 2001), como mostra a Figura 1.3. Esses grupos são:

os *stakeholders* do mercado de capitais (acionistas e os principais fornecedores de capital da empresa), os *stakeholders* do mercado de produtos (os principais consumidores, fornecedores, comunidades anfitriãs e sindicatos que representam a força de trabalho) e os *stakeholders* organizacionais (todos os funcionários da empresa, incluindo o pessoal de gerência e administrativo).

Cada grupo de *stakeholders* espera que aqueles que tomam decisões estratégicas em uma empresa exerçam a liderança por meio da qual seus objectivos serão atingidos¹⁰⁵. Os objectivos desses diversos grupos de *stakeholders* geralmente diferem uns dos outros, o que às vezes faz com que as pessoas envolvidas no processo de administração estratégica fiquem em uma situação na qual é necessário fazer concessões.

Os *stakeholders* mais evidentes, pelo menos nas organizações norte-americanas, são os acionistas – pessoas e grupos que investiram capital em uma empresa na expectativa de obter um retorno positivo sobre o seu investimento. Os direitos desses *stakeholders* estão baseados nas leis que regem as empresas privadas. Os acionistas querem que o retorno sobre seu investimento (conseqüentemente, sua riqueza) seja maximizado.

A maximização dos retornos às vezes é alcançada à custa de investir no futuro da empresa. Os ganhos obtidos reduzindo o investimento em pesquisa e desenvolvimento, por exemplo, poderiam ser devolvidos aos acionistas, aumentando assim o retorno do seu investimento em curto prazo. Porém, aumento

em curto prazo da riqueza dos acionistas pode afetar negativamente a capacidade competitiva futura da empresa. Investidores sofisticados, com portfólios diversificados, podem vender sua participação se a empresa não está investindo em seu crescimento sustentável (HITT et al., 2001). Em minha opinião (HITT et al.,) tem razão, esse comportamento força a relevância do processo planejamento estratégico voltado para longo prazo, especialmente em contextos como o angolano, onde os ciclos econômicos e políticos exigem resiliência e adaptação. empresas priorizam apenas resultados imediatos que podem comprometer suas inovação, reputação e posicionamento competitivo no mercado futuro.

As pessoas que tomam decisões estratégicas são responsáveis pela sobrevivência da empresa tanto no longo quanto no curto prazo. Conseqüentemente não é do interesse de nenhum stakeholder que os investimentos na empresa sejam indevidamente minimizados.

Diferentemente dos acionistas, outro grupo de *stakeholders* – o de clientes da empresa – prefere que os investidores recebam um retorno mínimo sobre seu investimento. Os clientes maximizam a sua participação quando a qualidade e confiabilidade dos produtos da empresa melhoram sem que haja aumento de preço. Podem ocorrer retornos elevados aos clientes à custa de retornos mais baixos negociados com os acionistas do mercado de capitais.

Devido ao potencial de conflitos, toda empresa é desafiada a administrar os seus *stakeholders*. Primeiramente ela precisa identificar cuidadosamente todos os *stakeholders* importantes. Em segundo lugar, dar prioridade a eles, caso não possa satisfazer a todos. O poder é o critério mais importante na priorização dos *stakeholders*. Entre os outros critérios estão a urgência de satisfazer a um determinado grupo de *stakeholders* e o grau de importância de cada um deles para a empresa.

Quando a empresa obtém retornos acima da média, o desafio de administrar eficazmente as relações com os *stakeholders* é amenizado

consideravelmente. Com a capacidade e flexibilidade oferecidas pelos retornos acima da média, uma empresa consegue satisfazer vários *stakeholders* ao mesmo tempo. Quando a empresa obtém apenas retornos médios, não consegue maximizar os interesses de todos os seus *stakeholders*.

As decisões de concessão são tomadas ponderando-se quão importante é o apoio de cada grupo de *stakeholders* para a empresa. Por exemplo, os grupos ambientais podem ser muito importantes para a empresa no setor de energia, mas são menos importantes para as empresas de serviços profissionais (FREEMAN, 1984).

Considerando que, o caso de Companhia de Biocombustíveis de Angola, (Biocom), *stakeholders* têm um papel central, dada a natureza do setor e a sua ligação com as políticas energéticas e ambientais adotada no território nacional e respeitando os tratados internacionais tendo em vista o aquecimento global. Portanto, é essencial que a biocom, avalie continuamente os interesse desses grupos, ajustado os seus planejamento estratégico conforme as demanda do contexto nacional, no garante da legitimidade, apoio institucional e obtenção de vantagem competitiva no contexto de Angola, ela pode surgir como: 1ª Tecnologia limpa e eficiente; 2ª Cumprimento das legislação ambiental em vigor no País; 3ª Boa reputação local, nacional e internacional.

Uma empresa que obtém retornos abaixo da média não consegue satisfazer minimamente a todos os *stakeholders*. O desafio gerencial nesse caso é permitir concessões que minimizem a perda do apoio dos *stakeholders*. Os valores societários também influenciam a alocação geral de pesos entre os três grupos de *stakeholders*. Embora todos esses três grupos sejam atendidos por empresas dos principais países industrializados, as prioridades no seu atendimento variam devido às diferenças culturais. A seguir apresentamos mais detalhes sobre cada um desses três principais grupos de *stakeholders*.

STAKEHOLDERS DO MERCADO DE CAPITALIS

Os acionistas e investidores (de capital) esperam que a empresa preserve e aumente a riqueza que confiaram a ela. Os retornos que esperam são proporcionais ao grau de risco aceito com esses investimentos. Os investidores insatisfeitos podem impor acordos mais rigorosos quanto a futuros financiamentos ou vender suas ações, sinalizando preocupação com a gestão (NETO, 2014). Compartilhamos a ideia de que, os acionista e investidores de capitais, as empresas em meio ao mundo extremamente constante, gerenciar bem os acionista e investidores não é capricho dos gestores das organizações, ou seja apenas uma formalidade, envolve criatividade para atrair e reter valor de forma sustentável, reduz a incerteza de riscos, atrai investimentos e fortalece a reputação da empresa. No actual cenário, onde a governança responsável e chamada como factor indispensável, o diálogo transparente e o engajamento estratégico são contextos necessários para que as organizações e mercados prosperem com confiança.

Quando uma empresa está ciente de possíveis ou reais insatisfações entre os *stakeholders* do mercado de capitais, pode responder às suas preocupações, e essa é afetada pela natureza da sua relação de dependência com os mesmos (que, como observamos anteriormente, é influenciada pelos valores de uma sociedade). Quanto maior e mais importante for a relação de dependência, mais direta e significativa será a resposta da empresa, é razoável esperar que o CEO e os gerentes do alto escalão de uma empresa estejam refletindo seriamente sobre o que deve ser feito para melhorar o desempenho financeiro da empresa a fim de satisfazer seus *stakeholders* do mercado de capitais.

STAKEHOLDERS DO MERCADO DE PRODUTOS

Algumas pessoas podem pensar que os *stakeholders* do mercado de produtos (clientes, fornecedores, comunidades anfitriãs e sindicatos) tenham alguns interesses em comum.

No entanto, todos esses quatro grupos podem se beneficiar quando a empresa se envolve em batalhas competitivas. Por exemplo, dependendo do produto e das características da indústria (setor), a concorrência do mercado pode resultar na oferta de produtos com preços mais baixos aos clientes e no pagamento de preços mais altos aos seus fornecedores (a empresa pode estar disposta a pagar preços mais altos aos fornecedores para garantir a entrega dos tipos de bens e serviços associados ao seu sucesso competitivo (HITT; IRELAND; HOSKISSON, 2008).

No mundo globalizado os clientes, como *stakeholders*, requerem produtos confiáveis ao menor preço possível. Os fornecedores procuram clientes fieis que estejam dispostos a pagar o preço sustentável mais alto pelos bens e serviços que recebem. As comunidades anfitriãs buscam empresas que estejam dispostas a ser empregadoras por longo prazo e contribuintes fiscais sem sobrecarregar os serviços públicos de apoio com uma demanda excessiva.

Os agentes sindicais estão interessados em empregos seguros com condições de trabalho extremamente desejáveis para os empregados que representam. Conseqüentemente, os *stakeholders* do mercado de produtos geralmente ficam satisfeitos quando a margem de lucro de uma empresa reflete pelo menos um equilíbrio entre os retornos para os *stakeholders* do mercado de capitais (isto é, os retornos que os investidores e acionistas estão dispostos a aceitar e ainda assim continuar investindo na empresa) e os retornos que compartilham.

STAKEHOLDERS ORGANIZACIONAIS

Os empregados – os *stakeholders* organizacionais de uma empresa – esperam que esta ofereça um ambiente de trabalho dinâmico, estimulante e gratificante. Como empregados, geralmente nos satisfazemos em trabalhar para uma empresa que esteja crescendo e desenvolvendo activamente nossas aptidões, principalmente aquelas necessárias para que sejamos membros efetivos de uma equipe e para

atender ou exceder os padrões globais de trabalho.

Em termos coletivos, a educação e as habilidades da força de trabalho de uma empresa são armas competitivas que afetam a implantação de estratégias e o desempenho da empresa.

Os líderes estratégicos são os maiores responsáveis pelo atendimento diário das necessidades dos *stakeholders* organizacionais: “A função da liderança estratégica é utilizar totalmente o potencial humano, criar organizações nas quais as pessoas possam crescer e aprender e ao mesmo tempo atingir um objectivo comum, alimentar o espírito humano (BYRNE, 2005).”

FIGURA 1.3 OS TRÊS GRUPOS DE STAKEHOLDERS



Fonte: Adaptada a HITT et al (2008)

LIDERANÇA ESTRATÉGICA

Líderes Estratégicos são pessoas situadas em vários setores da empresa, que utilizam o processo de administração estratégica para ajudar a atingir a sua visão e missão. Independentemente do cargo que ocupem, os líderes estratégicos, são decisivos e estão comprometidos a proteger aqueles ao seu redor e a ajudar a empresa a criar valor para seus clientes e retornos para os acionistas e outros *stakeholders* (PRINCE, 2005).

Quando identificamos líderes estratégicos, a maioria de nós tende a pensar nos diretores-presidentes (CEO) e outros gerentes do alto escalão. Evidentemente essas pessoas

são líderes estratégicos e, em último caso, os CEO são responsáveis por assegurar que sua empresa utilize o processo de administração estratégica de maneira eficaz. Realmente, hoje a pressão exercida sobre os responsáveis das empresas como PCA, CEO Administradores, Chefe de departamentos para fazer isso está mais forte do que nunca a nova era do IIIº milênio exige destes muito mais.

No entanto, existem várias outras pessoas nas organizações de hoje que ajudam a selecionar a estratégia de uma empresa e depois estipulam ações a serem tomadas para implantá-las com êxito. O motivo principal para isso é que as realidades da concorrência do século actual, estão mais inerente ao homem de hoje e sua tecnologia ou recursos intangíveis que a empresa possui (por exemplo, a economia globalizada, globalização, mudanças tecnológicas rápidas e a importância cada vez maior do conhecimento e das pessoas como fonte de vantagem competitiva), estão criando uma necessidade para os que estão “mais próximos da ação” de ser aqueles que tomam decisões e estipulam as ações a serem tomadas, ou seja liderança situacional, alguém deve tomar a liderança e decisões para o propósito da empresa aquele nível e momento.

Os CEOs e gerentes do alto escalão mais eficazes entendem como delegar responsabilidades estratégicas para as pessoas de toda a empresa que influenciam a utilização dos recursos da organização de forma coordenada criando sinergia a todos os âmbitos para o alcance do retorno acima da média (COLLINS, 2005, 89-94)

A cultura organizacional também afeta os líderes estratégicos e seu trabalho. Por sua vez, as discussões e medidas dos líderes estratégicos moldam a cultura de uma organização. A cultura organizacional diz respeito ao conjunto complexo de ideologias, símbolos e valores essenciais que é compartilhado por toda a empresa e que influencia a maneira como ela conduz os seus negócios. É a energia social que direciona – ou

deixa de direcionar – a organização. Exemplifique gratia: a extremamente bem-sucedida a empresa de transporte aéreo americana, é conhecida por ter uma cultura singular e valiosa, que incentiva os empregados a trabalhar arduamente, mas ao mesmo tempo se divertir.

Além disso, sua cultura transmite o respeito pelos outros – tanto funcionários quanto clientes. A empresa também valoriza o serviço, como indica o seu comprometimento em oferecer– Serviço Realmente Extraordinário) a cada cliente

Algumas culturas organizacionais são fonte de desvantagem. é importante para os líderes estratégicos entender que ainda que a cultura da empresa esteja funcional ou disfuncional, o seu trabalho é feito no contexto dessa cultura.

Há uma relação recíproca constante entre a cultura da organização e o trabalho dos líderes estratégicos, no sentido de que a cultura molda a forma como o trabalho deles ajuda a moldar o que é uma cultura organizacional em constante evolução. (ROOKE; TOLBERT, 2005)

O TRABALHO DOS LÍDERES ESTRATÉGICOS EFICAZES

Talvez não seja de se admirar que trabalho árduo, análises meticulosas, disposição para ser extremamente franco, uma queda por querer que a empresa e o seu pessoal consigam realizar cada vez mais e bom senso sejam pré-requisitos para que a pessoa seja bem-sucedida como líder estratégica de empresa seja para quaisquer sector empresarial.

No entanto, os líderes estratégicos devem ser capazes de “pensar sério e profundamente ... nos objectivos das organizações que comandam ou nas funções que executam, nas estratégias, táticas, tecnologias, sistemas e pessoas necessárias para atingir esses objectivos, e nas questões importantes que sempre precisam ser respondidas para caminhar a futuro pretendido”.

Os líderes estratégicos, independentemente de onde estejam na organização, geralmente trabalham muito e o seu trabalho está repleto de situações envolvendo decisões ambíguas para as quais não se encontram soluções facilmente, os líderes estratégico como já referimos , quem nem sempre são os responsáveis de nível institucional. No entanto, as oportunidades proporcionadas por esse trabalho são atrativas e oferecem chances de sonhar e agir. As palavras reproduzidas a seguir, dadas como conselho ao falecido presidente e co-CEO da Time Warner, Steven e Ross, (1927, 1992) e por seu pai, descrevem as oportunidades no trabalho de um líder estratégico.

O termo organizacional utilizado para um sonho que desafia e energia de uma empresa é visão. Os líderes estratégicos têm oportunidades de sonhar e agir, e os mais eficazes dão a visão como base para a missão da empresa e subsequente escolha e utilização de uma ou mais estratégias.

PREVENDO OS RESULTADOS DE DECISÕES ESTRATÉGICAS

Os líderes estratégicos tentam prever os resultados das suas decisões antes de envidar esforços para implantá-las. É difícil fazer isso, no sentido de que muitas decisões do processo de administração estratégica se preocupam com um futuro incerto e a posição da empresa no futuro Collins (2005, apud HITT et al 2008).

Mapear o pool de lucros de uma indústria é algo que os líderes estratégicos podem fazer para prever os possíveis resultados de várias decisões e se concentrar no aumento do lucro, e não estritamente no aumento da receita. Um pool de lucros envolve o total de lucros obtido por uma indústria (setor) em todos os pontos da cadeia de valores (GADIESH; GILBERT, 1998, apud. HITT et al., 2008). Analisar o pool de lucros em uma indústria (setor) auxilia uma empresa a ver algo que os outros não conseguem perceber porque a ajuda a entender as principais fontes de lucro em uma indústria (setor). Há quatro etapas

para se identificar pools de lucro: (1) definir as fronteiras do pool; (2) estimar o tamanho geral do pool; (3) avaliar o tamanho da atividade na cadeia de valor no pool; (4) ajustar os cálculos.

Pool de lucros envolve o total de lucros obtido por uma indústria (setor) em todos os pontos da cadeia de valores.

Vamos supor que uma indústria de joalheria como a poderia mapear os pools de lucro da indústria de joias, terá primeiramente a empresa de definir os limites da indústria (setor) e depois estimar seu tamanho. Como referimos neste artigo, esses limites incluem os mercados no mundo todo, enquanto o tamanho de muitos desses mercados, principalmente dos mercados em países emergentes e consumidores do produto, continua aumentando rapidamente. A empresa estaria então preparada para estimar o potencial de lucro em cada uma das partes da cadeia de valor.

A empresa teria, então, as informações e os insights necessários para identificar as estratégias a serem utilizadas para ser bem-sucedida nos locais onde estão situados os maiores pools de lucro na cadeia de valor, Epstein e Westbrook, (2001 apud HITT, et al., 2008). Como mostra essa breve discussão, os pools de lucro são uma ferramenta para ajudar os líderes estratégicos de uma empresa a reconhecerem as medidas a serem tomadas para aumentar a probabilidade de expandir os lucros.

Os inputs estratégicos da empresa (veja a Figura 1.1) dão a base para se escolher uma ou mais estratégias e decidir como implantá-las. Como sugere a Figura 1.1 com a flecha horizontal unindo dois tipos de ações estratégicas, a formulação e implantação devem ser integradas simultaneamente, se a empresa quiser utilizar o processo de administração estratégica com sucesso. A integração ocorre quando as pessoas que tomam as decisões pensam nas questões de implantação, ao escolherem estratégias e quando refletem sobre as possíveis mudanças nas estratégias da empresa enquanto implantam a estratégia escolhida. (HITT; IRELAND; HOSKISSON, 2008).

A estratégia se refere a criar valor, neste artigo prendemo-nos sobre um dos meios pelos quais os gerentes buscam criar retornos acima da média – o modelo de I/O e o modelo baseado em recursos. É importante a maneira como os retornos são medidos. Por exemplo, no texto, o ajuste aos riscos é discutido como um critério que tem de ser levado em consideração ao comparar os lucros contábeis, principalmente em empresas de indústrias diferentes. No entanto, a forma como os retornos são calculados também pode afetar a classificação da empresa em relação à média da indústria (setor), mesmo entre empresas da mesma indústria (setor). Três medidas amplamente utilizadas são as seguintes:

a) Porcentagem das vendas. Essa é a medida de desempenho mais comumente utilizada. É simplesmente a renda líquida da empresa expressa como porcentagem da receita de vendas.

Retorno sobre o capital empregado. Essa medida leva em consideração o que é ganho para cada dólar que os acionistas e portadores de títulos investiram. É uma boa medida de quão bem aqueles que lideram e administram empresas utilizaram o capital que a sociedade lhes confiou. O numerador dessa medida é o lucro da empresa antes dos impostos e juros. O denominador é o total de ativos da empresa menos o passivo circulante. (HITT; IRELAND; HOSKISSON, 2008)

b) Retorno total para os acionistas. Essa medida capta o ganho total para um acionista no período de um ano como porcentagem do preço de uma ação no primeiro dia do ano. O numerador neste caso é a variação no preço de uma ação do primeiro até o último dia do ano mais todos os dividendos pagos sobre essa ação. O denominador é o preço da ação no início do ano.

Visando analisar as ações tomadas para implantar estratégias. Primeiramente analisamos os vários mecanismos utilizados para administrar empresas. Com as demandas por uma melhor governança corporativa sendo hoje exigidas por vários *stakeholders*, as organizações são desafiadas a aprender como atender aos diversos interesses dos seus *stakeholders* ao mesmo tempo (PEARCE; DOH, 30-39 Apud HITT et al, 2008). Acho que: neste quesito, o mundo

contemporâneo, o retorno total para os acionistas (Total Shareholder Return-TSR) é uma métrica chave para que reflita o valor entregue aos investidores ao considerar tanto a valorização das ações quanto os dividendos pagos ao longo do tempo. Este indicador está directamente ligado ao desempenho da gestão da empresa pois decisões estratégicas eficazes, em consonância com a postura dos gestores na tomada das mesmas decisões, alocação eficiente de recursos e liderança orientada a resultados que influenciam significativamente a geração de valor. Desta forma, avaliar o TRS é também avaliar a capacidade dos gestores em promover o crescimento sustentável e rentabilidade para acionistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As empresas utilizam o processo de administração estratégica para obter competitividade estratégica e retornos acima da média. O modelo baseado em Recursos destaca que a vantagem competitiva sustentável e o retorno acima da média são alcançados quando a empresa possui e utiliza recursos valiosos, raros, imitáveis e bem organizados. Para isso, esses recursos sejam explorados de forma eficaz, é essencial a atuação dos líderes estratégicos, que tomam as decisões alinhadas com os objectivos organizacionais e com a realidade do ambiente interno e externo. No entanto, o sucesso a longo prazo depende do equilíbrio entre o desempenho financeiro e a criação de valor para *stakeholders*, garantindo legitimidade, reputação e sustentabilidade do negócio. Por tanto uma estratégia eficaz integra recursos, liderança responsável com as partes interessadas.

REFERÊNCIAS

BANSAL, P. Evolução e Sustentabilidade: Um estudo Longitudinal do desenvolvimento sustentável corporativo, *Strategic Management Journal* 26, 2005.

PRIEM R. L. BUTLER, J. E., É a "visão" baseada em recursos uma perspectiva útil para a pesquisa de gerenciamento estratégico, p. 22-40. *Academy of Management Review* 26, 2001.

BYRNE, J. A. trabalhando para o chefe do inferno. *Empresa Rápida*, Jul, p. 14, 2005.

DECAROLIS, D. M. Competência e imitabilidade na indústria farmacêutica: Uma análise de seu desempenho firme. *Jornal de Gestão*, 29: p. 27-50, 2003.

DONALDSON, G. LORSCH, J. W., *Decision Making at the Top: The Shaping of Strategic Direction*. Nova York: Basic Books, pp. 37-40, 1983.

DUNCAN, W. J. *Management: Ideas and Actions*, Nova York: Ideas and Actions, 1999.

GADIESH, O. GILBERT, J. L. *Harvard Business Review*. "Como mpear a piscina de lucro do seu sector, p. 149-162, 1998.

HAWAWINI, G. S. "O desempenho é a unidade por factores específicos da indústria- ou firmes. Um novo olhar para o evidencias": *Jornal de Gestão Estratégica* 24. 1-16, 2003.

HITT, M. A. *Manual de gerenciamento estratégica*, 189-207. UK: Oxford, 2001.

HITT, M. A., IRELAND, R. D., HOSKISSON, R. E. *Administração estratégica: competitividade e globalização*, Trad. 5ª ed. Vol. 2. São Paulo, Brasil: Cengage Learning, 2008.

IRELAND, D. H., *Estratégia de negócios de Ding Business Cincinnat*. Thomson South-Western, p. 32-34, 2006.

BLYLER, M. COFF, R. W. "Compatibilidades dinâmicas, capital social e apropriação de aluguer". *Strategic Management Journal* 24, p. 677-686, 2003.

PRINCE, E. T. Comportamento fiscal dos CEOs. *Revista de Gerenciamento do MIT Sloan*, 46, pp. 23-26, 2005.

ROOKE, D. TOLBERT, W. R. Sete transformações de Liderança. *Harvard Business Review*, 83, p. 66-76. 2005.

TENG, B. S. CUMMINGS, J. L. Trade-offs em recursos e capacidades de recurso. *Academy of Management Executive*, p. 81-91, 2002.

PEARCE, J. A. DOH, J. P. "The high impact of collaborative social initiatives", p. 30-39, 2005.

ZOTT, C. Captabilidades de dinâmica e o surgimento do desempenho da empresa diferencial intra-industrial. *Journal*, 24, 97-125, 2003.

NETO, A. A. *Finanças Corporativas e Valor*. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2014

EPSTEIN, M. J. Westbrock, R. A. "Linking actions to profits in strategic decision making", *Sloan Management Review* 42: p. 39-49. , 2001

COLLINS, J. tough calls *Fortune*, 27 jun., p. 89-94, 2005.

BAUM, I. R. LOCKE, E. A. KIRKPATRICK, S. A., "A longitudinal study of the relation of vision and vision communication to venture growth in entrepreneurial firms", *Journal of Applied Psychology*, 83: p. 43-54. 1998.

MARTIN, P. "Lições de humildade", *Financial Times*, 22 junho p. 18. 1999.

POSTREL, V. "So many choices", *Dallas Morning News*, 26 jun., P1, P5. 2005.

BROWN, P. B. "What I know now", *Fast Company*, p 96, fev. 2005.

MAKHIIJA, M. "Comparing the resource-based and market-based views of the firm: empirical evidence from Czech privatization", *Strategic Management Journal*, 24: p. 433-451, 2003

LOEB, M. ROSS, S. J. *Fortune*, 25 jan., p. 4, 1927-1992, 1993.

FREEMAN, R. E. *Strategic Management: A stakeholder approach*. Boston: Pitman 1984.

Jones, T. M. Wicks, A. C. "Convergent stakeholder theory", *Academy of Management Review*, 24: p. 206-221; 1999.

SHARMA, S. HENRIQUES, I. "Stakeholder influences on sustainability practices in the Canadian Forest products industry", *Strategic Management Journal*, 26: p. 159-180, 2005



RACISMO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA E ECOLÓGICA

JULIANA DA SILVA OLIVEIRA¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo investigar a relação entre o racismo ambiental e a educação infantil, analisando como as desigualdades socioambientais afetam desproporcionalmente crianças negras e periféricas no Brasil e refletindo sobre o papel da escola como espaço de resistência e formação cidadã. A abordagem considera a interseccionalidade entre raça, território e meio ambiente, destacando que os impactos ambientais não ocorrem de forma neutra, mas estão diretamente ligados às estruturas de opressão e exclusão social. Ao articular as contribuições de autores como Acselrad (2004), Ribeiro (2019) e Santos (2020), o trabalho propõe caminhos pedagógicos que promovam a consciência crítica desde a infância, visando uma educação antirracista e ecossocialmente justa. A metodologia adotada baseia-se em pesquisa bibliográfica, com enfoque qualitativo e caráter exploratório. Conclui-se que a educação infantil pode e deve incorporar práticas e conteúdos que estimulem a empatia, o cuidado com o meio ambiente e o reconhecimento das desigualdades raciais como parte fundamental do processo educativo.

Palavras-Chave: Racismo ambiental; Educação infantil; Antirracismo; Justiça socioambiental; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O racismo ambiental é uma forma específica de discriminação estrutural que se revela na forma como os impactos negativos decorrentes da degradação ambiental — como poluição, ausência de saneamento básico, proximidade de lixões, enchentes, escassez de áreas verdes e exposição a resíduos tóxicos — afetam desproporcionalmente populações racializadas e socialmente vulneráveis, sobretudo comunidades negras, indígenas, quilombolas e periféricas (ACSELRAD, 2004; RIBEIRO, 2019). Esses grupos, historicamente excluídos do planejamento urbano e das decisões políticas sobre o uso e a preservação

dos territórios, são frequentemente forçados a habitar áreas de risco, onde o acesso a direitos fundamentais como moradia digna, saúde ambiental e infraestrutura urbana é precário ou inexistente.

Como apontam Silva e Araújo (2021), a distribuição desigual dos riscos ambientais não se deve a fatores naturais, mas sim a escolhas políticas que perpetuam um modelo de urbanização excludente, no qual a cor e a classe social influenciam diretamente o grau de exposição à vulnerabilidade ambiental. A ideia de que certas populações são “naturalmente” mais sujeitas a viver em condições insalubres é, na verdade, produto de uma lógica racista e colonial

¹ Graduada em Pedagogia; Pós-graduada em Educação Infantil. Professora Educação Básica I na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, SEE. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

que considera essas vidas como descartáveis ou menos dignas de proteção e cuidado (MUNANGA, 2005).

Essa dinâmica de injustiça socioambiental é estrutural no Brasil, país cuja formação socioespacial foi marcada pela escravização de pessoas negras e pela expropriação de povos originários. De acordo com Acselrad (2004, p. 23), “o racismo ambiental expressa-se na desconsideração sistemática das necessidades e modos de vida de populações vulneráveis, reproduzindo desigualdades históricas sob a forma de omissão ou violência ambiental”. O Estado, ao negligenciar a proteção desses territórios e ao destinar a eles os maiores passivos ambientais, participa ativamente da perpetuação dessa lógica discriminatória.

Dessa maneira, o racismo ambiental deve ser compreendido não apenas como uma injustiça pontual, mas como um fenômeno histórico e estruturante da sociedade brasileira, atravessado pelo racismo sistêmico e pela desigualdade socioeconômica. É nesse contexto que a crítica ambiental precisa ser necessariamente interseccional e antirracista, como propõe Ribeiro (2019), ao enfatizar que não existe justiça ambiental sem justiça racial.

Embora frequentemente tratado como uma questão para os estudos urbanos ou ambientais, o racismo ambiental precisa ser compreendido desde os primeiros anos da formação humana. Nesse sentido, a educação infantil assume papel estratégico para a construção de uma consciência crítica e transformadora, capaz de enfrentar as múltiplas formas de exclusão.

Este artigo propõe uma reflexão teórico-analítica sobre os vínculos entre racismo ambiental e educação infantil, partindo da ideia de que a escola é um espaço privilegiado para a formação ética e política. Investiga-se como práticas pedagógicas sensíveis às questões ambientais e raciais podem contribuir para a formação de sujeitos críticos, solidários e comprometidos com a justiça social e ecológica.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 RACISMO AMBIENTAL: ORIGENS E IMPACTOS

O conceito de racismo ambiental foi sistematizado por Benjamin Chavis, ativista e teólogo norte-americano, na década de 1980, durante sua atuação junto à United Church of Christ nos Estados Unidos. Chavis cunhou o termo ao investigar como comunidades afro-americanas e indígenas eram sistematicamente expostas a riscos ambientais como depósitos de lixo tóxico, poluição industrial e contaminação da água, além de serem excluídas dos processos decisórios que envolviam o uso e a gestão dos territórios que habitavam (CHAVIS, 1993). Esse conceito surgiu a partir de evidências empíricas e denúncias de injustiças ambientais em comunidades negras do sul dos Estados Unidos, sendo posteriormente adotado por movimentos sociais e acadêmicos comprometidos com a justiça ambiental e a equidade racial.

Chavis (1993) definiu o racismo ambiental como qualquer política, prática ou diretiva que afete de maneira desproporcional indivíduos, grupos ou comunidades com base na raça ou cor, seja nos âmbitos político, econômico ou ambiental. Essa definição evidenciou que o racismo não se limita às dimensões sociais ou simbólicas, mas também estrutura o modo como os riscos ambientais são distribuídos no espaço, atingindo de maneira mais severa as populações historicamente marginalizadas.

No Brasil, o conceito foi apropriado e ampliado por estudiosos como Henri Acselrad, que passou a utilizá-lo para explicar como a lógica de exclusão socioespacial no país reproduz padrões racistas ao relegar populações negras, indígenas, ribeirinhas, quilombolas e periféricas a territórios marcados pela ausência do Estado e pela presença intensa de passivos ambientais (ACSELRAD, 2004). Segundo o autor, o racismo ambiental se manifesta por meio de “ações ou omissões institucionais que expõem de maneira desigual determinados grupos sociais a situações de risco ambiental, implicando em restrições ao

exercício de direitos e à participação política" (ACSELRAD, 2004, p. 21).

Complementando essa análise, Ribeiro (2019) destaca que a interseção entre raça, classe e território no Brasil revela uma geografia do racismo que condena corpos negros e periféricos à convivência cotidiana com enchentes, falta de saneamento, lixo acumulado e contaminação da água e do solo. Para a autora, o racismo ambiental deve ser compreendido como um dispositivo de poder que "naturaliza" a desigualdade e legitima a negligência estatal frente às populações racializadas, perpetuando a lógica colonial de dominação dos corpos e da natureza.

Essa contribuição brasileira amplia a noção de racismo ambiental ao conectá-la com as especificidades da formação social do país, marcada por um histórico de escravidão, extermínio indígena e desigualdade racial institucionalizada. O racismo ambiental, nesse contexto, torna-se uma ferramenta analítica potente para compreender não apenas os impactos desiguais da degradação ambiental, mas também as estruturas que sustentam a exclusão e o silenciamento das populações afetadas.

Segundo Acselrad (2004, p. 18), "a desigualdade ambiental não é apenas uma questão técnica ou de gestão, mas um problema social, cultural e ético". Essa afirmação desloca o foco das análises ambientais centradas unicamente na eficiência das políticas públicas ou na racionalidade administrativa, para uma compreensão mais profunda dos processos históricos, sociais e políticos que moldam as relações desiguais entre diferentes grupos sociais e os espaços que habitam. A desigualdade ambiental, portanto, deve ser entendida como uma expressão concreta das hierarquias raciais e de classe que estruturam a sociedade, afetando com maior intensidade aqueles que ocupam posições historicamente subalternizadas.

No contexto urbano brasileiro, essa desigualdade se evidencia em múltiplos aspectos: a ausência de saneamento básico em

favelas e comunidades periféricas; a localização de lixões, estações de tratamento e zonas industriais próximas a bairros habitados por populações negras e pobres; a precariedade do transporte público e das moradias em áreas suscetíveis a enchentes e deslizamentos. De acordo com Pacheco e Bursztyn (2016), a exposição crônica a esses ambientes insalubres compromete a saúde, o bem-estar e a dignidade das populações, em especial das crianças, que se encontram em processo de desenvolvimento físico e cognitivo.

As crianças, por sua vulnerabilidade biológica e social, são particularmente afetadas pelos danos ambientais. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2018) aponta que a exposição à poluição atmosférica, à água contaminada e a condições precárias de higiene está entre as principais causas de mortalidade infantil nos países em desenvolvimento. No Brasil, esses impactos incidem de maneira desproporcional sobre as crianças negras e periféricas, que, segundo dados do IBGE (2021), vivem em maior número em áreas com déficit de infraestrutura urbana e baixa cobertura de políticas públicas ambientais.

Além das consequências diretas para a saúde, a desigualdade ambiental afeta o direito ao brincar, ao lazer e ao contato com a natureza — dimensões fundamentais para o desenvolvimento integral da infância, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Crianças que vivem em contextos de vulnerabilidade ambiental muitas vezes não têm acesso a praças, parques ou espaços seguros ao ar livre, sendo privadas de experiências que favorecem sua socialização, criatividade e construção de vínculos afetivos com o ambiente.

Nesse sentido, a desigualdade ambiental deixa de ser um problema apenas ecológico ou infraestrutural, revelando-se como uma grave violação dos direitos da infância e da juventude. Para Acselrad (2009), o desafio da justiça ambiental está justamente em denunciar e

enfrentar essas formas silenciosas de violência que se perpetuam por meio da invisibilização dos sujeitos atingidos e da naturalização das desigualdades territoriais. Reconhecer o caráter ético e político da questão ambiental é, portanto, essencial para a construção de políticas públicas e práticas pedagógicas que promovam a equidade desde a primeira infância.

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PARA A JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a educação infantil como uma etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança, destacando que esse processo deve contemplar dimensões físicas, cognitivas, afetivas, sociais e culturais (BRASIL, 2017). Entre os princípios norteadores da etapa da Educação Infantil, a BNCC enfatiza o direito das crianças de viver experiências que promovam a participação, o bem-estar, a expressão, a escuta, a convivência e o brincar, elementos indispensáveis para a constituição de sujeitos autônomos, críticos e sensíveis à realidade que os cerca.

Nesse marco, a formação ética e estética da criança é apresentada como uma das bases para o processo educativo, devendo ser cultivada desde os primeiros anos escolares. O documento também aponta, de forma explícita, a importância da relação com a natureza e da valorização do ambiente como eixo estruturante das vivências infantis, sugerindo que a educação deve favorecer o sentimento de pertencimento ao mundo e à coletividade (BRASIL, 2017, p. 38). A BNCC, ao propor os campos de experiência "O eu, o outro e o nós" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", insere implicitamente a questão ambiental e o respeito às diferenças no escopo da formação infantil.

Entretanto, embora a BNCC ofereça uma base normativa favorável a práticas mais integradoras e sensíveis à diversidade, muitas propostas pedagógicas ainda falham em concretizar uma abordagem crítica da realidade, especialmente no que se refere às questões ambientais e raciais. A educação ambiental,

frequentemente, é reduzida a atividades pontuais, descontextualizadas ou centradas em comportamentos individuais de cuidado, como economizar água ou separar o lixo, sem abordar as causas estruturais da degradação ambiental e seus vínculos com a desigualdade social e racial (LOUREIRO, 2012).

De modo semelhante, a dimensão antirracista da educação, apesar de prevista em legislações como a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatória a temática da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, ainda encontra resistência na prática cotidiana das instituições educativas. Segundo Gomes (2020), a formação de professores ainda é insuficiente no que diz respeito à compreensão crítica do racismo e das suas manifestações no ambiente escolar, o que limita a implementação de estratégias pedagógicas efetivamente antirracistas desde a educação infantil.

A ausência de uma abordagem interseccional, que articule raça, classe e ambiente nas práticas pedagógicas da educação infantil, contribui para a manutenção de uma visão despolitizada da infância. Como destaca Ribeiro (2019), educar sem considerar as experiências concretas das crianças negras, indígenas e periféricas é reforçar uma pedagogia do silenciamento e da exclusão. A educação ambiental crítica e antirracista, ao contrário, propõe o reconhecimento da diversidade de infâncias e a valorização de saberes que foram historicamente marginalizados, favorecendo a construção de uma escola mais democrática e comprometida com a justiça social e ecológica.

Segundo Loureiro (2012), uma educação ambiental transformadora deve promover o letramento ecológico e a percepção das injustiças socioambientais desde cedo. Complementando essa visão, Ribeiro (2019) destaca que o enfrentamento do racismo ambiental deve estar presente nas práticas escolares, pois "as desigualdades raciais não são desconectadas da degradação ambiental, mas parte da mesma estrutura de violência".

3. DESENVOLVIMENTO

3.1 INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA, CLASSE E MEIO AMBIENTE

A abordagem interseccional proposta por Crenshaw (2002) é essencial para compreender como o racismo ambiental se articula com outras opressões, como a pobreza e o sexismo. Crianças negras e indígenas frequentemente vivem em territórios marcados pela ausência de políticas públicas, e suas famílias são as primeiras a sofrer os efeitos de enchentes, poluição e falta de infraestrutura.

O racismo ambiental não apenas compromete a saúde física dessas crianças, submetendo-as a altos índices de doenças respiratórias, infecções e carências nutricionais, como também atinge dimensões simbólicas e subjetivas da infância, afetando seus direitos fundamentais. Em contextos marcados pela precariedade ambiental, como favelas, comunidades ribeirinhas ou áreas sem acesso a serviços básicos, as crianças vivenciam uma infância fragilizada, muitas vezes privada de condições mínimas para brincar, aprender, socializar e desenvolver-se com segurança e dignidade.

A infância, reconhecida como um período vital do desenvolvimento humano, demanda condições ambientais, sociais e afetivas favoráveis para que se possa garantir o pleno exercício dos direitos assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Entre esses direitos estão o lazer, a educação, o respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária — todos comprometidos quando a criança cresce em um ambiente deteriorado, negligenciado pelo poder público e estigmatizado pela sociedade.

Como ressaltam Silva e Araújo (2021), a vulnerabilidade ambiental constitui uma das faces mais perversas do racismo estrutural, ao perpetuar o ciclo de exclusão social e racial desde os primeiros anos de vida. Essas crianças, desde muito cedo, são expostas a um processo de naturalização da desigualdade, aprendendo,

muitas vezes sem perceber, que seus corpos e territórios são menos protegidos, menos limpos, menos arborizados, menos importantes. Essa vivência contribui para a formação de uma autoimagem marcada pela exclusão e pela insegurança, comprometendo não apenas seu bem-estar presente, mas também sua autoestima, seus projetos de futuro e sua relação com o mundo.

Além disso, o acesso desigual à infraestrutura urbana e à educação de qualidade reforça as disparidades no desempenho escolar e na permanência das crianças negras e periféricas na escola. Como observam Nascimento e Souza (2018), as crianças que vivem em ambientes insalubres têm maiores chances de faltar às aulas por motivos de saúde, enfrentar dificuldades de concentração e apresentar defasagens cognitivas e emocionais decorrentes do estresse ambiental contínuo. Esses fatores, associados ao preconceito racial institucionalizado nas escolas, criam um ambiente hostil à aprendizagem e à inclusão.

A dignidade da criança, portanto, está intimamente ligada às condições ambientais em que ela vive. Como afirma Acselrad (2009), a luta por justiça ambiental deve ser também uma luta por reconhecimento e por equidade nos direitos à cidade, à saúde e à infância. Ao se invisibilizar a realidade das crianças afetadas pelo racismo ambiental, priva-se a sociedade de reconhecer que os direitos humanos, especialmente da infância, dependem diretamente da qualidade ambiental do território onde se vive.

3.2 CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS E ECOLÓGICAS

O currículo da educação infantil deve considerar os contextos territoriais e socioculturais das crianças, incorporando elementos da cultura afro-brasileira, indígena e das lutas ambientais. De acordo com Silva (2020), as práticas pedagógicas antirracistas devem incluir a valorização das ancestralidades e a crítica às formas como o racismo se expressa nos espaços urbanos e naturais.

As propostas pedagógicas voltadas à articulação entre educação ambiental crítica e educação antirracista na educação infantil devem partir do princípio de que a criança é um sujeito ativo, capaz de interpretar o mundo ao seu redor e de intervir nele a partir de sua própria experiência. Nesse sentido, planejar atividades que articulem o território, a identidade e o meio ambiente é essencial para fomentar uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Projetos que investigam a realidade local, como os rios próximos da escola, a vegetação dos arredores, a destinação do lixo no bairro ou os impactos das enchentes e das ilhas de calor, são estratégias poderosas para aproximar as crianças da noção de justiça socioambiental. Ao observar um córrego poluído ou um terreno baldio abandonado, por exemplo, a criança pode ser incentivada a refletir sobre por que esses espaços existem daquela forma e quem são os mais afetados por sua degradação. De acordo com Loureiro (2012), é a partir da análise crítica da realidade vivida que a educação ambiental se torna libertadora e transformadora.

A implantação de hortas escolares, por sua vez, além de aproximar as crianças do processo de cultivo e alimentação saudável, também pode ser um espaço para recuperar conhecimentos tradicionais, como os das populações quilombolas e indígenas, que historicamente desenvolveram práticas de agricultura sustentável e respeito à terra. Para Gomes (2020), integrar esses saberes ao cotidiano escolar é uma forma de valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas, em consonância com as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

A contação de histórias com personagens negros, indígenas e periféricos em relação harmoniosa com a natureza também é um recurso pedagógico fundamental. Esses personagens, muitas vezes ausentes das narrativas tradicionais, ajudam as crianças a se reconhecerem nos enredos, promovendo autoestima, identificação positiva e ruptura com os estereótipos. Conforme aponta Oliveira (2021), “a literatura infantil pode ser um veículo

potente de combate ao racismo e de aproximação com temáticas ambientais quando traz personagens diversos vivendo situações de cuidado, resistência e transformação”.

Visitas pedagógicas a espaços de preservação ambiental — como parques, reservas, hortos ou museus ecológicos — complementam essas experiências e possibilitam o contato sensorial com a natureza. Porém, é essencial que esses passeios sejam preparados com intencionalidade educativa, respeitando a escuta e a vivência das crianças, e articulando o que se observa com as problemáticas sociais e ambientais do território de origem dos alunos.

Segundo Santos e Gama (2020), essas vivências integradas permitem que a criança reconheça seu pertencimento ao mundo natural, mas também sua posição social dentro de um contexto desigual. Essa compreensão não é abstrata: ao perceber que sua casa sofre com enchentes enquanto outras não, ou que há lixo acumulado perto de sua escola, a criança constrói uma leitura crítica da realidade. É nesse ponto que a escola cumpre seu papel de formadora de sujeitos de direitos — sujeitos que não apenas cuidam da natureza, mas que também se sabem autorizados a reivindicar condições dignas de vida e a transformar as estruturas que os oprimem.

Tais abordagens não se restringem ao conteúdo, mas atravessam as metodologias, as relações pedagógicas e o próprio espaço escolar. Como afirmam Barbosa e Moura (2019), é fundamental garantir que as práticas educativas respeitem o tempo, o corpo e a voz das crianças, favorecendo sua participação ativa em projetos que tenham sentido concreto em suas vidas. Assim, o trabalho com a justiça ambiental na infância não se reduz a ensinar “o que é certo”, mas a construir com as crianças os caminhos para um mundo mais justo e habitável para todos.

3.3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E AMBIENTAL

Para que a educação infantil contribua efetivamente para o enfrentamento do racismo ambiental, é necessário investir na formação

inicial e continuada dos professores. Muitos educadores não foram preparados para lidar com temáticas raciais e ambientais de forma crítica, o que reforça práticas eurocêntricas e despolitizadas (MUNANGA, 2005).

Conforme aponta Bellini (2020), a ausência de debates sobre racismo ambiental na formação docente compromete seriamente a capacidade dos educadores em compreender a complexidade da desigualdade ambiental e em desenvolver atividades pedagógicas significativas que abordem criticamente a relação entre território, raça e meio ambiente. Muitos cursos de licenciatura ainda mantêm currículos excessivamente fragmentados e eurocentrados, nos quais as temáticas ambientais são tratadas de forma técnica ou neutra, desvinculadas das questões sociais e raciais que atravessam a realidade brasileira (MUNANGA, 2005; SANTOS, 2020).

Essa lacuna na formação inicial e continuada de professores produz consequências práticas no cotidiano escolar. Educadores que não discutem criticamente o racismo ambiental tendem a reproduzir a ideia de que os problemas ambientais são fruto apenas de comportamentos individuais ou falta de educação ecológica, desconsiderando os processos históricos de exclusão socioespacial que relegaram populações negras, indígenas e pobres a territórios degradados e sem infraestrutura. Como afirma Ribeiro (2019), sem essa consciência crítica, a escola corre o risco de perpetuar discursos que culpabilizam os sujeitos pela sua condição de vida, ao invés de promover uma leitura política e estrutural da desigualdade ambiental.

Além disso, a ausência de uma abordagem interseccional impede que os professores desenvolvam atividades que integrem as vivências concretas das crianças ao processo de aprendizagem. É comum, por exemplo, que projetos sobre meio ambiente não considerem as experiências territoriais das crianças que vivem em locais com esgoto a céu aberto, com lixo acumulado nas ruas ou em áreas

de risco, invisibilizando sua realidade e impedindo que elas se reconheçam nos conteúdos ensinados (SILVA & ARAÚJO, 2021). A desconexão entre teoria e prática também enfraquece a construção de vínculos afetivos e críticos com o ambiente e com a própria história.

Diante desse cenário, é urgente que as instituições formadoras incorporem em seus currículos perspectivas decoloniais e ambientais, capazes de romper com a lógica dominante que hierarquiza saberes, culturas e territórios. As abordagens decoloniais, ao questionarem os fundamentos coloniais da ciência e da educação, abrem espaço para que saberes indígenas, africanos, quilombolas e periféricos sejam reconhecidos como legítimos e potentes no campo da educação ambiental (WALSH, 2013).

Essa integração entre saberes tradicionais e científicos possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis, contextualizadas e plurais, que reconheçam o protagonismo dos povos historicamente marginalizados na produção de conhecimento e nas práticas sustentáveis. Como destaca Loureiro (2012), uma formação ambiental crítica deve preparar os educadores não apenas para ensinar conteúdos ecológicos, mas para agir politicamente frente às injustiças socioambientais, tornando-se agentes de transformação no interior das instituições educativas.

Além dos conteúdos curriculares, essa mudança exige repensar metodologias, processos avaliativos e a própria postura ética do educador, que deve assumir uma escuta atenta, um compromisso com os territórios onde atua e uma disposição para o diálogo intercultural. A educação para a justiça ambiental e racial, nesse sentido, começa na formação do educador como sujeito implicado e politizado, que reconhece sua responsabilidade na construção de uma escola antirracista e ecologicamente justa.

4. CONCLUSÃO

É fundamental reconhecer que o racismo ambiental é uma realidade que impacta diretamente a infância, principalmente de

crianças negras e periféricas. A educação infantil, como espaço privilegiado de formação humana, não pode se eximir da responsabilidade de abordar essa temática de maneira crítica e engajada. Promover uma educação que articule justiça ambiental e racial desde os primeiros anos é um desafio, mas também uma necessidade urgente diante das crises ambientais e sociais que enfrentamos.

Educar para a consciência ambiental e antirracista é um compromisso ético e político com a formação de sujeitos capazes de ler criticamente a realidade que os cerca. Não se trata apenas de transmitir informações sobre o meio ambiente ou sobre as contribuições das culturas afro-brasileiras e indígenas, mas de possibilitar experiências pedagógicas que despertem nas crianças o senso de pertencimento, responsabilidade e empatia. A criança deve ser estimulada a perceber que o mundo em que vive é atravessado por desigualdades históricas e sociais, e que essas desigualdades não são naturais nem imutáveis — elas podem e devem ser transformadas.

Para isso, é fundamental superar abordagens superficiais, que tratam a diversidade de forma estereotipada ou limitada a datas comemorativas. A educação que se propõe antirracista e ambientalmente consciente deve valorizar o cotidiano das crianças, seus territórios, saberes familiares, modos de vida e experiências com a natureza. O trabalho pedagógico precisa considerar que o racismo e a degradação ambiental afetam de maneira concreta a vida de muitas crianças, especialmente aquelas que vivem em contextos de vulnerabilidade social. Quando a escola ignora essas vivências, ela reforça a exclusão; quando as reconhece e as valoriza, ela se torna um espaço de acolhimento e transformação.

Formar crianças críticas é prepará-las para identificar situações de injustiça, questionar estruturas desiguais e imaginar alternativas coletivas e solidárias. É criar oportunidades para que elas expressem suas ideias, cuidem umas das outras, observem e intervenham em seu

ambiente, construindo desde cedo uma postura ativa e engajada. Isso significa também abrir espaço para o diálogo, para o afeto, para a escuta e para o respeito às diferenças, sem hierarquizá-las. Ao desenvolver essas competências desde a infância, contribui-se para a formação de uma nova geração mais sensível à dor do outro, mais conectada com a natureza e mais comprometida com um projeto de sociedade baseado na equidade, na justiça e na sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental e cidadania. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.
- BELLINI, Milene. Educação ambiental crítica e formação docente: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, v. 15, n. 2, p. 47–61, 2020.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mai. 2025.
- CHAVIS, Benjamin. Toxic Wastes and Race in the United States. United Church of Christ Commission for Racial Justice, 1993.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: LIMA, M. E. O.; VIEIRA, L. M. (Orgs.). *Gênero e Raça: documentos*. Brasília: UNESCO, 2002.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação ambiental crítica: fundamentos e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2005.
- RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do feminismo negro? São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A cruel pedagogia do vírus. São Paulo: Boitempo, 2020.
- SANTOS, Gisela; GAMA, Jaqueline. Educação infantil e justiça ambiental: perspectivas para a formação cidadã. *Cadernos de Educação*, n. 72, p. 201–222, 2020.
- SILVA, Nilma Lino. Educação para a diversidade: o desafio do antirracismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2020.
- SILVA, Tânia; ARAÚJO, Luana. Infâncias periféricas e justiça ambiental: uma leitura interseccional. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, v. 23, n. 1, p. 111–130, 2021.

EDUCAÇÃO E LETRAMENTO A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANA GUIMARÃES DE SOUSA¹

RESUMO: O tema proposto para este trabalho se refere ao Letramento na Educação Infantil no processo educativo na primeira infância, por meio de atividades do cotidiano do discente, e na construção de seus conhecimentos. Para tanto, o presente estudo expõem a diferença entre o que é a alfabetização e o letramento na Educação Infantil – EI. A metodologia aplicada se constitui em um levantamento conceitual da temática acima descrita, com base no letramento e na alfabetização. Com o estudo chegou-se ao rascunho de ter uma Educação Infantil – EI, com o objetivo de cuidar e educar, e que o ato de ler e escrever deve começar a partir da primeira infância para que os mesmos consigam uma compreensão muito abrangente de ler o mundo, e por fim o estudo apresenta sugestões para que o letramento ocorra no dia a dia.

Palavras-chave: Alfabetização, Educação infantil, Letramento.

INTRODUÇÃO

A alfabetização na educação infantil é atualmente um dos assuntos relevantes, pois em uma sociedade caracterizada pelo conhecimento, pelas constantes mudanças, pelas tecnologias e suas modernidades etc. Vem destacando-se qual é o papel da educação infantil, cuidar ou educar, ou ambos, para uma alfabetização eficiente e eficaz.

As mudanças ocorridas nas últimas décadas reconhece a criança como um sujeito de direitos, instituída pela Lei n. 9.394/96 que considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como objeto de estudo e prática dois conceitos que devem estar em constante movimento nas instituições infantis: o cuidar e o educar. O primeiro já é conhecido e praticado - a alimentação, higiene e vestuário, ou seja, o cuidar. Já no segundo conceito, educar, surgiu a partir da promulgação da lei supracitada, como

algo que requer uma formação específica. O significado da palavra “educar”, podemos encontrar da seguinte maneira: “promover a educação de (alguém), ou sua própria educação; instruir-(se)”, conforme relata Ferreira (1988).

Tanto no plano legal como foi mencionado, como no científico, têm se confirmado avanços no conhecimento e efetivação de uma educação da primeira infância ou educação infantil – EI, e de qualidade e que necessita de uma construção de práticas pedagógicas eficientes e eficazes no reconhecimento ativo no processo sociocultural dos atores sociais – as crianças.

Conforme Rios (1993) é preciso, ainda, assimilar novas formas de se relacionar com o conhecimento, a pesquisa, a organização e a função da comunidade no envolvimento da educação como um todo, atrelado a um ambiente que desenvolvem aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos

¹ Graduada em Pedagogia; Pós-graduada em Psicologia Educacional. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã” como relata Lück (2009).

Assim sendo, compreende-se que este estudo é de suma importância, o que certamente poderá contribuir para o incentivo a mudanças visando uma educação infantil, orientando o envolvimento dos pais, alunos e comunidade e assim podendo e devendo interagir no processo de ensino/aprendizagem, resultando na melhoria da qualidade educativa.

Portanto o presente trabalho tem relevância na discussão do tema “LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: cuidar e/ou educar”, nos remete ao contexto de uma sociedade grafocêntrica que influencia no processo de aprendizagem desde os primeiros estímulos.

2 FUNDAMENTAÇÃO

2.1 ALFABETIZAÇÃO

Na aprendizagem “inicial”, ou seja, na educação infantil, as práticas utilizadas são geralmente, baseadas na junção de sílabas simples, mecanização, memorização, codificação e cópias. Normalmente os professores utilizam o método sintético e método analítico. O método sintético preserva a correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, ou seja, processo que consiste em partir das partes do todo, já o método analítico insiste no reconhecimento global das palavras ou orações (Ferreiro & Teberosky). Com o tempo, ocorreu o método misto, ou seja, misturavam estratégias dos métodos sintético e analítico.

Segundo Rocha (2005) “a partir dos anos 50, a psicologia começou a fazer um enorme sucesso nas universidades do Brasil, e utilizaram as escolas para teste e/ou laboratório para os estudantes e pesquisadores da área. Sem formação pedagógica, sem formação linguística, os psicólogos começaram a aplicar uma variedade de testes e chegaram à conclusão de que a grande dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização devia-se ao fato de as crianças repetentes serem de famílias carentes.

Carentes de alimentação na infância, carentes de emoções que as motivassem para aquisição de cultura, enfim, carentes de praticamente tudo. Assim, não podiam aprender”.

Diante deste motivo foi idealizado o um período que precedesse a alfabetização, o chamado “período preparatório”, no qual as crianças seriam treinadas nas habilidades básicas. Neste período seriam aplicadas atividades para as crianças, a exemplo de realizar as curvinhas, completar figuras, fazer bolinhas etc. Além da cartilha e do manual do professor, surgiu, então, o livro de “exercícios de prontidão”. Entretanto não resolveu o índice de cinquenta por cento de reprovação na primeira série manteve-se mais ou menos inalterado. (ROCHA, 2005)

No início de década de 80, os resultados da pesquisa pioneira de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, descrevendo a psicogênese da língua escrita a partir de referencial piagetiano, provocaram significativas alterações na fundamentação teórica do processo ensino aprendizagem da lectoescrita - é a habilidade adquirida de poder ler e escrever, deslocando seu eixo de “como se ensina” para “como se aprende” a ler e a escrever. (ROCHA, 2005)

Nesta perspectiva os conceitos de prontidão, imaturidade das crianças, habilidades motoras e perceptuais, deixam de ter sentido isoladamente, os aspectos motores, cognitivos e afetivos, devem ser estimulados, mas vinculados ao contexto da realidade sociocultural dos alunos. Segundo Rocha, 2005, essa nova concepção de alfabetização ficou conhecida como “construtivista” e explica que o aprendizado da leitura e da escrita segue uma linha de evolução regular, - são classificados em pré-silábico, silábico e alfabético, independente da classe social do aprendiz, de ele ter/não ter cursado a pré-escola e do dialeto falado. Ferreiro e Teberosky (1986).

2.2 LETRAMENTO

A palavra “letramento” é relativamente nova, pois no início da década de 80 ainda não ouvíamos falar sobre o assunto. Foi no ano de

1986 que Mary Kato, em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, escreve as primeiras palavras, referindo-se ao tema. Dois anos depois, em 1988, Leda Verdiani Tfouni, em um dos seus livros, - “Adultos não alfabetizados: o avesso dos avessos”, “Alfabetização e letramento” em 1995. - escreve sobre a diferenciação de alfabetização e letramento. Na realidade, o termo originou-se de uma versão feita da palavra da língua inglesa “literacy”, com a representação etimológica de estado, condição ou qualidade de ser literate, e literate é definido como educado, especialmente, para ler e escrever.

Letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, apresenta aspecto sócio-históricos, práticas psicossociais, e exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive. (SOARES, 2000; TFOUNI, 1988).

Kleiman (1995, p. 19), define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Para Soares (2001, p. 24):

[...] letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada. (Grifo do original).

As compreensões dos teóricos o letramento, deve ocorrer desde o momento em que a criança entra em contato com a linguagem escrita e oral, pois ela está inserido no mundo grafocêntrico interagindo com o seu universo, e o seu convívio.

O letramento está muito presente nos dias de hoje, até mesmo na educação infantil. Vivemos em uma sociedade letrada ou uma sociedade grafocêntrica, ou seja, a escrita como centro de tudo e para mantermos as relações sociais há necessidade de cada vez mais estreitar a escrita como o principal vetor, e para que isto ocorra no processo do ensino/aprendizagem deve aparecer desde as atividades do cotidiano do discente, passando pelas relações socioculturais e ambientais e do seu convívio familiar.

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Entendemos a mediação pedagógica como condição maior do trabalho docente, inclusive dos profissionais que atuam na educação infantil. Requer que o professor dote sua prática pedagógica de intencionalidade, no sentido de ter como referência o produto de sua ação perante as crianças para que os objetivos traçados sejam alcançados.

Desta forma cabe ao professor ampliar e qualificar o que foi iniciado pelas crianças, fazendo intervenções sempre que necessário para garantir que elas se apropriem das capacidades humanas proporcionadas naquele momento da história.

No planejamento das atividades, é importante que o educador defina alguns objetivos para que atinja suas metas no processo de ensino- aprendizagem, para isso se faz necessário seguir algumas orientações, como exemplo:

* Favorecer a aquisição de habilidades que permitam à criança analisar de forma crítica o mundo que a cerca, para que seja capaz de enfrentar novos problemas e conviver com os outros de forma cooperativa;

* Atender necessidades psicossociais, possibilitando a ampliação de suas

experiências, com base nas próprias vivências e situações concretas do cotidiano.

* Desenvolver e explorar, de forma interdisciplinar, todas as áreas do conhecimento;

* Ampliar o vocabulário e desenvolver a linguagem, sob o enfoque descritivo e narrativo;

* Incentivar a curiosidade, o entusiasmo, a imaginação, a representação gráfica. (Revista Amai Educando 8/2009, p 9).

Portanto, a escola é um espaço propício para estimular o letramento na educação infantil, porém o trabalho deve ser direcionado em um ambiente facilitador, estimulante e atraente, assim desenvolverá o prazer de frequentar a escola e, conseqüentemente criará futuros leitores.

3. METODOLOGIA

Para responder os questionamentos deste estudo utilizou os seguintes critérios: quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, ao incorporar uma revisão de literatura sobre o tema.

No tocante à forma de estudo, refere-se uma pesquisa exploratória, uma vez que se buscam mais registros e informações e assim uma maior compreensão relacionado ao tema em estudo, e descritiva, pois se pretende analisar, observar, registrar, classificar e interpretar os fatos relacionados. Os procedimentos metodológicos utilizados para este estudo levou em consideração as propostas por: Acevedo e Nohara (2004); Cervo (2007), Gil (2009) Lakatos e Marconi (1996) e Santos (2009), tomando como base classificação supracitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que existe uma diferença entre a alfabetização e o letramento. A alfabetização na tendência tradicional, encontramos uma diferença marcante e significativa, pois quando falamos de alfabetização no sentido tradicional, falamos de um processo de ensino-aprendizagem mecânico, repetitivo, sem significado e fora do contexto

sócio-histórico cultural da criança. No letramento, essas concepções recebem outra visão, a do desenvolvimento da educação infantil com relação à linguagem escrita e oral que parte do princípio do que a criança sabe e o que faz parte do seu meio sociocultural, trabalhando com as práticas sociais da leitura e da escrita. Identificando toda manifestação de leitura e da escrita da criança como algo singular e intercedido de significados.

Assim como as sociedades no mundo inteiro, centradas na escrita, e com o Brasil não poderia ser diferente. Ser apenas alfabetizado ou codificador de letras, é insuficiente para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder às demandas da sociedade atual, é preciso se letrar, ou seja, tornar-se um indivíduo que não só saiba ler e escrever, mas exercer as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive (Soares, 2000).

Na educação infantil é um dever trabalhar com a concepção de letramento com as crianças desde o momento em que está chega à educação infantil, estimulando-a a participar ativamente do processo de construção da leitura e da escrita do seu mundo. Fazer com que as crianças tenham liberdade de expressão e que possam experimentar as múltiplas linguagens, como a música, a dança, artes, leituras da literatura infantil clássica e brasileira, histórias em quadrinhos, jogos, brinquedos e brincadeiras e tantas outras, é imprescindível adotar o letramento no dia a dia, na primeira infância.

Letramento é, portanto, a condição de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita. É o trabalho que o educador infantil deve realiza na sua sala de aula, oportunizando às suas crianças todo tipo ou vários tipos de linguagens escritas e orais, tais como: livros infantis, receita culinária, bula de remédio, jornais, revistas, cartas, bilhetes, rótulos e tudo que lemos e escrevemos da nossa realidade.

Na Educação Infantil – EI, não deve apenas cuidar, mas educar para o mundo. O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente de ler o mundo,

coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra.

Sendo assim, enfatizo a importância da aplicação, do letramento desde a Educação Infantil, seguindo as orientações de Peixoto e para estimular a participação ativa no processo educacional, segue abaixo algumas sugestões:

- 1) investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados;
- 2) planejar suas ações visando ensinar para que serve a linguagem escrita e como o aluno poderá utilizá-la;
- 3) desenvolver no aluno, através da leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros de textos, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade;
- 4) incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam;
- 5) reconhecimento, por parte do professor, implicando assim o reconhecimento daquilo que o educando já possui de conhecimento empírico, e respeitar, acima de tudo, esse conhecimento;
- 6) não ser julgativo, mas desenvolver uma metodologia avaliativa com certa sensibilidade, atentando-se para a pluralidade de vozes, a variedade de discursos e linguagens diferentes;
- 7) avaliar de forma individual, levando em consideração as peculiaridades de cada indivíduo;
- 8) trabalhar a percepção de seu próprio valor e promover a autoestima e a alegria de conviver e cooperar;
- 9) ativar mais do que o intelecto em um ambiente de aprendizagem, ser professor-aprendiz tanto quanto os seus educandos; e
- 10) reconhecer a importância do letramento, e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Claudia Rosa., NOHARA, Jouliana Jordan. Monografia no curso de administração: guia completo de conteúdo e forma: inclui normas atualizadas

- da ABNT, TCC, TGI, trabalhos de estágio, MBA, dissertações, tese. São Paulo: Atlas, 2004
- BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. - 5 Ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.
- CERVO, Amado Luíz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. Metodologia científica. 6. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- DOURADO, L. Gestão escolar democrática- a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de Goiânia. Goiânia: Alternativa, 2003.
- FERREIRA, A. B. de H. Minidicionário. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- FERREIRO, Emília. Uma aula inédita para 10 mil professores. Nova escola. n. 139, jan./fev. 2001.
- FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. Tradução Horácio Gonzales, 24. ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.
- FERREIRO, Emilia. Reflexões Sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000. 104p.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª Ed. 13. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.
- KLEIMAN, Angela B. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. 2007. (UNICAMP e IEL) Projeto Temático Letramento do Professor. Disponível em . Acesso em 10/09/2013.
- KLEIMAN, Ângela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. Técnicas de pesquisa: planejamento e organização de pesquisas, elaboração, análise e interpretação dos dados. 3º ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- LEITE, Sergio Antonio da Silva (org). Alfabetização e letramento. In.: Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001. 98p.
- LUCK, Heloisa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. Revista Moçambros: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: . Publicado em: março 2007.
- MONTERIO. Deise Rafaela Scheffel. Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: Oferecendo um espaço de acesso à leitura e escrita antes do Ensino Fundamental. Porto Alegre. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso.FACED/UFRS. Disponível em < <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-06.html>>. Acesso em: 10/09/2013.
- PEIXOTO, Cyntia Santuchi. (FAFIA); SILVA, Eliane Bisi da (FAFIA); SILVA, Ivan Batista da (FAFIA); FERREIRA, Luciano Dutra (FAFIA). Letramento: Você Pratica?. Disponível em < <http://www.filologia.org.br/>

viiicnlf/anais/caderno09-06.html > Acesso em:
10/09/2013.

RIOS, T. A. Ética e Competência. São Paulo: Cortez, 1993.

ROCHA, Halline Fialho da. Alfabetizar letrando: um repensar da aquisição da língua escrita. Petrópolis, 2009. 44 p. Monografia (Especialização em Supervisão Educacional e Inspeção Escolar) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2005. Pedagogia em Foco. 2005. Disponível em: . Acesso em: dia mês ano.

SANTOS, Edilson Sousa dos. Cultura organizacional no serviço público: o caso dos servidores da prefeitura municipal de Santa Terezinha (PMST) - Paraíba. 2009. 79 f., Monografia, (Especialização em Gestão Estratégica em Varejo), Uniuol Faculdades, João Pessoa, 2009

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. Quando a infância entra na roda de conversa. Revista Presença Pedagógica, v 19, n111, mai./jun. 2013.

SOARES, M. B. Alfabetização e letramento. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda Becker. O que é letramento. DIÁRIO DO GRANDE ABC. Sexta-feira, 29 de agosto de 2003.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2ªed. 6ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. Letramento na educação infantil: "quem tem medo do lobo mau..." Artigo 15/10/2008. UFMS.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ESTIMA COMO FERRAMENTA PARA DIVULGAÇÃO DE MARCAS NA GESTÃO ESTRATÉGICA DE EMPRESAS¹

LÍGIA SANDRA LUQUESSA NZANDI²

RESUMO: No sector estratégico de empresa a marca tem um grande cunho metodológico, então, as políticas económicas devem se adequar as técnicas mercantis, dando segmento a visão de ferramentas ativas, por isso, a divulgação deve impactar o mercado, neste sentido estabeleceu se como abordagem temática a “estima como ferramenta para divulgação de marcas na gestão estratégica de empresas”, o objeto de estudo do artigo é o homem nas empresas. O objetivo geral é de investigar sobre o impacto da estima na promoção de marcas empresariais, pois a estima corresponde ao grau de positividade organizacional, gerando atitudes e valores emocionais no cumprimento das tarefas no local de trabalho. A parte metodológica, destacou a pesquisa quanto a natureza como sendo aplicada, onde a técnica de pesquisa foi a bibliográfica, fazendo referência a grandes literaturas de pendor técnico e científico com recurso às análises e interpretações dos artigos, dissertações e teses, o que permitiu fundamentar teoricamente os temas ligados à estima na gestão estratégica de empresas. Quanto ao instrumento de recolha e interpretação dos dados utilizou-se o questionário formulado com perguntas semiestruturadas. Portanto, a estima influencia muito na comunicação da marca, assim como no funcionamento organizacional, na confiabilidade, assistência ao cliente, segurança e confiança, bem como a empatia no sector empresarial. A estima é de grande valia para as políticas das organizações, e a marca constitui uma ferramenta indispensável na área de estratégia empresarial.

Palavras-chave: Empresas; Estima; Gestão estratégica de empresas; Marca.

INTRODUÇÃO

O sector empresarial em grande parte é feito de estratégia que se apropria da marca para melhor sustentar o seu marketing, por isso, as empresas buscam grandes ideias para grandes ações, daí o tema estar relacionado com a “estima como ferramenta para divulgação de marcas na gestão estratégica de empresas”, com base num estudo de natureza aplicada com recurso a pesquisa bibliográfica. É tão bom ver as estratégias empresariais a darem resultados

mercantis, onde as marcas são as grandes ferramentas de propagação comercial. Também, em grandes planos diz-se que entre tantas formas ou mecanismos utilizados para a promoção de uma determinada marca de preferência escolher os funcionários como representante da empresa, a fim de avaliar a sua motivação para persuadir positiva os consumidores. Entretanto, deve se concordar com Chiavenato (2010), que reitera sobre o engajamento das pessoas no trabalho organizacional, onde depende do grau de

¹ Este artigo foi concebido para servir como suporte científico em gestão de empresas.

² Licenciada em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Angola, UCAN. Mestre em gestão estratégica de Empresas pelo Instituto Superior Politécnico de Kanganjo, ISKA, em Luanda. Docente Universitário no instituto superior politécnico internacional de Angola ISIA e no instituto superior politécnico Deolinda Rodrigues polo do IDERO.

Contacto: ligialuquessa10@gmail.com | Tel: 927810331 / 952529142.

reciprocidade percebido por elas, pois, na medida em que o trabalho produz resultados esperados, o grau de engajamento do funcionário tende a aumentar.

Ainda, tem sido notória por parte dos funcionários a manifestação da necessidade de verem reconhecidas as suas habilidades profissionais através de ações implementadas pelos seus líderes. Assim sendo, tais ações podem variar desde atribuição de melhores condições de trabalho, o respeito a ter com o funcionário, as compensações representadas por elogios, prêmios, formações de capacitação, seminários e workshops de forma a garantir o bem-estar social e emocional do funcionário que é conhecido como elemento integrante da empresa e um dos agentes promotores do produto comercializado pela empresa.

É viável que as empresas adaptem a estima como ferramenta de divulgação das marcas nas empresas, pois os ambientes organizacionais são amplos e requerem motivações dinâmicas e estáveis para o bem social, econômico e cultural das instituições comerciais. No entanto, encontram-se descritas abaixo a problemática em estudo, as motivações para a escolha do tema, tal como os objetivos da investigação

Embora existam várias obras publicadas que procurem destacar a relevância da motivação dos funcionários e sua implicância na produtividade da empresa, nesta pesquisa aplicada pretende-se destacar o funcionário como agente promotor do produto ou então, da marca oferecida pela empresa e a sua motivação para tal. Desta forma, para o desenvolvimento da temática procurar-se-á responder às seguintes questões: qual é o impacto da estima dos funcionários na promoção de uma marca? Quais podem ser as estratégias utilizadas pelos gestores que possam converter o funcionário em ferramenta promotora da marca? Quais são os indicadores de estima dos funcionários e qual a sua influência na divulgação da marca?

Diante das questões apresentadas, é possível justificar que a escolha do tema se deve

a necessidade do conhecimento aprofundado sobre as razões que levam muitos funcionários a não recomendação dos produtos oferecidos pelas empresas em que exercem grandes ou pequenas funções, apesar do conhecimento de que a falta da divulgação da mesma pode levar a redução do consumo e conseqüentemente ao desemprego. Acredita-se na influência que a estima do funcionário pode exercer na promoção da marca de uma empresa através do valor que a mesma oferece aos recursos humanos.

Então, estudo de âmbito bibliográfico permitiu descrever os resultados que servem de estímulos às empresas para investirem nos seus funcionários, a organização deve incentivar os seus recursos ativos (as pessoas ou recursos humanos) a participarem das atividades cooperativas, fazendo parte dos membros engajados na promoção e divulgação da marca, facilitando assim o progresso e a produtividade através da conquista do consumidor.

Deve ficar claro que as questões colocadas e os objetivos apresentados, servirão de mecanismos diretivos, no sentido de serem desenvolvidas as atividades empresarias, que nesse artigo, serão explicadas e consolidadas, facilitando o desenvolvimento empresarial.

ESTIMA/ESTIMA DOS FUNCIONÁRIOS

Numa pequena escala, pode-se dizer que a estima é uma ação afetiva que determina os processos mentais, sendo exercida em todos domínios do ser humano, seja ele afetivo, cognitivo e psicomotor, assim, corresponde à satisfação, conforme fazem perceber Zoldan (2013) e Oliveira e Santos (2020).

Pode-se perceber que a estima, também corresponde ao grau segundo o qual os funcionários se sentem de modo positivo ou negativo com relação ao seu trabalho, é uma atitude, ou resposta emocional às tarefas de trabalho e as suas várias facetas.

Silva (2006), refere que a estima correspondente a quarta camada das necessidades descritas por Maslow que, em sua

teoria retrata que uma pessoa é conduzida a satisfazer uma necessidade elevada, situada em uma pirâmide hierárquica, conforme a necessidade do nível mais baixo for satisfeita.

Entende-se ainda, que estima a segura a personalidade, conforme fez saber Costa em 1980, a perda da estima pode estar ligada às queixas que se referem, em sua maioria, à falta de dignidade, à ameaça ao prestígio, à autoestima e à estima vinda dos outros; os desejos estão orientados para a realização de alguma coisa, para ter competência, para ter status, reconhecimento, atenção, importância, apreciação e a necessidade de confiar e de ser alguém no mundo.

Zoldan (2013), considera que os aspectos mais comuns da estima se relacionam com o pagamento, desempenho e avaliação de desempenho, colegas, qualidade de supervisão, condições físicas e sociais do local de trabalho, daí que é necessário conhecer o ciclo motivacional que começa com estímulo para a satisfação de uma determinada necessidade, que se pode manifestar em um estado de desequilíbrio do organismo.

Enquanto a necessidade de estima não for satisfeita, a tensão não abranda, e o desequilíbrio mantém-se. Uma nova situação de equilíbrio só será atingida quando o indivíduo conseguir pôr em prática comportamentos adequados a satisfação dessa, necessidade. Se, apesar das ações desenvolvidas pelo indivíduo, a estima não for alcançada de forma positiva, naturalmente não se atinge o equilíbrio desejado.

FUNCIONÁRIO

Baseando-se no conceito apresentado por Chiavenato (2010), os funcionários representam o diferencial competitivo que matam e promovem o sucesso das empresas, fazendo com que se assegurem recursos materiais, financeiros e tecnológicos. As pessoas constituem a competência capaz de oferecer vantagem competitiva em um mundo fortemente concorrencial.

Os recursos e competências humanas de uma organização são o que sustenta o seu posicionamento no mercado, pelo que devem ser considerados, ainda que sucintamente, na fundamentação de um Plano de Marketing (Rocha, 2018).

Tal com Vieira (1996), a qualidade de vida do trabalhador pode ser definida como a melhoria nas condições de trabalho, com extensão a todas as funções de qualquer natureza e nível hierárquico, nas variáveis comportamentais, ambientais e organizacionais que venham, juntamente com políticas de gestão de pessoas, humanizar o emprego, de forma a se obter um resultado satisfatório tanto para os empregados como para a organização. Como pode ser observado, isso significa atenuar o conflito existente entre o capital e o trabalho.

Se olharmos para as confirmações de Chiavenato (2010), ninguém trabalha de graça e ninguém investe sem esperar algum retorno. Desta forma, qualquer pessoa que se disponibilize em exercer qualquer atividade, certamente espera dela algum resultado compensatório.

Vê-se ainda, ainda que o mesmo autor considera que os funcionários se dedicarem ao trabalho e as metas e objetivos da organização desde que isso lhes traga algum retorno significativo pelo seu esforço e dedicação. Desta forma, a não existência de retornos pela dedicação converte de forma negativa o engajamento do funcionário.

A GESTÃO E AS FUNÇÕES DO GESTOR

Donnelly (2000) considera a gestão como sendo o processo através do qual são coordenados recursos humanos, materiais e financeiros com vista a atingir as metas e os objetivos de uma organização, de forma eficiente e eficaz, então, no seu plano de fundo a gestão deve prever o planejamento, a organização, liderança e o controlo dos recursos disponíveis.

Hoje, pode-se afirmar que gestão é a arte de gerir habilidades, de organizar talentos, ou seja, gerir é obter coisas através dos outros.

Atualmente, não existe visão estratégica de empresa se a não apresentar os critérios de crescimento organizacional, por isso, urge o dever de criar sectores funcionais nas empresas de modo a otimizar os lucros e evitar a degradação financeira.

Sebastião (2005), define as seguintes funções do gestor:

1. O planeamento pode ser definido como o processo de determinar antecipadamente o que deve ser feito e como se deve fazê-lo. O planeamento tem implícita a ideia de ação a desenvolver para que as coisas aconteçam.
2. A organização consiste em estabelecer relações formais entre as pessoas e entre estas e os recursos, para atingir os objetivos propostos.
3. A direção é entendida como o processo de determinar, isto é, afetar, ou influenciar, o comportamento dos outros. A direção envolve: motivação, liderança e comunicação.
4. O controlo é o processo de comparação do atual desempenho da organização com standards previamente estabelecidos, apontando as eventuais ações corretivas.

Enfim, viu-se que as empresas têm como actividade organizacional a produção e circulação de bens e serviços, mas é necessário também olhar para as actividades intelectuais. Onde, a empresa como sinónimo de labor empresarial, olha também para os critérios de humanização dos seus funcionários dando procedência à estima como ferramenta de divulgação de marcas na gestão estratégicas de empresas.

MARCA

Segundo Kotler, Kartajaya e Setiawan (2020, p.74), numa perspetiva tradicional, “uma marca é um conjunto de imagens, normalmente um nome, um logótipo e um slogan-que distinguem um produto ou serviço de uma

empresa dos concorrentes”. Partindo deste ponto de vista, torna-se relevante a atribuição de valores a todos aspectos considerados característicos da marca, pelo facto de estes servirem como ferramentas comunicadoras de bens e serviços a que representam.

A Constituição de uma marca enquanto representatividade simbólica de produtos e serviços de uma empresa, atribui responsabilidades a seus gestores, de modo que estes sejam capazes de traçar estratégias que possam garantir sua sustentabilidade no mercado atuante para que a mesma se mantenha ativa em relação a concorrência. Pelo que se pode verificar na perspetiva de Oliveira e Arriscado (2017) apud Rodrigues (2020), uma marca só existe na medida em que é comunicada, ou seja, as marcas só existem pelo seu discurso, pela comunicação que produzem para serem conhecidas e reconhecidas.

Neste sentido, a marca se torna um “importante ativo da empresa, uma vez que se torna garantia de sucesso, sua devida gestão se torna necessária”. Uma marca de alto valor chega a ser um “activo valioso, podendo ser comprada ou vendida” por um bom preço. Uma marca com alto valor oferece à empresa muitas vantagens competitivas (Kotler e Armstrong, 1995, p.196).

De acordo com Chiavenato (2010, p.487), para alcançar níveis elevados de qualidade e produtividade, “as organizações precisam de pessoas motivadas que participem ativamente nos trabalhos que executam e que sejam adequadamente recompensadas”. Entretanto, é importante que a organização utilize estratégias para manter os profissionais engajados e motivados a utilizar o seu potencial máximo para executar as tarefas da empresa de maneira eficiente, conforme (Silva 2022). Ainda, o mesmo autor (2022) faz saber que a pirâmide de Maslow auxilia na motivação do profissional, portanto assim que o funcionário consegue se satisfizer, necessita de outros incentivos a fim de motivá-los a desempenhar melhor suas funções. Neste sentido, a aplicação desta teoria consiste em

diversos níveis para se alcançar a motivação dos funcionários.

Pelo que, se verifica em Rocha (2018), nos serviços é usual a necessidade de interação direta entre os clientes e os recursos humanos de uma empresa. Desta forma, a qualidade dos serviços depende, muitas vezes, da avaliação feita com base em interações dos clientes com o pessoal de front-office. Entretanto, os processos refletem o marketing interno e expõem o facto de os recursos humanos serem críticos para o sucesso dos mesmos.

DIVULGAÇÃO

Correspondente a promoção, é definida por Camargo (2012) como “o componente do marketing que trata da integração dos diversos canais de comunicação que a organização dispõe” (p.38).

Kotler e Keller (2006), a definem como “o meio pelo qual as empresas buscam informar, persuadir e lembrar os consumidores direta ou indiretamente sobre os produtos e marcas que comercializam” (p. 532).

Para Steca e Avla, (2015, p. 41), a divulgação é a estratégia “de como a empresa irá informar e persuadir os consumidores sobre seus produtos”.

A divulgação corresponde ao processo de criação de estratégias que tencionem tornar a marca de produtos e serviços oferecidos por uma empresa conhecida através da implementação dos mais diversos canais de comunicação.

Conforme partindo do parecer de autores como Kotler e Keller (2006), Camargo (2012), Ruão (2017), Rocha (2023) entre outros a divulgação corresponde a criação de condições que permitam levar ao público o conhecimento acerca da existência de um serviço que se preste ou de um produto a venda permitindo que os consumidores tenham acesso a estes garantindo desta forma a satisfação das necessidades dos clientes alvos. Assim, por intermédio da divulgação, a marca torna-se conhecida e o seu valor é avaliado, garantindo a conquista massiva do mercado, ao mesmo tempo que se afirma com

o segmento de mercado objetivando o seu posicionamento.

Para a maior compreensão da temática em estudo, há necessidade de se apresentar em primeira instância o conceito de marketing já que, o estudo se relaciona a divulgação, conhecida como um dos elementos do mix de marketing e uma das ferramentas estratégicas do gestor que visa levar ao conhecimento do consumidor a existência de uma marca, garantido consequentemente seu consumo.

MARKETING

Entende-se por marketing segundo Rocha e Platt (2015), como sendo a função empresarial que cria continuamente valores para o cliente e gera vantagens competitivas duradouras para a empresa, por meio da gestão estratégica das variáveis controláveis de Marketing: produto, preço, comunicação e distribuição.

Ainda, a visão de marketing de acordo com Rocha e Platt (2015), busca o desenvolvimento de relações de longo prazo entre os envolvidos e seu conceito extrapola a comercialização de bens de consumo, incluindo ideias, estratégias, objetivos individuais, programas organizacionais e sociais.

Os mesmos autores, designam como quatro aspetos principais do conceito de Marketing os seguintes: o mercado; o cliente e parceiros externos e seus relacionamentos (fornecedores e clientes); o cliente interno e os processos e os resultados. *Ibidem*

Portanto, os gestores e administradores de marketing devem ter capacidade de motivar os funcionários, mantendo uma comunicação saudável que envolva o respeito das sugestões dos funcionários capazes de facilitar o diagnóstico cuja finalidade recai na satisfação e no atendimento das necessidades e desejos do cliente externo, de modo a se alcançarem os objetivos das empresas.

TIPOS DE MARKETING COMO GARANTIA DA MARCA

A área estratégica das empresas apresenta dois grandes tipos de marketing organizacional, sejam eles internos e externo, conforme Chiavenato (2010) e Silva (2022).

MARKETING INTERNO

Conceitua-se como sendo Marketing focado para o interior das empresas, que permite a criação e promoção de novas ideias, projetos e valores essenciais às empresas, incentivando as relações dos seus colaboradores, promovendo o melhoramento do atendimento dos clientes externos, conforme Santos (2015).

COMUNICAÇÃO INTERNA

Constitui um dos elementos primordiais para o alavancamento das relações humanas necessárias para o estabelecimento de um clima organizacional favorável e indispensável para o sucesso da empresa.

Segundo Rodrigues (2020), o que representa o foco para a relação do público interno e o Marketing Interno é a comunicação interna, pois é uma forma de passagem da informação, de uma entidade para outra, dentro da organização, afetando assim o desempenho dos colaboradores. Este poder de comunicação pode ser encontrado no comportamento, isto é, na necessidade que temos em demonstrar aquilo que dizemos.

Como se viu, acima hoje, por hoje é necessário sistematizar a carreira, a fim de ser apresentada mais organização. Também, é necessária estrutura organizacionalmente os aspectos de direção empresarial.

A ESTIMA E A SUA INFLUÊNCIA NA COMUNICAÇÃO DA MARCA

O objetivo de comunicação de marketing passa por criar consciência ou conhecimento sobre a oferta de uma empresa e os atributos e benefícios da mesma, criar uma imagem ou desenvolver atitudes favoráveis, preferências ou intenções de compra, conforme considera Rocha (2018).

Também, os colaboradores são

responsáveis pela percepção do nível de satisfação dos clientes, sendo que reúnem esforços para satisfazer as necessidades dos mesmos através de uma comunicação favorável. Então, os efeitos da comunicação juntamente com outros fatores, como a qualidade técnica dos serviços, moldam a imagem da organização na mente dos atuais e dos potenciais clientes.

Dias (2017) por sua vez, refere que os funcionários motivados traduzem melhores resultados comparativamente com os funcionários insatisfeitos, na medida em que desempenham de forma mais eficiente as suas funções pois, estes manifestam predisposição para a promoção e divulgação da marca doando suas habilidades. A falta de divulgação do produto pode dar origem a uma demanda declinante ou demanda em declínio que, segundo Rocha e Platt (2015), consiste na diminuição ou no abandono do consumo de uma determinada marca ou produto. Tal como se pode constatar em Stecca e Ávila (2015):

1. A confiabilidade que consiste na capacidade de desempenhar o serviço como prometido;
2. A capacidade de resposta que responde pela disposição de assistência ao cliente e de entregar o serviço no prazo;
3. A segurança que representa o grau de conhecimento e bom atendimento dos colaboradores e sua habilidade de transmitir segurança e confiança;
4. A empatia que corresponde a maneira e a atenção com que os funcionários lidam com os consumidores finais, no meu ponto de vista, sendo estes aspectos determinantes de qualidade dos serviços, relacionam-se com os contextos motivacionais dos funcionários.

Portanto, considerou-se que a estima está ligada com a motivação do funcionário pode ter impacto na qualidade do serviço, que por sua vez terá impacto na percepção da satisfação.

METODOLOGIA

Alves (2012, p.50) a metodologia é uma parte fundamental para construção da pesquisa científica, já a recolha de dados ajuda muito na elaboração empírica de um trabalho. Toda

estrutura investigativa, contou com o método descritivo e com a pesquisa bibliográfica que permitiu descrever a parte teórica do artigo, bem como proporciona aspectos práticos da investigação científica.

Quanto ao questionário, que é definido segundo Marconi e Lakatos (2003, p.201), como sendo um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito, facilitou na recolha de dados por via tecnológica.

Também, contou com as formas de perguntas, elaboradas em três categorias: abertas, fechadas e de múltipla escolha. Onde, as perguntas abertas, permitiram aos inquiridos responderem livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões e pela importância da problemática, o presente estudo fez recurso dela, ao passo que, as fechadas ou dicotômicas, facilitaram a pesquisa pelo facto de as respostas serem mais objectivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como se viu na parte metodológica, foi feita a utilização de questionários eletrónicos que conteve seis questões fundamentais, respondidas em onde de concordo, não concordo e não considero, perguntas que foram respondidas por 40 participantes numa média de 60 pessoas, conforme a descrição das respostas abaixo:

Primeira; concorda que o impacto da estima dos funcionários na promoção de uma marca, seja positiva?

100% dos inquiridos concordam que o impacto da estima dos funcionários ajuda na promoção de uma marca, logo é positivo

Segunda; Acha que as marcas podem ser as estratégias utilizadas pelos gestores?

Mais do que a metade (37) inquiridos, ou seja, 93% acham que as marcas devem ser estratégias de grande porte utilizadas pelos gestores, porque garante a eficiência de divulgação empresarial.

Terceira; Concorda que os indicadores de estima dos funcionários sejam àqueles que

têm influência na divulgação da marca?

De igual modo, mais do que a metade dos inquiridos concordam que os indicadores de estima dos funcionários sejam àqueles que têm influência na divulgação da marca, a saber: a estima em primeiro plano que normalmente proporciona motivação em segundo plano. Conforme o número de pessoas que responderam (36), correspondendo a 90%.

Quarta; Considera a estima como sendo um dos grandes factores de marketing na gestão estratégica de empresas?

A questão final fez saber que os inquiridos consideram a estima como sendo um dos grandes factores de marketing na gestão estratégica de empresas, segundo a resposta de 38 participantes, dando o resultado percentual de 95%.

Tal como se viu nas questões respondidas pelos inquiridos, a estima é um instrumento ou ferramenta indispensável para área de gestão estratégica de empresas, pois garante a aplicação dos domínios humanos no sector empresarial, daí que devem ser evidenciados esforços para a sua aplicabilidade no sector empresarial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo, apresentou vários aspectos ligados a transformação empresarial, onde a estima ocupa um dos primeiros lugares no fluxo económico, quanto maior for o estímulo dos funcionários maior serão os resultados de produção empresarial.

Ainda, a parte teórica apresentou a noção de gestão, sendo ela uma prática intimamente ligada à ideia de indústria e resultados providos dos serviços e lucros. Deste modo, devem ser considerados três sentidos, primeiro a gestão está ligada à atividade de produção, isso com os objetivos de gerar bens económicos, materiais e de serviços.

Quanto a parte prática os resultados obtidos foram 100% dos inquiridos concordam que o impacto da estima dos

funcionários ajuda na promoção de uma marca, logo é positivo. Na segunda questão, notou-se que mais do que a metade (37) inquiridos, ou seja, 93% acham que as marcas devem ser estratégias de grande porte utilizadas pelos gestores, porque garante a eficiência de divulgação empresarial. De igual modo, a terceira questão fez saber que mais do que a metade dos inquiridos concordam que os indicadores de estima dos funcionários sejam àqueles que têm influência na divulgação da marca, a saber: a estima em primeiro plano que normalmente proporciona motivação em segundo plano. Conforme o número de pessoas que responderam (36), correspondendo a 90%. No entanto, a questão final, fez saber que os inquiridos consideram a estima como sendo um dos grandes fatores de marketing na gestão estratégica de empresas, segundo a resposta de 38 participantes, dando o resultado percentual de 95%.

Em suma, através das ideias apresentadas nesse artigo, pode-se aferir que a estima, atua como ferramenta para divulgação de marcas na gestão estratégica de empresas, a sua aplicação é urgente no sentido de serem otimizados os lucros, evitando a decadência económica e gerando valores financeiros. Para tal, as áreas de gestão estratégica de empresas devem dar privilégio de efetivação da estima no ambiente organizacional, tendo em vista sempre o valor e o papel do capital humano para transmissão de valores e ética empresarial. Ainda, a estima é hoje um elemento activo, contribuindo acima com a máxima de colocar pessoas certas nos lugares certos para o desenvolvimento empresarial. A estima é de grande valia para as políticas das organizações, onde a marca é uma ferramenta indispensável na área de gestão estratégia empresas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M.P. Metodologia científica. Porto. Escolar Editora, 2012.
CAMARGO, W. Marketing Empresarial e Pessoal. Brazil: instituto federal do Paraná, 2012.
CHIAVENATO, I. Gestão de pessoas. 3.ª edição. São Paulo.

Campus, 2010.

COSTA, J. L. Construção de um instrumento para medida de satisfação no trabalho. Rio de Janeiro. Escola de administração de empresas de São Paulo, 1980.

DIAS, A. Impacto da satisfação dos trabalhadores como fidelização de cliente: no sector do retalho. Lisboa. ISG, 2017.

DONNELLY, J. Administração: Princípios de Gestão Empresarial. 10.ª edição, Lisboa. McGraw Hill. Capítulo 5. Tomada de decisões, 2000.

GIL, A. Como Elaborar Projectos de Pesquisa. 4.ª edição. Atlas editora, 2002.

KOTLER, P. e ARMSTRONG, G. Princípios de Marketing. 7.ª edição. Rio de Janeiro.

LTC., 1995.

KOTLER, P. e KELLER, K. Administração de Marketing: a bíblia do marketing. 12ª edição. São Paulo: Pearson. 2006.

KOTLER, P., KARTAJAYA, H., e Setiawan, I. Marketing 4.0: Mudança do

Tradicional para o Digital. Coimbra. Actual Editora, 2020.

MARCONI, M. e LAKATOS, E. Fundamentos de Metodologia científica. 5.ª edição São Paulo, 2003.

ROCHA, A.R. e PLATT, R. A. Administração de Marketing. 3.ª edição. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

ROCHA, S. R. Elaboração de um plano de marketing para a Empresa. Porto. Instituto Superior de Administração e Gestão, 2018.

RODRIGUES, C. O Marketing Digital como ferramenta de captação de novos clientes, 2020.

SANTOS, M. Impacto do Marketing interno nas Empresas. O caso do Grupo Filinto Monta. Escola Superior do Porto, 2015.

SEBASTIÃO, T. Gestão das Organizações. 2.ª edição. Lisboa. McGraw Hill. – Capítulo 4. Tomada de decisões, 2005.

SILVA, V. Os efeitos da pirâmide de Maslow no desenvolvimento do profissional de administração. In: Revista Gestão em Foco - Edição nº 14– Ano: 2022. São Paulo. Stecca, 2006.

STECCA, F. e ÁVILA, L. Gestão de Marketing. Brazil: Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

F. L. A. e Ávila, L. V. Gestão de Marketing. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil: Colégio Politécnico, 2015.

TEIXEIRA, S. Gestão das Organizações. Raw McGRAW-HILL, (s/d).

Universidade Católica de Moçambique. Manual de Investigação Científica. Beira: 2003.

VIEIRA, A. A. Qualidade de Vida no Trabalho e o Controle de Qualidade Total. Florianópolis: Insular, 1996.

ZOLDAN, S. Satisfação no trabalho. Estacioriberao.com.br/2.pdf.2013, consultado em 12 de setembro de 2024.

TEATRO NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PARA UMA EDUCAÇÃO DINÂMICA

LUZINETE BISPO DOS SANTOS¹

Resumo: O artigo científico "Teatro Na Sala De Aula: Uma Proposta Para Uma Educação Dinâmica" destaca a relevância do teatro como ferramenta de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Através da arte cênica, é possível estimular a criatividade, a sensibilidade, a expressão corporal e oral, a socialização, a empatia e a reflexão crítica. Além disso, o teatro permite a abordagem de temas interdisciplinares, como história, literatura, filosofia, psicologia, sociologia, política, meio ambiente, entre outros, de forma lúdica e significativa. Dessa forma, o teatro contribui para uma educação mais humanizada, contextualizada e transformadora. O artigo também destaca a importância da formação dos professores em teatro, para que estes possam explorar todo o potencial da linguagem teatral em sala de aula. Nesse sentido, é necessário investir em políticas públicas que garantam a formação continuada dos educadores em artes e cultura. Por fim, o artigo ressalta a necessidade de se ampliar o acesso ao teatro e demais manifestações culturais, principalmente para as populações menos favorecidas, visando a democratização do ensino.

Palavras-Chave: Teatro; Educação; Campo Educacional

ARTE: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

A arte surge juntamente com a humanidade por suas necessidades em despertar o prazer dos sentidos, através de objetos, elementos e técnicas. Desde a mais tenra idade, observa-se a presença da arte, por mais simples que tenham sido seus meios técnicos e intelectuais. Os adornos, as tatuagens, os colares de pedras ou de conchas que datam da idade Paleolítica constituem as primeiras manifestações artísticas.

A arte desenvolveu-se conforme as condições de sobrevivência humana, como o clima, a flora, a fauna, o solo, a água, dependendo também do progresso do homem na confecção de ferramentas em pedra: machado, buril, raspadeira etc.; em osso: pontas

agudas, botijas em cores; e dos progressos da cerâmica, utilizada na confecção de objetos domésticos.

Sobre esta questão do que é de fato a arte:

Muitos homens sábios trataram de responder a pergunta: o que é arte? Mas nunca satisfizeram a todo mundo. A arte é uma dessas coisas que, como a terra, o ar, está ao redor de nós, em toda a parte, mas que raramente nos detemos a considerar. A arte não é simplesmente o que encontramos nos museus e galerias, ou em cidades como Florença e Roma. Como quer que a definamos, a arte está em tudo o que fazemos para agradar nossos sentidos. (READ apud REVERBEL, 2002, p. 21)

¹ Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Guarulhos, UNG; Pós graduação com Especialização em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Falcão; Curso de Extensão em Tópicos Especiais da Educação; em Informação e Auto Aprendizagem; em Educação Especial; e Curso de Extensão em Literatura Infantil todos pela Faculdade Falcão; Professora de Educação infantil na Prefeitura de São Paulo, SME, PMSP.

Sobre a ótica de READ, pode-se concluir que a arte, é toda criação humana, feita com o propósito de agradar seus sentidos (audição, olfato, tato, paladar e visão), que pode ser desde a confecção de uma tiara para adorno feminino, a pintura de um quadro de arte, pois, tanto a tiara como o quadro foram feitos com o objetivo de agradar seu criador, expondo sua criatividade e seus sentimentos.

A arte tem um papel importantíssimo na educação de crianças, pois, quando elas desenham, pintam, dramatizam, mostram um pedaço de si mesmas, mostrando o que pensam, o que sentem e o que veem.

Para crianças maiores e adolescentes, a arte torna-se um meio de apreciar e entender outras culturas e povos, notando quais os valores que influenciaram as manifestações artísticas da época. Nesta fase, os jovens desenvolvem a capacidade de observar, perceber e imaginar, aptidões consideradas indispensáveis para a apreciação da arte, seja ela qual for.

AS POSSIBILIDADES DA ARTE

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte elucidam que a arte é tão importante quanto os demais conteúdos da grade curricular do Ensino Fundamental I, pois ela pode relacionar-se com diversas áreas, proporcionando a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade pode auxiliar o aluno a compreender melhor qualquer disciplina. No aprendizado de história, por exemplo, para iniciar uma discussão sobre o “Descobrimento do Brasil”, o professor pode mostrar aos alunos um quadro do Brasil na mesma época, para que os alunos possam fazer suas observações e relacioná-las à discussão.

O aluno então compreende que a arte exprime as influências políticas e econômicas de uma época. Neste sentido, revela a função da arte, de conhecer manifestações culturais de diferentes povos e entender que cada cultura é dotada de especificidades na arte devido a seus valores e que merece ser respeitada.

Ao aprender sobre diferentes culturas, o aluno reconhece semelhanças e contrastes, valoriza os povos, amplia seu repertório cultural, distanciando-se de preconceitos, possibilitando a reflexão e a mudança de comportamento.

Segundo o PCN, o ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. O aluno fica preso a sua realidade, muitas vezes limitado a falta de condições e acesso a diferentes linguagens. A arte o liberta de todas as mazelas, possibilitando a criação, imaginação e expressão.

Aprender arte é desenvolver a criação pessoal, por meio das interações do aluno que são estabelecidas com o professor, outros alunos, pais, artistas, com diferentes fontes de informação (obras, acervos, reproduções, mostras, apresentações, etc.), e, com o seu próprio percurso de criador.

A proposta visa inserir o aluno nas práticas artísticas dos meios socioculturais, sem isolar a escola da produção histórica e social da arte e ao mesmo tempo, garantindo a liberdade e o aperfeiçoamento de propostas artísticas grupais ou individuais com base em suas próprias intenções.

Para tanto, o ensino de arte deve ser prazeroso e lúdico, indo ao encontro da realidade da comunidade escolar em que o professor atua. Utilizando temas que agradem e interessem aos alunos, visto que a arte está situada de diversas formas, em todas as classes socioeconômicas. É preciso ouvir o que os alunos têm a dizer sobre as artes: dança, música, teatro e artes visuais. Qual o posicionamento deles sobre a questão, quais as dificuldades, o que mais lhe agrada, saber se já tiveram contato com algum tipo de manifestação artística. Para que, através do trabalho contínuo, os educandos possam aprimorar a produção e a apreciação artística.

A produção artística do Ensino Fundamental I, não pode ser vista como mera cópia, embora os alunos desenvolvam um senso crítico forte mediante suas próprias produções que os leve a tal situação. Os trabalhos feitos individualmente apresentam características únicas que estimulam e valorizam a autenticidade da produção artística.

O fenômeno artístico encontra-se em diversas produções, na cultura popular, na cultura erudita, nos modernos meios de comunicação e nas novas tecnologias. A arte pode ser feita de várias formas e em qualquer lugar, independente de classe social, todo meio tem sua forma de expressão, a arte é uma disciplina em constante movimento, que pode ir desde o artista de rua até o artista de palco, sem perder sua especificidade.

HISTÓRICO DO ENSINO DA ARTE

O ensino da arte no século XX era realizado através das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico e faziam partes das escolas primárias e secundárias. O ensino de Desenho era reduzido a técnicas artísticas de manuseio, os alunos seguiam modelos artísticos fielmente, numa visão utilitarista e imediatista da arte.

Quanto ao ensino de dança e teatro, somente eram presentes em festividades escolares, cabendo ao aluno decorar exatamente o que o professor pedia. Fato ainda presente nas escolas, devido a acomodação e falta de conhecimento dos professores. A música era tratada da mesma forma com a memorização de cantos orfeônicos.

Com o movimento escolanovista na década de 1920, o ensino de artes modifica-se, tendo agora a função de colocar o aluno como participante do processo, podendo expressar-se naturalmente, valorizando suas criações. Os professores da época estudavam uma nova concepção de arte distanciando-se da rigidez estética do passado.

A semana de arte moderna de 1922, que contou com a apresentação de artistas de dança, música, teatro e artes visuais, coloca o cenário artístico brasileiro no ápice de sua valorização.

Até a década de 1960 existiam pouquíssimos cursos de formação artística, professores de diversas matérias e sem conhecimento nenhum de artes poderiam dar aula.

Em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inclui a arte no currículo escolar, apenas como atividade educativa e não como disciplina. Apesar do avanço, o resultado foi contraditório. Muitos professores não tinham capacitação para ensinar, os que tinham, era de curto prazo, reduzindo o ensino de artes a documentos oficiais e livros didáticos.

Nos anos de 1980, surge o movimento Arte-Educação, que uniu opiniões em encontros e eventos de associações de arte-educadores, universidades e entidades públicas e privadas sobre o cenário do ensino de arte no Brasil e sobre como melhorá-lo.

O movimento de Arte-educação impulsionou a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que institui o ensino de arte como componente curricular obrigatório, atualmente redigida desta forma:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Em 1997 são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte no Brasil. Este documento norteador estabelece quatro modalidades artísticas para a educação artística: Teatro, Dança, Música e Artes Visuais.

A história da Arte no Brasil faz compreender o descaso histórico com a disciplina que ocasiona a má formação dos professores, o conhecimento superficial do professor das modalidades artísticas e da ausência desta disciplina no Ensino Fundamental I.

O SURGIMENTO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO

Numa breve revisão da história do teatro, o seu surgimento na questão educacional ocorre no século V a. C.

A educação grega valorizava o teatro, a música, a dança e a literatura. Para Platão, toda criança deveria participar de jogos adequados a sua faixa etária, pois sem este ambiente lúdico, as crianças jamais seriam adultos educados e bons cidadãos. Acreditava que a educação deveria desenvolver a naturalidade e o caráter, ou seja, cada criança deveria ser livre para expressar-se através dos jogos, pois, desta forma formaria seu caráter sem intervenções.

Aristóteles assim como Platão destacava o jogo como de máxima importância para o processo educativo, pois ao educar uma pessoa, o professor preparará este ser para a vida, proporcionando ao mesmo tempo prazer.

Para os romanos, o teatro era uma imitação com propósito educacional que pudesse ensinar lições morais.

Na Idade Média, os senhores da igreja coordenavam o teatro. Por volta do século IX, O rei do Sacro Império Romano-Germânico, fundou escolas e mosteiros por toda a Europa, a partir dos quais houve mudanças gradativas e o teatro foi reavaliado. São Tomás de Aquino adaptou a filosofia aristotélica à fé católica, dando então aprovação a representação, desde que ela fosse pura recreação. E por cinco séculos o ensino do teatro propagou-se pelas escolas, encenando os mistérios e as moralidades, propiciando às massas sua educação.

Na renascença, surgiram academias onde estudiosos de obras clássicas encenavam peças latinas. Os membros dessas academias e o teatro na escola começaram a florescer.

Rabelais criou 316 jogos para exercitar a mente e o corpo, além disso, introduziu o teatro, a dança, o canto, a modelagem, a pintura, o estudo da natureza e os trabalhos manuais nas escolas da França.

Da metade do século XVI à metade do século XVII, o teatro era tolerado apenas nas escolas e com a imposição de ser moralmente sadio e apresentado em latim, devido aos ataques dos puritanos. Na última metade do século XVI, com a expulsão dos puritanos, a educação tornou-se mais liberal, incluindo-se nas escolas inglesas, a exemplo da França, teatro e dança para as meninas.

Para Rousseau, filósofos de diversas épocas, reconheceram a importância dos jogos de expressão para a criança que influenciou as teorias de Froebel, Pestalozzi, Montessori e Dewey, a primeira fase da educação da criança deveria ser toda baseada em jogos:

Ame a infância, estimule seus jogos, seus prazeres, seus encantadores instintos. Considere o homem no homem e a criança na criança. A natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se tentarmos inverter a ordem, produziremos frutos precoces, que não terão nem maturação nem sabor, e logo estarão estragados. (ROUSSEAU apud REVERBEL, 1989, p. 14)

A visão de Rousseau aponta para a valorização da infância, apreciando a possibilidade da criança vivenciar esta fase com brincadeiras, jogos, imaginação, enfim, para ele todas as espontaneidades típicas da infância devem ser exploradas. Ele conclui afirmando que ao privar a criança da infância, esta se tornará um adulto sem perspectivas e sem sonhos, tornando-se até mesmo um ser incompleto, por ter avançado uma fase da vida tão importante.

E assim diversos caminhos foram trilhados no sentido de oferecer uma educação teatral na escola como haviam feito os gregos.

O TEATRO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, no século XVI, a chegada dos Jesuítas origina a história do teatro no Brasil.

Este período constitui o início do teatro na educação brasileira. O representante desse movimento foi o padre jesuíta José de Anchieta, através de seus textos dramáticos, geralmente escritos em versos de ritmo popular e mesclados pelos idiomas espanhol, português e tupi (língua geral dos índios da costa brasileira, de que foi o primeiro gramático).

Anchieta utilizou a linguagem teatral para difundir os ensinamentos católicos, enfatizando o temor e o amor de Deus. Sua preocupação estava baseada numa ordem que se iniciava com o relato da prática do pecado, a narração da sua condenação e a imposição do castigo, finalizando com a redenção dos pecadores pela igreja católica. Através dos personagens, salientavam os aliados e os inimigos da Igreja, manipulando a educação, para que a igreja mantivesse seu poder.

Segundo Dario Fo (2004), os jesuítas impuseram uma censura drástica durante o século XVII, logo depois da grande Reforma. Portanto, inibia-se na prática teatral a presença de qualquer personagem cômico ou que estabelecesse provocação e dialética. Partindo da conclusão que a catequização por parte dos jesuítas significava um exercício do poder, Fo (2004, p.187) o relaciona à possível ausência da comédia no teatro das colônias, “o poder, qualquer poder, teme, mais do que tudo, o riso, o sorriso, a troça, a gargalhada, pois a risada denota senso crítico, fantasia, inteligência, distanciamento de todo e qualquer fanatismo”.

Ainda no período colonial, o teatro foi abrigando participantes escravos e passando a ser utilizado em cerimônias cívicas. Na obra História Concisa do Teatro Brasileiro, encontra-se a conclusão que, durante os três séculos de domínio português, o teatro no Brasil oscilou entre o ouro, o governo e a Igreja Católica.

Entretanto, por questões políticas e econômicas, os jesuítas foram expulsos do Brasil, para que os objetivos da educação não mais prezassem o ensino da fé, mas os interesses do Estado, e as artes foram esquecidas pelo governo de Pombal.

Pouco após a chegada da família real ao Brasil, em 1820 é criada a Academia de Artes, dedicada ao ensino, produção e estudo das artes plásticas, neste período não houve o ensino do teatro.

Mas, apesar de o teatro aparecer nas escolas desde tempos mais remotos, o Teatro-Educação, propriamente dito, começa a existir no Brasil a partir da segunda metade do século XIX com a caracterização do ensino laico.

No Brasil o teatro começa a se modificar com o movimento da escola nova em 1920, e ganhou força em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi um movimento que colocou a arte num novo pedestal, além da preocupação com o ensino de artes por artistas e intelectuais, as artes ganham atenção dos órgãos públicos especialmente do setor educacional.

Os conteúdos da escola foram discutidos e estabeleceu-se que no currículo escolar tivesse a presença de atividades físicas, manuais e lúdicas. O professor passou a ser visto como mediador das atividades dos alunos, sendo o aluno o centro do processo educativo, podendo este exercitar sua criatividade através das atividades lúdicas.

Em 1954, Peter Slade publica o livro “O Jogo Dramático Infantil” que aponta para o teatro na educação como catarse emocional necessária para a criança. Segundo, a Catarse é o meio através do qual o homem purifica sua alma, através da representação trágica. Para ele, a tragédia é um estilo derivado da poética dramática, e consiste na reprodução de ações nobres, por intermédio de atores, os quais imitam no palco as desventuras dos heróis trágicos que, por escolhas mal realizadas, passam da felicidade para a infelicidade, provocando na platéia sentimentos de terror e piedade, purgando assim as emoções humanas. Sendo assim, o teatro permite que a criança exponha seus sentimentos mais íntimos, livrando-se de cargas emocionais maléficas a ela, como por exemplo: Uma criança que apanha dos pais e é ameaçada para que mantenha os atos de violência em segredo, ao dramatizar uma cena

semelhante sendo ela o opressor ou assumindo o papel de oprimido ela descarregará seus sentimentos através do teatro, isto provocará uma catarse, uma liberação emocional, que amenizará seus distúrbios. A partir daí os valores emocionais do teatro ficam em destaque.

Em 1971 foi publicada a lei 5692/71 que exigia um único professor de educação artística (Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas) é incorporada obrigatoriamente no currículo escolar dos atuais ensino fundamental e médio, considerada como atividade educativa e não disciplina.

A partir dos anos 80, constituiu-se o movimento Arte-Educação que buscava a valorização e inovação do ensino de arte. Esse movimento, muito influenciou a construção e regulamentação da nova LDB (Lei n. 9.394/96) e o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC, 1997).

O referido movimento tem em Ana Mae Barbosa uma de suas principais representantes. Foi ela quem desenvolveu a Proposta Triangular, que sugere que o ensino da arte seja desenvolvido em três grandes eixos: o fazer artístico, a contextualização histórica e a apreciação estética (BARBOSA, 1991). Ideais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte.

Antes da Lei 5692/71, havia no Brasil apenas 30 cursos de arte, após sua implantação, esse número cresceu para mais de duas centenas; e destas, 98 são licenciaturas em educação artística e 29 em artes cênicas. Apesar do aumento considerável, ainda há um número tímido de espaços de formação de arte-educadores com habilitação em teatro.

Dentro deste panorama, o teatro começa a expandir seu espaço, formando pessoas para o ensino da arte e tendo presença marcada na escola pelo PCN de arte e por arte-educadores.

TEATRO NA ESCOLA: CENÁRIO ATUAL

Atualmente, as artes ainda são vistas como pouco necessárias ao conteúdo

programático nos cursos de formação de professores, poucas faculdades de Pedagogia possuem a disciplina de Artes em sua grade curricular.

Apesar das teorias contemporâneas conspirarem para um ensino multidisciplinar e interdisciplinar, numa concepção sócio construtivista onde o aluno constrói seu aprendizado tendo o professor apenas como mediador da aquisição do conhecimento, ainda é presente o ensino tradicional, ministrado pelo professor com recursos arcaicos.

É frequente a discussão entre os educadores sobre a importância da utilização de diversos recursos pedagógicos para que a aprendizagem de todos os alunos seja alcançada, tendo em vista ainda a heterogeneidade das classes atuais, pouco se tem feito para que a discussão entre em prática.

A realidade no ensino fundamental é outra, professores, funcionários da escola, pais de alunos e até mesmo os estudantes, concebem a arte como um ensino supérfluo e destinado para as classes mais favorecidas, como se afirmassem que arte e cultura não podem ser tratadas nas escolas, mas, sim sob a motivação da família.

É fato que muitas famílias, sobretudo as de classes menos favorecidas, não frequentam peças teatrais, muitas nunca entraram num teatro por diversos motivos: escolarização precária, baixa remuneração, falta de interesse, entre outros. O trabalho com teatro em sala de aula implica que o professor realize um diagnóstico da comunidade escolar, levantando dados sobre o que sabem do assunto.

Quando os alunos possuem um contato com o teatro, na escola eles ficarão menos ansiosos, poderão contribuir com relatos de experiências e com a participação da família. Já com crianças que nunca tiveram contato com o teatro, a ansiedade será maior, ao professor cabe fazer uma verificação sobre o que os alunos imaginam ser o teatro e quais são suas expectativas com relação a essa atividade para poder fazer o seu planejamento.

Atualmente, o teatro tem sido compreendido por professores como a cópia de histórias, através de textos decorados e pela atuação de alunos selecionados por padrões estereotipados, sem uma breve introdução do teatro de forma lúdica, não há sequer a preparação corporal com séries de alongamento e aquecimento imperativos ao bom funcionamento do corpo durante as atividades, bem como não há preparação artística através de exercícios e jogos teatrais, indispensáveis para um trabalho de qualidade no teatro.

Os exercícios e jogos teatrais têm como objetivo o estímulo à criatividade, reconhecimento das habilidades corporais, desenvolvimento da imaginação, ampliação do vocabulário, contato com o outro, perda da timidez, exploração dos sentimentos, aumento da autoestima, promove a atenção, dentre outros.

Nesse sentido, o teatro quando é devidamente utilizado, auxilia no desenvolvimento da criança despertando o gosto pela leitura, promove a socialização e melhora a aprendizagem dos conteúdos propostos pela escola. O teatro ainda possui um sentido filosófico que leva o aluno a repensar sobre o mundo e as relações interpessoais que nele se manifestam. Por fim, ainda possui o caráter lúdico, estabelecendo-se como forma de lazer.

Tendo por base estudos advindos de experiências didáticas, alguns pensadores relatam a forma como o teatro deve ser trabalhado na escola. Segundo Reverbel (1996), o teatro deve ser explorado pelo educador dentro da sala de aula e com objetivo primeiro de desenvolver as capacidades de expressão – relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção, as quais são próprias do ser humano, mas necessitam ser estimuladas e desenvolvidas.

O professor deve adaptar as atividades e ordem de aplicação de cada conjunto às condições de espaço, de material colocado à disposição das crianças e, principalmente, partir da sua própria percepção dos tipos de

personalidade das crianças com quem trabalha. O educador deverá adaptar o ensino a cada momento, a cada criança e a cada grupo. (REVERBEL, 1996, p.: 25)

Sobre tal afirmação e meu interesse por experimentar a presença do teatro na escola, o local onde leciono trabalha o Projeto Meio Ambiente, a classe que estou atende crianças de 2 anos e 6 meses a 3 anos, iniciamos o trabalho falando sobre o ciclo da água, buscamos explicar este fenômeno da natureza de diversas formas, através de experimento, confecção de livro e para finalizar fizemos uma dramatização com os alunos. Os alunos participaram da confecção dos figurinos e do cenário, bem como da escolha dos personagens desta forma, pudemos discutir em grupo como seriam esses figurinos e se os alunos iriam adaptar-se a ele. Alguns alunos não suportavam a utilização de máscaras e optaram pelo teatro de fantoches, outros optaram por roupa feita em TNT. Mesclando as variadas formas de fazer teatro, todos os alunos participaram, sem constrangimento ou desconforto.

A partir desta dramatização pudemos perceber se os alunos haviam de fato compreendido o processo da chuva. As crianças repetiram a encenação várias vezes até chegar a história correta, durante as encenações uns iam questionando os outros sobre os movimentos que faziam, nós mediamos todo o processo com indagações para que todos pudessem refletir sobre o que estavam fazendo. Após esta experiência os alunos aprenderam a expressar suas opiniões e a respeitar a opinião do outro, assim como, seu momento de falar.

A escola não precisa de um espaço com poltronas numeradas, palcos, cortinas ou figurinos para montar uma peça. A escola pode adaptar-se com os materiais que tem, utilizando a criatividade dos próprios alunos para a confecção dos adereços de uma peça teatral.

Para que no futuro o teatro na educação assuma o seu verdadeiro papel, que é o de contribuir para o desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança, correspondendo

fielmente aos seus anseios e desejos, respeitando-lhe as etapas do pensamento que evolui do concreto para o formal, para dar-lhe uma visão de mundo a partir da marcha gradativa das suas próprias descobertas é preciso que se atendam dois pontos essenciais: - a preparação dos professores - o apoio governamental, isso é, uma efetiva ação do Ministério da Educação e da Cultura. (REVERBEL, 1979, p. 155)

A citação de Reverbel (1979), aposta num futuro promissor para o teatro na escola, a partir da formação de educadores e o apoio do governo, mas atualmente, os professores têm como apoio apenas o PCN de Arte, que orienta um conteúdo básico que na prática é insuficiente para o real trabalho com a disciplina em sala de aula.

O trabalho com o teatro necessita de formação prática e teórica dos professores para que haja uma aprendizagem significativa dos conteúdos. Os alunos precisam saber a história do teatro no Brasil, pois, podem fazer analogia com fatos históricos presentes na disciplina de História, precisam ainda compreender os exercícios essenciais ao desenvolvimento de preparação do seu corpo, refletir as relações humanas e o espaço onde vive indispensáveis ao exercício da crítica, analisar, criar, escrever textos exercitando a ortografia, unindo diferentes conteúdos num só recurso.

PCN DE ARTE E A DISTÂNCIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Atualmente, os professores utilizam o PCN Arte para apoiar a sua prática pedagógica no ensino do teatro, bem como de outras manifestações artísticas.

No entanto, no documento há a ausência de conteúdos metodológicos que contemple a linguagem teatral e as demais linguagens artísticas, dificultando o trabalho do professor, principalmente para aquele que utiliza o PCN. Por ser um documento Nacional todos os educadores precisam estar cientes de sua existência e de seu conteúdo. Sendo assim, busca-se neste documento um apoio às aulas, porém, grande parte dos conteúdos presentes

nos PCN, fornecem apenas subsídios teóricos que nada contemplam a prática do educador. Esse espaço entre teoria e prática evidencia a enorme responsabilidade exigida do professor e as insuficientes ações do poder público quanto à formação continuada.

A proposta dos PCN na área de Arte é complicada de ser viabilizada na realidade escolar brasileira devido a sua grande complexidade de informações e exigências, o que seria necessário o apoio de um professor especializado ou minimamente formação constante. Esta questão é confirmada pelo próprio documento:

“Tendo em vista não haver definições para a presença das diversas formas artísticas no currículo e o professor das séries iniciais não ter vivenciado uma formação mais acurada na área, optou-se por uma proposição de conteúdos sem diferenciações por ciclos escolares.” (PCN Arte, 1997, p. 57)

Ambas as sugestões necessitam de interesse e investimento político, algo que no Brasil parece distante de se concretizar. Nesta questão, os interesses políticos são claros: mascarar um ensino engessado e desvalorizado com propostas supostamente inovadoras, num documento de difícil compreensão, a teoria e a prática novamente, se distanciam.

Para que isso de fato aconteça é necessário contar com recursos materiais que atendam às necessidades da prática em cada linguagem artística, oferecendo espaço físico adequado, materiais pedagógicos diversificados, etc. É ainda necessário que o professor seja valorizado, tenha uma remuneração condizente com seu esforço e, sobretudo, formação e acompanhamento pedagógico constante.

Além disso, não há professores especializados em todas as escolas, nem há o cuidado para que todas as linguagens artísticas previstas nos PCN-Arte sejam trabalhadas na escola. Deste modo, há o risco de que muitas escolas restrinjam o ensino na área das Artes Visuais.

A dificuldade do professor nos anos iniciais é ainda maior devido este profissional ser polivalente, e ter nesta fase do ensino muitas exigências quanto a alfabetização, por meio das Provas Brasil e Pisa. Tendo este profissional apenas de 4 a 5 horas com uma média de 30 a 35 alunos, o ensino de arte é quase improvável sem um planejamento permanente desde a educação infantil e que conte com a participação da equipe escolar neste sentido.

Enfim, com esse panorama possivelmente trabalharão com as linguagens artísticas, os educadores mais empenhados e as escolas de elite.

A esse respeito, Japiassu conclui:

“(…) constata-se que o ensino das artes, na educação escolar brasileira, segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou ‘luxo’ – apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas” (2001, p.17).

VIVÊNCIAS TEATRAIS NA ESCOLA

Este capítulo tratará da pesquisa do uso do teatro na escola, mostrando em quais instituições este recurso está sendo utilizado e de que forma ele tem contribuído para o aprendizado dos alunos nas instituições que acreditam nesta linguagem. Neste sentido, o PCN Arte esclarece:

O professor deve organizar as aulas numa seqüência, oferecendo estímulos por meio de jogos preparatórios, com o intuito de desenvolver habilidades necessárias para o teatro, como atenção, observação, concentração e preparar temas que instiguem a criação do aluno em vista de um progresso na aquisição e domínio da linguagem teatral. É importante que o professor esteja consciente do teatro como um elemento fundamental na aprendizagem e desenvolvimento da criança e não como transmissão de uma técnica. (PCN ARTE, 1997, pg 58)

APRESENTAÇÕES EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MACAPÁ

O Macapá realizou um projeto em 80 instituições da rede municipal, intitulado de “Volta às Aulas” e coordenado pela Fundação Municipal de Cultura, contou com a participação de 15 grupos teatrais.

As apresentações tinham como temas: preservação do meio ambiente, o combate à violência, o trabalho infantil e o bullying. Os espetáculos eram abertos a comunidade escolar, possibilitando assim o contato com as artes cênicas ao público local.

“O teatro ajuda a ensinar através dos elementos lúdicos. O projeto também cumpre o seu papel social, pois beneficia aqueles que não têm acesso às casas de espetáculos da cidade”, disse a diretora-presidente da Fumcult, Márcia Corrêa.

Os grupos teatrais participantes foram selecionados por meio de edital e atendeu grupos de teatro e circo do estado, valorizando com esta atitude os artistas locais e oferecendo espaço para que estes artistas possam demonstrar seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu concluir que o teatro não está sendo utilizado por grande parte das escolas, ainda que faça parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Na pesquisa evidenciou-se a carência de informações sobre escolas que trabalham neste sentido de uma forma qualitativa.

Pôde-se ainda averiguar o quanto o PCN de Arte é complexo e ao mesmo tempo trata a questão teatral de forma teórica e superficial, o que além de dificultar a compreensão do professor ainda não alcança a prática. É evidenciada assim a presença suprema de artes visuais na escola, negligenciando as demais manifestações artísticas presentes no PCN: música, teatro e dança.

Chega-se à conclusão de que o trabalho com arte na educação brasileira é precário

devido a má formação dos professores, a falta de recursos pedagógicos, ausência de espaço físico e a sobrecarga de funções do professor das séries iniciais, devido este profissional ser polivalente. Este trabalho somente será viável quando o professor, além de ser comprometido, ter habilidade ou formação nesta área. Ou ainda, quando a escola apostar nesta linguagem de expressão para ensinar e buscar formação continuada para os professores.

Por fim, vencidas as dificuldades de estrutura e formação, considera-se que o teatro em sala de aula é uma ferramenta pedagógica importantíssima para o currículo do ensino fundamental, pois torna as aulas mais dinâmicas, além do que, trata-se de um recurso interdisciplinar que perpassa todas as disciplinas do currículo. O teatro permite ao aluno desenvolver a autonomia, a crítica, a argumentação, a reflexão, o discurso, a convivência em grupo, o conhecimento corporal, o autoconhecimento, dentre tantas outras competências indispensáveis para a formação do cidadão, garantida e exigida por lei.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO JUNIOR, José Garcia de. Apostila de Arte – Artes Visuais. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007. 59 p.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares de Bastos. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.
- BRANQUINHO, Vanessa Siqueira. Desafios e superações no ensino do teatro na educação formal em Goiânia. 2010. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.
- BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Revogada pela lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso em: 10 nov 2024 às 10:29.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 10 out 2024 às 10:24.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997 v.1: Introdução.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997b. v.6: Arte.
- BRUNER, Jerome. Seymour. O processo da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973 apud HAUER, R.M. Linguagem teatral e aquisição de conteúdos escolares: uma perspectiva cultural e histórica. UFPR, Curitiba, 2005.
- FO, Dario. Manual Mínimo do Ator. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.
- GUTERRES, Suzana. Durán Roberta. Projeto a escola vai ao teatro. Porto Alegre. Disponível em: <http://www.teatro-novo.com.br/escola_vaiteatro/projeto_escola_principal.html> Acesso em 03 out 2024 às 18:17
- JAPIASSU, Ricardo. Metodologia do ensino de teatro. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2001.
- LEAL, Henrique Silveira. Ouvir, pensar e representar: o teatro na escola Aluno de graduação do Curso de Letras, Faculdade Cenecista de Osório/ FACOS-RS. Estudo desenvolvido no Grupo de Estudo do curso de Letras. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2011/pdf/ouvir_pensar_e_representar_o_teatro_na_escola.pdf>. Acesso em 06 out 2024.
- LESME, Adriano. Professor utiliza teatro para ensinar ciência aos seus alunos. Rio de Janeiro, 26 abr 2013. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/noticias/professor-utiliza-teatro-para-ensinar-ciencia-aos-seus-alunos/32692.html>> Acesso em: 11 nov 2024 às 09:43.
- OPERADORA VIVO. Vivo EnCena. Disponível em: <http://www.vivo.com.br/portalweb/appmanager/env/web?_nfpb=true&_nfls=false&_pageLabel=P88600110301398196349748#>> Acesso em 12 out 2024 às 19:15.
- PEREGRINO, Yara; SANTANA, P. Ensinando Teatro: uma análise crítica das propostas dos PCNs. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_o_ensino.pdf> Acesso em: 13 out 2024 às 18:30.
- PREFEITURA DE MACAPÁ, Volta às Aulas com Teatro proporciona lazer e aprendizado aos alunos da rede municipal de Macapá. Disponível em: <<http://www.macapa.ap.gov.br/noticia.php?cod=1409>> Acesso em 13 out 2024 às 09:34.
- READ, Herbert. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- REVERBEL, Olga. Teatro em sala de aula. Rio de Janeiro: Ed José Olympio, 1979.
- REVERBEL, Olga. Um caminho do Teatro na escola. São Paulo: Editora Scipione, 1988.
- REVERBEL, Olga. Jogos Teatrais na Escola: Atividades Globais de Expressão. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- REVERBEL, Olga. OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho. Vamos Alfabetizar com Jogos Dramáticos? Atividades Básicas. Porto Alegre: Ed. Kuarup, 1989.
- SLADE, Peter. O Jogo Dramático Infantil. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

A PROBLEMATIZAÇÃO DO BULLYING ATRAVÉS DO CINEMA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA REPRESENTAÇÃO E IMPACTO SOCIAL

MARCELO SANTOS DE MASCARENHAS¹

RESUMO: Este artigo examina como o cinema problematiza o bullying, analisando a representação do tema em filmes e o impacto dessas narrativas na percepção social. A pesquisa aborda a evolução histórica do bullying no cinema, explorando desde representações dramáticas, como em "Carrie, A Estranha", até abordagens mais leves e humorísticas, como em "Meninas Malvadas". Além disso, discute filmes que promovem uma reflexão mais profunda e educativa, como "Extraordinário". Através de uma revisão crítica da literatura e da análise de estudos de caso, o artigo avalia o potencial do cinema como ferramenta para conscientização e transformação social, ao mesmo tempo em que considera suas limitações. Filmes têm o poder de moldar percepções e atitudes, influenciando tanto o público jovem quanto adultos na compreensão das dinâmicas de poder e das consequências psicológicas do bullying. No entanto, a representação cinematográfica pode, por vezes, estereotipar ou simplificar essa questão complexa. Conclui-se que, apesar dessas limitações, o cinema é um meio poderoso para problematizar o bullying, promovendo a empatia e a reflexão crítica. Recomenda-se que educadores e profissionais de saúde mental utilizem filmes selecionados como ferramentas pedagógicas para abordar o bullying de forma eficaz em contextos educacionais e terapêuticos. Futuras pesquisas podem aprofundar a investigação sobre o impacto desses filmes em diferentes públicos, contribuindo para estratégias mais integradas de combate ao bullying através de mídias audiovisuais.

Palavras-Chave: Bullying; Cinema; Conscientização Social.

1. INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

O bullying é uma questão social complexa, caracterizada pela violência física, psicológica ou emocional repetida e intencional entre pares, geralmente em ambientes como escolas. As consequências do bullying são profundas, afetando a saúde mental e o desenvolvimento social das vítimas, bem como perpetuando ciclos de violência. O cinema, como meio cultural de grande alcance, tem abordado o

bullying de maneiras diversas, desde representações dramáticas até abordagens mais sutis, e desempenha um papel crucial na formação da consciência pública sobre o tema.

O bullying é uma forma de violência que ocorre predominantemente em ambientes escolares, mas que pode se manifestar em diferentes contextos sociais, afetando profundamente o bem-estar e o desenvolvimento das vítimas. Caracteriza-se por comportamentos agressivos repetitivos, intencionais e que envolvem um desequilíbrio de

¹ Licenciado em Educação Física pela FINTEC e em Pedagogia pela UNINOVE. Professor de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME. PMSP.

poder entre o agressor e a vítima. Esses comportamentos podem ser físicos, verbais ou psicológicos, e as consequências do bullying podem ser devastadoras, incluindo isolamento social, problemas de saúde mental, queda no desempenho acadêmico, e, em casos extremos, o suicídio.

O crescimento das discussões sobre bullying nas últimas décadas têm impulsionado diversas abordagens para sua prevenção e combate, tanto na esfera educacional quanto na psicológica e legal. Entre essas abordagens, o cinema tem emergido como uma ferramenta significativa, não apenas para retratar a realidade do bullying, mas também para provocar reflexão e sensibilizar o público sobre suas implicações. O poder do cinema reside na sua capacidade de contar histórias que ressoam emocionalmente com o público, facilitando a compreensão e a empatia, ao mesmo tempo em que oferece uma plataforma para discutir questões complexas de maneira acessível e envolvente.

Este artigo tem como objetivo analisar criticamente como o cinema tem abordado e problematizado o bullying, explorando as representações deste fenômeno em filmes e seu impacto na formação das percepções sociais. Ao examinar filmes que vão desde dramas intensos até comédias dramáticas e histórias inspiradoras, o artigo busca entender de que maneira essas narrativas contribuem para a conscientização pública e se oferecem insights significativos sobre as dinâmicas do bullying.

A justificativa para este estudo reside na importância de entender como o cinema pode funcionar como um agente de mudança social. Com sua ampla disseminação e impacto cultural, os filmes têm o potencial de alcançar audiências vastas e diversificadas, influenciando tanto o comportamento quanto as atitudes das pessoas em relação ao bullying. Além disso, ao problematizar o bullying de maneira visual e narrativa, o cinema pode complementar outras estratégias de prevenção e intervenção, oferecendo uma abordagem pedagógica que alia entretenimento e educação. Analisar essas

representações cinematográficas é crucial para identificar como elas moldam a compreensão social do bullying e quais são as suas implicações para políticas educacionais e de saúde pública.

Ao longo deste artigo, serão discutidos os diferentes modos pelos quais o cinema aborda o bullying, as mensagens que transmite e o impacto potencial dessas representações, com o objetivo de contribuir para um entendimento mais aprofundado do papel do cinema na problematização do bullying e na promoção de uma cultura de empatia e respeito.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 BULLYING: CONCEITO E IMPLICAÇÕES

O termo "bullying" abrange uma gama de comportamentos agressivos, incluindo abuso físico, verbal e psicológico. Pesquisas como as de Olweus (1993) definem o bullying como um comportamento repetitivo e intencional que visa prejudicar ou intimidar uma vítima menos poderosa. As consequências incluem ansiedade, depressão, e em casos extremos, suicídio.

O conceito de bullying, inicialmente descrito por pesquisadores como Dan Olweus, envolve uma série de comportamentos hostis e intencionais que se repetem ao longo do tempo, criando um ambiente de opressão para a vítima. Esses comportamentos não se limitam a agressões físicas visíveis, mas também incluem formas mais sutis de violência, como insultos, exclusão social, difamação e coerção psicológica. O bullying é caracterizado por um desequilíbrio de poder, onde o agressor utiliza sua posição de força para subjugar a vítima, que se encontra em uma posição de vulnerabilidade e incapacidade de defesa eficaz. As vítimas de bullying muitas vezes sofrem silenciosamente, o que pode levar a consequências psicológicas profundas, como transtornos de ansiedade, depressão crônica, baixa autoestima e, em casos extremos, pensamentos ou atos suicidas. O impacto do bullying vai além das consequências individuais, afetando a dinâmica social de grupos, a cultura institucional de escolas e até a estrutura familiar,

criando um ciclo de violência que perpetua o sofrimento e a marginalização.

O cinema não apenas reflete as normas e valores da sociedade, mas também possui o poder de moldá-los. De acordo com Kellner (1995), filmes funcionam como uma forma de pedagogia cultural, educando o público sobre questões sociais através de narrativas visuais. O cinema tem sido historicamente uma plataforma poderosa para abordar temas sociais, incluindo o bullying, contribuindo para o debate público e, em alguns casos, influenciando políticas e práticas educacionais.

O cinema desempenha um papel duplo na sociedade: ele não só espelha as normas, valores e conflitos existentes, como também tem o poder de influenciar e reformular essas percepções ao longo do tempo. Como afirma Kellner (1995), os filmes operam como uma "pedagogia cultural", oferecendo ao público uma educação implícita através de suas narrativas, personagens e imagens. Através de histórias envolventes, o cinema pode despertar a consciência social sobre temas complexos, como o bullying, ao ilustrar de forma vívida as experiências das vítimas e a dinâmica de poder envolvida. Essa capacidade de educar e moldar opiniões torna o cinema uma ferramenta poderosa para promover mudanças sociais. Ao longo da história, diversos filmes têm utilizado suas plataformas para abordar questões sociais urgentes, frequentemente inspirando discussões públicas e, em alguns casos, até mesmo influenciando mudanças nas políticas educacionais e de saúde pública. Por exemplo, filmes que retratam o bullying frequentemente geram debates sobre a necessidade de políticas escolares mais rigorosas e programas de intervenção eficazes. Além disso, ao apresentar personagens com quem o público pode se identificar, o cinema pode fomentar a empatia, incentivando os espectadores a refletirem sobre seu próprio comportamento e sobre o impacto que ele pode ter sobre os outros.

Diversos filmes abordam o bullying sob diferentes perspectivas, desde o terror

psicológico em "Carrie" (1976) até a comédia dramática "Meninas Malvadas" (2004). Segundo Giroux (2002), esses filmes desempenham um papel significativo na educação do público sobre as dinâmicas de poder e a violência emocional, muitas vezes oferecendo uma crítica à cultura escolar e às normas sociais que perpetuam o bullying.

O cinema oferece uma vasta gama de representações do bullying, abordando o tema sob diferentes lentes e gêneros. No filme "Carrie" (1976), dirigido por Brian De Palma e baseado no romance de Stephen King, o bullying é retratado como um terror psicológico extremo, onde a protagonista, Carrie White, é alvo de constantes humilhações por parte de seus colegas de escola. A narrativa explora as consequências devastadoras do bullying e culmina em um ato de vingança sobrenatural, servindo como uma metáfora poderosa para o sofrimento interno das vítimas. O filme provoca uma reflexão profunda sobre as consequências do isolamento social e da crueldade humana, expondo a fragilidade e a vulnerabilidade das vítimas de bullying.

Por outro lado, "Meninas Malvadas" (2004), dirigido por Mark Waters e escrito por Tina Fey, oferece uma abordagem mais leve e humorística ao tema, ao mesmo tempo em que crítica de forma incisiva as dinâmicas de poder dentro dos grupos sociais adolescentes. O filme aborda o bullying psicológico e social, mostrando como as interações entre grupos de garotas podem ser tão destrutivas quanto as agressões físicas. "Meninas Malvadas" expõe as regras não-ditas das hierarquias sociais nas escolas e como a necessidade de pertencimento pode levar a comportamentos nocivos, como fofocas, exclusão e manipulação. Através do humor, o filme consegue transmitir mensagens importantes sobre a importância da empatia, do respeito mútuo e da integridade pessoal.

Conforme argumenta Henry Giroux (2002), esses filmes não apenas educam o público sobre as complexas dinâmicas de poder e violência emocional, mas também oferecem uma

crítica às normas sociais e culturais que perpetuam o bullying. Ao desafiar essas normas, o cinema tem o potencial de inspirar mudanças, tanto na forma como o público entende o bullying quanto nas práticas institucionais destinadas a combatê-lo. Filmes como "Carrie" e "Meninas Malvadas" são exemplos de como o cinema pode ser uma ferramenta valiosa na problematização do bullying, provocando discussões que vão além da tela e influenciam a percepção pública e as políticas educacionais.

3. ANÁLISE DE FILMES SELECIONADOS

3.1 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Para esta análise, foram selecionados filmes que tiveram um impacto significativo na discussão sobre o bullying, tanto em termos de recepção crítica quanto de repercussão social. A seleção considera a diversidade de abordagens, desde o drama ao humor, e a representação de diferentes formas de bullying.

3.2 ESTUDO DE CASO 1: "CARRIE, A ESTRANHA" (1976 E 2013)

"Carrie" é um exemplo emblemático de como o bullying pode ser retratado de maneira dramática e perturbadora. A história da adolescente oprimida que desenvolve poderes telecinéticos explora as consequências devastadoras do bullying extremo. A análise comparativa entre a versão de 1976 e a de 2013 revela mudanças na representação do bullying ao longo das décadas, refletindo as evoluções na percepção social do tema.

3.3 ESTUDO DE CASO 2: "MENINAS MALVADAS" (2004)

Este filme utiliza o humor para explorar as dinâmicas sociais e o bullying psicológico entre adolescentes. "Meninas Malvadas" oferece uma crítica à cultura escolar e à formação de "panelinhas", mostrando como o bullying pode ser tanto sutil quanto devastador. A popularidade do filme também contribuiu para popularizar termos como "Queen Bees" e "Wannabes", incorporando-se ao discurso

cultural sobre o bullying.

3.4 ESTUDO DE CASO 3: "EXTRAORDINÁRIO" (2017)

"Extraordinário" apresenta uma abordagem mais sensível e educativa sobre o bullying, enfocando a empatia e a inclusão. A história de um menino com deformidade facial que enfrenta bullying na escola é uma reflexão poderosa sobre aceitação e humanidade. O filme é notável por seu apelo ao público familiar e sua mensagem educativa, que se estende além do entretenimento.

4. DISCUSSÃO

4.1 O IMPACTO DO CINEMA NA PERCEPÇÃO DO BULLYING

O cinema, ao abordar o bullying, pode influenciar significativamente a forma como o público percebe essa questão. Filmes como "Carrie" e "Extraordinário" exemplificam como diferentes abordagens narrativas podem moldar a compreensão do público sobre as causas e consequências do bullying. Estudos sugerem que filmes podem funcionar como uma forma de "terapia cultural", ajudando as pessoas a processarem suas próprias experiências e a desenvolver empatia por outros (Tyson, 1998).

O cinema, como forma de arte e meio de comunicação de massa, possui um papel central na construção e difusão de narrativas culturais. Ao retratar temas complexos como o bullying, o cinema tem o potencial de influenciar profundamente as percepções e atitudes do público. Por exemplo, filmes como "Carrie, A Estranha" e "Extraordinário" apresentam o bullying sob perspectivas distintas, utilizando diferentes estilos narrativos para explorar a complexidade do tema.

"Carrie", com sua abordagem de terror psicológico, mergulha o espectador em uma atmosfera de opressão e isolamento, refletindo o impacto devastador do bullying extremo. A narrativa de Carrie White, uma adolescente marginalizada e constantemente humilhada, ressoa com o público ao expor as consequências

emocionais e psicológicas de ser alvo constante de bullying. O filme não apenas ilustra o sofrimento individual, mas também critica a indiferença e a crueldade coletiva da sociedade escolar. Ao fazer isso, "Carrie" desafia o público a reconsiderar o papel que todos desempenham na perpetuação ou interrupção do ciclo de violência que caracteriza o bullying.

Por outro lado, "Extraordinário" adota uma abordagem mais humanista e edificante. A história de August Pullman, um menino com deformidade facial que enfrenta o bullying na escola, é contada com uma ênfase na empatia, resiliência e aceitação. O filme utiliza uma narrativa emocionalmente envolvente para ensinar lições de bondade, inclusão e a importância de enxergar além das aparências. "Extraordinário" não apenas sensibiliza o público para as dificuldades enfrentadas por aqueles que são diferentes, mas também promove uma mensagem de esperança e transformação, mostrando como o apoio social e a compreensão mútua podem superar a crueldade do bullying.

Esses filmes exemplificam como o cinema pode servir como uma forma de "terapia cultural", um conceito sugerido por Tyson (1998), onde as narrativas cinematográficas ajudam o público a processar suas próprias experiências de vida, desenvolver empatia e compreender as complexidades do comportamento humano. Através da identificação com personagens e situações, os espectadores são levados a refletir sobre suas próprias atitudes e ações em relação ao bullying, promovendo um processo de autoavaliação e mudança de comportamento.

Apesar do impacto positivo, o cinema também enfrenta limitações em sua capacidade de problematizar o bullying. Filmes que abordam o bullying de maneira superficial ou estereotipada podem reforçar estigmas em vez de desafiá-los. Além disso, a dramatização excessiva pode desviar a atenção das soluções práticas para o problema. No entanto, quando bem executado, o cinema tem o potencial de ser uma ferramenta poderosa para a mudança social, oferecendo modelos de comportamento positivo

e promovendo a discussão em ambientes educacionais e familiares.

Embora o cinema tenha um enorme potencial para problematizar o bullying e promover a conscientização, ele também enfrenta desafios significativos nessa tarefa. Uma das principais limitações é a tendência, em alguns filmes, de retratar o bullying de maneira superficial, simplificando as causas e as dinâmicas envolvidas. Representações estereotipadas, como a figura do "valentão" unidimensional ou da "vítima indefesa", podem reforçar preconceitos e estigmas, em vez de promover uma compreensão mais profunda e empática do problema. Quando os personagens e suas motivações não são desenvolvidos com a complexidade necessária, o filme pode acabar perpetuando estereótipos, desumanizando os envolvidos e não abordando as raízes sociais e psicológicas do bullying.

Além disso, a dramatização excessiva do bullying, muitas vezes para aumentar o impacto emocional do filme, pode desviar a atenção das soluções práticas e realistas para o problema. Em alguns casos, a ênfase em cenas de violência ou humilhação pode servir mais como entretenimento do que como uma crítica social, diluindo a mensagem e potencialmente dessensibilizando o público para a gravidade do bullying. Essa abordagem pode também deixar de abordar as estratégias efetivas de prevenção e intervenção, que são cruciais para enfrentar o problema de maneira concreta.

Por outro lado, quando bem executado, o cinema tem o poder de ser uma ferramenta transformadora para a mudança social. Filmes que abordam o bullying com sensibilidade e profundidade oferecem ao público modelos de comportamento positivo e promovem discussões importantes em ambientes educacionais e familiares. Eles podem inspirar ações, como a implementação de programas anti-bullying nas escolas, e fomentar uma cultura de empatia e respeito. O impacto de filmes como "Extraordinário", que celebra a aceitação e a resiliência, demonstra que o cinema pode ir além

da simples representação do bullying, atuando como um agente ativo na promoção de valores que combatem essa forma de violência.

Em última análise, o potencial do cinema para problematizar o bullying depende da qualidade e da responsabilidade das representações. Quando filmes abordam o tema com complexidade, empatia e um compromisso com a verdade social, eles podem desempenhar um papel crucial na conscientização pública e na promoção de mudanças sociais positivas. No entanto, é essencial que cineastas, críticos e educadores continuem a examinar e discutir essas representações, garantindo que o cinema contribua de maneira significativa e responsável para a luta contra o bullying.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo demonstrou que o cinema é uma ferramenta eficaz para problematizar o bullying, fornecendo ao público um meio de refletir sobre as dinâmicas de poder e as consequências emocionais envolvidas. A análise dos filmes selecionados mostrou que, embora as abordagens variem, o cinema desempenha um papel crucial na sensibilização e na educação sobre o bullying.

O cinema, ao explorar o tema do bullying, proporciona um espaço único para a reflexão crítica sobre as relações de poder e os impactos emocionais que o bullying provoca. Filmes como "Carrie", "Extraordinário" e "Meninas Malvadas" não apenas retratam a experiência do bullying de maneiras distintas, mas também oferecem aos espectadores a oportunidade de vivenciar, compreender e avaliar essas experiências de forma emocionalmente envolvente. Ao apresentar personagens com profundidade e situações que refletem a complexidade do bullying, o cinema permite que o público explore as nuances das dinâmicas de poder e os efeitos devastadores sobre as vítimas e os agressores.

A análise dos filmes selecionados demonstrou que, apesar das diferenças nas abordagens narrativas, o cinema desempenha um papel vital na sensibilização e educação sobre

o bullying. Cada filme oferece uma perspectiva única sobre o problema, seja através da dramatização intensa, da comédia ou da inspiração. Por meio dessas narrativas, o cinema contribui para uma maior compreensão das múltiplas facetas do bullying, incluindo suas causas, consequências e possíveis soluções. A capacidade dos filmes de capturar a atenção e provocar emoções intensas pode facilitar a discussão sobre o bullying e encorajar uma reflexão mais profunda sobre o impacto dessa forma de violência.

Pesquisas futuras poderiam investigar o impacto específico desses filmes em diferentes grupos demográficos, como adolescentes, pais e educadores. Além disso, seria relevante explorar como o cinema pode ser integrado de forma mais eficaz em programas educacionais e de intervenção contra o bullying.

Para aprofundar a compreensão de como o cinema influencia as percepções e comportamentos em relação ao bullying, futuras pesquisas poderiam se concentrar em avaliar o impacto desses filmes em grupos demográficos distintos. A análise de como adolescentes, pais e educadores respondem às representações cinematográficas do bullying pode revelar informações valiosas sobre a eficácia dessas abordagens na sensibilização e educação sobre o tema. Estudos podem examinar, por exemplo, se é como as representações cinematográficas contribuem para mudanças nas atitudes em relação ao bullying entre os jovens, ou se ajudam pais e educadores a desenvolverem estratégias mais eficazes para abordar o problema.

Além disso, seria relevante explorar como o cinema pode ser integrado de maneira mais eficaz em programas educacionais e de intervenção. Isso poderia incluir a criação de currículos que utilizem filmes como parte de atividades pedagógicas, discussões em sala de aula e oficinas sobre bullying. A integração do cinema em programas educacionais pode ajudar a tornar a discussão sobre o bullying mais acessível e engajante para os estudantes, proporcionando uma plataforma para explorar e

discutir as questões abordadas nos filmes.

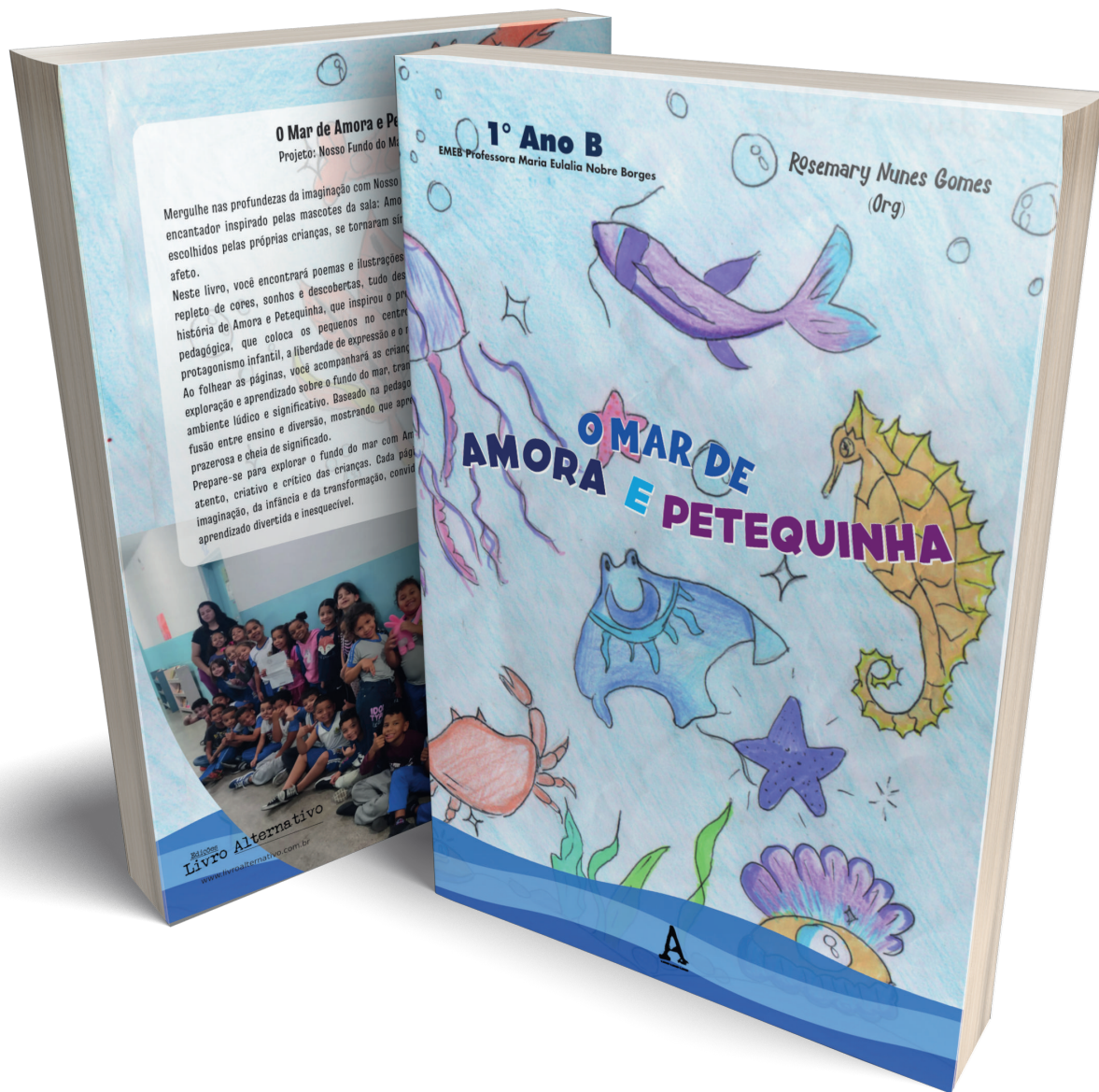
Educadores e profissionais de saúde mental devem considerar o uso de filmes como "Extraordinário" e "Meninas Malvadas" como ferramentas para discutir o bullying em salas de aula e em sessões de aconselhamento. Ao utilizar o cinema, é possível abordar de forma acessível e impactante questões complexas, promovendo uma maior conscientização e empatia.

Para aproveitar plenamente o potencial do cinema na abordagem do bullying, educadores e profissionais de saúde mental devem considerar a incorporação de filmes como "Extraordinário" e "Meninas Malvadas" em suas práticas. Esses filmes não apenas oferecem uma representação acessível e emocionalmente ressonante do bullying, mas também podem servir como catalisadores para discussões significativas e atividades educativas. Em salas de aula, filmes podem ser utilizados para iniciar conversas sobre empatia, respeito e estratégias de enfrentamento, ajudando os alunos a refletirem sobre suas próprias experiências e comportamentos. Sessões de aconselhamento podem se beneficiar do uso de filmes como uma forma de ilustrar conceitos e estimular diálogos sobre o impacto do bullying e as maneiras de enfrentá-lo.

O uso de filmes na educação e na intervenção contra o bullying permite abordar questões complexas de maneira que é ao mesmo tempo envolvente e acessível. Através da visualização e discussão de representações cinematográficas, é possível promover uma maior conscientização sobre as dinâmicas do bullying, fomentar empatia e encorajar a ação positiva. Ao integrar o cinema de maneira estratégica e reflexiva, educadores e profissionais de saúde mental podem potencializar suas abordagens pedagógicas e terapêuticas, contribuindo para a construção de ambientes mais seguros e inclusivos.

REFERÊNCIAS

- GIROUX, H. *Breaking in to the Movies: Film and the Culture of Politics*. Wiley-Blackwell, 2002.
- KELLNER, D. *Media Culture: Cultural Studies, Identity and Politics between the Modern and the Postmodern*. Routledge, 1995.
- OLWEUS, D. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell Publishing, 1993.
- TYSON, L. *Cultural Theory and Popular Culture: A Reader*. University of Georgia Press, 1998.



MICROPLÁSTICOS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA NAS ESCOLAS

MARIA APARECIDA DA SILVA¹

RESUMO: A presença de microplásticos no meio ambiente tem despertado preocupações em diversas áreas do conhecimento, não apenas pelos impactos ecológicos, mas também pelos riscos potenciais à saúde humana. Diante da complexidade desse tema, este artigo propõe uma abordagem interdisciplinar para o tratamento da temática no contexto escolar, considerando as possibilidades de articulação entre conteúdos de arte, ciências naturais, geografia, química, matemática e linguagens. A partir de uma análise qualitativa da literatura, discutindo-se como a educação ambiental pode se tornar mais efetiva ao dialogar com temas reais, promovendo a reflexão crítica dos estudantes e o desenvolvimento de atitudes sustentáveis. O trabalho reforça a importância de ações educativas que extrapolem os limites dos componentes curriculares tradicionais, fomentando uma formação cidadã frente aos desafios ambientais contemporâneos.

Palavras-chave: Microplásticos; Meio Ambiente; Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A poluição por microplásticos representa um dos mais complexos desafios ambientais da atualidade. Essas partículas, com menos de 5 milímetros de diâmetro, resultam da fragmentação de resíduos plásticos descartados inadequadamente e estão presentes em solos, rios, oceanos e até mesmo na água potável.

Seu tamanho diminuto permite que passem despercebidas, acumulando-se em organismos vivos e na cadeia alimentar, inclusive afetando a saúde humana. A dificuldade em identificar e remover esses poluentes, aliada à sua persistência ambiental, torna urgente a ampliação do debate sobre o tema não apenas na esfera científica, mas também nos espaços educativos.

Nesse contexto, a escola tem papel fundamental ao promover o desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica, especialmente por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares. Trabalhar a temática dos microplásticos de forma integrada entre diferentes áreas do conhecimento permite ao estudante compreender a complexidade do problema e refletir sobre suas causas e consequências em diversas dimensões: científica, social, econômica e ética. Tal abordagem contribui para a formação de sujeitos mais conscientes e capazes de atuar de forma responsável diante das questões ambientais que afetam o planeta.

Apesar de sua relevância, a inclusão de temas ambientais emergentes como os microplásticos no cotidiano escolar ainda

¹Licenciatura Plena em Português e Inglês pela Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL. Pós-graduação em Artes Visuais e História da África e cursando Gestão em Educação pela Universidade FAVENI. Cursando Pedagogia pela FAUESP. Professora de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

encontra obstáculos. Entre os principais desafios estão a falta de recursos didáticos atualizados, a escassez de formação continuada para os docentes e a fragmentação do currículo, que dificulta abordagens interdisciplinares. Além disso, muitos estudantes possuem pouco acesso a informações ambientais críticas fora do ambiente escolar, o que torna a escola um espaço central para o desenvolvimento dessa consciência. Vencer tais barreiras é essencial para que o tema seja tratado de forma significativa e transforme conhecimento em ação.

A escolha pela abordagem dos microplásticos sob uma perspectiva interdisciplinar justifica-se pela necessidade de trabalhar temas ambientais de forma contextualizada e conectada com a realidade dos estudantes. Considerando que a poluição plástica afeta diretamente o meio ambiente e a saúde das populações, é fundamental que a educação desempenhe um papel transformador. Integrar esse tema aos processos pedagógicos contribui para ampliar a compreensão dos impactos da ação humana sobre o planeta, além de promover o engajamento dos estudantes na busca por soluções sustentáveis no seu cotidiano e na comunidade em que vivem.

Investigar como a temática dos microplásticos pode ser abordada de forma interdisciplinar no ambiente escolar, contribuindo para a formação de uma consciência ambiental crítica entre os estudantes.

Como objetivos específicos, tem-se: identificar os principais impactos ambientais e sociais causados pelos microplásticos; e propor atividades educativas interdisciplinares que promovam reflexão e ação frente à poluição por microplásticos.

A TEMÁTICA DOS MICROPLÁSTICOS NO ENSINO INTERDISCIPLINAR

A crescente presença de microplásticos nos ambientes aquáticos e terrestres tem gerado preocupações ambientais significativas. Essas

partículas, com menos de 5 milímetros de diâmetro, originam-se da fragmentação de plásticos maiores e estão presentes em diversos ecossistemas, incluindo fontes de água potável (BELO et al., 2021). A dificuldade em identificar e remover esses poluentes, aliada à sua persistência no ambiente, torna urgente a discussão sobre o tema, especialmente no contexto educacional.

A escola desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e críticos em relação às questões ambientais. Integrar a temática dos microplásticos ao currículo escolar de forma interdisciplinar permite que os alunos compreendam a complexidade do problema e suas implicações para o meio ambiente e a saúde humana (SILVA e MELO JÚNIOR, 2023). Essa abordagem favorece a construção de conhecimentos significativos, conectando diferentes áreas do saber e promovendo uma visão holística dos desafios ambientais contemporâneos.

Segundo Silva e Melo Júnior (2023), a utilização de recursos didáticos inovadores, como caixas didáticas, tem se mostrado eficaz na popularização científica dos microplásticos. Essas ferramentas facilitam a compreensão dos impactos dos microplásticos nos organismos e ecossistemas aquáticos, tornando o aprendizado mais acessível e engajador para os estudantes. A aplicação dessas estratégias em escolas públicas e exposições demonstra o potencial da educação ambiental como agente de transformação social.

Além disso, a conscientização sobre os microplásticos contribui para a formação de uma cidadania ativa e responsável. Ao compreenderem os efeitos da poluição plástica, os alunos são incentivados a adotar comportamentos mais sustentáveis em seu cotidiano, como a redução do consumo de produtos descartáveis e a participação em ações de limpeza ambiental (BARBOSA, 2024).

Essa mudança de atitude é essencial para mitigar os impactos ambientais e promover a preservação dos recursos naturais. A

interdisciplinaridade no ensino dos microplásticos permite que os alunos abordem o tema sob diversas perspectivas, como a química, a biologia, a geografia e as ciências sociais.

Essa abordagem integrada favorece a compreensão dos processos envolvidos na formação e dispersão dos microplásticos, bem como suas consequências para os ecossistemas e para a saúde humana (BELO et al., 2021). Além disso, estimula o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas, essenciais para a formação de cidadãos conscientes e atuantes.

No entanto, a implementação de práticas pedagógicas interdisciplinares enfrenta desafios, como a falta de formação continuada para os docentes e a escassez de recursos didáticos atualizados. Para superar essas barreiras, é necessário investir na capacitação dos professores e na disponibilização de materiais pedagógicos que abordem a temática dos microplásticos de forma contextualizada e acessível (SILVA e MELO JÚNIOR, 2023). A colaboração entre escolas, universidades e organizações ambientais também pode fortalecer as ações educativas e ampliar seu alcance.

A utilização de tecnologias digitais no ensino dos microplásticos oferece novas possibilidades para a educação ambiental. Plataformas online, aplicativos e jogos educativos podem ser ferramentas eficazes para engajar os alunos e facilitar o aprendizado sobre os impactos da poluição plástica (BARBOSA, 2024).

Essas tecnologias permitem a criação de ambientes de aprendizagem interativos e dinâmicos, que estimulam a curiosidade e o interesse dos estudantes pelo tema.

A pesquisa científica desempenha um papel crucial na compreensão dos microplásticos e seus efeitos no meio ambiente e na saúde humana.

Estudos recentes têm identificado a presença de microplásticos em diversas fontes de água, incluindo rios e oceanos, evidenciando a

necessidade de monitoramento e controle da poluição plástica (BELO et al., 2021).

A disseminação desses conhecimentos por meio da educação formal e informal é essencial para sensibilizar a sociedade e promover mudanças de comportamento. A colaboração entre diferentes setores da sociedade é fundamental para enfrentar o problema dos microplásticos.

Parcerias entre escolas, universidades, organizações não governamentais e órgãos governamentais podem resultar em ações mais eficazes e abrangentes no combate à poluição plástica (SILVA e MELO JÚNIOR, 2023). Essas parcerias possibilitam o compartilhamento de recursos, conhecimentos e experiências, potencializando os esforços para a preservação ambiental.

A abordagem interdisciplinar no ensino dos microplásticos também favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos, como a empatia, a responsabilidade e a colaboração. Essas competências são essenciais para a formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade e capazes de atuar de forma ética e consciente em relação às questões ambientais (BARBOSA, 2024).

A interdisciplinaridade, nesse cenário, não se apresenta apenas como uma alternativa metodológica, mas como uma necessidade frente à complexidade dos problemas ambientais. Ao tratar de um tema como os microplásticos, que envolve aspectos físicos, químicos, biológicos e sociais, é imprescindível que o processo de ensino-aprendizagem promova conexões entre as diversas áreas do saber. Essa articulação permite aos estudantes compreenderem o problema em sua totalidade e desenvolverem soluções contextualizadas com a realidade em que estão inseridos.

Além disso, os temas ambientais contemporâneos, como os microplásticos, oferecem aos professores a oportunidade de romper com práticas pedagógicas tradicionais e fragmentadas, propondo atividades

investigativas, projetos integradores e estratégias didáticas ativas. Isso contribui não apenas para a formação de conhecimentos científicos, mas também para o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da autonomia dos alunos, competências fundamentais no enfrentamento dos desafios socioambientais do século XXI (BELO et al., 2021).

Trabalhar com microplásticos de forma interdisciplinar ainda permite discutir valores e atitudes em sala de aula. O consumo consciente, a redução do uso de plásticos descartáveis, o descarte correto dos resíduos e a responsabilidade coletiva em relação ao meio ambiente são temas que transcendem os conteúdos disciplinares e se conectam com os direitos humanos, com a ética e com o exercício da cidadania. Assim, o trabalho com essa temática também se alinha às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza a formação integral do estudante e a abordagem de temas contemporâneos transversais.

Portanto, o presente estudo propõe-se a investigar como a inserção da temática dos microplásticos pode ser realizada no ambiente escolar por meio de práticas interdisciplinares, voltadas para o fortalecimento da consciência ambiental. A partir dessa análise, busca-se demonstrar que o tratamento pedagógico dessa problemática, quando articulado entre diferentes componentes curriculares, pode potencializar o processo educativo e contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e ambientalmente responsável.

ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DOS MICROPLÁSTICOS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Os microplásticos, partículas plásticas menores que 5 milímetros, originam-se da degradação de plásticos maiores e estão presentes em diversos ecossistemas, incluindo ambientes aquáticos e terrestres. Sua presença tem gerado preocupações devido aos impactos ambientais e sociais significativos.

Segundo Firme e Oliveira (2020), esses microplásticos podem ser ingeridos por organismos marinhos, levando a obstruções digestivas, desnutrição e até morte. Além disso, eles atuam como vetores de poluentes químicos, como metais pesados e pesticidas, que se acumulam na cadeia alimentar, afetando a saúde de espécies e, potencialmente, dos seres humanos.

A presença de microplásticos também tem implicações sociais, especialmente em comunidades que dependem de recursos naturais para subsistência. A contaminação de fontes de água e alimentos pode comprometer a segurança alimentar e a saúde pública, exacerbando desigualdades sociais existentes. A conscientização sobre esses impactos é fundamental para mobilizar ações de mitigação e prevenção.

Diversas iniciativas têm buscado integrar o tema dos microplásticos ao currículo escolar de forma interdisciplinar. Silva Júnior et al. (2023) desenvolveram uma sequência de aulas que abordam a constituição química dos microplásticos e seus impactos sociais, utilizando a produção de charges como ferramenta pedagógica. Essa abordagem permite que os alunos compreendam a complexidade do problema e expressem suas reflexões de forma criativa.

Além disso, Sousa et al. (2024) propõem a utilização de práticas pedagógicas que envolvem atividades investigativas e práticas, como a análise de amostras de água para identificar microplásticos. Essas atividades promovem a aprendizagem ativa e o desenvolvimento de habilidades críticas nos estudantes, além de estimular o engajamento com questões ambientais reais.

Com base nas propostas analisadas, é possível desenvolver atividades educativas que integrem diferentes áreas do conhecimento, como ciências, geografia, matemática e linguagens. Uma sugestão é a realização de oficinas em que os alunos possam coletar amostras de água em ambientes locais, analisar a presença de microplásticos e discutir os

resultados em grupos. Essa atividade permite que os estudantes compreendam os métodos científicos de coleta e análise, além de refletirem sobre as implicações ambientais da poluição por microplásticos.

Outra atividade possível é a criação de campanhas de conscientização sobre o uso de plásticos descartáveis, utilizando diferentes mídias, como cartazes, vídeos e redes sociais. Essa abordagem permite que os alunos desenvolvam habilidades de comunicação e expressão, além de promoverem mudanças de comportamento na comunidade escolar.

A avaliação da percepção dos estudantes sobre a temática dos microplásticos é essencial para medir a eficácia das atividades educativas e identificar áreas que necessitam de aprimoramento. Pode-se utilizar questionários antes e após as atividades para avaliar mudanças no conhecimento, atitudes e comportamentos dos alunos em relação à poluição por microplásticos. Além disso, a observação direta e a análise das produções dos estudantes, como relatórios, apresentações e campanhas, podem fornecer insights valiosos sobre o impacto das atividades educativas (FIRME e OLIVEIRA, 2020).

Apesar dos benefícios da abordagem interdisciplinar, sua implementação enfrenta desafios significativos. A falta de formação continuada para os docentes, a escassez de recursos didáticos atualizados e a resistência a mudanças na prática pedagógica são obstáculos que precisam ser superados. Segundo Silva Júnior et al. (2023), é fundamental investir na capacitação dos professores e na disponibilização de materiais pedagógicos que abordem a temática dos microplásticos de forma contextualizada e acessível.

Além disso, a colaboração entre escolas, universidades e organizações ambientais pode fortalecer as ações educativas e ampliar seu alcance. Parcerias podem resultar em ações mais eficazes e abrangentes no combate à poluição por microplásticos, proporcionando aos estudantes experiências de aprendizagem mais ricas e diversificadas.

A abordagem interdisciplinar do tema dos microplásticos na educação ambiental oferece uma oportunidade para promover uma compreensão holística dos problemas ambientais contemporâneos. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento e utilizar práticas pedagógicas inovadoras, é possível sensibilizar os estudantes para os desafios ambientais e incentivá-los a adotar comportamentos sustentáveis.

No entanto, para que essa abordagem seja eficaz, é necessário superar os desafios existentes e investir na formação dos docentes, na atualização dos recursos didáticos e na promoção de parcerias que fortaleçam as ações educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A poluição por microplásticos configura-se como um dos maiores desafios ambientais do século XXI, exigindo ações articuladas entre diferentes setores da sociedade. A escola, enquanto espaço de formação integral do sujeito, tem papel estratégico na promoção da educação ambiental e na construção de uma consciência crítica e sustentável. Nesse sentido, o presente trabalho evidenciou a importância de abordar a temática dos microplásticos de forma interdisciplinar no ambiente escolar, valorizando o diálogo entre saberes e a contextualização dos conteúdos.

A análise dos impactos ambientais e sociais causados pelos microplásticos demonstrou a complexidade do tema e sua relevância para o debate educacional contemporâneo. Por meio da integração de áreas como ciências, química, geografia, matemática e linguagens, é possível proporcionar aos estudantes uma visão ampla dos problemas ambientais, estimulando o pensamento crítico e a busca por soluções coletivas. As propostas pedagógicas discutidas ao longo do estudo revelam que o ensino interdisciplinar não apenas favorece a aprendizagem significativa, mas também promove o engajamento dos alunos em práticas sustentáveis.

Contudo, para que a temática dos microplásticos seja incorporada de forma efetiva ao cotidiano escolar, é necessário superar obstáculos como a falta de formação docente específica, a ausência de recursos didáticos atualizados e a fragmentação curricular. Investimentos em formação continuada, produção de materiais contextualizados e parcerias entre instituições são estratégias fundamentais para fortalecer a educação ambiental nas escolas.

Dessa forma, conclui-se que a abordagem interdisciplinar dos microplásticos no ensino fundamental não apenas contribui para a compreensão dos impactos da poluição plástica, mas também desempenha um papel transformador na formação cidadã. A escola, ao assumir sua função social e educativa, pode tornar-se um espaço de reflexão e ação diante dos desafios ambientais que ameaçam o presente e o futuro das novas gerações.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Juliano Martins. Microplásticos: Problema Ambiental ou Questão de Educação? Programa Território Animal, 2024. Disponível em: <https://programaterritorioanimal.com.br/microplasticos-problema-ambiental-ou-questao-de-educacao/>. Acesso em: 25 mai. 2025.

BELO, Isabela Cristina Bitencourt et al. Microplásticos, seus impactos no ambiente e maneiras biodegradáveis de substituição. Revista Internacional de Ciências, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/ric/article/view/54481..> Acesso em: 26 mai. 2025.

FIRME, Isabel Cristina Tomaz; OLIVEIRA, Manildo Marcião de. Microplásticos e impactos no meio ambiente: Análise de ocorrências no ambiente marinho. Boletim do Observatório Ambiental Alberto Ribeiro Lamego, v. 14, n. 1, p. 4-17, 2020. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/boletim/article/view/15345>. Acesso em: 19 mai. 2025.

SILVA, Eduardo Antonio Ramos da; MELO JÚNIOR, Mauro de. Caixas didáticas para popularização científica dos microplásticos e impacto nos organismos e ecossistemas aquáticos. Journal of Environmental Analysis and Progress, 2023. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/JEAP/article/view/5862>. Acesso em: 18 mai. 2025.

SILVA JÚNIOR, J.R.; SANTOS, L.M.; SOUZA, H.C.T.D.; SILVA JÚNIOR, L.A. Microplásticos no ensino interdisciplinar de química: abordagem através da produção de charges. 62º Congresso Brasileiro de Química, 2023. Disponível em: <https://www.abq.org.br/cbq/2023/trabalhos/6/24777-30038.html>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SILVA, Maristela Souza da et al. Poluição marinha: uma

abordagem sobre os impactos ambientais causados pelos microplásticos no ensino fundamental. Anais IX CONEDU, Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/101364>. Acesso em: 23 mai. 2025.

SOUSA, Ana Carolina Dolzany; ARAÚJO, Larissa Steffanni Freitas De; ROCHA, Franciele Oliveira Campos da. Microplásticos sob uma perspectiva da educação ambiental: contribuições para formação cidadã crítica e desenvolvimento sustentável. Anais do XXII Encontro Nacional de Ensino de Química, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xxii-encontro-nacional-de-ensino-de-quimica-397660/819727-microplasticos-sob-uma-perspectiva-da-educacao-ambiental--contribuicoes-para-formacao-cidada-critica-e-desenvolvi/>. Acesso em: 25 mai. 2025.

TRANSTORNO E DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

MARIANGELA DE JESUS CHAGAS¹

RESUMO: O transtorno e déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é considerado um distúrbio neurobiológico, que tem como característica agitação, desatenção e impulsividade, esses elementos quando considerados acima do esperado para alguma determinada fase da criança, podem afetar o pleno desenvolvimento infantil. Esse transtorno é dividido em algumas categorias: Forma impulsiva, forma desatenta, forma combinada ou mista e forma não específica. É mais comum os sintomas se destacarem na escola, onde muitas vezes, a criança passa a maior parte do seu dia, e tem o seu primeiro contato com o mundo externo. Ao aparecerem, compromete algumas esferas da vida da criança, a esfera social, comportamental e acadêmica. O TDAH atinge mais os meninos do que as meninas de acordo com o índice estabelecido pela Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA). Após o indivíduo apresentar os sintomas e ser encaminhado para algum profissional específico que trabalhará essa peculiaridade de forma única e dará sequência no tratamento que tem como objetivo proporcionar um maior controle do transtorno. É necessário que a escola se mantenha em comunicação com esses profissionais, além de ter um diálogo sempre aberto com a família, a fim de oferecer ao educando uma melhor qualidade no seu pleno desenvolvimento físico, emocional e pedagógico, trabalhando sempre juntos.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH. Impulsividade. Agitação. Diagnóstico. Tratamento

INTRODUÇÃO

O TDAH é considerado um distúrbio de saúde mental, comum entre crianças e adultos, prevalecendo no sexo masculino. As crianças hiperativas, embora com dificuldade, conseguem realizar as atividades escolares. Mas necessita de tratamentos com equipe interdisciplinar. É extremamente necessário realizar um trabalho em parceria entre a família, professores, médicos e outros profissionais. A hiperatividade pode prejudicar o vocabulário, memória e habilidades motoras, além de prejudicar as relações interpessoais e a rotina escolar.

Na maioria dos casos, a suspeita e identificação dessa patologia é notada no ambiente escolar, pois é o local onde as crianças possuem maior contato social com outras crianças da mesma faixa etária, se deparando com um mundo de limites e regras e então, acabam manifestando com mais intensidade os sintomas, chamando a atenção do professor que já possui um olhar atento para esse tipo de transtorno. Quanto mais cedo à criança for percebida e encaminhada para os profissionais necessários, melhor será seu desenvolvimento global e cognitivo.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo, UNICID. Licenciada em Educação Especial pela UNICV. Pós graduação em Educação Infantil com ênfase em TGD pela Universidade FAVENI.

Professora de Educação Infantil e Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

Com a aprovação da Declaração de Salamanca em 1994, a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais dentro do sistema regular de ensino foi inserida, com isso foi despertado um novo olhar em relação à educação especial e a pedagogia passou a ser centrada na criança. Então, independente de qualquer circunstância, a educação é um direito de todos, e as singularidades de cada criança devem ser respeitadas e trabalhadas individualmente. Em função disso, a escola precisa se adaptar às especificidades dos alunos e não os alunos as especificidades da escola.

As atividades propostas em sala de aula devem ser elaboradas e estruturadas pensando na participação efetiva do aluno que possui TDAH. É interessante investir em atividades que trabalhem o foco no olhar, concentração e que despertem a coordenação viso-motora para que possam ter uma melhor assimilação com o conteúdo. Estimular o movimento é muito importante, pois além de trazerem uma sensação de prazer, ativa a memória corporal do indivíduo.

O presente artigo tem como objetivo apresentar o conceito de TDAH, suas características como os sintomas se manifestam na prática, qual a melhor forma lidar com o educando que apresenta esses sinais, e como é feito um diagnóstico preciso da patologia supracitada.

O índice de crianças que apresentam TDAH na contemporaneidade é crescente, com ela, vem à dificuldade de lidar e incluir esse aluno na rotina pedagógica em sala de aula, seja por falta de recursos, conhecimento técnico ou inexperience do educador. É de extrema relevância, discutir e buscar conhecimento sobre o tema, para assim compreender e identificar o aluno com hiperatividade, tendo um novo olhar para ele, buscando técnicas e colocando-as em prática na busca de alcançar resultados positivos.

A metodologia utilizada para a escrita deste trabalho foi baseada em revisão de artigos bibliográficos, consistindo em fazer um

levantamento de artigos que apresentam Inclusão, TDAH, diagnóstico, alternativas de lidar com a hiperatividade presente no ambiente escolar e subsídios necessários para um melhor desenvolvimento do aluno que apresente essa patologia.

DEFINIÇÕES DE TRANSTORNO E DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

O TDAH é definido como um transtorno neurobiológico, que acontece em crianças, adolescentes e adultos, independente de país de origem, nível socioeconômico ou religião. Ele é reconhecido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e registrada oficialmente pela Associação Americana de psiquiatria. Suas principais características são a impulsividade, desatenção e inquietude.

Em 1966, após muitas teorias e estudos, Clements aprofundou-se e denominou “déficit de atenção” a síndrome que vinha despertando preocupação em muitos especialistas. Apenas em 1975, na classificação para doenças da Organização Mundial da saúde (CID-9), ficou bem-definido o transtorno, em que a principal característica era um grave déficit na concentração.

Em 1980, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, na 3ª edição (DMS-III), chamou esse transtorno de “desordem do déficit de atenção com ou sem hiperatividade”.

Barkley (2002) define o TDAH como:

Um transtorno do desenvolvimento do autocontrole, que consiste em problemas de atenção e impulsividade, que se manifesta durante o desenvolvimento de crianças, ocorre em diversas situações, prejudicando capacidade da criança em responder algumas demandas relacionadas à sua idade. (BARKLEY, 2002, p.35)

Em 1994, o DSM-IV definiu mais claramente esse transtorno, tendo também valorizado, além da desatenção e hiperatividade, a impulsividade.

Goldstein caracteriza o TDAH como:

Um transtorno neurobiológico, a qual é comumente identificada em crianças no ambiente escolar, onde a criança passa a maior parte do tempo e começa sua interação social com o mundo externo. Neste caso, a criança poderá apresentar características em seu comportamento, que a distingue do que é considerado normal em relação às outras crianças e este comportamento diferenciado tem suas características, como: inquietação, desatenção, ansiedade, impulsividade mudanças de humor repentinas, problemas de organização e disciplina, elas tem mais facilidade em aprender com ajudas visuais ou através de movimentos. (GOLDSTEIN, 2006,p.13)

Barkley (2008, p.123) caracteriza: “[...] O TDAH como um transtorno mental válido, encontrado universalmente em vários países e que pode ser diferenciado, em seus principais sintomas, da ausência de deficiência e de outros transtornos psiquiátricos. [...]”

O TDAH para Mendes, Souza e Dama (2007), grande parte das crianças e adolescentes que manifestam a hiperatividade tenham interligados ambos os fatores (orgânico e psicológico). Na realidade, o estado psicológico pode, em certas ocasiões, ser o fator predominante na definição da hiperatividade, pois se designa a expressão de uma deterioração da função de algum órgão, diretamente por atingir diversas áreas do cérebro no reconhecimento da determinação do quadro hiperativo. O mau comportamento crônico segundo Barros (2002), ocorrido nas relações interpessoais tanto na escola como em casa, é uma queixa entre os pais de crianças hiperativas. Normalmente antes de a hiperatividade ser identificada inevitavelmente acontece uma espécie de protesto ou ignorância às regras estabelecidas no convívio pessoal.

Segundo a Associação Brasileira de Déficit de Atenção(ABDA), esse transtorno atinge de 3% a 5% das crianças na faixa etária escolar e predomina-se no sexo masculino, podendo afetar na minoria dos casos o sexo feminino, apresentando intensa agitação motora e grande dificuldade em manter a concentração em diversas atividades do dia a dia, principalmente nas escolares.

CARACTERÍSTICAS DE TRANSTORNO E DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Goldstein (2006), define o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), como uma síndrome neurocomportamental com sintomas classificados nas categorias mencionadas abaixo:

- Forma Impulsiva: Dificuldade em permanecer sentado ou parado; corre sem destino e/ou sobe excessivamente nas coisas; inquietação, mexendo com as mãos ou os pés, age como se fosse movido a motor, elétrico, fala excessivamente; dificuldade em engajar-se numa atividade silenciosamente; responde as perguntas antes mesmo de ser formuladas totalmente; dificuldade em esperar sua vez.
- Forma desatenta: Dificuldade em manter atenção; distrai-se com facilidade; não enxerga detalhe; comete erros por falta de cuidado; parece não ouvir; dificuldades em seguir instruções; dificuldade na organização; não gosta de tarefas que exigem esforço mental prolongado; esquece rápido o que se aprende.
- Forma combinada ou mista: Persistência no comportamento há pelo menos seis meses; início precoce antes dos sete anos de idade; frequência e gravidade maiores em relação a crianças da mesma idade.
- Tipo não específico: A pessoa apresenta algumas características, mas em número insuficiente de sintomas para chegar a um diagnóstico completo, o diagnóstico só pode ser comprovado com 5 anos de idade.

Diante disso, o TDAH se caracteriza por um nível inadequado de atenção em relação ao esperado para a idade, o que leva a distúrbios motores, perceptivos, cognitivos e comportamentais.

Paulo Matos (2007), destaque que:

As crianças que apresentam os sintomas de hiperatividade podem ser rotulados como mal educados, desinteressados, com problemas familiares, ou até mesmo com dificuldades para enxergar e ouvir. Não podemos dizer que tais crianças não são capazes de aprender e, que em geral tem níveis normais ou elevados de inteligência. O desespero e a falta de busca de informações dos profissionais da docência podem contribuir para que

essas características se acentuem de forma excessiva em algumas crianças por não serem associadas à hiperatividade e associam a outros transtornos que dificultam a aprendizagem, tornando o tempo acadêmico desgastante e sujeito a abandono. (PAULO MATOS,2007,p.11)

Holmes (1997), ressalta que os sintomas de TDAH são involuntários e por isso sofre algumas rejeições no meio social:

É no ambiente escolar que a criança é mais prejudicada, pois lá a criança precisa de mais atenção na execução de atividades para assim alcançar seus objetivos e desenvolver um maior aprendizado. A criança se irrita quando lhe é exigida algo que ela não consegue alcançar, como atividades de raciocínio longo e que necessitam que fiquem paradas. (HOLMES,1997, p.331)

Fabris (2008), afirma que as consequências sociais sofridas para um portador de hiperatividade são muito presentes em relação aos próprios amigos que não entendam o comportamento inadequado e a rotulam de muitas formas, afastando-o do grupo, não os chamando para brincadeiras e outras coisas.

DIAGNÓSTICO

“O diagnóstico é feito por algum profissional específico, e é multidisciplinar, a criança deve ser atendida por um neuropsicólogo, neurologista, psiquiatra, psicólogo clínico, fonoaudiólogo e pode também ter uma colaboração de outros profissionais”.

Castaño, (2002.) diz que esses profissionais se fundamentarão no quadro clínico comportamental do indivíduo. Normalmente, iniciam com uma história, onde o intuito é identificar os fatores que levaram à procura da consulta. É importante saber quando a família começou a observar os sintomas e em quais situações eles ocorrem. Na conversa, é importante ser perguntado sobre os períodos pré, peri e pós-natal, já que se trata de uma patologia com base genética, a história familiar dos pais, avós, tios e primos, também podem contribuir para uma maior eficácia no quadro clínico. Para ter um diagnóstico preciso de TDAH é necessário que o sujeito manifeste os sintomas

em mais de um lugar.

É de extrema importância investigar o histórico clínico, na tentativa de destacar a presença de alguma causa de potencial lesão cerebral. A identificação de síndromes que podem cursar com comportamento semelhante é importante, como síndrome de down, síndrome do X frágil e síndrome de williams.

Devemos nos atentar ao histórico de atraso na linguagem e dificuldade de aprendizagem em geral. Os cadernos escolares e os resultados na avaliação ajudam no diagnóstico, revelam desatenção e impulsividade.

Após a anamnese é feita a observação dos critérios Diagnósticos para Transtorno e déficit de atenção e hiperatividade DSM – IV, em seguida é feito o exame neurológico (EN) e o exame neurológico evolutivo (ENE). No ENE destacam-se as dificuldades nas habilidades motoras, equilíbrio estático e dinâmico, além da noção do esquema corporal e lateralidade.

Não existe nenhum teste psicométrico neurológico ou laboratorial que por si só dê o diagnóstico de TDAH. Esse diagnóstico deve ter embasamento clínico, em um composto de evidências derivadas da história, da observação, do exame clínico e neurológico e das escalas de comportamento. (BARRY,2002 p. 579-585)

Barkley (2002), prognosticar uma criança pode se tornar mais difícil, pois ela pode apresentar comorbidades, ou seja, pode apresentar, além do TDAH, outro quadro clínico, como o transtorno de aprendizagem, presente em 20 a 30% dos alunos com TDAH, ou o Transtorno Desafiador Opositivo presente em 50% das crianças com TDAH e problemas de conduta, também presentes de 15 a 25% dos portadores do transtorno.

O transtorno se torna claro quando os sintomas principais como a desatenção, hiperatividade e impulsividade aparecem simultaneamente em uma intensidade acima do esperado para a fase de desenvolvimento de determinada criança.

Andrade,(2003 p. 75) definiu os critérios do DSM-IV para TDAH:

CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS PARA TDAH- DSM- IV

- Desatenção (6 ou + dos seguintes critérios durante pelo menos 6 meses)
- Falta de atenção na escola, com erros frequentes em tarefas simples
- Dificuldade para manter a atenção em atividades em grupo
- Falta de atenção à fala direta
- Erros em seguir instruções, com dificuldade para finalizar tarefas
- Dificuldade para organizar atividades escolares e tarefas

☐ Falta de êxito na execução de tarefas escolares que requerem atenção sustentada

☐ Distração fácil aos estímulos externos

Hiperatividade (6 ou + dos seguintes critérios durante pelo menos 6 meses)

Movimentos constantes de braços e pernas

Frequentemente levanta durante a aula

Hábito de correr em situações inadequadas

Dificuldade de permanecer sentado ou participar de atividades em grupo

Hábito de falar em excesso

Impulsividade

Dificuldade para esperar sua vez

Interrupções ou intromissões na conversa dos outros

A CRIANÇA COM TDAH NA SALA DE AULA

O TDAH na sala de aula é uma realidade cada vez mais comum. Diariamente, professores, educadores e outros profissionais da educação deparam-se com alunos hiperativos dentro da sala de aula e é necessário encontrar ferramentas para incluir estes alunos e impulsionar o seu processo de aprendizagem.

Bibiano (2010) afirma que:

A estatística demonstra que 3% a 6% das crianças em idade escolar sofrem com transtorno de déficit de atenção com ou sem hiperatividade. Atualmente, o diagnóstico de hiperatividade tem sido uma das mais explicações para transtornos ligados aos problemas de comportamento e ao fracasso escolar. As maiores dificuldades encontradas nas escolas muitas vezes não estão ligadas às crianças e sim ao professor que, por falta de orientação e conhecimento, não está preparado para lidar com esse tipo de aluno em sala de aula. BIBIANO (2010, p.80)

Para Topczewski (1999), as crianças com hiperatividade tem o nível de inteligência bem

desenvolvida, algumas inclusive apresentam níveis de inteligência além do normal. É o descontrole emocional e motor que fazem com que o aprendizado da criança com hiperatividade se torne conturbado. As alterações cognitivas dificultam a aquisição de conhecimento, assim seu comportamento se torne disperso, apresentando desatenção em todas ou na maioria das situações cotidianas, acarretando consequências graves à aprendizagem.

Goldstein (2009) ressalta que:

O comportamento da criança hiperativa por si, já afasta tanto os adultos quanto outras crianças, e isso compromete a autoestima e pode influenciar na personalidade, podendo ser percebido falta de paciência com frequência, discussões, desobediência às regras, irritações, culpar os outros por erros que ela mesmo cometeu, raiva intensiva e ressentimento. (GOLDSTEIN, 2009,p.06)

Teixeira (2011) destaca a observação da tristeza e a falta de motivação e de interesse nos estudos, podendo levar a desistência escolar, posteriormente pode levar a casos de depressão, dificuldades em aprender, dificuldades para estudar, realizar exercícios e provas, gerando assim notas baixas.

De acordo com Benczik, (2010) a criança sofre situações constrangedoras no dia a dia dentro do ambiente escolar, causada pelos próprios colegas, que colocam apelidos e os rejeitam, na maioria das vezes quando eles vão se defender, eles são agressivos, resultando em muitas idas na diretoria, prejudicando o andamento das atividades em classe. A área escolar se torna vulnerável, pois a repetência se torna grande, já que a criança não consegue acompanhar o ritmo das outras.

Para Rohd (2003,p.108) “[...]nem sempre o problema está com o aluno e sim decorrem da metodologia inadequada, padrões de exigência da escola, falta de assiduidade do aluno e de conflitos familiares eventuais[...]”

O comportamento hiperativo para Cunha (1997),está atrelado a incapacidade de processar as ideias e informações, obtidas em interações

com seus pares em situações cotidianas ou pode estar atrelada também, a visão ou audição comprometida. O estresse emocional pode desencadear distúrbios do sono e até mesmo convulsões. Por conta da distração pode se notar a incapacidade de filtrar estímulos, dificuldades em prestar atenção e aprender. Isso se dá devido à insuficiência neurológica. Falar muito ou até mesmo alto demais em momentos inoportunos, são características de uma criança hiperativa. Por isso é de extrema importância alertar aos pais a relevância de enaltecer o seu comportamento quando são atendidas as instruções e as expectativas sociais corretamente.

COMO LIDAR COM TDAH NA SALA DE AULA

O professor não deve permitir que o aluno hiperativo sente-se no canto da sala de aula, onde as ondas sonoras são maiores, ele deve se sentar nas primeiras carteiras perto do professor para evitar distração. Quanto mais perto do professor ele estiver, mais atenção ele dará à aula.

Na classe deve estabelecer uma rotina clara e previsível, transmitindo segurança ao aluno, pois crianças hiperativas têm dificuldades de se adaptar às mudanças de rotina. É importante para o aluno com hiperatividade o contato visual, pois é necessário que o professor fale olhando nos olhos dele, possibilitando, vários pontos positivos. As atividades devem ser intercaladas de acordo com o nível de interesse dos alunos, assim faz com que eles mantenham mais tempo concentrados. Permitir o movimento em sala de aula é imprescindível para que ele recupere o autocontrole, pedindo à criança que pegue os materiais, apague a lousa, recolha o trabalho, entre outras coisas. É eminente que o professor elogie e incentive o seu aluno hiperativo, aumentando sua autoestima, nunca provocando constrangimento ou menosprezar o aluno, mas sim que coloque limites claros e objetivos, disciplinando com equilíbrio, proporcionando avaliações frequentes, com sugestões concretas e que ajudem a desenvolver um comportamento equilibrado.

Em decorrência da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca na Espanha, a Declaração de Salamanca foi criada para incluir crianças, jovens e adultos com necessidades especiais no sistema regular de ensino. Ela aborda os Direitos humanos e aponta a uma educação igual para todos, apresentando propostas, diretrizes e recomendações para uma ação pedagógica no contexto de uma educação especial, promovendo um novo pensar sobre o assunto.

O conjunto de recomendações e propostas da Declaração de Salamanca, é guiado pelos seguintes princípios:

- Independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos;
- Toda criança que possui dificuldade de pode ser considerada com necessidades educativas especiais;
- A escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não os alunos as especificidades da escola;
- O ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.
- A declaração de Salamanca acredita que:
 - Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de aprender;
 - Cada criança tem, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
 - Os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
 - As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
 - As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

Considerando uma sala de aula com culturas multidisciplinares e a singularidade de cada aluno, é necessário que o professor pense em cada um, e em atividades de acordo com o contexto deles, de modo com que aja uma interação social. Com um aluno hiperativo presente em uma sala de aula não é diferente, é indispensável que o educador planeje atividades pensando nele e em toda turma, de modo com que todos interajam. Atividades físicas são primordiais para que possam liberar energia.

O ideal seria utilizar métodos variados e desafiadores, não somente os do dia a dia, para que os alunos não percam o interesse com facilidade perante a atividade. É importante proporcionar aos alunos experiências diversificadas, permitindo sensações com sons múltiplos, visão, tato, paladar, cores, texturas e movimentos, ampliando suas vivências e conhecimento de mundo.

Cabe, no entanto, à família e escola, o papel de responsáveis pelo planejamento e acompanhamento do aluno que porta TDAH dentro do ambiente escolar. Ambos devem trabalhar de forma concomitante, tanto em casa quanto no espaço físico da escola, facilitando a transição entre questões de cunho individual e as necessidades do coletivo, explorando os comportamentos sociais da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do tema deste trabalho de conclusão de curso foi feita pensando no aprofundamento sobre abordagens relevantes ao TDAH. Tendo em vista, que atualmente o aluno portador desse transtorno está cada vez mais presente em sala de aula, e na maioria das vezes os docentes não possuem conhecimento suficiente sobre o assunto, não conseguindo lidar com as características inerentes ao TDAH e não agindo de forma eficaz, fazendo o encaminhamento do aluno para algum profissional especializado para que ele seja identificado e tratado de forma adequada, proporcionando um desenvolvimento melhor ao aluno.

De acordo com as pesquisas que foram realizadas, vimos que o TDAH atinge preferencialmente os meninos em idade escolar, independente de classe, etnia ou crença. Prejudicando seu rendimento escolar, pois caracteristicamente apresentam inquietações, desatenção e falta de foco, podendo dispersar-se facilmente, dificultando seu aprendizado efetivo.

Faz-se necessário um olhar atento do professor em sala de aula, para identificar os alunos que possuem TDAH e agir adequadamente, fazendo intervenções quando necessárias, adaptando atividades para um melhor aproveitamento, despertando o interesse do aluno e atraindo sua atenção por mais tempo. Fazendo-o se sentir parte do grupo e permitindo que se aproprie dele, tendo todas as suas singularidades respeitadas e seja de fato incluído.

Todas as ações realizadas em sala de aula devem ser comunicadas tanto à família, como aos profissionais que fazem parte do cotidiano do aluno, para que todos possam trabalhar em conjunto, oportunizando atividades interligadas, para que haja evoluções no quadro da criança.

REFERÊNCIAS

- Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA)
Disponível em: <https://tdah.org.br/>, Acesso em: 14 out. 2020, 18:21:30.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA)
Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM IV) 4th ed. Washington, DC, 1994.
- ANDRADE, E.R. Quadro clínico do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. In: ROHDE, L.A; MATTOS, P (Ed.). Princípios e práticas em tdah: transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.75-83.
- BARROS, J. Jogo infantil e hiperatividade. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.
- BARKLEY, Russel A. et al. Transtorno de Déficit de atenção/ Hiperatividade: Manual para Diagnóstico e Tratamento. 3 ed. Porto Alegre Artmed, 2008.
- BARRY, R.J. et al. EEG coherence in attention-deficit/hyperactivity disorder: a comparative study of DSM-IV types. Clin. Neurophysiol., v113, n.4, p.579- 585, 2002.
- BENCZIK, Edyleine . Peroni. Transtorno de déficit de Atenção/ Hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica: um guia de orientação para profissionais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- BIBIANO, Bianca. A Melhor Receita. In: Revista Nova Escola .abr 2010, ano XXV. Nº231. P. 80-81.

CASTAÑO, J Aportes de la neuropsicología al diagnóstico y tratamiento de los trastornos de aprendizaje. rev.neurologia,v.3,2002.supl.1.

CUNHA, N. Brincar, pensar e conhecer: brinquedos, jogos e atividades. São Paulo: Maltese, 1997.

FABRIS, glauci, TDAH/ Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade/impulsividade. São Paulo: Quadrangular, 2008.

GOLDSTEIN, Sam et all MICHAEL. Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança 2ª Ed. Campinas, SP. Papyrus, 1996.

GOLDSTEIN, Sam. Hiperatividade: Compreensão, Avaliação e Atuação: Uma Visão Geral sobre TDAH. Artigo: Publicação, novembro, 2006.

HOLMES, David S. Psicologia dos transtornos mentais. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MATTOS, Paulo. No mundo da Lua: Perguntas e Respostas sobre Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. 11 ed. Milograph, 2012.

MENDES; A; SOUZA, S, DAMA; S. O papel da escola no processo de ensino aprendizagem do aluno hiperativo. Ubatã/PR: Faculdade Dom Bosco, 2007.

ROHD, Luiz Augusto P; BENCZIK, Edyleine B. P Transtorno de Déficit de atenção/ hiperatividade: O que é? Como ajudar? . Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Ana Beatriz B. Mentas Inquietas, entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas, Rio de Janeiro: editora Gente, 2003. TEIXEIRA, Gustavo. Desatentos e hiperatividade: manual para alunos, pais e professores. Rio de Janeiro: Editora: Civilização Brasileira, 2012.

TOPCZEWSKI. A. Hiperatividade: Como lidar? São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.

TABAGISMO E CIGARRO ELETRÔNICO: RISCOS À SAÚDE E ENVELHECIMENTO DA PELE

MARILENA WACKLER¹

RESUMO: O consumo de cigarros tradicionais no Brasil apresenta uma tendência de queda nos últimos anos, mas o uso de cigarros eletrônicos tem crescido de forma expressiva, principalmente entre os jovens. Visando compreender os aspectos negativos deste contexto, a presente pesquisa tem como objetivo: identificar os principais efeitos do tabagismo e do uso de cigarros eletrônicos na saúde da pele. Para tanto, definiu-se como método de pesquisa uma revisão bibliográfica do tipo qualitativa, portanto buscou-se nos canais científicos Google Acadêmico e Portal de Periódicos Capes publicações entre 2015 e 2025. Como resultado, observou-se que o tabagismo e o uso de cigarros eletrônicos comprometem a saúde da pele, acelerando o envelhecimento cutâneo, ambos reduzem a produção de colágeno e elastina, favorecendo rugas, flacidez e ressecamento. Portanto, tanto o cigarro convencional quanto o eletrônico, apesar de mecanismos distintos, influenciam negativamente na saúde física e na saúde da pele dos usuários fazendo com que desenvolvam patologias dermatológicas e comprometimento da qualidade de vida.

Palavras-chave: Cigarro; Cigarro eletrônico; Saúde da Pele; Envelhecimento cutâneo.

INTRODUÇÃO

O ato de fumar é caracterizado pela inalação de substâncias químicas nocivas, que atingem o sistema respiratório e a corrente sanguínea, sendo originalmente associado a rituais culturais e sociais, mas o consumo de tabaco só foi difundido no século XX pela indústria do cigarro, tornando-se um hábito mundial (SILVA, 2016).

Nesse contexto, a prevalência de fumantes adultos no Brasil tem diminuído, caindo de 14,7% em 2013 para 12,6% em 2019, onde dados do Instituto Nacional de Câncer (INCA) indicam a continuidade nessa redução, com 9,3% dos adultos se declarando fumantes, sendo 10,2% homens e 7,2% mulheres (BRASIL, 2020).

Apesar da proibição da comercialização de cigarros eletrônicos pela Agência de Vigilância Sanitária Nacional (Anvisa) desde 2009, o uso desses dispositivos tem crescido (CNN BRASIL, 2023). O número de usuários adultos aumentou de aproximadamente 500 mil em 2018 para 2,9 milhões em 2023, representando um crescimento de 600%. Esse aumento é mais acentuado entre jovens de 18 a 24 anos; em 2019, 7,4% dessa faixa etária relataram uso diário ou ocasional de cigarros eletrônicos, percentual que diminuiu para 6,1% em 2023 (AGÊNCIA BRASIL, 2024).

Tendo em vista que o tabagismo e uso de cigarro eletrônico são prejudiciais à saúde da pele, esse estudo tem como objetivo geral: identificar os principais efeitos do tabagismo e

¹ Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade São Marcos, USM. Professora de Ensino Fundamental II e Médio na modalidade Ciências na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

do uso de cigarros eletrônicos na saúde da pele. Destinou-se portanto como objetivos específicos: apresentar os principais efeitos do tabagismo convencional na saúde e no envelhecimento da pele; e evidenciar os impactos do uso de cigarros eletrônicos na saúde e no envelhecimento da pele.

Para o desenvolvimento deste artigo, utilizou-se a metodologia de revisão de literatura de natureza qualitativa. Os dados foram obtidos por meio das bases de dados Google Acadêmico e Portal de Periódicos Capes. Os dados foram coletados nas bases supracitadas, utilizando os descritores e operadores booleanos: Tabagismo "AND" Cigarro Eletrônico "AND" Protetor Solar "AND" Prevenção. Foram incluídos os estudos que abordam a incidência do câncer de pele na adolescência, nos idiomas: português, inglês e espanhol, no período de 2015 a 2025.

TABAGISMO: SAÚDE E ENVELHECIMENTO DA PELE

O cigarro é um produto derivado do tabaco, composto por folhas secas da planta *Nicotiana tabacum* picadas e envoltas em papel desenvolvido a partir de celulose. A fumaça do cigarro contém mais de 4.000 substâncias tóxicas, sendo a nicotina uma das mais prejudiciais (SÁ; BACHUR, 2020).

Nessa perspectiva, entre os principais componentes do cigarro estão a nicotina, um alcaloide responsável pela dependência química; o monóxido de carbono, gás tóxico que reduz a capacidade do sangue de transportar oxigênio; e o alcatrão, substância cancerígena composta por produtos químicos nocivos. Ainda, são encontrados metais como cádmio, níquel e chumbo; substâncias químicas também estão presentes, como: acetaldeído, acetona e amônia; e compostos cancerígenos como benzopireno e formaldeído (VOIGT, 2021).

Assim, dentre os compostos que causam mais preocupação é a nicotina, presente principalmente nas folhas da planta do tabaco constituindo cerca de 5% de seu peso. Embora seja encontrada em quantidades mínimas em outras plantas da família das solanáceas, como

tomate, berinjela e batata, é no tabaco que sua concentração é elevada. Historicamente, a nicotina foi utilizada como inseticida devido à sua alta toxicidade para insetos (SOUZA, 2022).

Ao ser inalada por meio do fumo, a nicotina é absorvida pelos pulmões e alcança o cérebro em aproximadamente 10 a 20 segundos. Por meio dessa interação os receptores nicotínicos de acetilcolina agem liberando neurotransmissores, como: dopamina, serotonina e noradrenalina. Essa interação resulta em efeitos bifásicos: em doses baixas, atua como estimulante, aumentando a vigilância e o desempenho cognitivo; em doses mais altas, pode ter um efeito tranquilizante (AGUIAR, 2016).

A nicotina é viciante, comparável a substâncias como heroína e cocaína. A dependência desenvolve-se devido à ativação do sistema de recompensa do cérebro, principalmente pela liberação de dopamina. Quando o uso é interrompido, surgem sintomas de abstinência, como irritabilidade, ansiedade, dificuldade de concentração e aumento do apetite. O consumo de nicotina está associado a efeitos adversos à saúde. Entre eles, destacam-se o aumento da pressão arterial, da frequência cardíaca e respiratória, redução do apetite (CAVALCANTE, 2022).

O tabagismo no metabolismo celular gera a produção excessiva de radicais livres, devido a fumaça do cigarro que contém compostos tóxicos que, ao serem inalados, introduzem no organismo uma quantidade massiva de radicais livres. Estima-se que cada tragada possa expor o indivíduo a uma quantidade que varia entre 10^{15} a 10^{17} dessas moléculas (PEREIRA; BORREGO; ALVES, 2022).

Para tanto, de acordo com Sousa (2015), os radicais livres são átomos ou moléculas com elétrons desemparelhados, o que os torna instáveis e propensos a reagir com componentes celulares, como lipídios, proteínas e ácido desoxirribonucleico (DNA). O aumento da produção de radicais livres gerado pelo tabagismo supera a capacidade antioxidante natural do organismo, resultando em estresse

oxidativo, fazendo com que os radicais livres provoquem inflamação e aumentem a liberação de proteases.

Desse modo, os radicais livres degradam componentes estruturais do tecido pulmonar, conduzindo o desenvolvimento de doenças como a doença pulmonar obstrutiva crônica (DPOC). O estresse oxidativo causado pela nicotina está associado à depleção de antioxidantes endógenos, como a vitamina A, juntamente com a exposição à fumaça do cigarro que reduz os níveis dessa vitamina devido o desenvolvimento de enfisema pulmonar (SOUSA, 2015).

Além da saúde interna, a saúde externa do corpo humano é afetado pelo tabagismo, essa é portanto, mais visível por meio da pele dos fumantes que apresenta o aumento na quantidade de fibras elásticas anormais e fragmentadas, com a diminuição na densidade de colágeno, em especial a do tipo I. Essas alterações estruturais resultam em perda de elasticidade, firmeza e hidratação da pele, características típicas do envelhecimento cutâneo precoce (TORRES, 2019).

Do ponto de vista clínico, o envelhecimento cutâneo associado ao tabagismo é caracterizado por rugas profundas, pele atrófica, tonalidade acinzentada e proeminência dos contornos ósseos faciais. Essas características compõem a chamada: fâcies do tabagista, um conjunto de sinais clínicos distintivos em fumantes (SÁ; BACHUR, 2020). A Figura 1 apresenta irmãs gêmeas, sendo uma não fumante e outra fumante, evidenciando os aspectos da fâcies do tabagista na prática (DOSHI; HANNEMAN; COOPER, 2017).

Figura 1: Fâcies do tabagista



Fonte: Doshi; Hanneman; Cooper (2017).

O estudo de Doshi, Hanneman e Cooper (2017) corroboram a relação entre o tabagismo e o envelhecimento cutâneo, esse envelhecimento é gerado pois a pele de fumantes apresenta mais fibras elásticas anormais e é mais rígida em comparação à de não fumantes, indicando alterações estruturais perceptíveis sem necessidade de análises clínicas laboratoriais.

CIGARRO ELETRÔNICO: SAÚDE E ENVELHECIMENTO DA PELE

O cigarro eletrônico, também conhecido como vape ou e-cig, é um dispositivo eletrônico projetado para simular a experiência de fumar cigarro sem a necessidade de combustão do tabaco. Seu funcionamento consiste na vaporização da solução líquida denominada de: e-líquido ou e-juice, pode ou não conter nicotina, aromatizantes e outras substâncias. Ao ser aquecido por um atomizador, esse líquido se transforma em aerossol, que é inalado pelo usuário, reproduzindo a sensação do ato de fumar (VARGAS, 2021).

Os cigarros eletrônicos adicionados de e-líquido variam em componentes na formulação, dentre os principais compostos cita-se o propilenoglicol, glicerina vegetal, nicotina, aromatizantes artificiais, acetato de vitamina E, compostos orgânicos voláteis (como formaldeído, acetaldeído e acroleína), metais pesados como chumbo, níquel, cádmio e zinco (PEREIRA; SOLÉ, 2018).

A primeira tentativa documentada de criar um dispositivo semelhante ao cigarro eletrônico ocorreu em 1963, quando o inventor americano Herbert A. Gilbert patenteou um "cigarro sem fumaça", que substituía a combustão por ar aquecido e umidificado. No entanto, devido às limitações tecnológicas e à falta de interesse comercial na época, o produto não foi comercializado em larga escala (SILVA; MOREIRA, 2019).

O conceito moderno de cigarro eletrônico foi desenvolvido em 2003 pelo farmacêutico chinês Hon Lik. Motivado pela perda de seu pai devido ao câncer de pulmão e

por sua própria luta contra o tabagismo, Hon Lik criou um dispositivo que utilizava um atomizador para vaporizar uma solução líquida contendo nicotina. Esse produto foi introduzido no mercado chinês em 2004 e, posteriormente, expandiu-se para outros países, ganhando popularidade como uma alternativa ao cigarro convencional (GUCKERT; ZIMMERMANN; MEURER, 2021).

No Brasil, os cigarros eletrônicos tiveram notoriedade no final dos anos 2000. Contudo, em 2009, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) proibiu por meio da Resolução da Diretoria Colegiada (RDC) 46/2009 a comercialização, importação e propaganda desses dispositivos no território nacional devido à falta de comprovação científica sobre sua eficácia e segurança. Apesar da proibição, o uso de cigarros eletrônicos cresceram entre os jovens do país (BRASIL, 2009).

Dessa maneira, desde a disseminação do cigarro eletrônico, a sua produção evoluiu gerando uma variedade de dispositivos disponíveis no mercado, sendo categorizados em quatro gerações, cada uma com características distintas. Na primeira geração os dispositivos eram descartáveis que se assemelham visualmente aos cigarros tradicionais, tem bateria de baixa capacidade e cartuchos pré-preenchidos com e-líquido. Na segunda, ficaram conhecidos como "canetas de vape" ou "vape pens", sendo recarregáveis e reutilizáveis. A terceira geração disponibilizou maior personalização, com ajustes de potência, temperatura e fluxo de ar. Os cigarros eletrônicos de quarta geração são compactos e utilizam cápsulas pré-preenchidas ou recarregáveis (PEREIRA; SOLÉ, 2018). A Figura 2 evidencia uma representação visual das 4 gerações de cigarros eletrônicos comercializados.

Figura 2: Gerações de cigarros eletrônicos



Fonte: Lemos e Pires (2024).

No que diz respeito aos danos à saúde, o uso de cigarros eletrônicos tem sido associado a lesões pulmonares agudas, como a condição conhecida como Lesão Pulmonar Associada ao Uso de Produtos de Cigarro Eletrônico (EVALI). Essa condição ganhou destaque devido ao rápido aumento de internações hospitalares por insuficiência respiratória em usuários de cigarro eletrônico, em jovens e adultos jovens. Até fevereiro de 2020, foram confirmados mais de 2.800 casos e mais de 60 mortes relacionadas à EVALI apenas nos Estados Unidos (BRASIL, 2021).

A causa mais associada à EVALI é a inalação de aerossóis contaminados, especialmente líquidos contendo tetraidrocanabinol (THC) adulterados com acetato de vitamina E. Este composto, quando inalado, se comporta como um agente lipídico irritante nos pulmões, levando a inflamação e comprometimento alveolar. Os produtos presentes nos líquidos (nicotina, solventes, aromatizantes e metais pesados) atuam como agentes potencializadores do quadro de injúria pulmonar. Os sintomas iniciais dessa lesão são: tosse seca, falta de ar, dor torácica, náuseas e febre (CORREA, 2023).

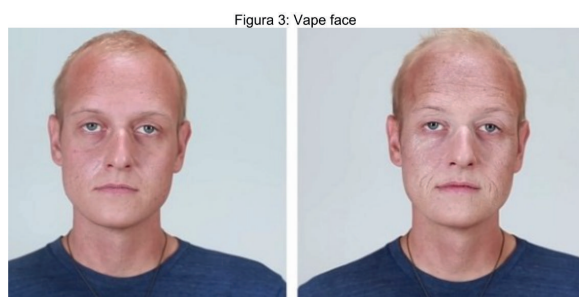
Segundo Camargo (2024), o consumo do cigarro eletrônico aumenta o risco de desenvolver doenças respiratórias crônicas, como asma e Doença Pulmonar Obstrutiva Crônica (DPOC). Pois, os vapores inalados contêm substâncias químicas como formaldeído, acroleína e metais pesados que provocam irritação e inflamação das vias aéreas, desencadeando processos inflamatórios.

Tais alterações fazem com que haja deterioração da função pulmonar, agravando quadros de asma já existentes e facilitando o surgimento de quadros de DPOC, caracterizada pela obstrução progressiva do fluxo aéreo. A inflamação quando crônica, o estresse oxidativo e as alterações na resposta imune desencadeadas pelos compostos presentes no vapor pioram o quadro respiratório e facilitam o desenvolvimento de bronquite e enfisema (CAMARGO, 2024).

Segundo a Sociedade Brasileira de Dermatologia (2024), as substâncias presentes nos cigarros eletrônicos – como a nicotina, o propilenoglicol e a glicerina – reduzem a produção de colágeno e elastina, proteínas essenciais para a firmeza e elasticidade da pele. Essa associação traz o surgimento precoce de rugas, flacidez, ressecamento e manchas.

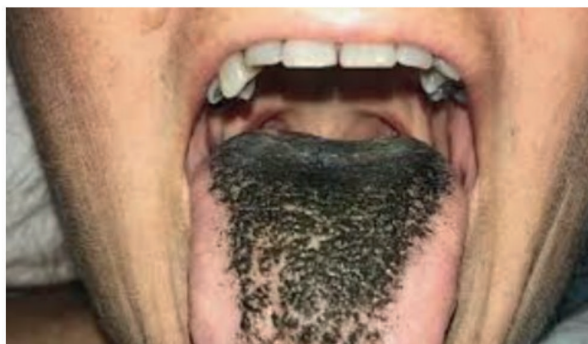
A combinação de componentes químicos nocivos presentes nos cigarros eletrônicos provoca um aumento dos radicais livres e induz à vasoconstrição, diminuindo a oxigenação dos tecidos e comprometendo a regeneração celular, intensificando os sinais do envelhecimento (SOUSA, 2015).

O uso contínuo dos cigarros eletrônicos, assim como o uso do cigarro tradicional, geram características típicas na região facial dos usuários. No caso do cigarro eletrônico, se tem a chamada de vape face, termo que descreve os danos visíveis na cútis, onde indivíduos jovens apresentam características cutâneas normalmente associadas a pessoas mais velhas (BARBOSA, 2025). A Figura 3 evidencia uma imagem do estudo de Barradas et al. (2021) que simula a pele facial de uma pessoa usuária de cigarro eletrônico pelo período de 2 anos.



Fonte: Barradas et al. (2021).

Para tanto, outra condição dermatológica causada pelo cigarro eletrônico é a língua negra pilosa, caracterizada pelo escurecimento e aspecto piloso no dorso da língua (Figura 4). Devido a exposição às substâncias químicas presentes no cigarro eletrônico, causa-se reações liquenoides na mucosa oral, semelhantes ao líquen plano, e dermatite de contato (MALHEIROS; MALHEIROS; CARRIJO, 2022).



Fonte: Malheiros; Malheiros; Carrijo (2022).

Outras consequências para a pele, são as queimaduras térmicas decorrentes de explosões ou mau funcionamento dos dispositivos representam risco de lesões graves na pele e mucosas. Para Malheiros, Malheiros e Carrijo (2022) o uso contínuo ainda pode agravar condições dermatológicas pré-existentes, como acne, rosácea e psoríase.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cigarro tradicional, faz com que haja a produção excessiva de radicais livres, provoca o estresse oxidativo gerado pelo tabagismo ultrapassa a capacidade antioxidante do organismo, fazendo com que haja a degradação das fibras dérmicas e acelere o processo de envelhecimento cutâneo. No que diz respeito à saúde da pele, a redução da síntese de colágeno e elastina e da inflamação crônica, resultando em sinais clínicos como rugas profundas, flacidez, pele acinzentada e a conhecida fácies do tabagista.

O cigarro eletrônico, embora comercialmente promovido como uma alternativa menos prejudicial ao cigarro convencional, também apresenta efeitos negativos à saúde da pele. Os componentes do vapor, como a nicotina, o propilenoglicol e os metais pesados, induzem estresse oxidativo, vasoconstrição, agindo na redução na produção de colágeno e a elastina, comprometendo a firmeza e hidratação da pele. Surgem, na pele do usuário de cigarro eletrônico as rugas precoces, flacidez, ressecamento gerando a vape face.

Os cigarros eletrônicos também estão associados a outras condições dermatológicas, como a língua negra pilosa, dermatite de contato

e reações liquenoides na mucosa oral. Casos de queimaduras térmicas e agravamento de dermatoses pré-existentes, como acne, rosácea e psoríase, também podem ser identificados como agravadas ou desenvolvidas pelo uso do cigarro eletrônico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGÊNCIA BRASIL. Consumo de cigarro eletrônico cresce 600% em seis anos, aponta Ipec. (Site eletrônico) 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/saude/audio/2024-01/consumo-de-cigarro-eletronico-cresce-600-em-seis-anos-aponta-ipecc>. Acesso em: 31 mar. 2025.
- AGUIAR, Lucas Mota. Avaliação da dependência e tolerância à nicotina pelo teste de fagerstrom em adultos tabagistas. *Conhecendo Online*, v. 3, n. 1, 2016.
- BARBOSA, Lucas Faustino. Impacto do cigarro eletrônico na manifestação de problemas cardiopulmonares: uma revisão de literatura. *Journal of Medical and Biosciences Research*, v. 2, n. 1, p. 1010-1023, 2025.
- BARRADAS, Ariel da Silva Machado et al. Os riscos do uso do cigarro eletrônico entre os jovens. *Global Clinical Research Journal*, v. 1, n. 1, p. e8-e8, 2021.
- BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Resolução da Diretoria Colegiada – RDC nº 46, de 28 de agosto de 2009. Dispõe sobre a proibição da comercialização, importação e propaganda de dispositivos eletrônicos para fumar, conhecidos como cigarro eletrônico, no Brasil. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 28 ago. 2009. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2009/res0046_28_08_2009.html. Acesso em: 22 de março de 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Câncer (INCA). Prevalência do tabagismo. Observatório da Política Nacional de Controle do Tabaco. (Site eletrônico). 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inca/pt-br/assuntos/gestor-e-profissional-de-saude/observatorio-da-politica-nacional-de-controle-do-tabaco/dados-e-numeros-do-tabagismo/prevalencia-do-tabagismo>. Acesso em: 31 mar. 2025.
- BRASIL. Parecer OS_012021_GGTAB_FINAL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). 11 abr. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/regulamentacao/participacao-social-antigo/tomada-publica-de-subsidios/arquivos/tomada-publica-de-subsidios-no-6-de-11-04-2021/pareceres-usp/os_012021_ggtab_final.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.
- CAMARGO, Lucas Fernando. Cigarro eletrônico e saúde respiratória, uma revisão integrativa. 2024.
- CAVALCANTE, Lucas Emanuel Carvalho. Estimulação cerebral profunda para tratamento do vício em nicotina: revisão integrativa. *Jornal Memorial da Medicina*, p. 10-10, 2022.
- CNN BRASIL. Consumo de cigarros eletrônicos no Brasil quadruplica entre 2018 e 2022, diz pesquisa. (Site eletrônico) 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/consumo-de-cigarros-eletronicos-no-brasil-quadruplica-entre-2018-e-2022-diz-pesquisa/>. Acesso em: 31 mar. 2025.
- CORREA, Elisa Regina Tomborelli. Lesão pulmonar associada ao uso do cigarro eletrônico (EVALI). *Brazilian Journal of Health Review*, v. 6, n. 3, p. 10787-10797, 2023.
- DOSHI, Daven Neiver.; HANNEMAN, Kaija Kely.; COOPER, Kevin Damian. Smoking and skin aging in identical twins. *Archives of dermatology*, v. 143, n. 12, p. 1543-1546, 2017.
- GUCKERT, Eduarda Coelho; ZIMMERMANN, Caroline; MEURER, Maria Inês. Nível de conhecimento de estudantes do curso de graduação em Odontologia sobre cigarros eletrônicos. *Revista da ABENO*, v. 21, n. 1, p. 1099-1099, 2021.
- LEMOS, Laura Lindy; PIRES, Yuri Souza; FERREIRA CRISÓSTOMO, GUSTAVO. Efeitos do uso dos cigarros eletrônicos na saúde pulmonar. *Revista Movimenta*, v. 17, n. 3, 2024.
- MALHEIROS, Beatriz; MALHEIROS, Hellen Bianca Araújo; CARRIJO, Adrielly Ferreira. O cigarro eletrônico tem grandes impactos em patologias dermatológicas e estéticas. In: *Anais Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar (ISSN-2527-2500) & Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar*. 2022.
- PEREIRA, Daniela; BORREGO, Andreia dos Santos; ALVES, Ângela Garcia. Consequências fisiopatológicas e abordagem anestésica em doentes consumidores de cigarros eletrônicos e produtos de tabaco aquecido: revisão narrativa. *Acta Médica Portuguesa*, v. 35, n. 9, p. 663-668, 2022.
- PEREIRA, Marilyn Urrutia; SOLÉ, Dirceu. Cigarros eletrônicos: esses ilustres desconhecidos. *Arquivos de Asma, Alergia e Imunologia*, v. 2, n. 3, p. 309-314, 2018.
- SÁ, Veida da Silva; BACHUR, Tatiana Paschoalette Rodrigues. A relação entre tabagismo e doenças de pele. *RevInter*, v. 13, n. 3, 2020.
- SILVA, Andre Luiz Oliveira da; MOREIRA, Josino Costa. Por que os cigarros eletrônicos são uma ameaça à saúde pública?. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 35, p. e00246818, 2019.
- SILVA, Luiz Carlos Corrêa da. Controle do tabagismo: desafios e conquistas. *Jornal Brasileiro de Pneumologia*, v. 42, p. 290-298, 2016.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE DERMATOLOGIA. SBD alerta: Tabagismo e vapes aceleram o envelhecimento da pele. 27 ago. 2024. Disponível em: <https://www.sbd.org.br/sbd-alerta-tabagismo-e-vapes-aceleram-o-envelhecimento-da-pele/>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- SOUSA, Márcio Gonçalves. Tabagismo e Hipertensão arterial: como o tabaco eleva a pressão. *Rev Bras Hipertens*, v. 22, n. 3, p. 78-83, 2015.
- SOUZA, Gabriel Aguiar. Tabagismo e suas consequências pulmonares. *Anais Do Fórum De Iniciação Científica Do Unifunec*, v. 13, n. 13, 2022.
- TORRES, Lucas Mariz De Menezes. Relação do tabagismo com o surgimento do câncer na cavidade bucal: Uma Revisão de Literatura. *SEMPESq-Semana de Pesquisa da Unit- Alagoas*, n. 7, 2019.
- VARGAS, Luana Soares. Riscos do uso alternativo do cigarro eletrônico: uma revisão narrativa. *Revista Eletrônica Acervo Científico*, v. 30, p. e8135-e8135, 2021.
- VOIGT, Naira Leandro. Dos primórdios à atualidade: nicotina e suas consequências. 2021.

ANÁLISE CRÍTICA DO RESULTADO DO EXERCÍCIO NA DISTRIBUIÇÃO DO LUCRO FACE ÀS DISPONIBILIDADES CASO ENDIAMA (2021)

MBENGUI NZINGA DANIEL¹

Resumo: O presente artigo apresenta uma visão analítica sobre a distribuição do lucro fruto do resultado obtido pelas empresas no final de exercício económico. Antes de mais, é de suma importância lembrar que a condição para distribuição de lucro de qualquer empresa, é alcançar um resultado positivo. Para a feitura deste artigo, usamos o método qualitativo e quantitativo. Com base neste resultado positivo, as empresas decidem o que fazer e uma das decisões pode ser a distribuição do lucro entre os sócios ou accionistas. Por outro lado, os sócios ou accionistas precisam ter informações sobre o resultado obtido a fim de lhes permitir tomar decisões mais assertivas. Por isso, a lei das sociedades comerciais, no seu artigo 320, fala do direito à informação em geral, embora privilegie os accionistas que detenham no mínimo 5% do capital social da empresa. Queremos com este artigo apresentar como, as disponibilidades podem impactar negativamente a concretização da distribuição do lucro e o que pode estar na base deste problema.

Palavras-chave: Contabilidade; Balanço; Demonstração de Resultados e Lucro.

INTRODUÇÃO

É bem verdade que a informação financeira tem relevância significativa para os accionistas de modo a facilitar-lhes na tomada de decisões. As informações financeiras produzidas pelas empresas e em particular no sector diamantífero, devem basearem-se na luz dos princípios, normas e regras geralmente aceites em contabilidade.

De salientar que a informação financeira produzida pelas empresas e é fornecida aos seus usuários, deve ser cada vez mais clara e por sua vez, resumida em documentos próprios como, Balanço (BL), Demonstração de Resultados (DR), Demonstração de Fluxo de Caixa e outros, com

objectivo de auxiliar na leitura e análise da informação fornecida.

De acordo com Plano Geral de Contabilidade Angolano-PGCA, (2001, p. 9), para que as demonstrações financeiras possam ser úteis aos seus utentes, estas devem proporcionar informação acerca da posição financeira, desempenho e alterações na posição financeira da entidade. Por esta razão, o conceito de demonstrações financeiras passa a integrar, além do Balanço e da Demonstração de Resultados, a Demonstração de Fluxo de Caixa, destinada a proporcionar informação acerca das alterações na situação financeira e as Notas às Contas destinadas a complementar as informações proporcionadas pelas restantes componentes das demonstrações financeiras.

¹ Licenciado em Contabilidade e Auditoria pela Faculdade de Economia da Universidade Agostinho Neto. Mestrando em Gestão Estratégica de Empresas pelo Instituto Superior Politécnico de Kanganjo de Angola, ISKA. Contabilista Sénior. Consultor Contabilístico e Fiscal Independente. Fundador e Sócio Gerente da Empresa Nzola Yetu: Comércio e Prestação de Serviços Lda. Email: mbengui.daniel@hotmail.com – Tel.: 925178807

Manaia et al. (2018, p. 57) afirmam que aquando da sua preparação, as demonstrações financeiras além de atenderem aos pressupostos da continuidade e do regime do acréscimo e a

determinadas características qualitativas, devem no que respeita a apresentação e a clarificação de itens, atender a consistência, a materialidade e agregação, a compensação e informação comparativa.

Conforme Ribeiro (2018, p.181), a Demonstração do Resultado do Exercício evidencia o resultado que a empresa obteve (lucro ou prejuízo) no desenvolvimento das suas actividades durante um determinado período, geralmente igual a um ano.

As empresas como unidades vivas, precisam no final de cada exercício económico apurar o resultado para saber se obteve lucro ou prejuízo. Pois este resultado é obtido mediante o confronto dos proveitos e custos nas demonstrações de resultados. Pois o resultado apurado deve sempre ser objecto de análise de formas a permitir que os seus interessados tomem decisões, mais assertivas.

CONTABILIDADE

O conceito da contabilidade tem variado de autor para autor, conforme a visão de cada um, mas sempre com elemento de intercessão entre eles.

Segundo Marion (2018, p. 28), contabilidade é o instrumento que fornece o máximo de informações úteis para a tomada de decisões dentro e fora da empresa. As empresas precisam no decorrer das suas actividades tomar decisões mais assertivas de formas a atingir os resultados preconizados ou mitigar de alguma forma os efeitos negativos mediante os dados fornecidos pela contabilidade.

Para Silva (2009 p. 3), A contabilidade é uma ciência que tem como finalidade, registar, colectar, resumir informações e interpretar dados e fenómenos que afectam as situações patrimoniais, financeira e económica de qualquer entidade.

É através da técnica de resumo de informações que a contabilidade divulga as demonstrações financeiras por via do balanço, demonstração de resultados e fluxo de caixa.

BALANÇO

O balanço é um documento que evidencia a situação patrimonial de uma entidade num determinado momento.

Segundo o PGCA (2001, p. 6), através do Decreto n.º 82/01 que o Balanço é uma demonstração contabilística destinada a evidenciar, quantitativamente e qualitativamente, numa determinada data, a posição patrimonial e financeira de uma entidade.

É verdade a que por via do balanço, conseguiu-se obter uma informação resumida sobre posição financeira da empresa num determinado momento, o que permite os seus accionistas ou gestores avaliar a saúde financeira e a capacidade de gerar valor à empresa.

DEMONSTRAÇÃO DE RESULTADOS

A demonstração de resultados é um documento que evidencia os custos e proveitos ocorridos num determinado momento. A diferença entre os proveitos e custos, é designado por resultado. Quando este for positivo, diz-se que a empresa obteve um lucro, se for negativo, diz-se que a empresa obteve um prejuízo. Quando uma determinada empresa, obtém lucro, ela precisa tomar decisão sobre a distribuição ou não do lucro.

Segundo o PGCA (2001, p. 7), o Decreto n.º 82/01, demonstra os resultados através de uma demonstração contabilística destinada a evidenciar a composição do resultado formado num determinado período de operações de uma entidade.

ENDIAMA

A Empresa de Diamantes-Empresa Pública (ENDIAMA-E.P), é uma empresa vocacionada ao exercício da Prospecção,

Reconhecimento, Exploração, Lapidação e Comercialização de diamantes, criada a 15 de Janeiro de 1981, como concessionária exclusiva dos direitos mineiros no domínio dos diamantes.

A Companhia, é a sucessora da DIAMAMG, uma empresa de capitais mistos que funcionou de 1917 a 1986. A Empresa atua, também, em sete áreas distintas: Mineração, Transporte e Logística, Saúde, Segurança, Responsabilidade Social e Desporto. No ano 2021, apresentou as seguintes demonstrações financeiras:

BALANÇO 2021

Fonte: [Relatorio-de-Gestao-e-Contas-2021-Final_compressed.pdf \(endiamaprensa.com\)](#)

ENDIAMA – Empresa Nacional de Diamantes de Angola, E.P.
ANEXO ÀS DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS EM 31 DE DEZEMBRO 2021
(Montantes expressos em milhares de Kwanzas – mAKCZ)

ENDIAMA - EMPRESA NACIONAL DE DIAMANTES, E.P.
BALANÇO EM 31 DE DEZEMBRO DE 2021 E 31 DE DEZEMBRO DE 2020
(Montantes expressos em milhares de Kwanzas - mAKCZ)

Designação	Notas	2021	Exercícios 2020
ATIVO			
ATIVOS NÃO CORRENTES:			
Imobilizações Corpóreas	4	76.344.949	80.899.303
Imobilizações Intangíveis	5	126.190	32.907
Imobilizações em subsidiárias e associadas	9	40.199.897	40.199.897
Outros ativos não correntes	9	177.810	238.399
Outros ativos não correntes	9	3.815.884	2.178.389
Total dos ativos não correntes		120.579.929	123.548.895
ATIVOS CORRENTES:			
Contas a receber	9	16.379.981	22.872.917
Depositos bancários	10	28.980.373	13.276.444
Outros ativos correntes	11	84.735	13.209
Total dos ativos correntes		45.445.089	36.162.570
Total do ativo		176.025.018	159.711.465
CAPITAL PRÓPRIO E PASSIVO			
CAPITAL PRÓPRIO:			
Capital	12	43.361.701	45.808.909
Reservas	13	14.812.837	27.712.762
Resultados acumulados	14	44.149.255	13.289.412
Total do capital próprio		102.323.793	86.811.083
PASSIVO:			
PASSIVO NÃO CORRENTE:			
Emprestimos de médio e longo prazo	15	6.889.772	678.810
Passivos para prestações	17	2.208.480	46.399.324
Provisões para outros riscos e encargos	18	1.586.427	431.315
Outros passivos não correntes	19	18.473.284	47.976.999
Total do passivo não corrente		29.158.963	55.896.448
PASSIVO CORRENTE:			
Contas a pagar	19	71.691.136	83.418.723
Passivos com o pessoal	20	2.219.804	2.909.009
Outros passivos correntes	21	4.185.489	6.808.080
Total do passivo corrente		78.096.429	93.135.812
Total do passivo		107.255.392	149.032.260
Total do capital próprio e do passivo		176.025.018	159.711.465

As notas anexas são parte integrante do balanço para o exercício findo em 31 de Dezembro de 2021.

O Conselho de Administração
José Manuel Gomes Júnior
Presidente Conselho de Administração

O Conselho de Administração
José Manuel Gomes Júnior
Presidente Conselho de Administração

DEMONSTRAÇÃO DE RESULTADOS 2021

ENDIAMA – Empresa Nacional de Diamantes de Angola, E.P.
ANEXO ÀS DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS EM 31 DE DEZEMBRO 2021
(Montantes expressos em milhares de Kwanzas – mAKCZ)

ENDIAMA - EMPRESA NACIONAL DE DIAMANTES, E.P.
DEMONSTRAÇÃO DOS RESULTADOS POR NATUREZA PARA OS EXERCÍCIOS FINDOS EM 31 DE DEZEMBRO DE 2021 E 31 DE DEZEMBRO DE 2020
(Montantes expressos em milhares de Kwanzas - mAKCZ)

Designação	Notas	2021	Exercícios 2020
Outras receitas operacionais			
	26	9.907.011	7.043.399
Contas com o pessoal			
Amortizações	29	(18.844.338)	(14.176.722)
Outras receitas e perdas operacionais	33	(1.968.278)	(2.056.141)
Outros custos e perdas operacionais	33	(8.648.003)	(8.999.562)
Resultados operacionais		(17.553.506)	(18.189.026)
Resultados financeiros			
Resultados de filiais e associações	31	2.493.394	(929.999)
Resultados não operacionais	32	83.990.419	43.282.343
Resultados actividades	33	(9.382.913)	(18.691.621)
Resultados antes de impostos	34	951.994	-
Resultados antes de impostos		44.143.285	13.389.412
Impostos sobre o rendimento			
	35	-	-
Resultado líquido do período		44.143.285	13.389.412

As notas anexas são parte integrante da demonstração dos resultados por natureza para o exercício findo em 31 de Dezembro de 2021.

O Conselho de Administração
José Manuel Gomes Júnior
Presidente Conselho de Administração

O Conselho de Administração
José Manuel Gomes Júnior
Presidente Conselho de Administração

Fonte: [Relatorio-de-Gestao-e-Contas-2021-Final_compressed.pdf \(endiamaprensa.com\)](#)

ANÁLISE CRÍTICA DO RESULTADO LÍQUIDO DO EXERCÍCIO - 2021

No apuramento do resultado de uma entidade, embora duas possibilidades, mas espera-se que seja sempre positivo, ou seja, traduzido em lucro. O lucro representa uma motivação naquilo que são os objetivos de uma entidade.

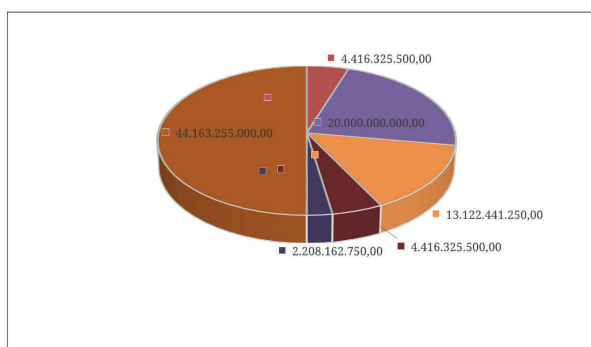
A Endiama-EP., em 2021, obteve um resultado positivo que ascendia os 44 163 255,00 KZ e fruto deste lucro, resolveu distribuí-lo conform a abaixo:

Câmbio 1USD= 554,981
RLE(2021)= 44 163 255 000,00

AFETAÇÃO DE RESULTADOS (DECRETO Nº 8/02, DE 12 ABRIL & LEI 11/13, DE 3 DE SETEMBRO)

Descrição	5 à 10% Reserva Legal	Dividendos ao Estado	25% à 30% Fundo de Investimento	5% à 10% Fundo Social	Remanescente até 30% Estimulo aos Trabalhadores	Total
% de afectação	10%	45,29%	29,71%	10%	5%	100%
Valor em AKZ	4 416 325 000,00	20 000 000 000,00	13 122 441 250,00	4 416 325 500,00	2 208 162 750,00	44 163 255 000,00
Valor em USD	7 957 615,67	36 037 269,74	23 644 847,75	7 957 615,67	3 978 807,83	79 576 156,66

Fonte: [Relatorio-de-Gestao-e-Contas-2021-Final_compressed.pdf \(endiamaprensa.com\)](#)



Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com a demonstração de resultados, a empresa obteve um resultado líquido positivo e é transportado para o balanço. Todavia, de acordo a tabela de afetação do lucro, o mesmo é repartido conforme as percentagens aprovadas pela assembleia da Endiama. Onde está o problema, afinal de contas?

Se repararmos, as disponibilidades apresentam um valor inferior relativamente ao lucro distribuído ou afetado, igual a 28 850 272 000, 00 AKZ e isto ocorre devido à diferença existente entre o regime de competência e o regime de caixa. Ou seja, como existem vendas a crédito, estão refletidas na conta dos clientes. O que implica, para a Endiama – EP, teve que aguardar a conversão dos valores dos clientes em disponibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo visou apresentar uma visão crítica na forma como é visto o lucro pelos usuários da informação financeira. De um lado estão os sócios e acionistas interessados em receber os seus rendimentos ou dividendos mas que muitas das vezes não conseguem prever cenários, como estes, por causa da incapacidade técnica de fazer uma leitura das demonstrações financeiras. Tal como peças apresentadas acima, conseguimos fazer uma análise do impacto que o lucro pode sofrer na sua repartição, caso tenhamos vendas a crédito.

Desta forma, aconselha-se os usuários da informação financeira a prestarem muita atenção na análise do balanço e da demonstração de resultados. Pois estes dois documentos resumem informações financeiras das empresas e por sua vez auxiliam os usuários na tomada de decisão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PLANO GERAL DE CONTABILIDADE ANGOLANO. Luanda: Plural Editores, 2001
- RIBEIRO, Contabilidade Básica. 4ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.
- MANAIA et al. Contabilidade Para Empresários e Gestores, 4ª edição, Chamusca, Edições Cosmos, 2018.
- SILVA, F. V. G.; Pereira, J. M. E; Rodrigues, L. L, Contabilidade das Sociedades, 13ª Edição, Plátano Editora, 2008.

DESAFIOS DOS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS EXPATRIADAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA E CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

MIRELLA CLERICI LOAYZA¹

Resumo: O artigo analisa os desafios enfrentados por crianças imigrantes e indígenas no processo de alfabetização e inclusão escolar na rede municipal de São Paulo, com foco nas barreiras linguísticas e afetivas. A partir de referenciais teóricos e legais, discute-se a importância da formação docente, da valorização das línguas maternas e da construção de um plano de ação institucional que promova práticas pedagógicas interculturais e plurilíngues. A pesquisa enfatiza a urgência de políticas públicas que garantam o direito à educação em sua dimensão plena e inclusiva.

Palavras-chave: Diversidade linguística; Alfabetização; Interculturalidade; Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A cidade de São Paulo, reconhecida por sua imensa diversidade cultural e linguística, abriga um crescente número de crianças imigrantes, indígenas e refugiadas, que ingressam na rede municipal de ensino carregando consigo histórias, idiomas e identidades singulares. Essa realidade desafia a estrutura educacional vigente, marcada por práticas pedagógicas muitas vezes homogêneas e pouco preparadas para acolher a pluralidade de línguas e culturas. No contexto da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, onde se iniciam os processos de letramento e alfabetização, os impactos das barreiras linguísticas e afetivas são particularmente sensíveis.

Mais do que uma dificuldade de comunicação, a barreira linguística se manifesta como obstáculo ao vínculo pedagógico, à construção da autoestima e ao sentimento de pertencimento escolar. Diante disso, professores

e gestores são chamados a repensar suas práticas, buscando formas de garantir o direito à educação equitativa para todos, conforme previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e em marcos internacionais como a Agenda 2030 da ONU.

Este artigo propõe uma análise crítica sobre os desafios da alfabetização em contextos multilíngues na rede municipal de São Paulo, com base em autores brasileiros e internacionais como Candau (2008), Freire (1996), García e Wei (2014) e Tardif (2014). São discutidos os impactos das barreiras linguísticas e afetivas, a necessidade de formação docente específica, e a importância da elaboração de um plano municipal de ação que promova uma educação plurilíngue, intercultural e verdadeiramente inclusiva. O texto também destaca experiências exitosas já em curso e propõe caminhos possíveis para a superação das desigualdades linguísticas e culturais no ambiente escolar.

1 Licenciatura Plena em Pedagogia, Letras Português e Inglês e as suas Literaturas. Pós Graduação em Neurociência Voltada à Educação e Programa de Especialização Docente para o Ensino da Matemática (PED-BRASIL). Pesquisadora da infância, da docência e dos brincarés. Professora de Português para Expatriados. Professora de Educação Infantil e Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, SME, PMSP.

BARREIRAS LINGUÍSTICAS E AFETIVAS

A cidade de São Paulo é uma metrópole multicultural e multilíngue que abriga comunidades oriundas de diversas partes do mundo. Este cenário, embora enriquecedor, impõe desafios significativos ao sistema educacional, sobretudo no que se refere à inclusão de crianças migrantes e refugiadas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essas crianças, em sua maioria, não têm o português como língua materna, o que cria barreiras não apenas comunicacionais, mas também afetivas e sociais dentro do ambiente escolar.

O primeiro desafio evidente é a barreira linguística. A ausência de um idioma comum entre as crianças e a comunidade escolar compromete o processo de socialização e o desenvolvimento integral do estudante. Como observa Ortega (2009), a aquisição de uma segunda língua envolve não apenas fatores cognitivos, mas também afetivos e sociais, o que torna a experiência do aluno multilíngue complexa e, por vezes, angustiante. Em São Paulo, essa realidade é visível no cotidiano de muitas escolas públicas municipais, que recebem estudantes falantes de espanhol, chinês, árabe, guarani, quíchua, entre outros idiomas.

Para além da comunicação, há impactos diretos sobre o vínculo emocional da criança com a escola. A falta de compreensão linguística pode levar ao isolamento, à frustração e à diminuição da autoestima. Segundo Krashen (1982, p. 31), “a aquisição de linguagem é facilitada em ambientes onde o afeto é positivo; ansiedade, baixa autoestima e motivação negativa são barreiras à aquisição linguística”. Dessa forma, a barreira linguística torna-se também uma barreira afetiva, pois compromete a sensação de pertencimento e acolhimento da criança.

A escola, portanto, deve se constituir como um espaço de mediação intercultural. O Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016) assegura às crianças o direito à proteção e à educação inclusiva desde os primeiros anos de

vida. Este direito deve ser garantido também às crianças migrantes, conforme estabelece a Lei de Migração (BRASIL, 2017), que prevê igualdade de acesso a políticas públicas, incluindo educação, independentemente da nacionalidade.

No entanto, a efetivação desses direitos esbarra na falta de preparo institucional. A maioria dos professores da rede pública de ensino não possui formação específica em português como Língua de Acolhimento (PLA), uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza as línguas de origem dos estudantes e as utiliza como ponto de partida para o ensino do português. Como destaca Pires (2017, p. 59), “o professor precisa atuar como mediador intercultural, respeitando os repertórios linguísticos e culturais dos estudantes, e não impondo o português como única via de comunicação legítima”.

Além disso, a formação continuada oferecida aos docentes raramente contempla questões relacionadas ao multilinguismo e à interculturalidade. Isso resulta em práticas improvisadas, baseadas mais na empatia e criatividade do professor do que em orientações metodológicas consolidadas. A ausência de políticas públicas que sustentem uma pedagogia do acolhimento linguístico revela um vácuo preocupante no planejamento educacional.

A barreira afetiva se agrava quando não há compreensão por parte da equipe pedagógica sobre os impactos emocionais da migração e da exclusão linguística. A literatura da psicologia educacional mostra que o vínculo afetivo entre professor e aluno é essencial para a aprendizagem significativa, especialmente nos primeiros anos da vida escolar. Conforme ressalta Wallon (1942), o desenvolvimento infantil é simultaneamente cognitivo e afetivo; emoções como medo, ansiedade e rejeição comprometem diretamente a construção do conhecimento.

Nesse sentido, é fundamental considerar também os aspectos da escuta e da valorização da cultura do outro. A ausência de espaços de fala e expressão cultural para os alunos

migrantes pode gerar um sentimento de invisibilidade. Conforme argumenta Freire (1996, p. 68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. O mundo que media a educação dos estudantes migrantes é marcado pela pluralidade linguística e cultural, e a escola precisa estar aberta a esse diálogo.

Uma alternativa promissora tem sido a implementação de projetos de educação bilíngue ou interlinguística em algumas escolas. Essas iniciativas, ainda pontuais, mostram que é possível valorizar o idioma de origem dos estudantes como um recurso didático e identitário. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua introdução, reconhece a diversidade linguística brasileira e propõe o desenvolvimento de competências interculturais (BRASIL, 2017). No entanto, essa diretriz ainda carece de efetivação prática na maioria das escolas públicas.

Internacionalmente, experiências como o modelo canadense de translanguaging e o sistema de English as an Additional Language (EAL) do Reino Unido servem como inspiração. Segundo García e Wei (2014), o translanguaging não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma filosofia de ensino que reconhece o bilinguismo como um recurso, e não como um problema. Essa abordagem permite que os alunos alternem entre línguas em sala de aula, favorecendo tanto a aquisição do novo idioma quanto o fortalecimento da identidade linguística.

No contexto brasileiro, iniciativas como o programa “Migração e Educação” da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo têm buscado mapear as demandas das comunidades migrantes e desenvolver materiais em diferentes idiomas. No entanto, a escala dessas ações ainda é limitada e depende da mobilização de atores locais e do engajamento das escolas.

É necessário também enfrentar os preconceitos linguísticos que permeiam o ambiente escolar. Muitas vezes, os alunos migrantes são estigmatizados por sua forma de

falar ou por suas dificuldades iniciais com o português. Isso revela uma visão monolíngue da linguagem, que contrasta com a realidade das escolas paulistas. Como defende Bagno (2007, p. 114), “a pluralidade linguística é constitutiva do Brasil e precisa ser reconhecida como um valor pedagógico”.

Por fim, é urgente construir uma pedagogia da escuta e do acolhimento que coloque as línguas e culturas dos estudantes no centro do processo educativo. A escola deve ser espaço de reconhecimento e construção de vínculos afetivos. Quando a criança se sente ouvida e compreendida em sua totalidade — inclusive em sua língua —, ela aprende com mais segurança e autonomia.

O enfrentamento das barreiras linguísticas e afetivas exige, portanto, políticas públicas robustas, formação continuada dos professores, produção de materiais pedagógicos em múltiplas línguas e, sobretudo, um compromisso ético com o direito de todas as crianças à educação de qualidade. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva passa, inevitavelmente, pelo reconhecimento e valorização da diversidade linguística como riqueza e não como obstáculo.

A COMPLEXIDADE DA ALFABETIZAÇÃO MULTILINGUÍSTICA

A alfabetização, enquanto processo de apropriação simbólica e cultural da linguagem escrita, é por si só um percurso delicado, que exige mediações cognitivas, afetivas e sociais. Em contextos multilíngues, como os encontrados em muitas escolas públicas de São Paulo, esse processo se torna ainda mais desafiador. Crianças migrantes, indígenas ou expatriadas que não têm o português como língua materna iniciam sua trajetória escolar tendo que aprender a ler e escrever em um idioma que ainda não dominam plenamente.

Esse cenário exige um cuidado pedagógico redobrado. Conforme afirma Krashen (1982), para que a aquisição de uma nova língua seja bem-sucedida, é essencial que a

criança já possua um certo domínio da linguagem oral e que o ambiente de aprendizagem seja emocionalmente seguro. Do contrário, há o risco de que ela não desenvolva plenamente nem a língua materna, nem o português, comprometendo sua alfabetização em ambas. Essa situação é conhecida na literatura como “semilinguismo”, um estado em que o indivíduo não se torna competente em nenhuma das línguas em que transita (ORTÉGA, 2009).

Além dos desafios linguísticos, muitas escolas ainda invisibilizam as línguas maternas dessas crianças, não reconhecendo sua importância como ferramentas de aprendizagem. O espanhol, o chinês, o guarani ou o aymara são muitas vezes tratados como obstáculos, e não como potenciais recursos pedagógicos. Essa negação impacta diretamente a constituição identitária dos alunos, pois a língua está profundamente conectada à cultura, à família e à história pessoal de cada criança (GARCÍA; WEI, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) assegura, em seu artigo 26, §4º, que “o ensino da língua materna é obrigatório nas comunidades indígenas” (BRASIL, 1996). Embora voltada inicialmente à educação indígena, essa diretriz reforça a ideia de que o ensino deve respeitar a língua de origem do aluno. O mesmo princípio é defendido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que afirma a importância de práticas pedagógicas inclusivas e multiculturais no processo de alfabetização (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, a pedagogia intercultural crítica apresenta-se como uma proposta relevante para reverter esse quadro de exclusão linguística. Segundo Candau (2008, p. 15), essa pedagogia “vai além do reconhecimento das diferenças culturais, propondo práticas educativas que as integrem de forma reflexiva e transformadora”. A proposta intercultural crítica não se limita à celebração da diversidade, mas busca desconstruir relações de poder que marginalizam determinadas culturas e línguas no espaço escolar.

A presença da diversidade linguística nas salas de aula deveria ser reconhecida como oportunidade de enriquecimento cognitivo e cultural. García e Wei (2014) argumentam que o multilinguismo pode ser uma vantagem cognitiva, na medida em que promove maior flexibilidade mental e habilidades metalinguísticas. No entanto, quando a escola adota uma postura monolíngue, exige da criança o abandono de sua língua de origem, enfraquecendo os vínculos afetivos e familiares que sustentam sua aprendizagem.

O processo de alfabetização, portanto, deve ser concebido como um percurso bilíngue ou multilíngue. Não se trata de ensinar “português puro”, mas de construir significados por meio de diferentes repertórios linguísticos. Como defende Bagno (2007, p. 97), “é preciso combater a ideia de que só existe uma forma ‘correta’ de falar ou escrever. A escola deve valorizar os diferentes modos de expressão como formas legítimas de comunicação”.

No entanto, essa abordagem ainda encontra pouca aplicação prática na maioria das escolas. A formação inicial dos professores geralmente não contempla conteúdos voltados ao ensino bilíngue ou à educação linguística de migrantes e indígenas. Como observa Pires (2017), a ausência de políticas públicas voltadas à implementação do português como língua de acolhimento (PLA) contribui para a reprodução de práticas excludentes e descontextualizadas no ensino da leitura e escrita.

Além disso, a desvalorização das línguas de origem pode resultar em rupturas emocionais significativas. A criança pode internalizar que sua língua — e, por consequência, sua cultura e sua família — não têm valor no contexto escolar. Segundo Wallon (1942), o afeto é elemento constitutivo do desenvolvimento cognitivo. Assim, um ambiente que nega a identidade linguística do estudante compromete não apenas sua autoestima, mas também seu desempenho acadêmico.

Por isso, a construção de um espaço alfabetizador verdadeiramente inclusivo precisa

ir além das técnicas de leitura e escrita. É necessário integrar estratégias de mediação cultural, promover atividades que valorizem as línguas dos estudantes e dialogar com as famílias sobre as práticas letradas em suas comunidades. Como aponta Freire (1996, p. 37), “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, o que inclui respeitar a sua língua como parte de sua autonomia e dignidade.

A complexidade da alfabetização multilinguística não deve ser vista como um obstáculo intransponível, mas como um chamado à inovação pedagógica. Experiências bem-sucedidas em escolas da América Latina, como o modelo intercultural bilíngue do Equador e da Bolívia, mostram que é possível construir propostas alfabetizadoras baseadas no respeito à pluralidade linguística. Essas iniciativas reforçam que o direito à alfabetização é, também, o direito de aprender com e através da própria língua.

Conforme previsto na Lei nº 13.257/2016, que trata do Marco Legal da Primeira Infância, toda criança tem o direito ao desenvolvimento pleno em ambientes seguros, acolhedores e estimulantes (BRASIL, 2016). No caso de crianças multilíngues, esse direito só se concretiza quando suas línguas e culturas são valorizadas no processo educativo.

Em suma, alfabetizar em contextos multilíngues é um ato político, ético e pedagógico. Requer dos educadores não apenas conhecimentos técnicos, mas uma escuta sensível, abertura ao diálogo intercultural e compromisso com a justiça linguística. Somente assim a escola cumprirá seu papel de agente de inclusão, e não de silenciamento.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O SUPORTE INSTITUCIONAL

Outro ponto essencial para garantir a inclusão efetiva de crianças em contextos multilíngues é a formação continuada dos professores da rede pública. Em São Paulo, muitos docentes atuam em salas de aula compostas por estudantes falantes de diversas

línguas, como espanhol, árabe, chinês e línguas indígenas, sem ter recebido preparação específica para lidar com essa realidade. A ausência de uma política de formação sistemática em português como Língua de Acolhimento (PLA), bem como a escassez de materiais didáticos bilíngues, intérpretes, mediadores culturais ou planos pedagógicos adaptados, compromete a efetividade de uma educação multicultural.

Apesar da existência de normativas que reconhecem o direito à educação inclusiva, sua implementação esbarra frequentemente na sobrecarga de trabalho docente, na escassez de recursos e na desvalorização da diversidade linguística como prioridade pedagógica. O resultado é uma prática educacional que, embora bem-intencionada, permanece aquém das exigências contemporâneas de equidade e justiça linguística.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 206, inciso VII, como princípio do ensino a “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). Essa qualidade passa, necessariamente, pela formação dos profissionais da educação e pela garantia de condições adequadas para o exercício da docência. A Prefeitura de São Paulo, enquanto ente federativo responsável pela educação municipal, é legalmente incumbida de promover essa formação.

A Lei nº 14.660/2007, que rege o Estatuto do Magistério Municipal de São Paulo, determina que o poder público deve assegurar aos profissionais de educação o direito à formação continuada. De acordo com o artigo 61 da referida lei, “a Secretaria Municipal de Educação instituirá programas de formação continuada, presencial e/ou a distância, de caráter regular e permanente, compatíveis com os objetivos educacionais e com as necessidades dos profissionais da educação” (SÃO PAULO, 2007).

Além disso, o Plano Municipal de Educação (PME) de São Paulo (Lei nº 16.271/2015) inclui como metas e estratégias a valorização dos profissionais do magistério e a

promoção de formação continuada que contemple a diversidade étnico-racial, linguística e cultural. A Meta 16, por exemplo, determina: “formar, em regime de colaboração, os profissionais da educação em todos os níveis e modalidades de ensino para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana, indígena e dos direitos humanos” (SÃO PAULO, 2015).

Essas diretrizes demonstram que a formação docente voltada à diversidade não é uma opção, mas um dever institucional, cuja ausência caracteriza negligência por parte da gestão pública. Como argumenta Tardif (2014, p. 33), “a formação docente não se limita à aquisição de saberes técnicos, mas implica o reconhecimento das condições socioculturais em que o professor atua”.

Outro ponto crítico é a precarização das condições de trabalho nas unidades escolares. A falta de recursos humanos e materiais adequados, aliada à fragmentação dos programas formativos, resulta em uma responsabilização excessiva do professor individual, que muitas vezes precisa criar suas próprias estratégias para acolher estudantes multilíngues. Conforme alerta Nóvoa (1992), políticas públicas eficazes exigem um investimento permanente na formação e no apoio coletivo aos docentes, e não apenas ações pontuais ou cursos de curta duração.

Cabe lembrar ainda que o artigo 67 da LDB (Lei nº 9.394/1996) prevê que os sistemas de ensino devem assegurar aos docentes formação continuada, inclusive com condições materiais para sua realização: “os sistemas de ensino assegurarão aos educadores, inclusive formação continuada em serviço, aperfeiçoamento profissional e condições adequadas de trabalho” (BRASIL, 1996). Essa previsão legal reforça o entendimento de que a responsabilidade não recai apenas sobre os professores, mas sim sobre o poder público empregador.

Ademais, o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de São Paulo (Lei nº 8.989/1979) afirma em seu artigo 179 que o

servidor público tem direito a “meios adequados à realização de suas atribuições”, o que inclui a formação adequada e o suporte necessário para responder às demandas específicas do seu cargo (SÃO PAULO, 1979).

Frente a essas normativas, é possível afirmar que o suporte institucional ao professor não se trata de uma concessão eventual, mas de um direito legalmente estabelecido. A negligência desse direito implica não apenas no prejuízo ao profissional, mas na violação do direito das crianças à educação de qualidade e culturalmente sensível.

Como enfatiza Candau (2008), a educação intercultural precisa estar no centro das políticas de formação docente, com programas que preparem os professores para lidar com a complexidade das práticas pedagógicas em contextos de diversidade. Sem esse compromisso institucional, iniciativas de acolhimento linguístico tornam-se esparsas e dependentes da disposição individual de educadores, o que aprofunda as desigualdades educacionais.

Portanto, garantir formação específica e suporte institucional para o enfrentamento das barreiras linguísticas e culturais é não apenas uma questão de política educacional, mas de justiça social e cumprimento da legislação vigente. Investir na valorização e formação dos professores da rede municipal de São Paulo é condição fundamental para a construção de uma escola pública verdadeiramente inclusiva, comprometida com os direitos humanos e a equidade linguística.

A IMPORTÂNCIA DE UM PLANO MUNICIPAL DE AÇÃO PARA O ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO E CULTURAL

A crescente diversidade linguística e cultural nas escolas públicas municipais de São Paulo não é um fenômeno passageiro, mas uma característica estrutural da cidade contemporânea. Para responder a essa realidade de forma sistemática e efetiva, é imprescindível que a Secretaria Municipal de Educação

implemente um Plano Municipal de Ação para o Acolhimento Linguístico e Cultural de Crianças Imigrantes e Indígenas. Tal plano deve articular formação docente, gestão escolar, produção de materiais e políticas de escuta ativa com as comunidades atendidas.

A ausência de diretrizes unificadas e de estratégias permanentes tem levado a uma atuação fragmentada, dependente da iniciativa individual de professores ou da disponibilidade pontual de projetos externos. Essa lacuna institucional compromete a continuidade e a efetividade de práticas pedagógicas voltadas à inclusão, tornando-as vulneráveis a trocas de gestão e à descontinuidade de políticas públicas.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes não se constroem apenas a partir da experiência, mas também pela formação intencional promovida pelas instituições educacionais. Um plano estruturado garantiria formação continuada sobre o ensino de português como língua de acolhimento (PLA), além de fundamentos sobre educação intercultural crítica. Como aponta Candau (2008), a interculturalidade não se faz apenas com boa vontade: ela exige políticas públicas, planejamento e compromisso com a transformação das práticas escolares.

Outro aspecto fundamental de um plano municipal é a elaboração e distribuição de materiais didáticos plurilíngues e culturalmente sensíveis. Muitas escolas carecem de recursos que reflitam a realidade dos alunos imigrantes ou indígenas, o que reforça a invisibilidade cultural. García e Wei (2014) defendem que o reconhecimento das línguas dos estudantes é uma condição básica para a construção de um espaço escolar democrático e afetivo.

A contratação de mediadores culturais e intérpretes bilíngues também deve integrar o plano. Em regiões da cidade com alta concentração de determinadas comunidades linguísticas, como bolivianos, haitianos, chineses e indígenas, é essencial que a comunicação entre escola e família não dependa exclusivamente da mediação informal de alunos ou funcionários.

Conforme o artigo 205 da Constituição Federal, “a educação é direito de todos e dever do Estado”, o que inclui o dever de garantir acesso equitativo às informações escolares.

A articulação com universidades, organizações não governamentais e coletivos imigrantes deve constar como eixo estratégico do plano. Parcerias institucionais podem oferecer suporte técnico, tradutores, ações formativas e experiências de pesquisa que auxiliem a implementação de uma política pública consistente. Como aponta Nóvoa (1992), a formação do professor também depende de sua inserção em comunidades de prática e saberes que extrapolam o espaço escolar.

Além disso, o plano deve garantir momentos de escuta ativa com as famílias e comunidades de origem das crianças. Essa dimensão do acolhimento não pode ser negligenciada: o vínculo com a cultura de origem é parte fundamental da autoestima e do processo de pertencimento da criança à nova realidade escolar. Como destaca Freire (1996), “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” — e todos devem ser valorizados no ambiente escolar.

Os gestores escolares precisam ser envolvidos como protagonistas nesse processo. O plano deve prever formações específicas para gestores, focadas em liderança inclusiva, gestão participativa e construção de projetos político-pedagógicos alinhados à diversidade cultural do território. Sem o comprometimento da gestão escolar, muitas ações tendem a se restringir à sala de aula e não se expandem para o conjunto da unidade.

É igualmente importante que o plano tenha um sistema de monitoramento e avaliação contínua, com indicadores de inclusão, acompanhamento das aprendizagens de crianças multilíngues, avaliação da formação docente e escuta das famílias. Esse acompanhamento permitirá ajustes e evidências de impacto, essenciais para sua continuidade e ampliação.

Do ponto de vista legal, a Prefeitura de São Paulo, enquanto gestora da rede, tem o dever de oferecer aos seus servidores as condições adequadas de trabalho, conforme previsto na Lei nº 8.989/1979 (Estatuto dos Servidores Públicos Municipais). Isso inclui formação, materiais pedagógicos e equipe de apoio compatíveis com a realidade escolar. Deixar de fazê-lo é negligenciar tanto o direito dos estudantes quanto os direitos dos trabalhadores da educação.

O plano municipal também seria uma resposta concreta aos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, como a Agenda 2030 da ONU, que em sua meta 4.5 do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) determina que se elimine a desigualdade na educação, “incluindo o acesso dos mais vulneráveis a uma educação de qualidade e equitativa”.

É importante destacar que esse plano não deve ser encarado como uma política pontual ou emergencial, mas como uma estratégia de longo prazo. A São Paulo que acolhe, alfabetiza e respeita suas crianças multilíngues hoje está formando os cidadãos que definirão os rumos da cidade no futuro.

Em síntese, a criação de um plano municipal de ação para o acolhimento linguístico e cultural representa não apenas um mecanismo de justiça educacional, mas um passo fundamental para a consolidação de uma escola pública democrática. Mais do que um conjunto de medidas técnicas, trata-se de um compromisso ético e político com o direito de todas as crianças a aprender, pertencer e florescer, em qualquer língua que falem.

CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A SUPERAÇÃO DAS BARREIRAS LINGUÍSTICAS E AFETIVAS

Diante dos múltiplos desafios enfrentados por educadores e gestores escolares no acolhimento de crianças multilíngues na rede pública paulistana, é imprescindível reconhecer e valorizar experiências bem-sucedidas que indicam caminhos viáveis para uma educação mais

inclusiva. Embora ainda pontuais, iniciativas locais vêm demonstrando que é possível construir ambientes educativos mais sensíveis à diversidade linguística e cultural, desde que haja intencionalidade, formação e apoio institucional.

Algumas escolas têm estabelecido parcerias com organizações não governamentais, universidades e coletivos de imigrantes para desenvolver práticas pedagógicas plurilíngues. Essas parcerias têm sido fundamentais na criação de espaços de escuta e pertencimento para crianças e famílias que não têm o português como língua materna. O envolvimento da comunidade local amplia a capacidade da escola de acolher e reconhecer saberes diversos, fortalecendo o vínculo entre os sujeitos e o território.

Projetos de contação de histórias nas línguas de origem dos estudantes, rodas de conversa bilíngues com famílias, produção de murais culturais e uso de recursos visuais são estratégias que têm se mostrado eficazes na inclusão linguística e afetiva. Essas práticas permitem que os alunos se expressem e se sintam pertencentes mesmo em um ambiente linguístico inicialmente estranho, reduzindo o impacto emocional do deslocamento.

A mediação entre pares — na qual alunos que já dominam o português auxiliam os recém-chegados — também se destaca como ferramenta potente de acolhimento e aprendizagem. Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento ocorre nas interações sociais e é por meio da colaboração com os outros que a aprendizagem se torna significativa. Essa abordagem colaborativa valoriza a empatia e o protagonismo estudantil, reforçando a dimensão afetiva do processo educacional.

No entanto, para que essas ações se tornem política pública, é necessário investimento estruturado por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME). O apoio institucional deve ir além do incentivo pontual e assumir a formação docente, a produção de materiais e a articulação intersetorial como eixos estruturantes de uma política de educação intercultural.

A formação continuada dos professores, por exemplo, deve contemplar conteúdos específicos como o ensino de português como segunda língua, os fundamentos da pedagogia intercultural crítica e o uso de metodologias visuais e sensoriais. Segundo Candau (2008), a formação intercultural precisa ser permanente e articulada às realidades locais para que os educadores estejam preparados para lidar com a complexidade linguística das salas de aula contemporâneas.

Além da formação, a produção de materiais didáticos plurilíngues é urgente. Muitos professores ainda precisam adaptar por conta própria os conteúdos curriculares para atender alunos que não compreendem o português. Essa lacuna revela uma negligência institucional em garantir o direito à aprendizagem com equidade. Como defendem García e Wei (2014), o translanguaging — ou seja, o uso integrado das línguas dos alunos — deve ser incorporado como prática pedagógica legítima, e não como estratégia informal.

A contratação de mediadores culturais e intérpretes bilíngues também é uma ação necessária, sobretudo em regiões com alta densidade de população migrante. Esses profissionais atuam como pontes entre a escola e as famílias, facilitando a comunicação, a compreensão mútua e a resolução de conflitos. De acordo com Ortega (2020), a mediação linguística é uma ferramenta essencial para garantir o acesso pleno ao currículo e o fortalecimento do vínculo escola-comunidade.

Outro eixo de ação indispensável é o fortalecimento do diálogo com as famílias e comunidades de origem das crianças. Escutar ativamente os familiares, valorizar suas línguas e tradições e integrá-los ao cotidiano escolar são formas de reconhecer o direito à identidade cultural. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) ressalta a importância de que o currículo considere “as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

Conforme apontam autores como Freire (1996), a educação libertadora se dá pelo

reconhecimento do outro como sujeito histórico e cultural. Portanto, acolher a diversidade linguística nas escolas é mais do que uma demanda pedagógica: é um compromisso ético com os direitos humanos e com a justiça social. O diálogo respeitoso com os saberes das comunidades migrantes permite a construção de uma escola mais democrática e plural.

Além das ações pedagógicas, é preciso garantir condições materiais para que essas práticas se sustentem. Isso implica recursos financeiros, espaços adequados, tempo de planejamento e valorização dos profissionais da educação. Sem essas garantias, a implementação de políticas multilíngues corre o risco de se tornar simbólica, sem efetividade real.

É necessário, ainda, que a SME monitore e avalie regularmente as práticas de acolhimento e os resultados obtidos, a fim de aprimorar os programas existentes. A escuta dos professores e das famílias deve ser incorporada ao processo de tomada de decisões. Como destaca Nóvoa (1992), uma gestão democrática pressupõe a participação ativa dos atores escolares e a construção coletiva de soluções.

“Não se pode falar em equidade educacional sem considerar o direito das crianças de aprender na sua própria língua e de serem reconhecidas culturalmente” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 98). Essa citação nos lembra que o acolhimento linguístico não é um favor ou uma concessão, mas um direito constitucional, pedagógico e afetivo que deve ser assegurado em todas as instâncias da política educacional.

Por fim, é essencial que o poder público compreenda que políticas linguísticas escolares não dizem respeito apenas à aprendizagem do idioma oficial, mas também à afirmação de identidades, à construção de pertencimento e à consolidação da cidadania. A experiência multilíngue das escolas de São Paulo pode ser, portanto, um campo fértil de transformação, desde que haja vontade política, escuta ativa e compromisso com uma educação verdadeiramente plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário multilíngue das escolas públicas paulistanas exige mais do que ações pontuais: requer planejamento institucional, compromisso político e transformação pedagógica. Professores da rede municipal de ensino enfrentam, diariamente, o desafio de acolher e alfabetizar crianças que chegam à escola sem domínio da língua portuguesa, muitas vezes sem suporte técnico, materiais adequados ou formação específica. Este artigo procurou evidenciar que, embora existam iniciativas valiosas e professores engajados, é necessária uma ação estruturada e articulada para garantir o direito à aprendizagem dessas crianças.

Aos docentes, reafirma-se a importância da formação continuada em português como língua de acolhimento e em pedagogia intercultural, aliada a práticas pedagógicas que valorizem as línguas de origem e promovam o pertencimento. Aos gestores públicos e formuladores de políticas, cabe assegurar as condições institucionais para que esse trabalho se concretize: formação, recursos, apoio técnico e equipes multidisciplinares.

A criação de um plano municipal de ação para o acolhimento linguístico e cultural representa um passo estratégico para tornar efetiva a educação inclusiva prevista nas leis brasileiras e nos compromissos internacionais assumidos pelo país. É dever da Prefeitura de São Paulo, como empregadora e mantenedora da rede, oferecer os meios necessários para que seus profissionais possam exercer suas funções com dignidade e eficácia.

A escola pública deve ser um espaço onde todas as crianças — independentemente de sua origem — possam se reconhecer, se expressar e aprender com liberdade e respeito. A valorização da diversidade linguística, longe de representar um obstáculo, deve ser compreendida como uma riqueza pedagógica e humana. Que o compromisso com a equidade e a justiça educativa se traduza em políticas públicas concretas e em práticas escolares transformadoras.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: [data de acesso].
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CANDAUI, Vera Maria. Educação intercultural: mediações necessárias. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 373-388, maio/ago. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200007>.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. New York: Palgrave Macmillan, 2014.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- ORTEGA, Lourdes. The role of language in education and social justice. International Journal of Applied Linguistics, v. 30, n. 1, p. 34-48, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijal.12212>.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O PAPEL DO GESTOR DE RECURSOS HUMANOS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS E ORGANIZACIONAIS

MUXIMA RIBEIRO JOAQUIM FAUSTINO¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo explorar o papel crucial do Gestor de Recursos Humanos (GRH) no desenvolvimento de competências tanto a nível individual quanto organizacional. A gestão de recursos humanos é de carácter importante e estratégico nas organizações modernas, sendo responsável não apenas pela atração e retenção de talentos, mas também pelo desenvolvimento contínuo das habilidades dos colaboradores. Através de uma análise teórica e prática, o estudo examina as estratégias utilizadas pelos gestores de recursos humanos para identificar, desenvolver e maximizar as competências dos funcionários, visando a melhoria do desempenho organizacional. Serão discutidas as principais práticas de gestão de talentos, formação e desenvolvimento, bem como a importância da criação de uma cultura organizacional que promova o aprendizado contínuo. O artigo conclui que o sucesso organizacional depende, em grande parte, da capacidade do gestor de recursos humanos de alinhar as necessidades individuais de desenvolvimento com os objetivos estratégicos da organização.

Palavras-chave: Gestão de Recursos Humanos; Competências Individuais; Desenvolvimento Organizacional; Gestão de Talentos; Aprendizado Contínuo.

INTRODUÇÃO

No cenário organizacional contemporâneo, a gestão de recursos humanos (RH) é de carácter importante e fundamental no desenvolvimento de competências que são essenciais para o sucesso tanto individual quanto colectivo. À medida que as organizações enfrentam um ambiente de negócios cada vez mais dinâmico e competitivo, torna-se imperativo investir na capacitação contínua dos colaboradores, promovendo o alinhamento entre as habilidades individuais e os objetivos estratégicos da empresa. O desenvolvimento de competências não é apenas uma necessidade para os funcionários que buscam crescimento profissional, mas também uma estratégia crítica para as organizações que desejam inovar e

manter sua relevância no mercado. Nesse contexto, o gestor de recursos humanos actua como um facilitador desse processo, implementando políticas e programas que incentivam a aprendizagem e o desenvolvimento contínuo.

EVOLUÇÃO DA GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

A gestão de recursos humanos (GRH) passou por uma significativa evolução ao longo das últimas décadas, refletindo as mudanças nas necessidades organizacionais e nas dinâmicas do mercado de trabalho. Inicialmente, as funções de recursos humanos eram predominantemente administrativas, centradas em tarefas como recrutamento, pagamento de salários, e

¹ Professor de Língua Inglesa e Ética deontológica, Pós-graduado Profissional em Metodologia de Ensino da Geografia, pelo Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo, (ISCED – HUAMBO) e Mestrando no curso de Gestão de Recursos Humanos nas Organizações pelo Instituto Superior Politécnico de Kanjongo-Polo Kilamba, (ISKA).

administração de benefícios. O foco principal era a conformidade com as regulamentações trabalhistas e a manutenção de registros dos empregados.

FASES INICIAIS: ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL

Nos primeiros estágios de desenvolvimento, a gestão de recursos humanos era conhecida como "administração de pessoal". Durante as primeiras décadas do século XX, o foco principal desta função estava em tarefas burocráticas e operacionais, como o processamento de folhas de pagamento, controle de frequência e administração de benefícios (Ulrich, 1997). O papel dos profissionais de administração de pessoal era, em grande parte, reativo, com ênfase na conformidade com as leis trabalhistas e na manutenção de registros precisos dos empregados. O objetivo era assegurar que as operações cotidianas fossem executadas de forma eficiente, sem uma preocupação maior com o desenvolvimento ou engajamento dos colaboradores.

Nesta fase, o conceito de "recursos humanos" como conhecemos hoje ainda não havia sido plenamente desenvolvido. Os empregados eram vistos como uma força de trabalho necessária para a produção, e o papel do departamento de pessoal era garantir que essa força de trabalho estivesse disponível e cumprisse suas funções de acordo com as regras estabelecidas. A função de recursos humanos era, portanto, essencialmente administrativa, voltada para o cumprimento de normas e a resolução de questões trabalhistas (Dessler, 2003).

TRANSIÇÃO PARA GESTÃO DE PESSOAS

A partir das décadas de 1960 e 1970, ocorreu uma importante transição na forma como as organizações viam seus funcionários e, conseqüentemente, na maneira como a gestão de recursos humanos era conduzida. Essa mudança foi impulsionada por novos estudos e teorias no campo do comportamento

organizacional e da psicologia do trabalho, que começaram a destacar a importância da satisfação, motivação e bem-estar dos trabalhadores para o desempenho organizacional (Herzberg, Mausner, & Snyderman, 1959).

Esse período marcou o início da "gestão de pessoas", onde o foco começou a se deslocar das tarefas administrativas para o desenvolvimento e engajamento dos colaboradores. As organizações começaram a perceber que, para alcançar melhores resultados, era necessário investir no capital humano — ou seja, nas habilidades, conhecimentos e capacidades dos seus funcionários (McGregor, 1960). Surgiram então práticas de gestão que buscavam não apenas gerenciar, mas também desenvolver os funcionários, criando ambientes de trabalho mais favoráveis e motivadores (Argyris, 1971).

Durante essa transição, o papel do gestor de recursos humanos começou a se expandir para incluir a formação e o desenvolvimento dos empregados, gestão do desempenho, planejamento de carreira e a criação de uma cultura organizacional positiva (Beer et al., 1984). A ideia era que, ao investir nas pessoas e criar um ambiente de trabalho que promovesse a satisfação e o engajamento, as organizações poderiam melhorar a produtividade e a eficiência de maneira sustentável.

SURGIMENTO DA GRH ESTRATÉGICA

A partir dos anos 1980, a gestão de recursos humanos (GRH) começou a se transformar de uma função puramente administrativa em uma parceira estratégica essencial para o sucesso organizacional. Esse período marcou o surgimento da GRH estratégica, onde a gestão de pessoas passou a ser vista como um elemento fundamental para a criação de vantagem competitiva. As mudanças econômicas globais, juntamente com a crescente pressão por eficiência e inovação, impulsionaram as organizações a reconsiderar o papel dos recursos humanos (Wright & McMahan, 1992).

O conceito de GRH estratégica se baseia na ideia de que as pessoas são recursos valiosos que, quando gerenciados de maneira eficaz, podem contribuir significativamente para o sucesso organizacional (Barney & Wright, 1998). Essa abordagem foca no alinhamento das políticas e práticas de recursos humanos com os objetivos estratégicos da organização, de modo a maximizar o desempenho dos colaboradores e, conseqüentemente, o desempenho da empresa como um todo.

Além disso, a GRH estratégica enfatiza a importância de desenvolver capacidades organizacionais que são difíceis de imitar pelos concorrentes, como uma cultura organizacional única e sistemas de gestão de talentos eficazes (Lepak & Snell, 1999). A ideia central é que, ao integrar as práticas de recursos humanos ao planejamento estratégico da organização, a GRH pode contribuir diretamente para a obtenção de vantagens competitivas sustentáveis.

ERA DO CAPITAL HUMANO

Nos anos 2000, a GRH evoluiu ainda mais com a adoção do conceito de "capital humano", que reconhece os colaboradores não apenas como recursos, mas como ativos fundamentais para a criação de valor organizacional (Becker, Huselid, & Ulrich, 2001). O capital humano refere-se ao conjunto de habilidades, conhecimentos, experiências e competências dos empregados, que podem ser utilizados para alcançar os objetivos estratégicos da organização (Schultz, 1961).

Essa era trouxe uma mudança significativa na forma como as organizações gerenciam seus talentos. Ao invés de focar apenas em aspectos operacionais ou administrativos, as empresas passaram a investir em estratégias de desenvolvimento de talentos, retenção e engajamento, reconhecendo que o sucesso organizacional depende fortemente da capacidade de atrair, desenvolver e manter indivíduos altamente qualificados (Boxall & Purcell, 2016).

O capital humano passou a ser visto como um diferencial competitivo, especialmente

em mercados altamente dinâmicos e baseados no conhecimento. As organizações começaram a utilizar análises de dados e tecnologias avançadas para melhorar suas práticas de gestão de pessoas, com o objetivo de maximizar o potencial de seus colaboradores e, assim, impulsionar o desempenho organizacional (Coff & Krzyscynski, 2011).

A gestão de capital humano também envolve a criação de uma cultura organizacional que valorize o aprendizado contínuo, inovação e colaboração, elementos considerados essenciais para enfrentar os desafios do mercado global e as rápidas mudanças tecnológicas (Bontis, 1998). Nesta fase, a GRH se consolidou como uma função central na estratégia organizacional, sendo responsável por garantir que a organização possua as competências necessárias para prosperar em um ambiente de negócios cada vez mais competitivo.

GRH NO CONTEXTO ATUAL

No cenário atual, a gestão de recursos humanos (GRH) enfrenta desafios e oportunidades que refletem as profundas transformações ocorridas nas últimas décadas, impulsionadas pela globalização, avanços tecnológicos e mudanças demográficas. Hoje, a GRH não se limita a funções operacionais; ela é uma força motriz estratégica que deve responder de maneira ágil e inovadora às demandas de um ambiente de negócios em constante evolução.

A transformação digital tem sido um dos principais fatores que moldam a GRH no contexto atual. Com o advento de tecnologias como inteligência artificial, big data e automação, as organizações têm à sua disposição ferramentas poderosas para a tomada de decisões mais informadas e personalizadas. Ferramentas de análise de dados, por exemplo, permitem que os gestores de recursos humanos identifiquem padrões de comportamento, necessidades de treinamento e oportunidades de desenvolvimento de competências com uma precisão sem precedentes (Stone, Deadrick, Lukaszewski, & Johnson, 2015).

Além disso, a digitalização possibilitou a adoção de modelos de trabalho flexíveis, como o trabalho remoto, que se tornou amplamente difundido especialmente após a pandemia de COVID-19. Esse novo paradigma desafia a GRH a desenvolver políticas e práticas que mantenham o engajamento e a produtividade dos colaboradores, independentemente de sua localização geográfica (Kane, Palmer, Phillips, Kiron, & Buckley, 2016).

No contexto atual, o desenvolvimento de talentos e o aprendizado contínuo são elementos cruciais para a sustentabilidade das organizações. Em um mercado de trabalho que exige adaptação constante e aquisição de novas habilidades, a GRH desempenha um papel fundamental ao implementar programas de desenvolvimento profissional que incentivem o aprendizado ao longo da carreira (Noe, Clarke, & Klein, 2014).

As organizações precisam não só atrair talentos, mas também retê-los e desenvolver suas competências de forma alinhada às mudanças tecnológicas e às necessidades do mercado. Programas de mentoring, coaching, e a promoção de uma cultura de feedback contínuo são algumas das estratégias utilizadas para garantir que os colaboradores estejam preparados para os desafios futuros (Aguinis & Kraiger, 2009).

A GRH também se vê cada vez mais envolvida em iniciativas de sustentabilidade e responsabilidade social. As expectativas da sociedade em relação às práticas corporativas evoluíram, e as empresas estão sendo pressionadas a adotar práticas que não apenas maximizem os lucros, mas também contribuam positivamente para a sociedade e o meio ambiente. Nesse contexto, a GRH tem o papel de alinhar as políticas de recursos humanos às estratégias de sustentabilidade corporativa, garantindo que a organização seja responsável e ética em suas práticas laborais (Collings, Wood, & Szamosi, 2018).

COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS E ORGANIZACIONAIS

As competências desempenham um papel crucial na eficácia e sucesso das

organizações modernas. Elas podem ser categorizadas em dois tipos principais: competências individuais e competências organizacionais. Ambas são essenciais para o desempenho global da organização e devem ser desenvolvidas e geridas de forma integrada para garantir o sucesso a longo prazo.

COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS

Competências individuais referem-se ao conjunto de habilidades, conhecimentos, atitudes e comportamentos que um indivíduo possui e utiliza para desempenhar suas funções de forma eficaz. Estas competências são essenciais para o sucesso pessoal e profissional e podem ser divididas em várias categorias:

Habilidades Técnicas: Estas são as habilidades específicas necessárias para realizar tarefas ou usar ferramentas e tecnologias. Incluem conhecimentos técnicos, como programação de computadores, operação de equipamentos ou análise de dados (Katz, 1974).

Competências Interpessoais: Referem-se à capacidade de interagir eficazmente com outras pessoas. Incluem habilidades como comunicação, trabalho em equipe, empatia e resolução de conflitos. A habilidade de construir e manter relacionamentos produtivos é crucial para o sucesso em ambientes de trabalho colaborativos (Goleman, 1995).

Competências Cognitivas: Envolvem a capacidade de pensar criticamente, resolver problemas e tomar decisões informadas. São essenciais para a análise de informações complexas e para a adaptação a novas situações (Schmidt & Hunter, 1998).

Competências Comportamentais: Incluem atitudes e comportamentos que afetam o desempenho, como a capacidade de se adaptar às mudanças, a motivação pessoal e a resiliência. Essas competências são importantes para a eficácia em situações desafiadoras e para a manutenção do engajamento (Luthans & Youssef-Morgan, 2017).

COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS

Competências organizacionais são as capacidades que a organização como um todo possui e que permitem que ela atinja seus objetivos estratégicos. Elas representam o conhecimento e as habilidades coletivas que proporcionam uma vantagem competitiva sustentável. As competências organizacionais podem ser categorizadas da seguinte forma:

Capacidade de Inovação: Refere-se à habilidade da organização em criar e implementar novos produtos, serviços e processos. A inovação é fundamental para se manter competitiva e responder às mudanças do mercado (Tushman & O'Reilly, 1996).

Eficiência Operacional: Inclui a capacidade de otimizar processos internos para melhorar a produtividade e reduzir custos. Organizações eficientes podem operar com menos recursos e com maior eficácia, mantendo uma vantagem competitiva (Porter, 1985).

Flexibilidade e Adaptação: Envolve a habilidade da organização em se ajustar rapidamente a mudanças no ambiente de negócios, como novas tecnologias ou mudanças na demanda do mercado. Organizações que são adaptáveis podem superar desafios e explorar novas oportunidades com mais agilidade (Duncan, 1976).

Cultura Organizacional: A cultura organizacional engloba os valores, crenças e práticas que moldam o comportamento dos colaboradores e influenciam o funcionamento da organização. Uma cultura forte pode promover coesão, engajamento e alinhamento com os objetivos estratégicos (Schein, 2010).

Capacidade de Aprendizado: Relaciona-se com a habilidade da organização em aprender com experiências passadas e aplicar esse conhecimento para melhorar continuamente. A capacidade de aprendizado organizacional é essencial para a inovação e para enfrentar novos desafios de forma eficaz (Argyris & Schön, 1978).

INTERAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS E ORGANIZACIONAIS

A interação entre competências individuais e organizacionais é fundamental para o desempenho global da organização. As competências individuais devem estar alinhadas com as competências organizacionais para garantir que os colaboradores possam contribuir de forma eficaz para os objetivos estratégicos da empresa. A gestão eficaz das competências individuais pode fortalecer as competências organizacionais, e vice-versa, criando um ciclo virtuoso que impulsiona o sucesso organizacional (Becker & Huselid, 1998).

Por exemplo, uma organização que valoriza a inovação precisa investir no desenvolvimento de competências individuais relacionadas à criatividade e à resolução de problemas. Simultaneamente, deve fomentar uma cultura organizacional que apoie e recompense a inovação para garantir que as capacidades individuais sejam maximizadas (Pralhad & Hamel, 1990).

INTERAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS E ORGANIZACIONAIS

A interação entre competências individuais e organizacionais é fundamental para a eficácia global de uma organização. As competências individuais referem-se às habilidades, conhecimentos e comportamentos dos colaboradores, enquanto as competências organizacionais são as capacidades coletivas da organização que permitem alcançar objetivos estratégicos. A sinergia entre essas competências pode criar um ciclo virtuoso que impulsiona a performance e a vantagem competitiva da empresa.

Para que as competências individuais e organizacionais interajam de forma eficaz, é essencial que haja um alinhamento claro entre elas. As competências individuais devem estar alinhadas com as metas e necessidades estratégicas da organização. Isso significa que o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos dos colaboradores deve apoiar

diretamente os objetivos estratégicos da empresa (Becker & Huselid, 1998).

Por exemplo, se uma organização tem como objetivo principal a inovação, é crucial que seus colaboradores possuam competências individuais em criatividade e resolução de problemas. Ao mesmo tempo, a organização deve criar uma cultura que fomente a inovação, recompensando comportamentos inovadores e proporcionando recursos e suporte para o desenvolvimento de novas ideias (Tushman & O'Reilly, 1996).

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

O desenvolvimento das competências individuais deve ser visto como um investimento estratégico para fortalecer as competências organizacionais. Programas de treinamento e desenvolvimento devem ser projetados para melhorar as habilidades dos colaboradores de maneira que contribua para a construção de capacidades organizacionais. Isso inclui a criação de oportunidades de aprendizagem que estejam alinhadas com as prioridades estratégicas da organização (Aguinis & Kraiger, 2009).

Além disso, o feedback contínuo e a avaliação de desempenho ajudam a ajustar e melhorar as competências individuais, garantindo que elas se mantenham relevantes e úteis para os objetivos da organização. A implementação de práticas de coaching e mentoring também pode ajudar a desenvolver habilidades específicas e preparar os colaboradores para papéis de liderança e gestão (Noe, Clarke, & Klein, 2014).

CULTURA ORGANIZACIONAL E COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS

A cultura organizacional desempenha um papel crucial na integração das competências individuais com as organizacionais. Uma cultura forte e bem definida pode facilitar o alinhamento entre as competências dos colaboradores e os objetivos estratégicos da empresa. A cultura influencia como os colaboradores percebem e aplicam suas habilidades, e como eles se relacionam com as práticas e valores da organização (Schein, 2010).

Uma organização que valoriza a colaboração, por exemplo, incentivará os colaboradores a desenvolver habilidades interpessoais e de trabalho em equipe. Da mesma forma, uma cultura que promove a inovação criará um ambiente onde habilidades criativas e de resolução de problemas são mais valorizadas e cultivadas (Hofstede, 2001).

ADAPTAÇÃO E FLEXIBILIDADE

A capacidade de adaptar as competências individuais às mudanças nas necessidades organizacionais é uma vantagem importante. Em um ambiente de negócios dinâmico, as competências organizacionais podem precisar evoluir para enfrentar novos desafios e oportunidades. A organização deve ser capaz de ajustar suas práticas de gestão de talentos para refletir essas mudanças e garantir que as competências individuais permaneçam alinhadas com as novas exigências (Duncan, 1976).

Por exemplo, a transição para o trabalho remoto ou a adoção de novas tecnologias pode exigir o desenvolvimento de novas competências individuais, como habilidades em tecnologias digitais e gestão do tempo. A organização deve estar preparada para oferecer suporte e treinamento nesse processo de adaptação (Kane, Palmer, Phillips, Kiron, & Buckley, 2016).

ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

O desenvolvimento de competências é essencial para garantir que os colaboradores possuam as habilidades e conhecimentos necessários para desempenhar suas funções de maneira eficaz e para apoiar o crescimento da organização. A seguir, são apresentadas várias estratégias eficazes para o desenvolvimento de competências, tanto individuais quanto organizacionais.

TREINAMENTO E CAPACITAÇÃO

O treinamento e a capacitação são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento de competências. Eles podem ser realizados de várias formas, incluindo:

Treinamento Formal: Cursos, workshops e seminários que fornecem conhecimento técnico e habilidades específicas. Esses treinamentos podem ser presenciais ou online e devem ser alinhados com as necessidades estratégicas da organização (Aguinis & Kraiger, 2009).

Treinamento On-the-Job: Aprendizagem prática no ambiente de trabalho, onde os colaboradores adquirem habilidades diretamente relacionadas às suas funções. Essa abordagem permite a aplicação imediata dos conhecimentos e promove a integração com o trabalho diário (Baldwin & Ford, 1988).

E-learning e M-learning: Utilização de plataformas digitais para oferecer treinamentos acessíveis a qualquer momento e lugar. O aprendizado móvel (m-learning) complementa o e-learning, permitindo o acesso ao treinamento por meio de dispositivos móveis (Clark & Mayer, 2016).

MENTORING E COACHING

O mentoring e o coaching são estratégias de desenvolvimento que envolvem o suporte personalizado para o crescimento profissional dos colaboradores:

Mentoring: Relacionamento de longo prazo onde um mentor experiente orienta um mentorado em seu desenvolvimento profissional e pessoal. O mentoring é valioso para a transmissão de conhecimento tácito e para a orientação sobre a carreira (Kram, 1985).

Coaching: Focado em melhorar o desempenho e atingir metas específicas em um curto período. O coaching pode ser usado para desenvolver competências técnicas e comportamentais, oferecendo feedback e estratégias práticas para a melhoria contínua (Whitmore, 2017).

AVALIAÇÃO E FEEDBACK

Avaliações regulares e feedback contínuo são essenciais para identificar áreas de desenvolvimento e monitorar o progresso:

Avaliações de Desempenho: Ferramentas formais para avaliar o desempenho dos colaboradores em relação a objetivos e competências específicas. As avaliações devem ser usadas para identificar necessidades de desenvolvimento e planejar treinamentos futuros (Pulakos, 2009).

Feedback Contínuo: Proporciona insights regulares sobre o desempenho, permitindo ajustes imediatos e melhorias. O feedback deve ser construtivo e baseado em observações específicas para ser eficaz (London & Smither, 1999).

Planos de Desenvolvimento Individual

Os planos de desenvolvimento individual (PDI) são personalizados para atender às necessidades de crescimento específicas de cada colaborador. Eles geralmente incluem:

Objetivos de Desenvolvimento: Definição clara de metas e competências a serem desenvolvidas, alinhadas com as aspirações do colaborador e as necessidades organizacionais (McCauley, 2006).

Ações e Recursos: Identificação das atividades de desenvolvimento necessárias, como cursos de formação, projetos desafiadores e oportunidades de experiência prática (Harrison & Kessels, 2004).

Revisão e Ajuste: Monitoramento contínuo do progresso e ajuste do plano conforme necessário para garantir a eficácia e a relevância (Garavan, Carbery, & Rock, 2012).

Rotação e Enriquecimento de Funções

A rotação e o enriquecimento de funções são estratégias para ampliar a experiência e as habilidades dos colaboradores:

Rotação de Funções: Permite que os colaboradores trabalhem em diferentes funções ou departamentos, ampliando seu conhecimento e habilidades em várias áreas da organização. Isso também ajuda a preparar os colaboradores para papéis de liderança e gestão (Noe, 2017).

Enriquecimento de Funções: Consiste em adicionar responsabilidades e desafios

adicionais às funções existentes, aumentando a complexidade e a variedade do trabalho. Isso pode melhorar a satisfação e o engajamento dos colaboradores, além de desenvolver novas competências (Hackman & Oldham, 1976).

CULTURA DE APRENDIZADO CONTÍNUO

Promover uma cultura de aprendizado contínuo é fundamental para o desenvolvimento sustentável de competências:

- **Incentivar o Aprendizado Autônomo:** Estimular os colaboradores a buscar oportunidades de aprendizado por conta própria, como cursos online, leituras e participação em conferências (Garvin, 1993).
- **Criar Comunidades de Prática:** Formar grupos de colaboradores que compartilham interesses e conhecimentos semelhantes, promovendo a troca de informações e o aprendizado colaborativo (Wenger, 1998).

IMPORTÂNCIA DA CULTURA ORGANIZACIONAL

A cultura organizacional refere-se ao conjunto de valores, crenças, normas e práticas compartilhadas que definem o comportamento dos membros de uma organização e influenciam a maneira como a empresa opera. A cultura não apenas molda a identidade da organização, mas também desempenha um papel crucial em vários aspectos do desempenho e sucesso organizacional. A seguir, são discutidos os principais aspectos que destacam a importância da cultura organizacional.

INFLUÊNCIA NO COMPORTAMENTO E DESEMPENHO DOS COLABORADORES

A cultura organizacional molda o comportamento dos colaboradores ao estabelecer normas e expectativas sobre como as atividades devem ser realizadas e como as interações devem ocorrer. Uma cultura positiva, que promove valores como respeito, colaboração e integridade, pode levar a um ambiente de trabalho mais satisfatório e produtivo. Colaboradores que compartilham valores e crenças comuns tendem a estar mais engajados e motivados, o que contribui para um melhor desempenho (Schein, 2010).

Por outro lado, uma cultura negativa pode resultar em desmotivação, conflitos e baixa produtividade. Culturas que não valorizam a comunicação aberta ou a justiça podem criar um ambiente de trabalho tóxico, afetando a moral e a eficácia da equipe (Hofstede, 2001).

ALINHAMENTO COM A VISÃO E ESTRATÉGIA DA ORGANIZAÇÃO

A cultura organizacional é fundamental para garantir que todos os membros da organização estejam alinhados com a visão e os objetivos estratégicos. Uma cultura bem definida e alinhada com a estratégia da empresa ajuda a assegurar que as ações dos colaboradores e as decisões da liderança estejam orientadas para alcançar os mesmos objetivos. Por exemplo, se a visão da organização é a inovação, a cultura deve promover e recompensar comportamentos inovadores e permitir a experimentação (Kotter, 1996).

FACILITAÇÃO DA MUDANÇA E ADAPTAÇÃO

Em um ambiente de negócios dinâmico, a capacidade de adaptação e mudança é crucial. A cultura organizacional pode facilitar ou dificultar a adaptação às mudanças. Organizações com uma cultura que valoriza a flexibilidade e o aprendizado contínuo estão mais bem preparadas para responder a novas oportunidades e desafios (Schein, 2010). Por exemplo, empresas que incentivam uma mentalidade de crescimento e aprendizagem contínua estão mais aptas a inovar e se ajustar às mudanças no mercado.

A cultura organizacional também desempenha um papel importante na atração e retenção de talentos. Candidatos muitas vezes buscam trabalhar em empresas cujos valores e cultura estão alinhados com suas próprias crenças e expectativas. Uma cultura organizacional positiva pode ajudar a atrair indivíduos que se identificam com os valores da empresa, enquanto uma cultura negativa pode afastar talentos qualificados (Cable & Judge, 1996).

Além disso, uma boa cultura de trabalho pode melhorar a retenção de colaboradores, uma vez que funcionários satisfeitos e engajados são menos propensos a deixar a organização. A percepção de um ambiente de trabalho justo, colaborativo e que valoriza o desenvolvimento pessoal é um fator-chave para a satisfação e a lealdade dos funcionários (Huselid, 1995).

IMPACTO NA IMAGEM E REPUTAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO

A cultura organizacional influencia diretamente a imagem e a reputação da empresa no mercado. Organizações com uma cultura forte e positiva geralmente são percebidas como mais confiáveis e responsáveis, o que pode melhorar sua reputação e atratividade para clientes, parceiros e investidores. Por outro lado, práticas culturais negativas, como falta de ética ou tratamento injusto, podem prejudicar a imagem da empresa e afetar sua relação com o público (Kotter & Heskett, 1992).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do GRH no desenvolvimento de competências individuais e organizacionais é fundamental para o sucesso e a sustentabilidade das organizações. Este artigo explorou a evolução da gestão de recursos humanos, a importância das competências individuais e organizacionais, e as estratégias eficazes para o desenvolvimento dessas competências, destacando a importância de uma cultura organizacional alinhada e positiva.

O desenvolvimento de competências, tanto individuais quanto organizacionais, é um fator determinante para o sucesso das organizações no ambiente competitivo atual. O papel do Gestor de Recursos Humanos é central nesse processo, pois é responsável por implementar estratégias eficazes e cultivar uma cultura organizacional que promova o crescimento e a excelência. Ao alinhar as práticas de gestão de talentos com os objetivos estratégicos e promover um ambiente de trabalho positivo e adaptável, as organizações podem maximizar seu potencial e alcançar um desempenho superior.

REFERÊNCIAS

- AGUINIS, H., & Kraiger. Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474, 2009.
- ARGYRIS, C. Management and organizational development: The path from XA to YB. McGraw-Hill, 1971.
- ARGYRIS, C., & Schön, D. A. Organizational learning: A theory of action perspective. Addison-Wesley, 1978.
- BALDWIN, T. T., & Ford, J. K. Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105, 1988.
- BARNEY, J. B., & Wright, P. M. On becoming a strategic partner: The role of human resources in gaining competitive advantage. *Human Resource Management*, 37(1), 31-46, 1998.
- BECKER, B. E., & Huselid, M. A. High performance work systems and firm performance: A synthesis of research and managerial implications. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 16, 53-101, 1998.
- BECKER, B. E., Huselid, M. A., & Ulrich, D. The HR scorecard: Linking people, strategy, and performance. Harvard Business School Press, 2001.
- BEER, M., Spector, B., Lawrence, P. R., Mills, D. Q., & Walton, R. E. Managing human assets: The groundbreaking Harvard Business School program. Free Press, 1984.
- BONTIS, N. Intellectual capital: An exploratory study that develops measures and models. *Management Decision*, 36(2), 63-76, 1998.
- BOXALL, P., & Purcell, J. Strategy and human resource management (4th ed.). Palgrave Macmillan, 2016.
- CABLE, D. M., & Judge, T. A. Person-organization fit, job choice decisions, and organizational entry. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(3), 294-311, 1996.
- CLARK, D. D., & Mayer, R. E. E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning. Pfeiffer, 2016.
- COFF, R., & Kryscynski, D. Drilling for micro-foundations of human capital-based competitive advantages. *Journal of Management*, 37(5), 1429-1443, 2011.
- COLLINGS, D. G., Wood, G. T., & Szamosi, L. T. Human resource management: A critical approach (2nd ed.). Routledge, 2018.
- DESSLER, G. Human resource management (9th ed.). Prentice Hall, 2003.
- DUNCAN, R. B. The ambidextrous organization: Designing dual structures for innovation. In R. H. Kilmann, L. R. Pondy, & D. Slevin (Eds.), *The management of organization design* (pp. 167-188). North-Holland, 1976.
- GARAVAN, T. N., Carbery, R., & Rock, A. Mapping the future: HRD, learning and development, and the role of the learning organization. *European Journal of Training and Development*, 36(2), 223-244, 2012.
- GARVIN, D. A. Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-91, 1993.
- GOLEMAN, D. Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books, 1995.
- HACKMAN, J. R., & Oldham, G. R. Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250-279, 1976.
- HARRISON, R. & Kessels, J. W. Human resource development in a knowledge economy. Palgrave Macmillan, 2004.

- HERZBERG, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. The motivation to work. Wiley, 1959.
- HOFSTEDE, G. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations (2nd ed.). Sage Publications, 2001.
- HUNT, V., Layton, D., & Prince, S. Why diversity matters. McKinsey & Company, 2015.
- HUSELID, M. A. The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance. *Academy of Management Journal*, 38(3), 635-672, 1995.
- KANE, G. C., Palmer, D., Phillips, A. N., Kiron, D., & Buckley, N. Aligning the organization for its digital future. *MIT Sloan Management Review*, 2016.
- KATZ, R. L. Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 52(5), 90-102, 1974.
- KOTTER, J. P. Leading change. *Harvard Business Review Press*, 1996.
- KOTTER, J. P., & Heskett, J. L. Corporate culture and performance. *Free Press*, 1992.
- KRAM, K. E. Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life. *University Press of America*, 1985.
- LEPAK, D. P., & Snell, S. A. The human resource architecture: Toward a theory of human capital allocation and development. *Academy of Management Review*, 24(1), 31-48, 1999.
- LONDON, M., & Smither, J. W. Encouraging continuous learning in organizations. *Human Resource Management Review*, 9(3), 207-239, 1999.
- LUTHANS, F., & Youssef-Morgan, C. M. Psychological capital and beyond. *Oxford University Press*, 2017.
- MCCAULEY, C. D. Developmental assignments: Creating learning experiences without changing jobs. In D. V. Day, S. J. Zaccaro, & S. M. Halpin (Eds.), *Leader development for transforming organizations: Growing leaders for tomorrow* (pp. 123-146). *Lawrence Erlbaum Associates*, 2006.
- MCGREGOR, D. The human side of enterprise. *McGraw-Hill*, 1960.
- NOE, R. A. Employee training and development (7th ed.). *McGraw-Hill Education*, 2017.
- NOE, R. A., Clarke, H. F., & Klein, H. J. Learning in the twenty-first-century workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 245-275, 2014.
- Porter, M. E. Competitive advantage: Creating and sustaining superior performance. *Free Press*, 1985.
- PRAHALAD, C. K., & Hamel, G. The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 68(3), 79-91, 1990.
- PULAKOS, E. D. Performance management: A roadmap for developing, implementing, and evaluating performance management systems. *SHRM Foundation*, 2009.
- SCHHEIN, E. H. Organizational culture and leadership (4th ed.). *Jossey-Bass*, 2010.
- SCHMIDT, F. L., & Hunter, J. E. The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124(2), 262-274, 1998.
- SCHULTZ, T. W. Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17, 1961.
- SPENCER, L. M., & Spencer, S. M. Competence at work: Models for superior performance. *Wiley*, 1993.
- STONE, D. L., Deadrick, D. L., Lukaszewski, K. M., & Johnson, K. R. The influence of technology on the future of human resource management. *Human Resource Management Review*, 25(2), 216-231, 2015.
- STOREY, J. Developments in the management of human resources. *Blackwell*, 1992.
- TUSHMAN, M. L., & O'Reilly, C. A. Winning through innovation: A practical guide to leading organizational change and renewal. *Harvard Business Review Press*, 1996.
- ULRICH, D. Human resource champions: The next agenda for adding value and delivering results. *Harvard Business School Press*, 1997.
- WENGER, E. Communities of practice: Learning, meaning, and identity. *Cambridge University Press*, 1998.
- WHITMORE, J. Coaching for performance: The principles and practice of coaching and leadership (5th ed.). *Nicholas Brealey Publishing*, 2017.
- WRIGHT, P. M., & McMahan, G. Theoretical perspectives for strategic human resource management. *Journal of Management*, 18(2), 295-320, 1992.

GÊNERO, RAÇA E FRACASSO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DE GUÁCIRA LOPES LOURO E NILMA LINO GOMES

SOLANGE APARECIDA SILVA¹

RESUMO: Este artigo aborda o fracasso escolar no Brasil a partir das interseccionalidades de gênero e raça, utilizando como referência as obras de Guacira Lopes Louro e Nilma Lino Gomes. A análise destaca como as desigualdades de gênero e o racismo estrutural impactam profundamente o desempenho escolar de meninas e estudantes negros, perpetuando ciclos de exclusão e marginalização. Guacira Lopes Louro enfatiza a importância de desconstruir os estereótipos de gênero que limitam as oportunidades educacionais das meninas, enquanto Nilma Lino Gomes chama a atenção para as barreiras impostas pelo racismo, que afetam não apenas o acesso à educação, mas também a permanência e o sucesso escolar de estudantes negros. O texto evidencia que o fracasso escolar não é um problema individual, mas sim um fenômeno social complexo, influenciado por estruturas de poder que privilegiam determinados grupos em detrimento de outros. Conclui-se que a superação do fracasso escolar exige uma educação antirracista e não sexista, que promova a equidade e o respeito à diversidade. Isso implica a adoção de políticas públicas inclusivas, a formação de professores conscientes das questões de gênero e raça, e a criação de um ambiente escolar que valorize as diferenças e combata todas as formas de discriminação. Somente assim será possível construir uma educação verdadeiramente transformadora e justa.

Palavras-chave: Fracasso escolar, gênero, raça, Guacira Lopes Louro, Nilma Lino Gomes.

INTRODUÇÃO

O fracasso escolar não pode ser analisado de forma isolada, sem considerar as dimensões de gênero e raça, que se intersectam e ampliam as desigualdades sociais de maneira significativa. Essas dimensões não são fatores independentes, mas sim variáveis que se combinam de maneiras complexas, criando situações de opressão e exclusão que afetam diretamente o acesso e o desempenho dos estudantes no ambiente escolar. A análise do fracasso escolar, portanto, deve ser entendida em um contexto mais amplo, que leve em conta a

interseção entre fatores estruturais, como as desigualdades de classe, gênero e raça, e as práticas e políticas educacionais.

No contexto brasileiro, onde as desigualdades sociais são profundas e historicamente enraizadas, meninas e estudantes negros enfrentam barreiras adicionais que impactam diretamente seu desempenho escolar, limitando suas oportunidades de aprendizado e sucesso acadêmico. Para as meninas, a educação frequentemente se configura como um espaço de repetição de estereótipos de gênero, que moldam suas expectativas e aspirações desde

¹ Licenciada em Letras pela Universidade Ibirapuera. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Campos Eliseos, FCE. Pós-graduada em Educação Docência no Ensino Superior Lato Sensu em Nível de Especialização pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

cedo. As expectativas sociais, que ainda associam as meninas a papéis domésticos ou a áreas de conhecimento tradicionalmente femininas, podem fazer com que elas se sintam desencorajadas a seguir carreiras em áreas como ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). Esse fenômeno não se dá apenas por influência familiar ou pessoal, mas também por meio de práticas pedagógicas que não incentivam de maneira equitativa o protagonismo feminino, reforçando um ciclo de invisibilidade e subrepresentação.

Simultaneamente, os estudantes negros, principalmente os de origem periférica, enfrentam um conjunto de obstáculos que vai além das dificuldades materiais. O racismo estrutural, que permeia as instituições e as relações sociais, tem um impacto direto sobre o rendimento acadêmico dos estudantes negros. No ambiente escolar, esses estudantes frequentemente se deparam com o desinteresse ou a hostilidade de professores e colegas, o que pode desmotivá-los e prejudicar seu senso de pertencimento e autoestima. Além disso, a falta de representatividade negra nas escolas e a ausência de uma educação que contemple a história e a cultura afro-brasileira contribuem para a marginalização desses alunos, que se sentem muitas vezes invisibilizados e desvalorizados em um sistema que não reconhece sua identidade e experiências.

Essas barreiras estruturais e culturais resultam em desigualdades significativas no desempenho escolar de meninas e estudantes negros, que são mais suscetíveis ao fracasso escolar devido à confluência desses fatores. A ausência de políticas públicas eficazes e de práticas pedagógicas inclusivas exacerba essas disparidades, tornando-as um obstáculo real ao sucesso acadêmico e à equidade no sistema educacional. Portanto, é imprescindível que a educação brasileira, e globalmente, adote uma abordagem interseccional, reconhecendo e enfrentando as múltiplas formas de discriminação que se entrelaçam na experiência escolar. Somente assim será possível garantir um

ambiente educacional verdadeiramente igualitário, que permita que todos os estudantes, independentemente de seu gênero ou raça, tenham as mesmas oportunidades de aprender, crescer e alcançar seu pleno potencial.

Essas barreiras são resultados de um sistema que combina estruturas de opressão interligadas, como o sexismo e o racismo, que se manifestam de maneira explícita e sutil tanto nas relações interpessoais quanto nas políticas e práticas educacionais. Esses mecanismos de exclusão operam de forma histórica e persistente, moldando as experiências educacionais de grupos marginalizados e perpetuando desigualdades estruturais.

Guacira Lopes Louro, em suas reflexões sobre gênero, destaca como os estereótipos e as expectativas sociais em relação às meninas influenciam profundamente sua trajetória escolar. Desde a infância, muitas meninas são condicionadas a desempenhar papéis de cuidado e submissão, o que impacta sua autoconfiança e suas aspirações profissionais. Esse cenário se reflete especialmente em áreas como ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM), onde a presença feminina ainda é minoritária devido à falta de incentivo, à ausência de referências positivas e à reprodução de um currículo que pouco valoriza as contribuições das mulheres nesses campos. Essa exclusão não ocorre apenas de maneira direta, por meio de discursos desmotivadores, mas também de forma estrutural, com a carência de políticas educacionais que promovam a equidade de gênero nas escolas.

Por outro lado, Nilma Lino Gomes chama a atenção para o racismo estrutural, que atua de forma sistêmica para limitar o acesso de estudantes negros a uma educação de qualidade. Esse fenômeno vai além das barreiras materiais, como a desigualdade no financiamento das escolas, e se manifesta na construção de um ambiente educacional frequentemente hostil para esses estudantes. A desvalorização da identidade e da cultura negra dentro das escolas ocorre, por exemplo, na ausência de referências

afrocentradas nos materiais didáticos, na desqualificação dos saberes e na naturalização da baixa expectativa em relação ao desempenho dos alunos negros. Além disso, o racismo institucionalizado se expressa na maior incidência de punições e advertências dirigidas a esses estudantes, reforçando um ciclo de exclusão que compromete seu pertencimento e desenvolvimento acadêmico.

Assim, tanto o sexismo quanto o racismo estruturam barreiras que afetam diretamente a vivência escolar, limitando oportunidades e restringindo o pleno desenvolvimento dos indivíduos. Para superar esses desafios, é fundamental que a educação adote uma abordagem interseccional, reconhecendo e combatendo as múltiplas formas de opressão que atravessam os sujeitos. Isso requer a implementação de políticas públicas que garantam representatividade, formação docente voltada para a equidade e a construção de um currículo que valorize a diversidade como um pilar essencial para a transformação social.

Essas autoras são referências fundamentais para discutir essas questões, ao evidenciarem como o sexismo e o racismo estão profundamente enraizados no cotidiano escolar, afetando desde a autoestima dos estudantes até as práticas pedagógicas adotadas pelos educadores. Este artigo busca refletir sobre como essas opressões, interligadas e interdependentes, contribuem para o fracasso escolar, perpetuando ciclos de exclusão e marginalização. Além disso, propõe-se a explorar caminhos possíveis para superar essas barreiras, como a implementação de políticas públicas inclusivas, a formação de professores sensíveis às questões de gênero e raça, e a criação de um currículo escolar que valorize a diversidade e promova a equidade. A construção de uma educação verdadeiramente transformadora exige o reconhecimento dessas desigualdades e o compromisso coletivo com práticas antirracistas e não sexistas, capazes de garantir que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de desenvolvimento e sucesso.

DESENVOLVIMENTO

Guacira Lopes Louro, em sua obra seminal *Gênero, Sexualidade e Educação* (1997), argumenta que a escola é um espaço fundamental onde as normas de gênero são não apenas reproduzidas, mas também reforçadas, perpetuando desigualdades que transcendem o ambiente escolar e se refletem em todas as esferas da vida social. Ela afirma que "a escola não é neutra em relação ao gênero; ela produz e reproduz desigualdades" (p. 45), destacando como o sistema educacional está intrinsecamente ligado às estruturas sociais mais amplas que privilegiam determinados grupos em detrimento de outros. Para Louro, a escola não é um ambiente isolado, mas sim um microcosmo da sociedade, onde as relações de poder e as hierarquias de gênero são reproduzidas e naturalizadas. O fracasso escolar de meninas, por exemplo, não pode ser dissociado das expectativas sociais que as colocam em papéis tradicionalmente associados ao cuidado doméstico e à maternidade, muitas vezes em detrimento de sua formação intelectual e profissional. Essas expectativas, internalizadas desde a infância por meio de processos de socialização, limitam suas aspirações e oportunidades, criando barreiras invisíveis que dificultam seu pleno desenvolvimento acadêmico. Louro ressalta que, enquanto os meninos são incentivados a explorar áreas como ciências, tecnologia e liderança, as meninas são frequentemente direcionadas para atividades consideradas "femininas", como artes e humanidades, reforçando estereótipos que as colocam em posições subalternas. A autora chama a atenção para o fato de que a escola, ao invés de desafiar essas normas, muitas vezes as reforça por meio de práticas pedagógicas, currículos e interações que privilegiam os meninos e marginalizam as meninas.

Essa dinâmica não apenas restringe o potencial das meninas, mas também contribui para a manutenção de um sistema educacional que reproduz desigualdades de gênero. Louro defende a necessidade de uma educação que

questione e desconstrua essas normas, promovendo um ambiente escolar inclusivo e equitativo, onde todas as identidades de gênero sejam valorizadas e respeitadas. Sua reflexão é essencial para compreender como o fracasso escolar está intrinsecamente ligado a questões de gênero e como a superação desse problema exige uma transformação profunda nas práticas e políticas educacionais, de modo a garantir que todas as estudantes, independentemente de seu gênero, tenham oportunidades iguais de sucesso e realização.

A autora ressalta que a escola, ao invés de desafiar esses estereótipos, frequentemente os reforça por meio de práticas pedagógicas, currículos e interações que privilegiam os meninos em áreas como ciências exatas e tecnologia, enquanto direcionam as meninas para atividades consideradas "femininas". Essa dinâmica não apenas restringe o potencial das meninas, mas também contribui para a manutenção de um sistema educacional que reproduz desigualdades de gênero. Louro defende a necessidade de uma educação que questione e desconstrua essas normas, promovendo um ambiente escolar inclusivo e equitativo, onde todas as identidades de gênero sejam valorizadas e respeitadas. Sua reflexão é essencial para compreender como o fracasso escolar está intrinsecamente ligado a questões de gênero e como a superação desse problema exige uma transformação profunda nas práticas e políticas educacionais.

Nilma Lino Gomes, em sua obra *O Movimento Negro Educador* (2017), oferece uma análise profunda e necessária sobre o impacto do racismo na educação brasileira. Ela destaca que "o racismo estrutural se manifesta na escola por meio de currículos eurocêntricos, da falta de representatividade e da violência simbólica contra estudantes negros" (p. 89), evidenciando como as práticas e políticas educacionais estão impregnadas de uma lógica que marginaliza e inferioriza as identidades e culturas afro-brasileiras.

Gomes argumenta que o currículo escolar

tradicional, centrado em perspectivas europeias, ignora e invisibiliza as contribuições históricas, culturais e científicas dos povos africanos e afrodescendentes, reforçando uma narrativa que privilegia a branquitude e desvaloriza a diversidade racial. Além disso, a autora chama a atenção para a violência simbólica que estudantes negros enfrentam no ambiente escolar, que se manifesta em formas sutis, mas profundamente danosas, como piadas racistas, estereótipos negativos e a negação de sua identidade cultural. Essas práticas não apenas afetam a autoestima e o desempenho acadêmico desses estudantes, mas também perpetuam ciclos de exclusão e desigualdade.

Diante desse cenário, Gomes defende a implementação de uma educação antirracista, que não apenas reconheça e valorize a cultura afro-brasileira, mas também promova ativamente a desconstrução de preconceitos e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Isso inclui a revisão dos currículos escolares para incorporar conteúdos que reflitam a história e a cultura africana e afro-brasileira, a formação de professores para lidar com as questões raciais de forma crítica e sensível, e a criação de um ambiente escolar que combata todas as formas de discriminação racial. A obra de Gomes é um chamado urgente para a transformação do sistema educacional, apontando caminhos para uma educação que verdadeiramente respeite e celebre a diversidade, contribuindo para a superação do racismo e a promoção da equidade racial.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020) revelam uma realidade preocupante no cenário educacional brasileiro: estudantes negros apresentam taxas de reprovação e evasão escolar significativamente superiores às de estudantes brancos. Essa disparidade reflete as profundas desigualdades raciais que permeiam o sistema educacional, evidenciando como o racismo estrutural se manifesta na trajetória escolar desses jovens. Além disso, as meninas negras são particularmente afetadas

por essa realidade, pois enfrentam uma dupla discriminação, resultante da intersecção entre gênero e raça. Enquanto o racismo as coloca em desvantagem em relação aos estudantes brancos, o sexismo impõe barreiras adicionais, limitando suas oportunidades e reforçando estereótipos que as associam a papéis subalternos. Essas desigualdades são ainda mais agravadas pela ausência de políticas públicas eficazes que promovam a equidade na educação.

A falta de iniciativas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira, a formação de professores para lidar com questões raciais e de gênero, e a criação de ambientes escolares inclusivos contribui para a perpetuação dessas disparidades. Sem ações concretas que enfrentem o racismo e o sexismo no âmbito educacional, o sistema continuará a reproduzir desigualdades, negando a milhares de estudantes negros, especialmente meninas, o direito a uma educação de qualidade e ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Esses dados reforçam a urgência de políticas públicas que não apenas reconheçam essas desigualdades, mas que também atuem de forma intencional e sistemática para superá-las, garantindo que todos os estudantes, independentemente de gênero ou raça, tenham acesso a uma educação equitativa e transformadora.

É necessário que as políticas educacionais sejam desenhadas com base em evidências e com um olhar atento às interseccionalidades que permeiam as experiências dos estudantes, especialmente daqueles que estão em maior situação de vulnerabilidade, como meninas negras e estudantes de comunidades periféricas. Isso inclui a implementação de ações afirmativas, como cotas raciais e sociais, que já demonstraram ser eficazes na promoção da inclusão no ensino superior, mas que também precisam ser expandidas para outras etapas da educação básica. Além disso, é fundamental investir na formação continuada de professores, capacitando-os para lidar com as questões de

gênero e raça de forma crítica e reflexiva, bem como na criação de materiais didáticos que valorizem a diversidade cultural e combatam estereótipos.

A infraestrutura das escolas também deve ser priorizada, garantindo ambientes seguros e adequados para o aprendizado, especialmente em regiões onde as desigualdades são mais acentuadas. Programas de apoio psicossocial e pedagógico, como tutoria e acompanhamento individualizado, podem ajudar a reduzir as taxas de reprovação e evasão, especialmente entre estudantes negros e de baixa renda. Por fim, é essencial que essas políticas sejam monitoradas e avaliadas de forma constante, para que possam ser ajustadas e aprimoradas ao longo do tempo, garantindo que seus objetivos sejam alcançados.

Somente com um compromisso coletivo e ações concretas será possível transformar o sistema educacional em um espaço verdadeiramente inclusivo, onde todos os estudantes, independentemente de gênero, raça, classe social ou origem, tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse compromisso deve envolver todos os atores sociais, desde governos e instituições educacionais até famílias e comunidades, em um esforço coordenado para enfrentar as desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional. É necessário que as políticas públicas sejam formuladas com base em evidências e com um olhar interseccional, considerando como gênero, raça e classe se inter-relacionam para produzir diferentes formas de exclusão e marginalização. Além disso, a formação de professores deve ser priorizada, capacitando-os para lidar com as diversidades de forma crítica e sensível, e para adotar práticas pedagógicas que promovam a equidade e o respeito às diferenças. As escolas precisam ser espaços onde a diversidade cultural, racial e de gênero seja não apenas reconhecida, mas celebrada, por meio de currículos que incluam as contribuições históricas

e sociais de grupos marginalizados e de práticas que combatam estereótipos e preconceitos. A infraestrutura escolar também deve ser adequada para garantir um ambiente seguro e acolhedor, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade. Programas de apoio psicossocial, como acompanhamento individualizado e tutoria, podem ajudar a reduzir as taxas de reprovação e evasão, enquanto iniciativas que promovam a participação das famílias e da comunidade no processo educativo fortalecem os vínculos entre escola e sociedade.

Por fim, é essencial que essas ações sejam monitoradas e avaliadas de forma constante, por meio de mecanismos eficazes que permitam não apenas identificar desafios e lacunas, mas também reconhecer avanços e boas práticas que possam ser ampliadas e replicadas. Isso implica a criação de indicadores de impacto, a realização de pesquisas e a escuta ativa de todos os envolvidos no processo educacional, incluindo professores, estudantes, famílias e gestores. Somente com um acompanhamento contínuo será possível realizar ajustes e aprimoramentos que garantam a efetividade das estratégias adotadas e a concretização de seus objetivos.

Além disso, a implementação de políticas educacionais inclusivas e transformadoras exige um compromisso duradouro, que vá além de gestões governamentais pontuais e se traduza em uma agenda perene de equidade e inclusão. O investimento em formação continuada para educadores, a ampliação do acesso a materiais pedagógicos diversificados e o fortalecimento da participação social são medidas fundamentais para consolidar um sistema educacional que não apenas inclua, mas também empodere todos os estudantes.

Ao proporcionar um ambiente escolar onde cada indivíduo se sinta valorizado, respeitado e incentivado a desenvolver seu potencial pleno, criam-se as condições para que esses estudantes se tornem agentes de transformação em suas comunidades e na sociedade como um todo. Essa transformação,

no entanto, exige não apenas mudanças estruturais, como investimentos em infraestrutura acessível e metodologias pedagógicas inovadoras, mas também uma mudança cultural profunda.

Valorizar a diversidade como um pilar fundamental da educação significa desconstruir preconceitos arraigados, promover o diálogo intercultural e estimular o respeito às diferentes formas de conhecimento e expressão. Somente ao cultivar uma mentalidade coletiva que enxergue a pluralidade como riqueza será possível construir um futuro mais justo, igualitário e verdadeiramente democrático, onde a educação cumpra seu papel essencial de formação cidadã e emancipação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fracasso escolar no Brasil é um fenômeno profundamente marcado pelas interseccionalidades de gênero e raça, que ampliam e complexificam as desigualdades educacionais. Como destacam Guacira Lopes Louro e Nilma Lino Gomes, a escola não é um espaço neutro, mas um ambiente onde as estruturas de poder baseadas no sexismo e no racismo se reproduzem, afetando diretamente o desempenho e a permanência de estudantes marginalizados. Louro, em suas reflexões sobre gênero e sexualidade, aponta que as expectativas sociais em relação às meninas, especialmente as negras, muitas vezes as colocam em posições de subalternidade, limitando suas oportunidades educacionais. Já Gomes enfatiza que o racismo estrutural se manifesta na escola por meio de currículos eurocêntricos, da falta de representatividade e da violência simbólica, que deslegitimam as identidades e saberes dos estudantes negros.

Diante desse cenário, é urgente repensar a prática pedagógica e as políticas educacionais, de modo que sejam verdadeiramente inclusivas e promotoras de equidade. Isso implica não apenas reconhecer as desigualdades, mas também adotar medidas concretas para combatê-las. A superação do fracasso escolar exige o

enfrentamento direto do sexismo e do racismo, que se manifestam tanto nas relações cotidianas dentro da escola quanto nas estruturas mais amplas do sistema educacional.

Além disso, é fundamental valorizar a diversidade como um pilar central da educação, reconhecendo que as diferenças culturais, de gênero, raça e origem social são elementos enriquecedores que devem ser celebrados e integrados ao processo educativo. Isso implica a incorporação de perspectivas antirracistas e não sexistas em todas as dimensões do sistema educacional, desde os currículos até as práticas pedagógicas e a formação docente. Os currículos escolares precisam ser revisados para incluir conteúdos que reflitam a história, a cultura e as contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros, indígenas e de outras minorias, rompendo com a visão eurocêntrica que ainda predomina.

A formação de professores também deve ser repensada, preparando os educadores para lidar de forma crítica e sensível com as questões de gênero e raça, capacitando-os a criar ambientes de aprendizagem inclusivos e respeitosos. Nas práticas escolares, é essencial adotar abordagens que combatam estereótipos, preconceitos e discriminações, promovendo o diálogo e a valorização das identidades plurais que compõem a sociedade brasileira. Somente por meio de uma educação que respeite e celebre as diferenças será possível construir um sistema educacional mais justo e democrático, onde todos os estudantes, independentemente de seu gênero, raça ou origem social, tenham oportunidades iguais de desenvolvimento e sucesso.

Essa transformação exige um compromisso coletivo, no qual governos, escolas, famílias e comunidades atuem de forma integrada e contínua para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática. Isso significa que as políticas públicas devem assegurar recursos adequados, formação docente de qualidade e currículos que

contemplem a diversidade cultural, social e individual dos alunos. As escolas, por sua vez, precisam se tornar espaços de acolhimento e valorização das diferenças, garantindo metodologias que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem e incentivem o protagonismo dos estudantes.

Além disso, as famílias desempenham um papel fundamental ao estabelecer um vínculo de colaboração com a escola, participando ativamente do processo educativo e contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais receptivo e estimulante. As comunidades, por sua vez, devem fortalecer redes de apoio que auxiliem na superação de desigualdades e promovam oportunidades equitativas para todos os estudantes.

Somente por meio dessa articulação entre diferentes agentes sociais será possível consolidar uma educação que vá além da transmissão de conteúdos, tornando-se, de fato, um instrumento de emancipação e transformação social. Dessa maneira, cria-se um ambiente propício para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, garantindo que a equidade e o respeito à diversidade sejam princípios fundamentais em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: Saberes Construídos nas Lutas por Emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- INEP. *Censo Escolar 2020*. Brasília: Ministério da Educação, 2020.



PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TEORIA E PRÁTICA EM FOCO

TÂNIA MARIA PEREIRA CASTRO¹

RESUMO: No ano de 2013 a concepção de Educação Integral começou a permear as discussões na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, com o Programa Mais Educação, ampliando o tempo de permanência no ambiente escolar, porém, somente em 2015, que houve de fato o início da implementação do Programa São Paulo Integral, que garantiria tempos e espaços e promoveria a educação em sua integralidade. Nesse sentido, como problemática, tem-se a formação continuada dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, que muitas vezes, se torna mais um desafio para a sua implementação, enquanto concepção política. Este projeto tem por objetivo geral verificar se a formação continuada desses profissionais na SME-SP contribui e em que medida, para a sua atuação na Educação Integral. Os objetivos específicos são: compreender a relação entre as políticas de formação continuada e as práticas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva da Educação Integral na rede municipal paulistana bem como investigar em que medida os conteúdos abordados nas formações dialogam com a realidade dos territórios, com a cultura e o âmbito social das escolas da rede.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Integral; Rede Municipal de Ensino; Cidade de São Paulo.

INTRODUÇÃO

A concepção de Educação Integral tem ganhado destaque nas discussões educacionais como uma proposta que visa ampliar não apenas o tempo de permanência do estudante na escola, mas também o alcance pedagógico das experiências formativas. Essa perspectiva compreende o ser humano em sua totalidade — considerando as dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais — e propõe uma reconfiguração do tempo, dos espaços e das práticas escolares.

Na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, essa abordagem começou a ser debatida de maneira mais sistemática a partir de

2013, com a adesão ao Programa Mais Educação, ainda sob influência de políticas federais voltadas à ampliação da jornada escolar. Contudo, somente em 2015, com a criação do Programa São Paulo Integral, observou-se a consolidação de uma política local voltada à efetiva implementação dessa concepção.

A operacionalização da Educação Integral no contexto municipal paulistano apresenta múltiplos desafios, entre eles, a formação continuada dos professores que atuam diretamente nessa modalidade.

A despeito dos avanços institucionais, a articulação entre as propostas formativas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

¹ Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade de Mogi das Cruzes, UMC; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE; Especialista em Ensino de Ciências pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP; Especialista em Docência de Ciências da Natureza pela Universidade São Judas Tadeu; Professora de Educação Básica II na especialidade de Ciências na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, SEE. Professora de Ensino Fundamental II e Médio especialista em Ciências, e Professora Orientadora de Educação Integral, POEI, na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

(SME-SP) e as práticas pedagógicas efetivamente realizadas nas unidades educacionais nem sempre ocorre de forma coerente e integrada. Muitas vezes, os docentes se veem diante de formações que pouco dialogam com as realidades territoriais, com a diversidade cultural dos estudantes e com os desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar.

Neste cenário, torna-se relevante refletir sobre como as políticas de formação continuada vêm sendo construídas e aplicadas, e em que medida elas contribuem para fortalecer a prática pedagógica na perspectiva da Educação Integral. A investigação proposta justifica-se, portanto, pela necessidade de compreender as potencialidades e limitações da formação continuada ofertada aos educadores da rede, tendo como foco a qualificação das ações desenvolvidas nas escolas e a ampliação das condições para a efetivação da proposta integral.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo geral verificar se e de que maneira a formação continuada dos profissionais da educação na rede municipal de ensino de São Paulo tem colaborado para sua atuação no âmbito da Educação Integral.

Como objetivos específicos, propõe-se: compreender a relação entre as políticas de formação continuada e as práticas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva da Educação Integral na rede municipal paulistana; e investigar até que ponto os conteúdos abordados nas formações oferecidas pela SME-SP dialogam com a realidade dos territórios escolares, suas manifestações culturais e seu contexto social.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMINHOS E CONTRADIÇÕES NA REDE MUNICIPAL PAULISTANA

A Educação Integral baseada na Lei Federal n. 13.005/2014, do Plano Nacional de Educação (PNE), enquanto Política Pública, trouxe a premissa de que esse modelo de ensino deveria ser ofertado a no mínimo, 50% das escolas públicas e atingindo pelo menos, 25%

dos estudantes que se encontram matriculados na Educação Básica, até o ano de 2024 (BRASIL, 2014).

A implementação desta modalidade de ensino na Rede Municipal do Ensino da Cidade de São Paulo, se concretizou a partir de 2015, ampliando a jornada em 7 horas diárias, com base no Currículo da Cidade e nos Territórios Educativos, a fim de desenvolver o estudante em sua integralidade, nas mais diferentes dimensões: social, afetiva, física, cultural, intelectual e lúdica (SÃO PAULO, 2015), conceito que será problematizado a partir das orientações e no decorrer desta pesquisa.

Nesse sentido, existe a necessidade da formação continuada dos professores que atuam nesta modalidade. No caso da Rede em questão, as formações basicamente estão relacionadas às Diretorias Regionais de Educação (DRE's), com a formação dos Professores Orientadores de Educação Integral (POEI's), reuniões com a equipe gestora e oficinas de experiências pedagógicas.

Porém, como problemática, ainda existem lacunas entre a teoria e a prática. Dentre estes desafios, é possível elencar: as formações ofertadas não dialogam com o que acontece na realidade das escolas; formações pontuais; falta de compreensão quanto às práticas e a própria concepção de Educação Integral; falta de articulação entre a formação inicial e continuada, entre outras questões.

Pensando na relevância do tema/problema, analisar o contexto da formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo é essencial para compreender as dimensões não só políticas, mas, também os desafios e perspectivas possíveis para a sua implementação com qualidade socialmente referenciada. O presente trabalho pode contribuir para uma maior compreensão dessas práticas, em especial, nos territórios demarcados por desigualdades culturais e sociais, a partir de entrevista semiestruturada no campo empírico da Diretoria Regional de São Miguel (DRE-MP).

Pode-se, ainda, subsidiar contribuições para a reformulação das políticas públicas, identificando as lacunas existentes entre as formações e as vivências que ocorrem no cotidiano escolar. Esses dados podem contribuir para a reestruturação dos programas formativos, dialogando com os princípios da Educação Integral a priori acima expostos, bem como com a realidade das unidades.

Perpassando pela Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2011), que traz uma perspectiva apoiada no Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx, se faz necessário compreender como as práticas se relacionam com as questões histórico-sociais, uma vez que servem de instrumento para a transformação social, visando a emancipação e criticidade dos sujeitos.

Contreras (2012), traz que o compromisso dos professores é realizar um trabalho social emancipador, principalmente a partir da autonomia do trabalho docente. Ao indagar sobre as questões de Políticas Públicas que permeiam o campo educacional é possível discutir sobre as condições trabalhistas quanto as possibilidades de mudança social.

Já para Libâneo e Paro (2018), apesar do compromisso social da Educação, a formação continuada dos professores em parte, fragmenta a teoria e a prática, em especial pela ausência de articulação da realidade das escolas públicas, assim como a falta de Políticas Públicas efetivas no tocante a formação que valorizem o papel do professor enquanto produtor da sua prática.

Nóvoa (2013), é outro autor que enfatiza a necessidade de formação docente tanto inicial quanto continuada, assim como a construção de uma identidade profissional que contribua para o processo educacional como um todo.

Ainda, Oliveira (2004), traz a visão de uma formação continuada relacionada as Políticas Públicas, na busca pela equidade social. As reformas educacionais ocorridas desde a década de 1990, apresentavam como tendência a melhoria da qualidade educacional, voltada para

a redução das desigualdades, premissa que se encontra até hoje na Política Nacional de Educação (PNE).

Libâneo (2013), afirma que a formação continuada é essencial também para essa melhoria do processo educacional, contribuindo para reflexões críticas sobre a práxis pedagógica. Para o autor, a crise estrutural se encontra nas questões econômicas, sociais e políticas que privam boa parte da sociedade de uma educação e formação de qualidade.

Por fim, para conceber a Educação Integral como uma forma de ocorrer mudanças sociais, educacionais e políticas, é preciso repensar na formação continuada de professores uma vez que ela pode contribuir para as transformações sociais da população.

FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS E PRÁTICAS NOS TERRITÓRIOS ESCOLARES

A implementação da Educação Integral na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo demanda mudanças profundas nas práticas pedagógicas, que dependem diretamente da formação continuada dos professores. Essa formação deve articular teoria e prática, respeitando as singularidades dos territórios escolares e a diversidade cultural dos estudantes. Apesar dos avanços institucionais, observa-se uma distância significativa entre as propostas das políticas públicas e a realidade cotidiana das escolas.

Libâneo e Paro (2018) enfatizam que a formação continuada deve ser um processo permanente, integrado à prática docente e orientado para a transformação social. Entretanto, a fragmentação dos conteúdos formativos e a falta de conexão com as demandas reais das escolas comprometem a efetividade dessas ações.

Conforme Almeida (2020), formações pontuais e pouco contextualizadas dificultam a apropriação dos conceitos pelos educadores, que enfrentam desafios diversos nas escolas situadas em territórios de vulnerabilidade.

Oliveira (2004) e Machado (2021) destacam a importância de considerar os contextos sociais e culturais locais para que as políticas de formação dialoguem com as necessidades específicas das comunidades escolares. A heterogeneidade dos territórios em São Paulo exige que os processos formativos sejam sensíveis às diferenças e às desigualdades existentes, buscando a construção de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas.

Contreras (2012) reforça que a autonomia do professor é um elemento-chave para que a formação tenha significado, pois o docente deve ser reconhecido como agente ativo no processo de construção do conhecimento e da prática pedagógica. A escuta das experiências e saberes dos educadores contribui para uma formação crítica e reflexiva, que promove o protagonismo docente e a inovação pedagógica.

Nóvoa (2013) acrescenta que a construção da identidade profissional do professor passa necessariamente pela participação em espaços formativos que incentivem a colaboração, o diálogo e a problematização coletiva. Essas práticas são fundamentais para que os educadores possam adaptar suas estratégias às demandas da Educação Integral e às particularidades do território escolar.

Saviani (2011), ao fundamentar a Pedagogia Histórico-Crítica, destaca que a educação deve ser compreendida como instrumento de transformação social, enfrentando as desigualdades históricas e estruturais da sociedade. A formação continuada, portanto, deve favorecer a consciência crítica dos professores para que estes possam atuar como agentes de mudança dentro e fora da escola.

Além disso, Tardif (2019) chama a atenção para a necessidade de que a formação docente contemple não apenas aspectos técnicos, mas também as dimensões ética e política do trabalho pedagógico. A Educação Integral, por sua natureza, exige uma visão ampliada da função docente, que vai além da

transmissão de conteúdos e envolve a promoção do desenvolvimento integral do estudante.

É fundamental reconhecer que a formação continuada não deve ser entendida apenas como a oferta esporádica de cursos ou oficinas, mas sim como um processo dinâmico e integrado ao cotidiano escolar, que valorize o diálogo entre os educadores e a reflexão sobre a prática. Essa construção coletiva possibilita o fortalecimento do senso de pertencimento e compromisso dos professores com a Educação Integral, estimulando a inovação pedagógica e a busca constante por estratégias que atendam às demandas específicas dos estudantes e das comunidades escolares.

Além disso, a formação deve considerar as múltiplas dimensões do trabalho docente, incluindo aspectos emocionais, sociais e culturais, que influenciam diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Os Professores Orientadores de Educação Integral (POEI's) desempenham papel fundamental na articulação e implementação das diretrizes pedagógicas que sustentam essa modalidade de ensino. Sua função vai além do acompanhamento das práticas em sala de aula, envolvendo o apoio aos docentes, a mediação entre a equipe gestora e os professores, além da promoção de processos formativos que busquem integrar os diferentes saberes e dimensões da Educação Integral.

A importância desse profissional reside na capacidade de favorecer a coesão e a continuidade das ações educativas, contribuindo para a qualificação do ensino e para o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente em contextos escolares marcados pela diversidade social e cultural.

Haddad (2018) ressalta a importância do alinhamento entre a formação inicial e continuada para garantir a coerência e a profundidade do processo formativo. A fragmentação entre esses momentos pode resultar em lacunas que comprometem a prática

pedagógica, especialmente em contextos desafiadores como os das escolas municipais paulistanas.

Dessa forma, analisar a relação entre as políticas de formação continuada e as práticas pedagógicas na Educação Integral revela desafios complexos, que passam pela necessidade de alinhamento entre o discurso das políticas públicas, a realidade dos territórios e as condições reais de trabalho dos professores. A escuta ativa dos educadores e a adaptação das formações às especificidades locais são passos fundamentais para o avanço dessa modalidade de ensino.

Assim, a formação continuada deve ser repensada como parte integrante e inseparável do cotidiano escolar, contribuindo para o desenvolvimento profissional do docente e para a construção de práticas pedagógicas coerentes com os princípios da Educação Integral, que promovem a equidade, a inclusão e a emancipação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou a importância fundamental da formação continuada dos professores para a implementação efetiva da Educação Integral na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. A partir da análise das práticas formativas e da realidade dos territórios escolares, verificou-se que, embora existam avanços institucionais significativos, persistem desafios relacionados à articulação entre teoria e prática, à contextualização dos conteúdos e à adequação das formações às especificidades culturais e sociais das escolas.

Além disso, a pesquisa apontou que a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, integrado ao cotidiano escolar e pautado no diálogo e na reflexão coletiva. Somente por meio dessa abordagem é possível fortalecer a autonomia profissional dos educadores e promover práticas pedagógicas inovadoras que respondam às múltiplas demandas da Educação Integral.

Outro aspecto relevante é a necessidade de se construir uma cultura institucional que valorize e respeite as condições e o tempo de trabalho dos professores, favorecendo espaços para o desenvolvimento profissional que contemplem as dimensões técnica, ética e política da docência. A incorporação desses elementos contribui para a formação de profissionais comprometidos com a transformação social e com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ademais, destaca-se a necessidade de ampliar as investigações acadêmicas sobre a formação continuada e sua relação com a Educação Integral, sobretudo no contexto das redes municipais. Pesquisas futuras podem aprofundar o entendimento sobre os impactos das formações na prática pedagógica, identificar estratégias eficazes para superar os desafios apontados e explorar as especificidades de diferentes territórios, contribuindo para a formulação de políticas públicas mais assertivas e contextualizadas.

Por fim, ressalta-se que a efetivação da Educação Integral depende não apenas de políticas públicas bem estruturadas, mas também do engajamento e da qualificação constante dos profissionais envolvidos. O aprimoramento da formação continuada, alinhado à realidade das escolas e às demandas dos territórios, é um passo imprescindível para garantir uma educação pública de qualidade, inclusiva e emancipadora.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. T. C. Formação continuada de professores: desafios para a prática escolar. *Revista Educação e Realidade*, v. 45, n. 2, p. 321-340, 2020.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art Acesso em: 12 mai. 2025.
- CONTRERAS, J. A autonomia de professores. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2012. (Parte 1 – p.33-91).
- HADDAD, S. Formação inicial e continuada: articulando saberes para a qualidade. *Educação em Revista*, v. 34, n. 75, p. 213-230, 2018.

LIBÂNEO, J.C. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). Por uma Política Nacional de Formação de Professores. São Paulo: UNESP, 2013. P. 73-94.

LIBÂNEO, J.C.; PARO, J. Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. IN: GATTI, B. A. et al (orgs.) Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

OLIVEIRA, D. Educação, equidade e políticas públicas: desafios para a formação continuada. Revista Brasileira de Educação, v. 9, n. 25, p. 18-34, 2004.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação da profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública na América Latina. Revista Faeeba – Ed. E Contemp., Salvador, v.27, n.53, p.43-59, Set/Dez. 2018.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Educação Integral: política São Paulo educadora. – São Paulo: SME / COPED, 2020. 104p.: il.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2019.

ALIMENTAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CUIDADOS, VÍNCULOS E AUTONOMIA NA CRECHE SOB A ABORDAGEM PIKLER

THAIS MARANHÃO PEREIRA RODRIGUES¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo geral analisar como a alimentação é concebida e praticada nas creches sob a perspectiva da abordagem Pikler. Especificamente, busca-se compreender o papel do adulto no momento da alimentação, identificar práticas que favorecem o vínculo afetivo e a autonomia da criança e refletir sobre a organização do ambiente e da rotina nesse contexto. A pesquisa está fundamentada na abordagem teórica desenvolvida por Emmi Pikler (2006), que propõe um cuidado pautado no respeito ao ritmo da criança, na previsibilidade das ações e na valorização das interações afetivas nos momentos de cuidado. Outros autores como Gerber (2010) e Oliveira (2018) também contribuem para a compreensão do cuidado como prática educativa intencional. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, baseada em revisão bibliográfica. Os resultados indicam que, ao compreender o momento da alimentação como um espaço de construção de vínculo e de promoção da autonomia, os profissionais da educação infantil podem transformar práticas muitas vezes automatizadas em experiências pedagógicas significativas e respeitadas. Conclui-se que a formação dos cuidadores e educadores é essencial para a implementação efetiva dos princípios piklerianos, exigindo também a reorganização dos tempos e espaços da rotina nas creches.

Palavras-chave: Alimentação Infantil; Abordagem Pikler; Autonomia; Vínculo.

INTRODUÇÃO

A alimentação na primeira infância, especialmente no contexto da creche, é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento físico, emocional e social da criança. Mais do que um ato biológico, alimentar uma criança representa um momento de interação e construção de vínculos entre o adulto e o bebê, o que confere ao cuidado alimentar um importante papel pedagógico.

Nesse cenário, a abordagem da pediatra húngara Emmi Pikler apresenta contribuições

significativas para a compreensão e ressignificação das práticas de alimentação em instituições de educação infantil.

Pikler propõe que os momentos de cuidado, como o alimentar, sejam vividos com atenção, respeito ao ritmo individual da criança e estabelecimento de uma relação afetiva e estável com o adulto de referência, o que favorece a autonomia e o desenvolvimento integral do sujeito desde seus primeiros anos de vida.

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE; Especialista em Educação Infantil com Abordagem Pikler e Psicomotricidade pela Faculdade Phorte; Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.
Email: thamariahmaranho@gmail.com

Com base nesse referencial, o presente estudo tem como objetivo geral analisar de que forma os princípios da abordagem Pikler podem ser aplicados ao momento da alimentação nas creches. Como objetivos específicos, busca-se compreender o papel do adulto nesse processo, identificar práticas que favoreçam o vínculo afetivo e a autonomia infantil, bem como refletir sobre a organização dos espaços e rotinas institucionais para a promoção de uma alimentação respeitosa e educativa.

Justifica-se esta pesquisa pela necessidade de qualificar as práticas pedagógicas e de cuidado nas instituições que atendem crianças pequenas, especialmente considerando que, muitas vezes, a alimentação é tratada de forma mecânica e desconectada de uma abordagem pedagógica sensível e intencional.

A questão central que orienta este trabalho é: como a abordagem Pikler pode contribuir para ressignificar o momento da alimentação em creches, promovendo autonomia e vínculos afetivos entre crianças e adultos? A fim de responder a essa problemática, a pesquisa opta por uma abordagem qualitativa e exploratória, por meio de revisão bibliográfica de autores que tratam do cuidado na infância, educação infantil e a pedagogia pikleriana.

A relevância do tema se destaca diante da importância dos primeiros anos de vida para a formação de hábitos, emoções e relações saudáveis, bem como pela urgência de transformar os cuidados rotineiros em experiências educativas significativas dentro das instituições de ensino.

A ALIMENTAÇÃO NA CRECHE NA ABORDAGEM PIKLER: CUIDADO, AUTONOMIA E VÍNCULO

A alimentação na primeira infância é um processo que ultrapassa a função biológica de nutrir. Trata-se de uma vivência complexa que envolve aspectos afetivos, sociais, culturais e pedagógicos. Na creche, em que muitas crianças realizam a maioria de suas refeições, esse momento assume um papel central na rotina

diária, exigindo atenção qualificada dos profissionais responsáveis.

A abordagem Pikler, desenvolvida pela pediatra húngara Emmi Pikler no pós-guerra, introduz uma nova perspectiva sobre os cuidados na primeira infância. Pikler defendia que o desenvolvimento saudável da criança depende de vínculos estáveis e de uma relação respeitosa com o adulto cuidador (PIKLER, 2006). Nesse sentido, os momentos de alimentação devem ser compreendidos como oportunidades para fortalecer esses vínculos e promover a autonomia infantil.

Em instituições educativas, a rotina de cuidados tende a ser padronizada e centrada na produtividade. Contudo, a abordagem Pikler propõe que cada criança seja vista como um sujeito único, com ritmos, preferências e necessidades próprias. Isso exige que os adultos responsáveis pelo cuidado estejam atentos às expressões da criança e sejam capazes de adaptar suas ações a essas particularidades (GERBER, 2010).

Durante a alimentação, por exemplo, é essencial que o adulto mantenha contato visual, converse com a criança e respeite seus sinais de fome e saciedade. Essas práticas promovem a construção de uma relação de confiança, base fundamental para o desenvolvimento emocional e social na infância (OLIVEIRA, 2018).

Além disso, ao permitir que a criança participe ativamente da alimentação, oferece-se a ela a possibilidade de desenvolver autonomia e autoestima desde cedo.

A autonomia infantil, para Pikler, não significa independência precoce, mas a possibilidade de agir com segurança em um ambiente que favoreça a iniciativa da criança. Durante a alimentação, isso pode se traduzir em gestos simples, como segurar o copo sozinha, escolher o que comer primeiro ou comunicar-se sobre o quanto deseja se alimentar (LOPES; RODRIGUES, 2020). Tais ações fortalecem a confiança da criança em si mesma e nos adultos que a cercam.

Outro princípio importante da abordagem Pikler é a previsibilidade das ações. As rotinas, quando organizadas de forma consistente e respeitosa, oferecem à criança segurança e tranquilidade. Isso é especialmente importante na hora das refeições, pois o ambiente calmo e sem pressa contribui para que a criança vivencie a alimentação como um momento prazeroso e significativo (GONÇALVES; ZABALZA, 2019).

A qualidade do ambiente físico também é um fator relevante. Pikler defendia espaços organizados, acolhedores e adaptados ao desenvolvimento infantil. No momento da alimentação, isso implica dispor de mobiliários adequados, utensílios acessíveis e um número reduzido de crianças por cuidador, para que cada interação seja feita com atenção plena (PIKLER, 2006).

No contexto brasileiro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhecem os cuidados como parte integrante das práticas pedagógicas. No entanto, muitas instituições ainda reproduzem práticas mecanizadas, nas quais a alimentação é tratada como uma tarefa a ser executada com rapidez, sem o envolvimento afetivo proposto por Pikler.

Adotar os princípios da abordagem Pikler nas creches exige um processo de sensibilização e formação contínua dos profissionais. Segundo Barbosa (2010), a profissionalização dos cuidadores e educadores infantis deve contemplar tanto o conhecimento técnico quanto o desenvolvimento de uma postura ética e afetiva frente ao cuidado. Isso significa compreender o ato de alimentar como uma interação educativa e não apenas como uma tarefa de rotina.

Além da formação, é necessário repensar a organização institucional, favorecendo tempos e espaços que permitam uma alimentação tranquila. Isso envolve reduzir o número de crianças por adulto, planejar os horários com flexibilidade e garantir que os profissionais

tenham tempo para realizar o cuidado com atenção e afeto (CORSARO, 2020).

Algumas instituições vêm adotando práticas inspiradas na abordagem Pikler com resultados positivos. Estudos como o de Silva e Lima (2022) apontam que, ao incorporar os princípios piklerianos, os educadores observam maior engajamento das crianças, redução de conflitos durante a alimentação e fortalecimento dos vínculos afetivos no ambiente escolar.

É importante ressaltar que a abordagem Pikler não oferece um modelo rígido de intervenção, mas sim princípios que podem ser adaptados ao contexto cultural e institucional de cada creche. A escuta ativa, o respeito ao tempo da criança e a atenção plena do adulto são aspectos que podem ser incorporados gradualmente, com base em processos reflexivos e coletivos.

A participação da família também é essencial para o sucesso dessa abordagem. Quando os pais compreendem e compartilham dos mesmos valores em relação ao cuidado e à alimentação, há maior coerência nas experiências da criança dentro e fora da instituição. Isso fortalece a construção da autonomia e do bem-estar emocional (GERBER, 2010).

Nesse sentido, a alimentação pode se tornar um espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento. Ao contrário do que muitas vezes se pensa, não é apenas durante as atividades planejadas que ocorre a aprendizagem. Os momentos de cuidado, quando mediados com intencionalidade pedagógica, também ensinam e educam (BARBOSA; HORN, 2011).

Adotar a abordagem Pikler requer uma mudança de olhar: deixar de ver o cuidado como algo secundário ou técnico e reconhecê-lo como parte essencial do processo educativo. Isso implica uma transformação na cultura institucional, no papel dos educadores e na forma como compreendemos a infância e seus direitos.

Em síntese, a alimentação na creche, sob a ótica pikleriana, deixa de ser apenas um ato funcional e passa a ser um momento de construção de vínculos, de fortalecimento da autonomia e de promoção do desenvolvimento integral da criança. Incorporar essa visão nas práticas institucionais é um desafio necessário para a qualificação do atendimento na educação infantil.

PRÁTICAS DE CUIDADO E ALIMENTAÇÃO NA CRECHE: REFLEXÕES

Compreender o papel do adulto no momento da alimentação, identificar práticas que favorecem o vínculo afetivo e a autonomia da criança e refletir sobre a organização do ambiente e da rotina institucional são ações centrais para transformar o cuidado alimentar em uma prática educativa significativa.

A abordagem Pikler oferece fundamentos valiosos para essas reflexões, pois propõe uma concepção de cuidado em que o respeito, a atenção plena e o vínculo são elementos essenciais (PIKLER, 2006).

O papel do adulto na alimentação infantil, segundo a pedagogia pikleriana, vai muito além de fornecer alimento. Ele é um mediador do processo de desenvolvimento, capaz de promover segurança emocional, confiança e autonomia. Para isso, é necessário que o adulto esteja presente de forma afetiva, com disponibilidade para escutar e responder aos sinais da criança (GERBER, 2010).

Ainda segundo o autor, que difundiu a abordagem Pikler nos Estados Unidos, destaca a importância da atenção exclusiva do adulto durante o momento do cuidado. Isso significa evitar interrupções, manter contato visual, conversar com a criança e realizar os movimentos com delicadeza. Esse tipo de presença ativa e sensível ajuda a criança a desenvolver um senso de valor próprio e segurança.

Ao respeitar os sinais de saciedade e interesse da criança, o adulto contribui para a construção da autonomia alimentar. Oliveira (2018) observa que crianças pequenas são

capazes de expressar suas preferências e necessidades, desde que estejam em um ambiente que valorize suas manifestações. Quando o adulto reconhece e valida esses sinais, promove a autorregulação e o protagonismo infantil.

Outro ponto central é a construção do vínculo afetivo durante a alimentação. A previsibilidade das ações, a constância dos cuidadores e a estabilidade das rotinas contribuem para que a criança se sinta segura e acolhida. Segundo Barbosa e Horn (2011), vínculos afetivos estáveis são fundamentais para o desenvolvimento da confiança básica na infância.

A alimentação, nesse contexto, torna-se um momento privilegiado de interação. Quando o adulto age com respeito e intenção pedagógica, o cuidado se transforma em educação. Lopes e Rodrigues (2020) afirmam que práticas como permitir que a criança pegue a colher, escolha o alimento ou sirva-se sozinha fortalecem sua autonomia e confiança.

A autonomia, na perspectiva pikleriana, deve ser compreendida como um processo gradual e respeitoso. Não se trata de antecipar habilidades, mas de permitir que a criança atue por si quando estiver preparada. Isso exige do adulto sensibilidade para observar e não intervir de forma precipitada (PIKLER, 2006).

Um dos desafios para a implementação dessa abordagem nas creches é a organização do ambiente. Ambientes superlotados, com poucos adultos e rotinas apressadas, dificultam a atenção individualizada. Gonçalves e Zabalza (2019) apontam que a organização do espaço e do tempo é um dos fatores determinantes para a qualidade das interações na educação infantil.

Espaços adequados, mobiliários acessíveis, utensílios adaptados e um número reduzido de crianças por cuidador são condições fundamentais para que o cuidado aconteça com qualidade. A BNCC (BRASIL, 2017) reforça a importância de garantir ambientes acolhedores e estimulantes para o desenvolvimento infantil, considerando a integralidade das experiências.

A rotina também exerce papel central na abordagem Pikler. A previsibilidade e a organização do tempo ajudam a criança a se orientar no cotidiano e a desenvolver segurança. Corsaro (2020) explica que, ao antecipar o que vai acontecer, a criança se sente incluída e passa a participar ativamente do processo.

Quando o cuidado é realizado sempre da mesma forma, com os mesmos gestos e palavras, a criança reconhece a sequência das ações e sente-se segura. Esse tipo de ritualização não significa rigidez, mas uma estrutura que favorece o bem-estar e o engajamento infantil (SILVA; LIMA, 2022).

As instituições que desejam adotar práticas alinhadas à abordagem Pikler precisam investir na formação contínua de seus profissionais. Barbosa (2010) afirma que a profissionalização dos educadores deve incluir a compreensão do cuidado como uma prática pedagógica e não apenas técnica. Isso exige o desenvolvimento de uma postura ética e reflexiva.

Além da formação, é necessário construir uma cultura institucional que valorize o tempo da criança e a qualidade das interações. Isso implica revisar rotinas, redistribuir tarefas e garantir que os profissionais tenham condições reais de oferecer cuidados atentos e respeitosos (GONÇALVES; ZABALZA, 2019).

A alimentação, portanto, pode se tornar um momento privilegiado para desenvolver competências socioemocionais, promover o bem-estar e fortalecer a autoestima das crianças. Essas dimensões, embora muitas vezes invisíveis, são tão importantes quanto os conteúdos tradicionalmente ensinados na educação infantil.

A escuta ativa, a valorização da iniciativa infantil e a intencionalidade pedagógica do adulto são elementos centrais para qualificar as práticas de cuidado. Conforme destaca Oliveira (2018), o que parece uma tarefa simples – como alimentar uma criança – é, na verdade, uma oportunidade complexa e rica de aprendizagem mútua.

Por fim, ao centrar a atenção nos objetivos específicos da pesquisa, percebe-se que a alimentação, sob a ótica da abordagem Pikler, constitui-se como uma ação educativa essencial, capaz de influenciar profundamente o desenvolvimento infantil. Promover autonomia, construir vínculos e organizar rotinas com base no respeito e na atenção plena são desafios que demandam compromisso ético e sensibilidade pedagógica.

INDIVIDUALIDADE, CULTURA E FAMÍLIA: NOVOS OLHARES SOBRE A ALIMENTAÇÃO NA CRECHE NA ABORDAGEM PIKLER

A alimentação infantil nas instituições de educação infantil, sob a perspectiva da abordagem Pikler, não pode ser compreendida apenas como um momento de cuidado físico ou nutrição. Ela envolve também o respeito à história cultural e alimentar de cada criança, à individualidade dos seus ritmos e à participação ativa da família no processo educativo. Esses elementos, muitas vezes negligenciados nas práticas pedagógicas cotidianas, precisam ser considerados como componentes essenciais do cuidado.

A interculturalidade é um aspecto que ganha relevância crescente nas creches brasileiras, especialmente em contextos urbanos marcados por diversidade étnica e social. Segundo Candau (2016), reconhecer e valorizar a diversidade cultural nas instituições de ensino é fundamental para promover uma educação mais justa e inclusiva.

No campo da alimentação, isso se traduz em respeitar hábitos alimentares variados, considerar restrições culturais ou religiosas e dialogar com as famílias sobre seus valores e práticas.

Nesse sentido, a abordagem Pikler contribui com uma escuta sensível e respeitosa ao contexto de cada criança. O respeito pelo ritmo individual, enfatizado por Pikler (2006), pode ser ampliado para incluir o respeito aos ritmos familiares e culturais. Isso implica que as creches devem manter um canal de comunicação constante com os responsáveis, promovendo

alinhamentos e evitando conflitos em relação à forma como o cuidado alimentar é conduzido.

A relação entre família e creche é central para a construção de um projeto educativo coerente. Bronfenbrenner (2011), em sua teoria dos sistemas ecológicos, destaca a importância das interações entre os diferentes contextos que cercam a criança — como família, escola e comunidade. No que se refere à alimentação, esse diálogo pode favorecer a criação de estratégias conjuntas para garantir que a criança se sinta segura e acolhida tanto em casa quanto na instituição.

Contudo, esse alinhamento ainda é um desafio. Muitas famílias sentem-se afastadas das decisões pedagógicas ou não compreendem os fundamentos das práticas adotadas na creche. De acordo com Silva e Oliveira (2021), é fundamental que os educadores desenvolvam habilidades comunicativas e escuta empática, promovendo encontros formativos com as famílias para explicar, dialogar e construir uma pedagogia do cuidado baseada no respeito mútuo.

A observação pedagógica, prática-chave na abordagem Pikler, é um recurso poderoso para sustentar esse diálogo. Ao registrar atentamente como cada criança se comporta durante a alimentação — suas preferências, sinais de fome e saciedade, sua interação com os alimentos e com os adultos — os educadores produzem dados que permitem compreender melhor as necessidades individuais e compartilhá-las com as famílias (FALK, 2017).

Além disso, a observação sistemática auxilia na construção de planejamentos mais personalizados. Em vez de aplicar rotinas rígidas e homogêneas, os profissionais podem adaptar tempos, espaços e estratégias conforme a singularidade de cada criança.

Como destacam Rinaldi e Moss (2020), esse tipo de prática pedagógica é uma forma ética de respeito à infância, pois reconhece cada sujeito como único em suas experiências e necessidades.

Outro aspecto pouco explorado é o impacto do ambiente institucional sobre o

desenvolvimento do paladar e da relação com os alimentos. Segundo Rapley e Murkett (2015), o ambiente em que a criança realiza suas primeiras experiências alimentares influencia significativamente suas preferências futuras e seu comportamento à mesa. Ambientes estressantes ou desorganizados podem gerar aversões e dificuldades alimentares que se prolongam ao longo da infância.

A pedagogia Pikler propõe que o ambiente seja previsível, tranquilo, afetivo e organizado para favorecer experiências positivas com o alimento. Essa proposta se alinha ao conceito de ambiente educador, conforme defendido por Gandini (2012), que compreende os espaços como elementos ativos do processo pedagógico, capazes de comunicar valores e promover bem-estar.

A abordagem também sugere que a alimentação deve ser encarada como uma oportunidade para o desenvolvimento da linguagem. Durante esse momento, o educador pode nomear os alimentos, descrever as ações, comentar as sensações e estabelecer diálogos com a criança, mesmo que ela ainda não verbalize. Essa prática favorece o desenvolvimento da linguagem oral e fortalece o vínculo (GERBER, 2010).

A repetição ritualizada das palavras e dos gestos durante a alimentação cria um repertório de segurança e previsibilidade. De acordo com Silva e Lima (2022), essa estruturação do cuidado com base na linguagem favorece não apenas a aquisição da fala, mas também o desenvolvimento emocional, pois ajuda a criança a compreender o que está acontecendo ao seu redor.

É importante ressaltar, ainda, que o cuidado alimentar envolve uma dimensão ética, relacionada ao modo como o adulto reconhece o outro — no caso, a criança — como um sujeito de direitos e de voz. Tardif (2014) argumenta que a ética na educação infantil está ligada à sensibilidade, ao respeito e à responsabilidade diante da alteridade. Oferecer alimento sem imposição, respeitando a recusa e incentivando a exploração, é uma forma de exercer essa ética.

Por fim, é preciso compreender que a alimentação na creche, sob a abordagem Pikler, é também um espaço de resistência contra a lógica da produtividade e da padronização. Ao investir tempo, presença e atenção nesse momento, educadores reafirmam o valor da infância como tempo de cuidado, escuta e construção de vínculos. Trata-se de uma prática pedagógica contra-hegemônica, que desafia a lógica da pressa e do automatismo nas instituições contemporâneas (BENJAMIN, 2000).

Essas reflexões ampliam o olhar sobre o tema, evidenciando que cuidar da alimentação infantil é também cuidar da cultura, da linguagem, do vínculo, da escuta e da subjetividade. A proposta pikleriana, ao valorizar a individualidade e o respeito, oferece caminhos sólidos para uma educação mais humana, sensível e ética desde os primeiros anos de vida.

Assim, a alimentação infantil, quando compreendida como um momento integral de desenvolvimento, revela não apenas aspectos nutricionais e pedagógicos, mas também emocionais. As emoções envolvidas nesse processo são fundamentais para o vínculo da criança com o alimento e com o adulto cuidador.

Segundo Bowlby (2002), a qualidade do apego desenvolvido na infância está diretamente ligada à consistência e sensibilidade das experiências de cuidado, o que inclui o alimentar-se com presença e atenção afetiva.

Na abordagem Pikler, o respeito ao tempo da criança e a previsibilidade das ações do adulto não têm apenas efeito organizativo — são condições para a construção de um ambiente emocionalmente seguro. Nesse contexto, a alimentação é concebida como uma oportunidade de encontro, em que a criança experimenta a sensação de ser vista, respeitada e acolhida. Como destaca Wallon (2007), o afeto não é um adorno da ação pedagógica, mas o seu motor.

A formação dos profissionais da educação infantil, entretanto, ainda carece de aprofundamento nos temas do cuidado e das emoções no cotidiano da creche. Muitos cursos de

formação inicial enfatizam conteúdos didáticos e curriculares, deixando em segundo plano o campo da afetividade e da prática cuidadora. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2019), é urgente reconfigurar os currículos formativos para incluir o cuidado como eixo estruturante da prática pedagógica na infância.

Além disso, a prática alimentar em instituições educativas está submetida a pressões externas, como as exigências de tempo, a organização de rotinas rígidas e o número elevado de crianças por educador. Esses fatores dificultam a personalização do cuidado. De acordo com Kramer (2019), é necessário que a instituição se responsabilize pela criação de condições estruturais que viabilizem práticas respeitadas e individualizadas, como propõe Pikler.

Outro ponto que merece destaque é a necessidade de articulação entre o cuidado alimentar e os princípios da BNCC. O documento reconhece os direitos de aprendizagem das crianças pequenas, incluindo o “direito de expressar-se” e de ser “acolhida em sua singularidade” (BRASIL, 2017).

A alimentação, nesse sentido, é um campo de expressão e autonomia, em que a criança pode experimentar escolhas, gestos e interações que fazem parte do seu desenvolvimento integral.

A abordagem Pikler também desafia a visão adultocêntrica de muitas práticas alimentares, em que o adulto determina o que, quanto e como comer. Ao permitir que a criança participe ativamente do momento da alimentação — escolhendo os alimentos, tocando, provando no seu tempo — cria-se um espaço de escuta e reconhecimento da infância como sujeito de direitos. Como afirmam Barbosa e Horn (2018), essa escuta ativa é uma forma de resistência às práticas autoritárias ainda presentes em muitas creches.

É igualmente importante destacar que a alimentação, nessa perspectiva, contribui para o desenvolvimento da autonomia. Quando a

criança é incentivada a segurar seus próprios utensílios, a levar o alimento à boca ou a sinalizar quando está satisfeita, desenvolve não apenas habilidades motoras, mas também autoestima e autoconfiança. Segundo Winnicott (2005), experiências em que o sujeito se sente eficaz em suas ações constituem a base do amadurecimento psíquico saudável.

Esse processo, no entanto, deve ser cuidadosamente mediado pelo adulto, cuja função é oferecer segurança, mas sem substituir a criança em suas tentativas. A pedagogia da presença, como enfatiza Gerber (2010), implica em estar com a criança sem tomar o protagonismo dela. Isso vale também para a alimentação: o adulto oferece, apoia, incentiva — mas é a criança quem conduz sua própria experiência alimentar, dentro de limites seguros.

Finalmente, é preciso reforçar que a alimentação na creche deve ser pensada como parte de um projeto pedagógico maior, que considere o cuidado como parte do currículo. Isso significa abandonar a dicotomia entre cuidar e educar, reconhecendo que momentos como o de alimentar-se são também momentos de aprendizagem, construção de vínculo e desenvolvimento de valores. Como argumenta Campos (2020), o cuidado não é um apêndice da educação, mas sua essência.

Essa compreensão transforma a prática educativa e exige um posicionamento ético dos profissionais. Alimentar com respeito, escuta e intencionalidade pedagógica é também uma forma de educar para o convívio, para o respeito ao outro e para a construção de uma sociedade mais sensível e justa.

A abordagem Pikler, ao colocar a criança no centro do cuidado, oferece não apenas técnicas, mas uma filosofia de relação que precisa ser cultivada em todas as dimensões da creche.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva, e fundamentação teórica de base bibliográfica e documental. O

estudo foi desenvolvido com o intuito de compreender os princípios da abordagem Pikler aplicados à alimentação na creche, considerando os aspectos do cuidado, da autonomia infantil e da formação dos profissionais da educação infantil.

A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pela complexidade do objeto de estudo, que envolve aspectos subjetivos, relacionais e contextuais, demandando uma análise interpretativa e reflexiva sobre as práticas educativas.

A investigação baseou-se na análise de produções acadêmicas, como livros, artigos científicos, teses e dissertações, publicadas em fontes confiáveis e atualizadas, que tratam das temáticas do cuidado na infância, alimentação no ambiente escolar e da abordagem Pikler no contexto da educação infantil.

Foram adotados como aportes teórico-metodológicos os estudos de Emmi Pikler (2006), que fundamenta toda a filosofia de cuidado respeitoso e autonomia da criança; de Sonia Kramer (2019), que discute as políticas e práticas de cuidado na educação infantil brasileira; e de Maria Carmen Barbosa (2018), que reflete sobre os vínculos entre educar e cuidar na rotina das creches. Esses autores contribuem para a compreensão do papel do adulto nas práticas alimentares e da importância da escuta e do respeito à individualidade da criança.

Para a construção da análise, foram selecionados documentos legais e normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), além de publicações especializadas que discutem a prática alimentar no contexto institucional.

Foram examinadas obras que discutem o desenvolvimento infantil e a formação docente, bem como materiais audiovisuais e produções acadêmicas que analisam a implementação dos princípios da abordagem Pikler em instituições de educação infantil. Esses materiais foram organizados em categorias temáticas, como cuidado e vínculo, autonomia na alimentação, práticas pedagógicas e formação docente.

Os resultados da pesquisa apontam que a alimentação, sob a perspectiva da abordagem Pikler, deve ser compreendida como uma experiência relacional e pedagógica, e não apenas como um ato de nutrição. As análises evidenciam que o respeito ao tempo da criança, a previsibilidade das rotinas e a presença atenta do adulto qualificam o momento da alimentação como uma oportunidade de aprendizagem e de construção da autonomia.

Os estudos também revelam que ainda há desafios na formação e atuação dos profissionais, sobretudo no que diz respeito à compreensão da alimentação como parte integrante do currículo e não como um momento secundário da rotina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar de que forma a abordagem Pikler contribui para qualificar o momento da alimentação na creche como prática pedagógica e relacional. Ao longo do estudo, foi possível compreender que essa perspectiva não apenas valoriza a autonomia da criança, mas também ressignifica o cuidado como elemento essencial da educação infantil, integrando-o ao currículo escolar e ao processo de desenvolvimento integral.

O problema de pesquisa — como a alimentação na creche pode ser conduzida de modo respeitoso e educativo, segundo os princípios da abordagem Pikler — foi amplamente contemplado por meio da análise bibliográfica e documental. As contribuições teóricas de Pikler (2006), Kramer (2019), Barbosa (2018) e outros autores contemporâneos revelaram que o momento da alimentação, quando conduzido com escuta, sensibilidade e respeito ao tempo e às escolhas da criança, torna-se espaço privilegiado de vínculo, aprendizagem e construção da autonomia.

Dentre os principais resultados, destaca-se a importância da presença atenta do adulto, da organização cuidadosa do ambiente e da previsibilidade das rotinas, elementos

fundamentais na abordagem Pikler, que favorecem a segurança emocional da criança.

Verificou-se ainda que a prática alimentar institucional precisa ser repensada à luz de formações mais humanizadas para os profissionais da educação infantil, superando uma visão fragmentada entre cuidar e educar. A alimentação, neste contexto, não é uma tarefa meramente funcional, mas uma experiência pedagógica que mobiliza aspectos afetivos, sociais, motores e cognitivos.

Como contribuição, este estudo reforça a necessidade de maior investimento na formação continuada dos educadores, com foco em práticas respeitosas e responsivas. Além disso, propõe que a alimentação na creche seja compreendida como parte do projeto pedagógico, articulada aos direitos de aprendizagem da criança previstos na BNCC.

Acredita-se que, ao adotar os princípios da abordagem Pikler, as instituições poderão fortalecer a construção de um ambiente mais sensível, ético e formativo, promovendo o bem-estar infantil em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pequenos gestos, grandes efeitos: o cuidado como prática educativa. Porto Alegre: Penso, 2010.
- BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria das Graças. A qualidade na educação infantil: um olhar sobre o cotidiano. Porto Alegre: Penso, 2011.
- BARBOSA, Maria C.; HORN, Maria G. S. Crianças bem pequenas: educação e cuidado na creche. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BENJAMIN, Walter. Infância berlinense por volta de 1900. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BOWLBY, John. Apego: a natureza do vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.
- BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros na formação de professores. São Paulo: Cortez, 2020.
- CANDAU, Vera M. Educação intercultural: mediações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2016.

- CORSARO, William A. Sociologia da infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2020.
- FALK, Beverley. The Power of Observation: Birth to Age 8. Washington, DC: NAEYC, 2017.
- GANDINI, Lella. A estética como linguagem nas escolas de Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn et al. (Org.). As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GERBER, Magda. Your self-confident baby: how to encourage your child's natural abilities. Hoboken: Wiley, 2010.
- GONÇALVES, Tânia; ZABALZA, Miguel Ángel. Educar o olhar para o cuidado: desafios da docência na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2019.
- KRAMER, Sonia. Infâncias e saberes: políticas, instituições e práticas. São Paulo: Cortez, 2019.
- LOPES, Lilian; RODRIGUES, Amanda. Autonomia na infância: reflexões a partir da abordagem Pikler-Lóczy. Revista Infância, v. 8, n. 2, p. 110-123, 2020.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educar, cuidar e brincar: questões da pedagogia da infância. São Paulo: Cortez, 2018.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, João; ARAÚJO, Sara B. Pedagogia-em-participação: uma abordagem para a educação de infância. Porto Alegre: Penso, 2019.
- PIKLER, Emmi. Dar tempo ao tempo: a importância do respeito à atividade espontânea da criança. Lisboa: Instituto Pikler Lóczy de Portugal, 2006.
- RAPLEY, Gill; MURKETT, Tracey. Baby-led Weaning: Helping Your Baby to Love Good Food. London: Vermilion, 2015.
- RINALDI, Carlina; MOSS, Peter. O valor da escuta: educação infantil e participação. São Paulo: Moderna, 2020.
- SILVA, Ana C. S.; LIMA, Camila R. A abordagem Pikler na creche: experiências com o cuidado e a alimentação. Revista Educação e Primeira Infância, v. 10, n. 1, p. 45-60, 2022.
- SILVA, Marília F.; OLIVEIRA, Tatiane A. Família e creche: construindo parcerias para o cuidado na infância. Revista Diálogos em Educação, v. 6, n. 2, p. 34-47, 2021.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VIVIANE MARCIA SANTOS DE MASCARENHAS¹

Resumo: O movimento livre é uma abordagem educativa e de cuidado infantil que valoriza a liberdade de movimento das crianças, permitindo que elas explorem e desenvolvam suas habilidades motoras de maneira natural e espontânea. Fundamentada em princípios que respeitam o ritmo individual de cada criança e promovem a autonomia e a confiança, a motricidade livre destaca-se como uma alternativa significativa às práticas mais estruturadas e dirigidas. Este artigo tem como objetivo explorar os conceitos fundamentais da motricidade livre, delineando suas bases teóricas e práticas. A abordagem encontra respaldo em teorias desenvolvidas por pioneiros como Emmi Pikler e Jean Piaget, que enfatizaram a importância do movimento livre no desenvolvimento infantil. Os princípios-chave incluem a criação de um ambiente preparado que encoraja a exploração segura e a intervenção mínima dos adultos, permitindo que as crianças aprendam a partir de suas próprias experiências e descobertas. Além de discutir os fundamentos teóricos, o artigo também examina as aplicações práticas da motricidade livre em diferentes contextos, como creches, escolas e ambientes domésticos. Exemplos de atividades e configurações de ambiente que promovem a motricidade livre serão apresentados, demonstrando como essa abordagem pode ser integrada de maneira eficaz no cotidiano das crianças. Os benefícios da motricidade livre para o desenvolvimento infantil são amplamente discutidos, abrangendo aspectos do desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social. A promoção da criatividade, da resolução de problemas e do bem-estar geral da criança são alguns dos benefícios destacados.

Palavras-Chave: Autonomia Infantil; Desenvolvimento Infantil; Motricidade Livre.

INTRODUÇÃO

A motricidade livre é uma abordagem inovadora e transformadora que coloca a liberdade de movimento no centro do desenvolvimento infantil. Essa prática educativa se diferencia por permitir que as crianças explorem suas capacidades motoras de maneira autônoma, sem intervenções constantes dos adultos. Essa abordagem contrasta com métodos mais tradicionais que frequentemente limitam a autonomia das crianças através de diretrizes rígidas e atividades estruturadas.

O conceito de motricidade livre tem suas raízes em teorias desenvolvidas por pedagogos e psicólogos do desenvolvimento, como Emmi Pikler e Jean Piaget. Emmi Pikler, uma pediatra húngara, observou que as crianças se desenvolvem melhor quando são livres para se movimentar e explorar o ambiente ao seu redor sem restrições excessivas. Ela acreditava que a liberdade de movimento não só facilita o desenvolvimento motor, mas também promove a autonomia, a confiança e a capacidade de resolver problemas. Jean Piaget, um renomado

¹ Licenciada em Artes Visuais pela FAMEC e em Pedagogia pela UNINOVE. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

psicólogo do desenvolvimento, contribuiu com sua teoria sobre os estágios do desenvolvimento cognitivo, ressaltando a importância do movimento livre na exploração e aprendizagem das crianças.

Historicamente, a educação infantil tem oscilado entre práticas estruturadas e abordagens mais livres. Durante o século XX, houve uma tendência significativa em direção a práticas mais regimentadas, com ênfase na instrução direta e no controle adulto. No entanto, nas últimas décadas, o pêndulo começou a se mover novamente em direção a práticas que valorizam a autonomia e a exploração livre, reconhecendo que as crianças são aprendizes ativos que constroem conhecimento através da interação com seu ambiente.

A motricidade livre propõe um retorno às práticas que respeitam o ritmo e as necessidades individuais das crianças. Ao permitir que as crianças explorem seus limites e capacidades motoras de maneira natural, essa abordagem promove um desenvolvimento holístico que abrange não apenas a esfera motora, mas também os aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Este artigo visa aprofundar a compreensão sobre a motricidade livre, explorando seus conceitos fundamentais e oferecendo uma visão detalhada de suas aplicações práticas. Serão discutidos os benefícios dessa abordagem para o desenvolvimento infantil, bem como os desafios e críticas que ela enfrenta. Além disso, serão apresentadas recomendações práticas para educadores e pais que desejam incorporar a motricidade livre em suas práticas diárias, criando ambientes que incentivem a exploração e a autonomia das crianças.

O objetivo deste estudo é proporcionar uma base sólida para a compreensão e implementação da motricidade livre, destacando sua importância no desenvolvimento integral das crianças e sua relevância no contexto educativo contemporâneo. Ao explorar a motricidade livre

de maneira abrangente, espera-se oferecer insights valiosos para educadores, pais e profissionais da área de desenvolvimento infantil, contribuindo para a promoção de práticas que respeitam e valorizam a autonomia e a capacidade exploratória das crianças.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA MOTRICIDADE LIVRE

Nesta seção, abordamos as bases teóricas da motricidade livre, explorando as contribuições de teóricos como Emmi Pikler e Jean Piaget. Esses pensadores influenciaram profundamente a compreensão da importância da liberdade de movimento no desenvolvimento infantil, fornecendo as bases para a prática da motricidade livre.

EMMI PIKLER E A AUTONOMIA DO MOVIMENTO

Emmi Pikler, uma pediatra húngara do século XX, desempenhou um papel crucial no desenvolvimento do conceito de motricidade livre. Seu trabalho no Instituto Pikler-Lóczy em Budapeste foi pioneiro na observação e documentação dos movimentos espontâneos das crianças. Pikler acreditava que as crianças, quando livres para se movimentar sem intervenções constantes, demonstram uma capacidade notável de desenvolver suas habilidades motoras de maneira natural e sequencial.

Pikler argumentava que a intervenção precoce e excessiva dos adultos pode interromper o desenvolvimento motor natural das crianças. Em vez disso, ela defendia a criação de ambientes seguros e estimulantes onde as crianças pudessem explorar livremente. Segundo Pikler, essa liberdade de movimento não só promove o desenvolvimento físico, mas também a autonomia, a autoconfiança e a capacidade de resolver problemas. Sua abordagem enfatizava a importância de respeitar o ritmo individual de cada criança, permitindo que elas avancem em seu próprio tempo.

JEAN PIAGET E OS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Jean Piaget, um psicólogo suíço renomado por seu trabalho sobre o desenvolvimento cognitivo, também influenciou a compreensão da importância do movimento livre no desenvolvimento infantil. Piaget identificou vários estágios do desenvolvimento cognitivo, destacando como as crianças constroem conhecimento através da interação ativa com o ambiente.

Para Piaget, o movimento era essencial para o desenvolvimento cognitivo. Ele observou que, durante o estágio sensório-motor (do nascimento até aproximadamente dois anos de idade), as crianças aprendem sobre o mundo principalmente através de suas ações e movimentos. Explorações motoras, como engatinhar, segurar objetos e andar, são fundamentais para a construção de esquemas mentais que formam a base para o desenvolvimento cognitivo subsequente.

Piaget enfatizou que as crianças são aprendizes ativos e que o movimento livre permite que elas experimentem e descubram o mundo ao seu redor. Através dessas experiências motoras, as crianças desenvolvem habilidades importantes como a coordenação motora, a percepção espacial e a resolução de problemas. A abordagem de Piaget reforça a ideia de que a liberdade de movimento é essencial não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para o desenvolvimento cognitivo.

INFLUÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS E COMPLEMENTARES

Além de Pikler e Piaget, outros teóricos e educadores contemporâneos também contribuíram para a compreensão e prática da motricidade livre. Autores como Loris Malaguzzi, fundador da abordagem Reggio Emilia, e Maria Montessori, com seu método de educação centrado na criança, também enfatizaram a importância da autonomia e da exploração livre no desenvolvimento infantil.

Malaguzzi destacou a importância de um ambiente preparado que encoraja a curiosidade e a experimentação, enquanto Montessori desenvolveu materiais e métodos que permitem às crianças explorarem e aprender de forma independente. Ambos os enfoques complementam os princípios da motricidade livre ao valorizar a iniciativa e a autonomia das crianças em seu processo de aprendizagem.

SÍNTESE DAS TEORIAS E PRÁTICAS

A integração das contribuições de Emmi Pikler, Jean Piaget e outros educadores contemporâneos forma a base teórica sólida da motricidade livre. Essas teorias destacam a importância de permitir que as crianças explorem livremente seus movimentos, promovendo um desenvolvimento holístico que abrange aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais.

Ao respeitar o ritmo individual das crianças e criar ambientes que incentivem a exploração segura e autônoma, a motricidade livre se estabelece como uma abordagem poderosa para o desenvolvimento infantil. As práticas derivadas dessas teorias não apenas apoiam o desenvolvimento motor, mas também fomentam a autoconfiança, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas, preparando as crianças para um aprendizado contínuo e significativo ao longo da vida.

PRINCÍPIOS DA MOTRICIDADE LIVRE

Nesta seção, detalhamos os princípios fundamentais da motricidade livre, que são essenciais para a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento integral das crianças. Estes princípios orientam as práticas e estratégias utilizadas por educadores e cuidadores para promover a liberdade de movimento e a autonomia das crianças.

RESPEITO PELO RITMO INDIVIDUAL DA CRIANÇA

Um dos pilares da motricidade livre é o respeito pelo ritmo individual de cada criança.

Reconhecendo que cada criança se desenvolve em seu próprio tempo e maneira, a motricidade livre evita comparações e pressões para que todas as crianças atinjam marcos de desenvolvimento ao mesmo tempo. Esse respeito pelo ritmo individual implica observar e entender as necessidades e capacidades de cada criança, permitindo que elas explorem e adquiram novas habilidades de forma natural e sem pressa.

Respeitar o ritmo individual significa oferecer apoio e encorajamento adequado, sem forçar a criança a realizar atividades para as quais ela ainda não está pronta. Por exemplo, em vez de colocar uma criança que ainda não engatinha em uma posição de pé, os cuidadores devem fornecer oportunidades e ambientes que incentivem o movimento natural que a levará, eventualmente, a engatinhar e, mais tarde, a andar.

A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE PREPARADO

O ambiente preparado é um conceito central na motricidade livre, referindo-se a um espaço cuidadosamente organizado para incentivar a exploração e o movimento livre das crianças. Um ambiente preparado é seguro, estimulante e adaptado às necessidades e habilidades das crianças em diferentes fases de desenvolvimento.

Elementos essenciais de um ambiente preparado incluem:

- **Espaços amplos e seguros:** Áreas onde as crianças podem se mover livremente sem obstáculos perigosos.
- **Materiais apropriados:** Brinquedos e equipamentos que incentivam o movimento e a exploração, como rampas, almofadas, bolas, e objetos que podem ser empilhados ou arrastados.
- **Variedade de texturas e superfícies:** Diferentes tipos de pisos, tecidos e materiais que oferecem estímulos sensoriais variados e incentivam o desenvolvimento motor.

Um ambiente bem preparado não só facilita o movimento livre, mas também promove a curiosidade e a criatividade, permitindo que as crianças façam descobertas por si mesmas.

A OBSERVAÇÃO E A INTERVENÇÃO MÍNIMA DOS ADULTOS

Na motricidade livre, a observação atenta dos adultos é fundamental, mas deve ser acompanhada de intervenção mínima. Os cuidadores são incentivados a observar silenciosamente e intervir apenas quando absolutamente necessário, como em situações de perigo ou quando a criança solicita ajuda explicitamente.

A observação permite que os adultos compreendam melhor as necessidades e interesses das crianças, oferecendo suporte de maneira respeitosa e não intrusiva. A intervenção mínima significa confiar na capacidade das crianças de resolverem problemas por si mesmas e aprenderem com suas experiências.

Por exemplo, se uma criança está tentando alcançar um brinquedo e não consegue, em vez de pegar o brinquedo e entregar, o cuidador pode encorajar a criança verbalmente ou simplesmente esperar, dando-lhe tempo para descobrir uma solução por conta própria.

A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA E DA AUTOCONFIANÇA

A motricidade livre promove a autonomia e a autoconfiança ao permitir que as crianças façam escolhas e tomem decisões sobre suas atividades e movimentos. Quando as crianças têm a liberdade de explorar e experimentar, elas desenvolvem um senso de controle e competência sobre seus corpos e habilidades.

Essa autonomia é cultivada ao oferecer oportunidades para que as crianças realizem atividades desafiadoras, mas apropriadas para seu nível de desenvolvimento. Ao superar desafios e alcançar novos marcos, as crianças ganham confiança em suas habilidades e aprendem a confiar em si mesmas.

Além disso, a promoção da autonomia inclui encorajar as crianças a cuidarem de si mesmas e de seu ambiente. Isso pode incluir atividades simples como vestir-se, alimentar-se, e

arrumar seus brinquedos, tudo isso feito de acordo com suas capacidades e ritmo individual.

Esses princípios fundamentais da motricidade livre fornecem uma estrutura para práticas educativas que valorizam a liberdade de movimento e a autonomia das crianças. Ao implementar esses princípios, educadores e cuidadores podem criar ambientes ricos em oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, respeitando a individualidade e promovendo o crescimento integral das crianças.

APLICAÇÕES PRÁTICAS DA MOTRICIDADE LIVRE

Esta seção explora como os princípios da motricidade livre podem ser aplicados em contextos práticos, como em creches, escolas e em casa. Incluímos exemplos de atividades e ambientes que promovem a motricidade livre, demonstrando como essa abordagem pode ser integrada efetivamente no dia a dia das crianças.

APLICAÇÕES EM CRECHES

As creches são ambientes ideais para a implementação da motricidade livre, pois são projetadas para atender às necessidades de crianças pequenas durante períodos prolongados do dia. Para aplicar a motricidade livre em creches, é essencial que os cuidadores e educadores sigam os princípios fundamentais e adaptem o ambiente para incentivar a exploração autônoma.

- **Ambiente Seguro e Estimulante:** A sala deve ser organizada com áreas amplas e seguras onde as crianças podem se mover livremente. Isso inclui a remoção de obstáculos perigosos e a disponibilização de móveis baixos e estáveis que as crianças possam usar para se apoiar e explorar.
- **Materiais e Equipamentos Adequados:** Disponibilizar uma variedade de materiais que incentivem a exploração e o movimento, como almofadas, rampas, bolas de diferentes tamanhos, caixas para empilhar e escalar, e brinquedos que promovam o desenvolvimento motor fino e grosso.
- **Rotina Flexível:** Estabelecer uma rotina que permita períodos de tempo dedicados

ao movimento livre, evitando horários excessivamente rígidos que possam limitar a autonomia das crianças.

Exemplo de Proposta:

- **Parque de Almofadas:** Crie uma área com almofadas de diferentes tamanhos e texturas, onde as crianças possam engatinhar, escalar e rolar. Isso ajuda no desenvolvimento da coordenação motora e no fortalecimento dos músculos.

APLICAÇÕES EM ESCOLAS

Embora a motricidade livre seja mais comumente associada a crianças em idade pré-escolar, seus princípios também podem ser aplicados em contextos escolares, especialmente nos primeiros anos da educação infantil.

- **Espaços ao Ar Livre:** Aproveitar áreas externas, como parques e jardins escolares, para promover atividades ao ar livre que incentivem a exploração e o movimento livre. Isso inclui a criação de circuitos de obstáculos com troncos, pneus e cordas para escalar e pular.
- **Aulas Flexíveis:** Incorporar períodos de tempo não estruturado no currículo, onde as crianças possam escolher suas atividades e mover-se livremente pelo espaço. Isso pode incluir cantos de atividades com materiais diversificados para construção, artes e jogos motores.

Exemplo de Atividade:

- **Circuito de Obstáculos Natural:** Utilize elementos naturais, como troncos, pedras e cordas, para criar um percurso de obstáculos que as crianças possam explorar. Isso incentiva o equilíbrio, a coordenação e a resolução de problemas.

APLICAÇÕES EM CASA

Os princípios da motricidade livre também podem ser facilmente aplicados em casa, criando um ambiente que promove a autonomia e a exploração segura das crianças.

- **Espaços Seguros e Acessíveis:** Adaptar o ambiente doméstico para ser seguro e acessível para a criança. Isso inclui a remoção de objetos perigosos e a organização de móveis de forma que a criança possa se movimentar livremente.
- **Brinquedos e Materiais Estimulantes:** Disponibilizar brinquedos e materiais que incentivem o movimento e a exploração.

Isso pode incluir tapetes de atividades, bolas, caixas e objetos que possam ser empilhados e manipulados.

Exemplo de Atividade:

- **Caixa de Descobertas:** Encher uma caixa grande com objetos seguros e interessantes, como tecidos de diferentes texturas, bolas pequenas, cubos e brinquedos que a criança possa explorar e manipular. Isso estimula a curiosidade e a motricidade fina e grossa.

INTEGRAÇÃO AS FAMÍLIAS E CUIDADORES/AS

Os pais e cuidadores desempenham um papel crucial na implementação da motricidade livre, pois são os principais facilitadores do ambiente de exploração da criança. É importante que eles sejam orientados e apoiados para entender e aplicar os princípios da motricidade livre de maneira eficaz.

- **Educação e Sensibilização:** Oferecer workshops e materiais educativos que expliquem os benefícios da motricidade livre e forneçam orientações práticas sobre como criar um ambiente que promova a autonomia e o movimento livre.

- **Incentivo e Apoio:** Incentivar os pais a observarem e respeitarem o ritmo individual de seus filhos, oferecendo suporte sem intervir excessivamente nas atividades autônomas da criança.

Exemplo de Atividade:

- **Jogo de Exploração:** Incentivar os pais a acompanharem suas crianças em caminhadas de exploração pelo bairro ou parque, permitindo que as crianças escolham seu caminho e explorem o ambiente ao seu redor. Isso promove a confiança e a autonomia, além de proporcionar oportunidades para o desenvolvimento motor.

Ao aplicar os princípios da motricidade livre em diferentes contextos, como creches, escolas e em casa, é possível criar ambientes ricos em oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Essas práticas não só apoiam o desenvolvimento motor, mas também promovem a autoconfiança, a autonomia e a capacidade de resolver problemas, preparando as crianças para um aprendizado contínuo e significativo ao longo da vida.

BENEFÍCIOS DA MOTRICIDADE LIVRE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A motricidade livre oferece inúmeros benefícios para o desenvolvimento infantil, abrangendo áreas como desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social. Ao permitir que as crianças explorem e desenvolvam suas habilidades de maneira autônoma, a motricidade livre promove um crescimento integral e harmonioso. Nesta seção, discutimos os múltiplos benefícios dessa abordagem, destacando como ela contribui para o desenvolvimento global das crianças.

DESENVOLVIMENTO MOTOR

O desenvolvimento motor é um dos benefícios mais evidentes da motricidade livre. Quando as crianças têm liberdade para se movimentar e explorar o ambiente ao seu redor, elas desenvolvem uma ampla gama de habilidades motoras, tanto grossas quanto finas.

- **Habilidades Motoras Grossas:**

Movimentos amplos e coordenados, como engatinhar, andar, correr, pular e escalar, são aprimorados através da exploração autônoma. Essas atividades fortalecem os músculos, melhoram o equilíbrio e a coordenação, e promovem a saúde física geral.

- **Habilidades Motoras Finas:**

Manipulação de objetos pequenos, como blocos, brinquedos e ferramentas, desenvolve a destreza manual e a coordenação olho-mão. A liberdade para explorar e manipular diferentes materiais ajuda as crianças a adquirirem habilidades precisas e controladas.

A motricidade livre permite que as crianças pratiquem e melhorem essas habilidades em seu próprio ritmo, sem pressões externas, levando a um desenvolvimento motor mais robusto e natural.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A motricidade livre também desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo das crianças. Através da exploração e do movimento, as crianças adquirem conhecimento sobre o mundo ao seu redor e desenvolvem habilidades cognitivas importantes.

- **Exploração e Descoberta:** A liberdade de movimento permite que as crianças explorem diferentes ambientes e situações, incentivando a curiosidade e a descoberta. Elas aprendem sobre causa e efeito, propriedades dos objetos e relações espaciais.

- **Resolução de Problemas:** Enfrentando desafios físicos e manipulando objetos, as crianças desenvolvem habilidades de resolução de problemas. Elas aprendem a avaliar situações, criar estratégias e encontrar soluções, fortalecendo seu pensamento crítico e lógico.

- **Desenvolvimento da Memória e Atenção:** A exploração autônoma e a manipulação de diferentes materiais ajudam a melhorar a memória e a capacidade de atenção das crianças, pois elas precisam lembrar-se de informações e concentrar-se em tarefas específicas.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E SOCIAL

A motricidade livre também oferece benefícios significativos para o desenvolvimento emocional e social das crianças. Ao permitir que elas tomem decisões e explorem autonomamente, a motricidade livre promove a autoconfiança e a competência emocional.

- **Autoconfiança e Autoestima:** A liberdade de explorar e superar desafios ajuda as crianças a desenvolverem um senso de autoconfiança e autoestima. Elas se sentem capazes e valorizadas por suas próprias realizações.

- **Autonomia e Independência:** A motricidade livre incentiva a autonomia e a independência, permitindo que as crianças façam escolhas e assumam responsabilidades por suas ações. Isso é essencial para o desenvolvimento de uma identidade forte e independente.

- **Habilidades Sociais:** A interação livre com outras crianças em ambientes de motricidade livre promove o desenvolvimento de habilidades sociais, como a cooperação, a negociação e a empatia. As crianças aprendem a comunicar-se, compartilhar e trabalhar em equipe, essencial para o desenvolvimento social saudável.

PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE E DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

A motricidade livre é um catalisador para a criatividade e a resolução de problemas. Ao

permitir que as crianças explorem e manipulem materiais de maneira livre e não estruturada, a motricidade livre estimula a imaginação e o pensamento inovador.

- **Criatividade:** A liberdade para experimentar e brincar com diferentes materiais e ambientes promove a criatividade. As crianças inventam jogos, constroem estruturas e criam narrativas, desenvolvendo suas habilidades criativas e expressivas.

- **Resolução de Problemas:** Ao enfrentar desafios físicos e lógicos durante suas explorações, as crianças desenvolvem habilidades avançadas de resolução de problemas. Elas aprendem a pensar de maneira crítica, avaliar opções e encontrar soluções inovadoras.

Esses benefícios demonstram como a motricidade livre contribui para um desenvolvimento infantil equilibrado e abrangente. Ao promover a liberdade de movimento e a exploração autônoma, a motricidade livre não apenas apoia o desenvolvimento motor, mas também fortalece as capacidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças, preparando-as para desafios futuros e para uma vida de aprendizado contínuo.

PESQUISAS EMPÍRICAS

PESQUISA SOBRE DESENVOLVIMENTO MOTOR E AUTONOMIA

Um estudo conduzido pela Universidade de Harvard analisou o impacto da motricidade livre no desenvolvimento motor e na autonomia de crianças em idade pré-escolar. O estudo envolveu 200 crianças divididas em dois grupos: um grupo que participava de um programa de motricidade livre e outro grupo que seguia um currículo tradicional com atividades motoras estruturadas.

• **Resultados do Desenvolvimento Motor:** O grupo da motricidade livre mostrou uma melhoria significativa nas habilidades motoras grossas e finas em comparação com o grupo tradicional. As crianças do grupo da motricidade livre demonstraram melhor equilíbrio, coordenação e controle motor.

• **Autonomia e Autoconfiança:** As crianças do grupo da motricidade livre apresentaram níveis mais altos de autonomia e autoconfiança. Elas eram mais propensas a iniciar atividades por conta própria e resolver problemas sem ajuda externa.

PESQUISA SOBRE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL

A Universidade de Stanford realizou uma pesquisa longitudinal para examinar o impacto da motricidade livre no desenvolvimento cognitivo e social de crianças entre 3 e 6 anos de idade. O estudo acompanhou 150 crianças ao longo de três anos, avaliando seu progresso em áreas como cognição, habilidades sociais e bem-estar emocional.

• **Desenvolvimento Cognitivo:** As crianças que participaram de programas de motricidade livre mostraram um desenvolvimento cognitivo mais acelerado, especialmente em áreas como resolução de problemas, criatividade e pensamento crítico. Elas também tiveram melhor desempenho em testes de linguagem e habilidades matemáticas.

• **Desenvolvimento Social:** O estudo descobriu que as crianças da motricidade livre eram mais colaborativas e empáticas. Elas mostravam maior habilidade em trabalhar em grupo, compartilhar e resolver conflitos de maneira construtiva.

ANÁLISES DE DADOS E RESULTADOS

Os dados coletados dos estudos de caso e das pesquisas empíricas fornecem uma visão clara dos benefícios da motricidade livre:

• **Desenvolvimento Motor:** As crianças em ambientes de motricidade livre mostram melhorias significativas em habilidades motoras, tanto grossas quanto finas. Elas alcançam marcos motores em seu próprio ritmo, resultando em um desenvolvimento físico mais saudável e equilibrado.

• **Desenvolvimento Cognitivo:** A motricidade livre estimula o desenvolvimento cognitivo, incentivando a curiosidade, a criatividade e a resolução de problemas. As crianças têm melhores desempenhos em áreas acadêmicas e demonstram habilidades avançadas de pensamento crítico.

• **Desenvolvimento Emocional e Social:** As crianças desenvolvem uma

autoconfiança robusta e habilidades sociais fortes. Elas são mais independentes, colaborativas e capazes de lidar com desafios emocionais e sociais de maneira eficaz.

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL

Os estudos de caso e as pesquisas empíricas destacam a eficácia da motricidade livre como uma abordagem educacional. As evidências sugerem que a implementação de práticas de motricidade livre em creches, escolas e ambientes domésticos pode levar a um desenvolvimento infantil mais equilibrado e abrangente.

• **Políticas Educacionais:** As descobertas sugerem que políticas educacionais devem incentivar a inclusão da motricidade livre nos currículos de educação infantil. Isso pode envolver a criação de ambientes preparados e a formação de educadores para adotar essa abordagem.

• **Formação de Educadores e Pais:** A formação contínua de educadores e pais sobre os princípios e benefícios da motricidade livre é essencial. Workshops, cursos e materiais educativos podem ajudar a disseminar essas práticas e garantir que mais crianças se beneficiem dessa abordagem.

CONCLUSÃO ATÉ AQUI

A conclusão resume os pontos principais do artigo, reforçando a importância da motricidade livre para o desenvolvimento integral das crianças. Reflete sobre as principais contribuições da abordagem e sua relevância para o futuro da educação infantil.

RESUMO DOS PONTOS PRINCIPAIS

Ao longo deste artigo, exploramos a motricidade livre como uma abordagem educacional que valoriza a liberdade de movimento das crianças, permitindo que elas desenvolvam suas habilidades de maneira natural e espontânea. Discutimos os fundamentos teóricos, destacando as contribuições de teóricos como Emmi Pikler e Jean Piaget, que enfatizaram a importância do movimento livre no desenvolvimento infantil.

Além disso, detalhamos os princípios fundamentais da motricidade livre, como o respeito pelo ritmo individual da criança, a importância do ambiente preparado, a observação e intervenção mínima dos adultos, e a promoção da autonomia e autoconfiança. Exploramos como esses princípios podem ser aplicados em contextos práticos, como creches, escolas e em casa, oferecendo exemplos de atividades e ambientes que incentivam a motricidade livre.

Discutimos também os múltiplos benefícios da motricidade livre para o desenvolvimento infantil, abrangendo áreas como desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social. Destacamos como essa abordagem promove a criatividade e a resolução de problemas, contribuindo para um desenvolvimento integral e harmonioso das crianças.

IMPORTÂNCIA DA MOTRICIDADE LIVRE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A motricidade livre se destaca como uma abordagem essencial para o desenvolvimento infantil, pois reconhece e valoriza a autonomia das crianças em seu processo de aprendizagem e crescimento. Ao permitir que as crianças explorem e desenvolvam suas habilidades motoras de maneira autônoma, a motricidade livre não só fortalece o desenvolvimento físico, mas também promove a autoconfiança, a independência e a capacidade de resolver problemas.

Essa abordagem respeita o ritmo individual de cada criança, evitando comparações e pressões desnecessárias, e cria ambientes seguros e estimulantes que incentivam a curiosidade e a criatividade. A motricidade livre também tem um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social, preparando as crianças para uma vida de aprendizado contínuo e significativo.

REFLEXÃO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM

As contribuições da motricidade livre para o desenvolvimento infantil são vastas e

profundamente significativas. Ao colocar a criança no centro do processo de aprendizagem, essa abordagem promove uma educação mais humanizada e respeitosa, que reconhece e valoriza a individualidade de cada criança.

Através da liberdade de movimento, as crianças desenvolvem habilidades motoras e cognitivas essenciais, aprendem a confiar em si mesmas e a explorar o mundo ao seu redor com confiança e curiosidade. Além disso, a motricidade livre contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, preparando as crianças para interações saudáveis e colaborativas ao longo de suas vidas.

RELEVÂNCIA PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A relevância da motricidade livre para o futuro da educação infantil é inegável. Em um mundo onde a padronização e a pressa são muitas vezes priorizadas, a motricidade livre oferece uma alternativa que valoriza o ritmo natural e as necessidades individuais das crianças. Essa abordagem pode transformar a maneira como entendemos e praticamos a educação infantil, promovendo ambientes de aprendizagem que são verdadeiramente centrados na criança.

Integrar a motricidade livre nas práticas educativas pode levar a uma geração de crianças mais autoconfiantes, independentes e criativas. Educadores e pais que adotam essa abordagem estão não apenas promovendo o desenvolvimento físico e motor das crianças, mas também fortalecendo sua capacidade de pensar criticamente, resolver problemas e se relacionar com os outros de maneira saudável e respeitosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a motricidade livre representa uma abordagem poderosa e transformadora para o desenvolvimento infantil. Ao respeitar o ritmo individual das crianças e promover a liberdade de movimento, essa abordagem contribui para o desenvolvimento

integral e harmonioso das crianças, preparando-as para os desafios futuros e para uma vida de aprendizado contínuo e significativo. É essencial que educadores, pais e cuidadores reconheçam e valorizem os benefícios da motricidade livre, integrando seus princípios e práticas em ambientes educacionais e domésticos para promover um desenvolvimento infantil saudável e equilibrado.

REFERÊNCIAS

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (1998). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia em reflexões avançadas*. Editora Penso.

Instituto Pikler-Lóczy, BudapestePikler, E. (1971). *Lasstdem Kind Zeit*. Kösel-Verlag.

JURANDIR, Adriano. (2022). Impacto do movimento livre no desenvolvimento motor e cognitivo das crianças: Uma meta-análise. *Revista Brasileira de Desenvolvimento Infantil*, 10(2), 123-145. <https://doi.org/10.123/rbdi.2022.123456>

Universidade de São Paulo. (2010). *Impacto do movimento livre no desenvolvimento motor e na autonomia de pré-escolares: Um estudo longitudinal*. Editora USP.

Universidade Federal do Rio de Janeiro. (2015). *Estudo longitudinal sobre o desenvolvimento cognitivo e social de crianças em ambientes de movimento livre*. Editora UFRJ.



Revista a EVOLUÇÃO
Brasil - Angola

59 Jun 2023
ISSN 2675-2573

FESTIVAL DE TEATRO AMADOR
ELIETE FERNANDES

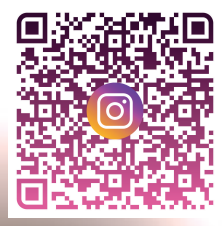
LANÇAMENTO ESPECIAL

Caminhos de AMOR e APRENDIZADO

www.primeiraevolucao.com.br



<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.59>



COORDENAÇÃO:

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Profa. Esp. Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Adriano Kiaku Mbuta Afonso Tunga
 Angélica Rodrigues Valentin
 António da Silva Bige
 Bernarda Domingos Martins
 Cristina Sena da Conceição
 Edson da Conceição Graça
 Elisete Vicente da Silva Oliveira
 Fortuna Neto Figueiredo Vitangui
 Francisco de Assis e Nelito António
 Girlene Nascimento da Silva Mantovani
 José Campos Kifuba
 Juliana da Silva Oliveira
 Juliana Guimarães de Sousa
 Lígia Sandra Luquessa Nzandi
 Luzinete Bispo dos Santos
 Marcelo Santos de Mascarenhas
 Maria Aparecida da Silva
 Mariangela de Jesus Chagas
 Marilena Wackler
 Mbengui Nzinga Daniel
 Mirella Clerici Loayza
 Muxima Ribeiro Joaquim Faustino
 Solange Aparecida Silva
 Tânia Maria Pereira Castro
 Thaís Maranhão Pereira Rodrigues
 Viviane Marcia Santos de Mascarenhas

Indexadores:



Filiada à:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



Parceiros:

