Ano VI
n. 60 Ago. 2025
ISSN 2675-2573

Revista Primeira EVOLUÇÃO

Brasil - Angola



WILDER DALA QUINJANGO

Superando desafios, inspirando mentes com paixão e propósito

CEU INÁCIO MONTEIRO

Cuidando da segurança e do bem-estar da comunidade

Filiada à:
ABEC BRASIL
Crossref
sumários
Plataform & workflow by OJS / PKP

Revista a PRIMEIRA EVOLUÇÃO
Brasil - Angola

Ano VI - nº 60 - Agosto de 2025
ISSN 2675-2573

Uma publicação bimestral da Edições Livro Alternativo

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

https://primeiraevolucao.com.br

https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.60

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

Bibliotecária:
Patrícia Martins da Silva Rede

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

Web-edição:
T.I Lee Anthony Medrado

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. 60 (ago. 2025). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2025.
338 p. : il. color

Bibliografia
Publicação contínua desde 2020.
Bimestral
e-ISSN 2675-2573
Disponível apenas online.
Modo de acesso: https://primeiraevolucao.com.br
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

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:

VAKUETO TUDILONGUI

ISPO ZANGO

São Paulo | 2025

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

SUMÁRIO

Ano VI - Nº 60 - Ago. 2025

05 EDITORIAL
José Wilton dos Santos

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

08 Ciência, Tecnologia & Sociedade
Adeilson Batista Lins

10 O QUE VEM AÍ? "DIREITO E SOCIEDADE"
Mirella Clerici

11 POIESIS

12 DESTAQUE
WILDER DALA QUINJANGO

14 PLANO DE PROTEÇÃO E GUARDA
CEU INÁCIO MONTEIRO

46 RELATO DE CASO
INTERVENÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Daniela dos Santos Magalhães

ARTIGOS

1. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL - *ANA MARIA DAINAUSKAS SOARES* 52
2. POTENCIALIZANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA CRIATIVIDADE - *ANGÉLICA RODRIGUES VALENTIN* 60
3. GESTÃO ESTRATÉGICA E SEU IMPACTO ORGANIZACIONAL. ESTUDO DE CASO NA EDIÇÕES NOVEMBRO, EMPRESA PÚBLICA 2023 - *ANGELINA DE FÁTIMA CHITUNDO ESTÊVÃO YOPILO* 70
4. ENTRE SABORES E SABERES: A EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA FORMAÇÃO INFANTIL - *AUREA CARVALHO DE SOUZA* 77
5. A COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA O ALCANCE DOS OBJETIVOS ORGANIZACIONAIS EM ANGOLA - *DANIEL PEDRO JOSÉ* 82
6. ESTUDO DE CASO NA DIREÇÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE BELAS, ANGOLA - *DOMINGOS ELIAS SACHICO* 86
7. UMA ABORDAGEM PRELIMINAR NA EMPRESA SIABONGA COMERCIAL, LDA NO I SEMESTRES DE 2024 - *DOMINGOS FERNANDO CASSUENDE LUCUNDE* 93
8. O ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA - *DORIVALDO DA GRAÇA GUEDES TAVARES / EDMILSON DOS PRAZERES DA SILVA* 97
9. ESTUDO DE CASO EMPRESA ISABELINHA COMERCIAL 2023 A 2024 - *EDSON MARIA SEBASTIÃO JORGE* 106
10. A VALORIZAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - *ELISETE VICENTE DA SILVA OLIVEIRA* 114
11. COMUNICAÇÃO INTERNA: FACTORES QUE INFLUENCIAM A COMUNICAÇÃO INTERNA NAS ORGANIZAÇÕES - *ESTEVÃO QUIXINA CASSULE* 133
12. ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO DOS ACIDENTES DE TRABALHO: "CASO DA EMPRESA WILVIMAR COMERCIAL, LDA 2021-2022" - *EUNICE MUANSA MUESHI* 139
13. O MARKTING DE RELACIONAMENTO NAS ORGANIZAÇÕES COMO FACTOR DE QUALIDADE NO ATENDIMENTO - *FELICIANA DA CRUZ VICENTE MANUEL* 146
14. IMPORTÂNCIA DA GESTÃO FINANCEIRA NAS ORGANIZAÇÕESCASO EMPRESA INTERSACHI, LDA-ANGOLA - *FERNANDO SANJI* 154
15. AVALIAÇÃO CRITERIAL EM ANGOLA: UMA ANÁLISE DAS FASES EXPERIMENTAIS DOS EXAMES NACIONAIS - *FORTUNA NETO FIGUEIREDO VITANGUI* 158
16. A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - *GIRLENE NASCIMENTO DA SILVA MANTOVANI* 169
17. ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO ORAL DO PROFESSOR PARA FOMENTAR O PENSAMENTO CRÍTICO E A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL - *INGRID DA SILVA CAVALCANTE DE PAULA* 176
18. O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: QUEBRANDO ROTINA DO ENSINO TEÓRICO - *JOAQUIM PEREIRA BRAVO* 182
19. OS DESAFIOS DO MARKETING DIGITAL NO CONTEXTO ONLINE: A SEGMENTAÇÃO DE MERCADO DAS MPMES EM MALANJE EM 2025 - *JOSÉ CAMPOS KIFUBA* 192
20. BIOFILIA DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR: COMO FAZER? - *JULIANA DA SILVA OLIVEIRA* 204
21. EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: O QUE DIZEM AS ESCOLAS PÚBLICAS? - *LUZINETE BISPO DOS SANTOS* 213
22. IMPACTO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO COMPLEXO ESCOLAR SANTO ANTÓNIO NO MUNICÍPIO DE MAQUELA DOZOMBO, PROVÍNCIA DO UÍGE - *MANUEL ESTEVES MUTALO COA* 222
23. ESTUDO COMPARATIVO DA GESTÃO ESTRATÉGICA DA CADEIA DE VALOR DA REFRIANGO, LDA E DA COCA-COLA BOTTLING 2018-2020 - *MANUEL LIGAS ANTÓNIO* 229
24. ARTE E A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO - *MARCELO SANTOS DE MASCARENHAS* 234
25. A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOBRE OLHARES DE GRANDES AUTORES - *MARIA APARECIDA ARMANDILHA NUNES* 241
26. APLICAÇÃO ESTRATÉGICA DO BALANCED SCORECARD NAS INSTITUIÇÕES BANCÁRIAS ANGOLANAS.CASO: BANCO DE POUPANÇA E CRÉDITO BPC (2020 – 2022) - *MARIA MVÚ ANDRÉ DONDO* 247
27. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR - *MARIANGELA DE JESUS CHAGAS* 251
28. ÉTICA SILENCIADA: FRAGILIDADES DA FISCALIZAÇÃO DISCIPLINAR NA OAB E PROPOSTAS DE REFORMA - *MIRELLA CLERICI* 258
29. ESTUDO SOBRE FUNDOS DE INVESTIMENTO IMOBILIÁRIO EM ANGOLA - *NELITO ANTÓNIO* 265
30. GERAÇÃO CONECTADA, INFÂNCIA EM RISCO: PERIGOS E CUIDADOS NA INTERNET SOB A PERSPECTIVA DE JONATHAN HAIDT - *PATRÍCIA MENDES CAVALCANTE DE SOUZA* 272
31. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:DESAFIOS E AVANÇOS NA INCLUSÃO - *SILVIA HARUE YOGUI* 280
32. NOTA EDITORIAL - ARTIGO RETRATADO **FRACASSO ESCOLAR E DESIGUALDADES SOCIAIS: O QUE DIRIA PAULO FREIRE E DERMEVAL SAVIANI?** - *SOLANGE APARECIDA SILVA* 287
33. DO CUIDAR AO EDUCAR: CONSTRUINDO AUTONOMIA E IDENTIDADE NA INFÂNCIA - *SUELLEN VIDAL ARAÚJO DA SILVA* 293
34. GRÊMIOS ESTUDANTIS: HISTÓRICO,LEGISLAÇÃO E FUNÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - *SYLAS IVAN RIZZO TUDECH* 300
35. TERRITÓRIOS EDUCATIVOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL: ARTICULAÇÕES ENTRE ESCOLA, COMUNIDADE E POLÍTICA PÚBLICA NA CIDADE DE SÃO PAULO - *TÂNIA MARIA PEREIRA CASTRO* 306
36. O PAPEL DAS PRÁTICAS SOCIAIS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - *THAIS MARANHÃO PEREIRA RODRIGUES* 312
37. A IMPORTÂNCIA DO BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO - *VANESSA FERNANDES LEANDRO DE ASSUNÇÃO* 322
38. EDUCAÇÃO FEMINISTA: MOVIMENTO SOCIAL ARTICULADO COM A EDUCAÇÃO - VIVIANE MARCIA SANTOS DE MASCARENHAS 328

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

SEM FRONTEIRAS

A Revista Primeira Evolução (RPE) se apresenta em sua 60ª edição imbuída do propósito de integrar mentes, de diminuir os desafios, de compartilhar paixões e, sobretudo, de inspirar os profissionais da educação, seja do Brasil, de Angola ou de qualquer parte do mundo, pois temos a convicção de que educação não tem fronteiras.

Na busca de contribuir para uma educação pública de qualidade, a RPE publica, bimestralmente, artigos e matérias que promovem reflexões sobre o fazer docente sobre convivência entre os atores do território educativo.

Nesta edição, oferecemos, a você – nosso estimado leitor, artigos que versam sobre os cuidados alimentares, marketing de relacionamento, comunicação eficaz, gestão financeira, entre outros estudos pontuais. Também compartilhamos textos sobre educação integral, valorização da cultura indígena, o poder da musicalização no processo de ensino-aprendizagem, os desafios da educação inclusiva e a importância do ensino da língua estrangeira. Apresentamos, ainda, os estudos da cultura angolana, um verdadeiro passeio que inicia na educação básica e segue até o ensino superior. Na edição de número 60, temos o prazer de ampliar o olhar sobre os contextos que envolvem todos nós e publicamos o plano de Proteção e Guarda do Centro Educacional Unificado Inácio Monteiro, documento elaborado por várias mãos e que tem a pretensão de ser referência e fonte de pesquisa a diversas instituições de ensino no país. Mantivemos as tradicionais matérias dos professores Isac Chateauneuf, Adeilson Batista Lins e Mirella Clerici, que ampliam nossos olhares e qualificam nosso fazer diário. Na seção POIESIS, apresentamos uma verdadeira coletânea poética capaz de inspirar e de emocionar.

Por fim, desejamos a todos uma excelente leitura e que tenhamos sempre a perseverança e a força de vontade do Professor WILDER DALA QUINJANGO!



JOSÉ WILTON DOS SANTOS
Chefe do Núcleo de Ação Educacional
CEU Inácio Monteiro
Coordenador Editorial da Revista Primeira Evolução





Catalog'Art

NAVEG'AÇÕES DE ESTUDANTES

VOLTAR-SE PARA APRENDER COM OS ANCESTRAIS E... CONVOCAR A FILOSOFIA SANKOFA PARA DESENHAR

Isac Chateauneuf

Quem nunca passou pelos portões de ferro de diferentes casas e viu aquele símbolo — aquele, semelhante a um coração com arabescos... Olhando detidamente, sob as imposições persistentes da cultura hegemônica que tentou dominar a cultura brasileira por longos anos, poderíamos pensar que essas curvas e detalhes não poderiam ter vindo senão dos mesmos movimentos europeus: o barroco, o rococó, o art nouveau. Mas, mais uma vez, fomos ensinados — e forçados — a olhar com o olhar colonizador para as artes que nos rodeiam.



Figura:Adinkra. Representação da Sankofa semelhante ao coração. Fonte: CARMO, 2016.

Mas eis que, ao descolonizar os olhos, percebemos: aquele símbolo não é europeu. Não é do barroco, nem do art nouveau. É gestado e nascido em uma outra história — uma história ancestral, africana.

Fruto de uma cultura ancestral, o símbolo do coração carrega um significado profundo. Nomeado como Sankofa (Sanko = voltar; Fa = buscar, trazer), ele integra um conjunto maior de signos — os Adinkras — um arcabouço simbólico de ampla variabilidade, composto por desenhos e significados diversos, impregnados de sentidos filosóficos, culturais e espirituais dos povos Akan, da África Ocidental (Gana, Togo e Costa do Marfim). Além dessa representação em forma de coração, o Sankofa também aparece como um pássaro que olha para trás, por vezes carregando um ovo no bico.

Sua significação tem origem em um provérbio tradicional dos povos de língua Akan: "Se wowerefi na wosankofa a yenki", que pode ser traduzido como "não é tabu voltar atrás e buscar o que foi esquecido" (SOBRE a Sankofa, 2013, p. 4).

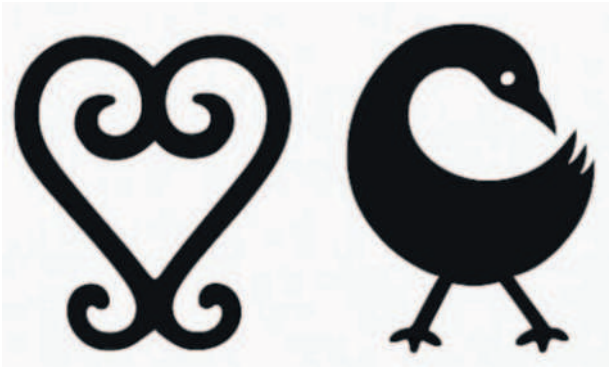


Figura:Adinkras como Saberes Visuais. Representações da Sankofa — princípio ancestral de retorno, memória e reconfiguração do futuro. Fonte: CARMO, 2016.

A partir desse conhecimento e na tentativa premente de contribuir para a reconfiguração de imaginários até então tecidos de maneira eurocêntrica, as aulas de arte foram desenvolvidas com crianças do Ensino Fundamental I, pelo presente pesquisador. Tais experiências, mais uma vez, frutificaram — e vêm, uma vez mais, compor esta coluna e o catálogo artístico Naveg'ações de estudantes.

O "nossa!" foi quase unânime. Fizeram coro ao perceber que aquela filosofia, antes tão distante, estava próxima — intensa, profunda — e fazia parte do dia a dia de cada um. Eram os portões, as sacadas, os corrimões, os desenhos, por vezes estampados em azulejos. Sim! As crianças percebiam que o Sankofa as rodeava, mesmo sem saberem, de fato até antes dessas aulas, de onde ele vinha.

Voltar-se para quê? Buscar o quê?

Esse retorno, vivido com as crianças, era, mais uma vez, um voltar-se — para, junto à ancestralidade africana, tecer e retecer novas produções gráficas e pictóricas, com um novo olhar, com novas imagéticas, sensações, filosofias.



Figura:Sankofa pássaro feito por uma criança (M), de 8 anos, com reconfigurações imagéticas e colorísticas
Fonte:acervo fotográfico pessoal, 2025.

O cerne do pensamento dos Adinkras — especialmente o do Sankofa — foi compreendido pelas crianças: as imagens em que ele se personifica renasceram das cinzas da, talvez, horda colonialista da arte. O Sankofa-pássaro, em particular, reviveu em paragens brasileiras e contemporâneas — ali, no meio da sala, entre os dedos miúdos e virtuosos que, dançando sobre o papel, ressignificaram, agora sobre os ombros de nossos ancestrais, a filosofia do retorno.



Figura: Díptico do símbolo Sankofa (pássaro), produzido por uma criança (D), de 8 anos, com reconfigurações imagéticas e colorísticas próprias.
Fonte: acervo fotográfico pessoal, 2025.

REFERÊNCIAS:

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. História da África nos anos iniciais do ensino fundamental: os Adinkra. Salvador:Artegraf, 2016.

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

Ciência, Tecnologia & Sociedade

Tecnologias auditivas - Como trabalhar com alunos surdos

COLUNISTA
ADEILSON BATISTA LINS





Imagens: canva.com (Educação). 2023.

A Lei nº. 14.191/2021 descreve e delibera sobre a Educação Bilíngue de Surdos. Em 1996, a Lei 9.394 abriu espaço para a promoção do ensino de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), porém, a LIBRAS só foi oficializada como língua materna dos surdos a partir de abril de 2002, momento em que se deu a promulgação da Lei nº 10.436. Dada a discrepância de tempo entre os dois marcos, o bilinguismo foi oficializado quase vinte anos depois, quando poderia ter sido um ganho muito mais frutífero se não houvesse muitas discursões interculturais e, ainda, os resquícios de um passado voltado à Educação Total.

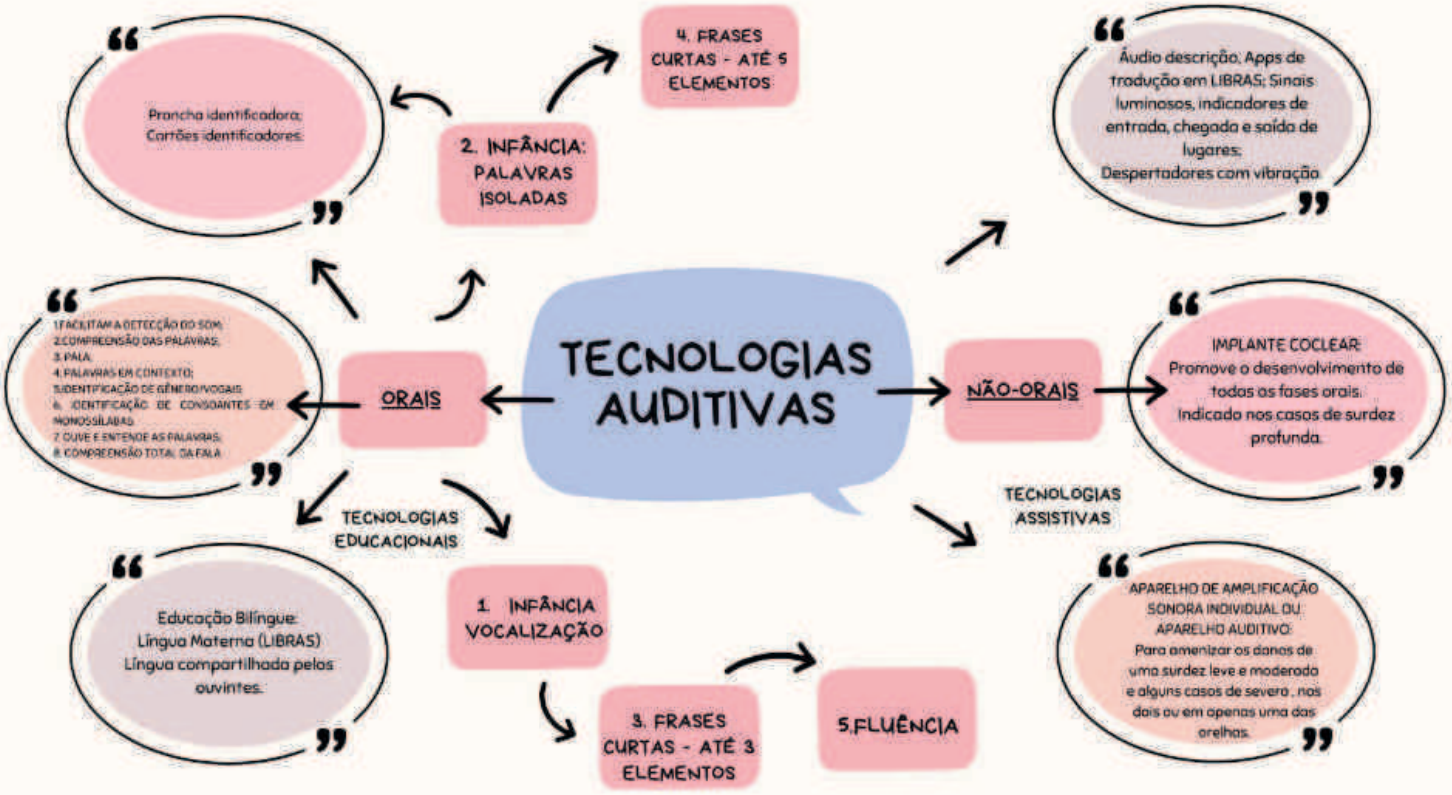
O bilinguismo reforçou a LIBRAS como língua oficial da comunidade surda, dita materna, enquanto a escrita em Língua Portuguesa, segunda opção, foi legada à obrigatoriedade. Assim, a LIBRAS beneficiou a comunicação entre ouvintes e surdos, surdo-cegos e surdos com altas habilidades.

Há orientação para que se cumpram: o AEE (Atendimento Educacional Especializado) bilíngue desde zero ano e por toda a vida educacional; as matrículas acontecerão em escolas regulares; garantia da inclusão e das especificidades da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão); oferta e uso de tecnologias assistivas; os professores destinados ao AEE deverão ter formação específica em Educação Especial; reconhecer e valorizar a cultura dos surdos; garantir o acesso dos surdos a todos os setores da população; o governo federal deverá manter a educação bilíngue e assistir as instituições educacionais; a comunidade surda deverá participar das deliberações legais.

De acordo com o Plano Nacional de Educação, os programas de apoio ao seguimento de Educação de Surdos devem fortalecer a cultura da comunidade surda; manter os programas de apoio; promover a formação especializada do público surdo; prover a comunidade surda com materiais e currículo bilíngue e; desenvolver programas especiais para o ingresso desse público no ensino superior (educação é direito de todos).

Conforme a Instrução normativa nº. 14, da SME SP há concordância para o uso do bilinguismo desde a fase de bebê; considera primeira língua e segunda língua; o uso do bilinguismo em todos os segmentos do processo de aprendizagem, em todas as instituições públicas municipais de ensino. Também institui as Tecnologias Assistivas e de Informação e Comunicação (TA e TIC) como necessárias; ressalta a valorização da cultura; aquisição da LIBRAS pelos surdos e por seu entorno, partindo da família; a formação de grupo multidisciplinar é importante para a concretização da Educação Bilíngue. Nesse ponto, as duas leis lançam mão tanto da Constituição Federal de 1988, quanto da 8.069/1990, ao enfatizarem a participação da família. É relevante notar, que, instrutores de LIBRAS e instrutores mediadores, mediadores devem ser preferencialmente surdos. O intérprete ouvinte atua na tradução simultânea, enquanto o guia-intérprete destina-se ao trabalho com surdo-cegueira. Todas as categorias exigem formação em nível superior. Para atuar em regência, o professor pode ser bilíngue, desde que comprove a graduação ou a especialização em Educação Especial.

> “(...) os programas de apoio ao seguimento de Educação de Surdos devem fortalecer a cultura da comunidade surda; manter os programas de apoio; promover a formação especializada do público surdo; prover a comunidade surda com materiais e currículo bilíngue e; desenvolver programas especiais para o ingresso desse público no ensino superior.”



Imagens: canva.com (Educação). 2025. Texto: O autor. 2025.

A Instrução Normativa nº. 14/2025 orienta sobre a oferta e uso de Tecnologias Assistivas (TA) e de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); desenvolver práticas que acolham, mas que respeitem as limitações de cada um e as particularidades, que variam muito entre uma e outra comunidade surda; maior integração e participação da família.

As escolas precisam inserir a LIBRAS em seu PPP (Projeto Político Pedagógico), aquelas que forem polo de educação bilíngue deverão ter profissionais com formação na área de surdez e fluência na LIBRAS. O ensino da Língua Portuguesa tem como teor o aprimoramento da leitura e escrita e da produção textual; conhecer a LIBRAS para compreender como o Currículo pode ser construído; como participar ativamente da sociedade, promover a cidadania e obter o letramento visual.

Em 2022, a Universidade Federal de Rondônia elaborou um guia voltado apenas para acessibilidade de pessoas surdas, com foco em estudantes. O documento traz algumas possíveis práticas e materiais a serem utilizados por esse público, tais como: textos e ilustrações em tamanho maior e não utilizar letras com serifa. Assim, foram propostos como materiais: slides e cartazes com fundo azul (letra branca) ou preto (letra amarela); sempre fornecer enunciados curtos e fáceis de entender; textos com letra ampliada, interativo e alta resolução; fazer listagem de materiais; o pacote do *Windows* para a ensino de ciências, por exemplo, pode ajudar a localizar erros e avisos; destacar palavras em negrito; utilizar, sempre que possível, esquemas, organogramas, mapas mentais ou conceituais; sempre que for utilizar filmes e áudios, colocar o símbolo destes e a legenda (CC), ou legenda em LIBRAS; gerar vídeo no VLIBRAS; presença do intérprete ou tradutor de LIBRAS.

O uso de painéis com objetos e ícones é um recurso de grande potencial para a aprendizagem de alunos surdos e ouvintes. Vale lembrar, que painéis, apesar de serem semelhantes às pranchas, não são similares.

Para Paixão (2022), a abordagem metodológica se fez pelo uso de "debates, júri simulado, radionovela, paródia, mesa redonda, curta-metragem, videoaulas, gincana etc", contudo, a falta de um intérprete ou de quem realize a tradução, mesmo que o próprio professor regente, ainda mais em situações em que os surdos não são fluentes em sua língua, dificulta o percurso de aprendizagem. O ensino de LIBRAS também é uma estratégia pedagógica, senão a mais relevante e a primeira. Mas, é com base no DUA que a autora propõe ações metodológicas para o ensino e aprendizagem de estudantes surdos. A autora também cita uso de "imagens para trabalhar conceitos, relacionar conteúdo com vivência (...) avaliações expressas em LIBRAS" (Ibidem, p. 87).

Quanto ao uso de tecnologias assistivas podem ser citados os despertadores com vibração, sistemas de luzes, *softwares* de jogos e imagens, *softwares* para tradução de LIBRAS e Língua Portuguesa, livros digitais (*e-books*), animações, recursos materiais 'adaptados' (ambiente e materiais acessíveis). Por vezes, muitas pesquisas podem se referir a necessidade de 'estratégias', sem citar quais seriam estas. Ao longo da dialogicidade, os autores fazem menção ao uso de imagens e ícones que contribuem para o letramento e a alfabetização bilíngue. Fica evidente que a língua materna deve ser aprendida com prioridade, porém, o oralismo pode aparecer, frequentemente, como uma opção familiar, mesmo que o bilinguismo tenha, em cada polo, diferenças que não podem ser negligenciadas.

As tecnologias auditivas não ficam em primeiro lugar na maioria dos trabalhos observados, mas, podem ser citados como tecnologias assistivas. Se destacam como recurso a ser explorado para conquistar a oralidade. Concorda com a necessidade do uso de recursos e materiais destinados à aprendizagem dos estudantes surdos. Também demonstram preocupação com a fluência em LIBRAS e a escrita em Língua Portuguesa. Há mudanças importantes no comportamento da linha oralista, fazendo uso da LIBRAS para comunicação. É, também notória, a unanimidade para o AEE especializado em surdez e a presença do tradutor/intérprete, uma combinação necessária ao aprendizado deste grupo, sobretudo, no que tangue ao bilinguismo.

Referências indicadas

CLARK, E.F.; LABANCA, L.; MIRANDA, I.C.C.; GONÇALVES, D. U. Uso de dispositivos auxiliares da audição e fluência na Libras e na língua oral de estudantes surdos. Revista CEFAC, n. 24, v. 4, p.1-12, 2022.

DA SILVA, R.B. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos: o recurso painel como possibilidade. Revista Faculdade FAMEN, v. 3, n. 1, 2024.

PRAIS, L. de S. (Org.) Guia de orientações didáticas: Acessibilidade Pedagógica para estudantes surdos. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia. 2022.

MARTINS, L.M.N.; LINS, H. A. de M. Tecnologia e Educação de surdos: possibilidades de intervenção. Nuances: estudos sobre Educação, v. 26, n. 2, p. 188-206, 2015.

PAIXÃO, I. R. Por outras formas de falar: Estratégias Pedagógicas para discentes surdos(as) no ensino de História. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, Campus I, 2022. 179 fls.

ROCHA, S.; FARIAS, M. A. de F.; SOUZA, R.; PEREIRA, G.; DE OLIVEIRA, A. A. Tecnologia Assistiva L2: acessibilidade no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 5, n. 3, 2021.



Mirella Clerici

O QUE VEM AÍ? “DIREITO E SOCIEDADE”

ÉTICA E PRESTÍGIO DA ADVOCACIA NO BRASIL: ENTRE O SILÊNCIO E O COMPROMISSO PÚBLICO

Agosto é o mês da advocacia. Mais do que uma simples data comemorativa, é um momento simbólico para revisitarmos o papel social da profissão e os desafios que se impõem à sua credibilidade institucional. É também o mês escolhido por esta revista para inaugurar sua nova editoria dedicada aos temas de Direito e Política, compreendidos não apenas como campos técnicos, mas como expressões vivas da vida em sociedade.

Estrear essa editoria com o tema da ética na advocacia é, ao mesmo tempo, um gesto simbólico e necessário. Afinal, o prestígio de uma profissão não nasce apenas do reconhecimento social, mas da coerência entre seus princípios e práticas. E quando essa coerência se rompe, o que resta é um silêncio desconfortável – seja nas instituições, seja nos corredores da própria classe.

É justamente essa tensão entre discurso e prática que motivou a escrita do artigo “Ética Silenciada: Fragilidades da Fiscalização Disciplinar na OAB e Propostas de Reforma”, que integrará a edição de Agosto, como artigo inaugural da editoria. Nele, proponho uma reflexão crítica sobre o funcionamento dos Tribunais de Ética e Disciplina da OAB, apontando disfunções que comprometem a efetividade da fiscalização ética, sobretudo diante de práticas como a captação indevida de clientela, a publicidade mercantilizada e o silenciamento de denunciantes.

O artigo parte de uma constatação que vem sendo amplamente sentida por advogados e pela própria sociedade: há uma distância crescente entre o que está previsto no Código de Ética da OAB e o que, de fato, é fiscalizado. Pior ainda, cresce a percepção de que denunciar práticas antiéticas pode significar tornar-se alvo de retaliação — invertendo o papel institucional que deveria proteger o zelo ético e coibir abusos.

Ao dar visibilidade a essas questões, não se trata de desmerecer a advocacia, mas de valorizar sua missão pública. Porque só é possível resgatar o prestígio da profissão enfrentando suas fragilidades com coragem, honestidade e compromisso com a sociedade.

Essa coluna, portanto, inaugura não apenas uma nova editoria, mas um novo espaço de diálogo. Um espaço onde o Direito é tratado como fenômeno social, acessível, crítico e comprometido com a construção de uma ordem mais justa. Convido o leitor a mergulhar nesse debate, começando pelo artigo inaugural desta edição. Que ele provoque reflexão, inspire mudança e reafirme a advocacia como função essencial à justiça — não apenas na lei, mas na prática.

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

POIESIS

TUDO PASSA MENOS A AMIZADE

Tudo passa diante de nós
Tudo passa
Tudo passa
Tudo que é matéria passa
Tudo passa menos a amizade
Tudo passa menos a cordialidade
Tudo passa menos a empatia
Tudo passa menos a fraternidade
Tudo passa menos a espiritualidade
Vem, vem valores humanos
Vem, vem valores morais.
Tudo passa menos a humanidade
Tudo passa.

Autor: **Manuel Francisco Neto** *
Pseudónimo Literário Maneto
Feito em Luanda-Angola , aos 22 de Agosto de 2025.
*Poeta, escritor , docente universitário e investigador.

SAUDADES

Saudade estranha loucura
Que foge do racional
Tão múltipla, tão dura
É única e desigual.

Assim como a estrela polar
Que no céu indica o Norte
A saudade é o azar
De quem teve muita sorte.

J. WILTON
Professor, Poeta e Pai
Chefe do Núcleo de Ação Educacional
CEU Inácio Monteiro

É FERIADO EM MIM

Hoje o peito descansa, não há correria,
O tempo se estica, é só calmaria.
O sol desenha sombras no chão do meu ser,
É feriado em mim, deixo o mundo correr.

Os pensamentos dançam, leves como o vento,
Sem hora marcada, sem nenhum tormento.
O coração sorri, num silêncio que é paz,
Hoje sou meu lar, onde o tempo se faz.

As ruas do peito não têm mais pressa,
Cada canto em mim é uma festa que começa.
No espelho da alma, vejo o dia raiar,
É feriado em mim, e eu volto a sonhar.

Danton Medrado
Professor, autor
CEU Inácio Monteiro
13/08/25 / Careaçú-MG

VIVER

No presente, encontro a verdade,
Cada momento, uma chance de reviver,
Intensidade que arde, alma que lateja,
Viver sem medo, sem hesitar ou prever.

Sem medo do desconhecido, eu vou,
Cada passo, uma escolha, um caminho novo,
A incerteza é o que me faz crescer,
E o novo é o que me faz renascer.

O medo some quando olho para mim,
E vejo a coragem que há dentro de mim,
O novo me chama, eu ouço a voz,
E sigo em frente, sem hesitar ou ter voz.

Filipe Tomaz
Chefe do Núcleo de Esportes
CEU Inácio Monteiro



WILDER DALA QUINJANGO

Ano VI - Nº 60 - Agosto de 2025
ISSN 2675-2573

WILDER DALA QUINJANGO



Nascido em 28 de abril de 1989, no bairro Aço, Luena, província do Moxico, Angola, Wilder Dala Quinjango, filho de Isaac Quinjango e Palmira Catonde Magirilo, carrega em sua história a força de um cristão de berço e a determinação de quem superou adversidades para deixar um legado inspirador. A guerra civil que marcou Angola forçou sua partida, em 1998, para a província de Katanga, na República Democrática do Congo, onde, como refugiado, deu os primeiros passos na educação, concluindo até a 4ª classe. Esse começo desafiador moldou sua visão de mundo e seu compromisso com o conhecimento.

De volta a Angola, Wilder continuou sua trajetória educacional no Colégio Yino, em Luanda, no bairro Caop B, onde cursou da 5ª à 8ª classe. Sua sede por aprendizado o levou ao Colégio Vila Flor, onde, entre 2009 e 2012, concluiu o ensino médio na área de Ciências Económicas e Jurídicas. Determinado, ingressou no Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED-Luanda), formando-se em Ensino de Psicologia em 2014 e, posteriormente, conquistando o título de Mestre em Administração Educacional entre 2020 e 2022. Atualmente, ele aprofunda seus estudos como mestrando em Psicologia do Trabalho e das Organizações na Universidade Jean Piaget (Angola) e como doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Agostinho Neto e em Gestão de Projetos pela UNINI, no México.

Desde 2019, Wilder ilumina mentes como professor universitário nos Institutos Superiores Politécnicos (ISIA) e Deolinda Rodrigues, no Polo Zango, lecionando em cursos de Psicologia, Gestão, Saúde e Educação. Sua liderança também se destaca: já foi Vice-Presidente para Assuntos Científicos e Acadêmicos. Hoje, como coordenador e professor do curso de Administração Pública no Instituto Médio de Administração e Gestão do Nóqui, na província do Zaire, ele inspira alunos com disciplinas como Empreendedorismo e Formação de Atitudes Integradoras. Além disso, atua como consultor e avaliador externo no INAAREES, contribuindo para a qualidade do ensino superior em Angola.

Wilder também deixa sua marca no campo literário e científico. É autor da obra inédita Os perigos contra a saúde espiritual: o que você talvez nunca soube e escreve sobre Psicologia, Educação e Gestão na Revista 1ª Evolução (Brasil), onde integra a comissão de avaliação. Suas comunicações em eventos científicos ecoam sua paixão por compartilhar conhecimento.

Como palestrante e formador, Wilder motiva estudantes, professores e gestores, abordando temas como ética, deontologia profissional e desenvolvimento pessoal. Sua voz ressoa também na rádio Stop FM, em Luanda, na rubrica “Pergunte ao Professor”, onde oferece reflexões que tocam corações e mentes.

Wilder Dala Quinjango é um símbolo de resiliência, fé e dedicação, cuja jornada transforma vidas e inspira um futuro mais consciente e ético.

CEU

Centro Educacional Unificado

INÁCIO MONTEIRO

Plano de Proteção e Guarda

2025

PLANO DE PROTEÇÃO E GUARDA

CEU INÁCIO MONTEIRO

2025

Autores:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

José Wilton dos Santos

Marcia Regina Cardoso de Oliveira

Orientadores (Supervisores Escolares da Diretoria Regional de Guaianases):

Ana Luce Ramos de Almeida, Andre Rodello, Arnaldo Alves da Silva, Bartira Cruz Landim Belarmino, Conceição de Maria e Sousa, Eduardo da Silva Xavier, Elenita de Lemos Pereira, Eliane Soares Cesário Torres, Eliceir Clemente Lima, Elisabete Gonçalves de Miranda, Elismara Vania Figueiredo Barros, Elizete da Silva Costa Romero, Elza Kissilevitc Capelo, Erika Mariano Guerra Rios, Fernanda Silva Carvalho de Souza, Geovanice Mendes de Castro Costa, Helen Thais Orlandeli Augusto, Jurema Carla Pupo de Freitas, Katia Aparecida da Silva Ramos Leite, Ligia Silva de Moura, Lourdes Pereira de Queiroz Secanechia, Luciana Bergonzini Manso Torres, Mabel Martins Mansano, Marcia Apolinário Ferreira, Marilza Fantini de Oliveira, Marisa Borges, Marta Patricia Koller da Silva, Michella Vasconcelos de Oliveira, Neila Souza Rodrigues Amaro dos Santos, Pollyanne Pinheiro de Oliveira, Rouchele Viveiros Durú, Sidnéia Ribas da Silva, Silvana do Valle Silva, Sulamita Souza Ramos Crespo, Suzimeire Ferreira dos Santos Silva, Teresa Cristina Gomes, Uyara Vieira Costa de Andrade, Valmir Queiroz Pereira, Wanda Aparecida Flores Silva.

Revisão ortográfica:

Cleia Teixeira da Silva

SAO PAULO

2025

SUMÁRIO

1 – APRESENTAÇÃO..... 3

2 – OBJETIVOS..... 4

3 – FUNDAMENTOS 4

4 – ENTRADA E SAÍDA DOS ESTUDANTES..... 5

5 –ACOMPANHAMENTO DA FREQUÊNCIA 8

6 – SAÚDE E BEM-ESTAR..... 13

7 – PRIMEIROS SOCORROS 14

8 – AMEAÇAS OU EMERGÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR..... 24

9 – COMISSÕES PARCEIRAS 26

10 – PLANO DE EVACUAÇÃO 28

11 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 30

13 – MANIFESTAÇÃO E PARECER DA EQUIPE GESTORA 31

PLANO DE PROTEÇÃO E GUARDA 2025

1. APRESENTAÇÃO

O Plano de Proteção e Guarda, desenvolvido em 2024, foi revisado e ampliado em 2025 pela equipe do CEU Inácio Monteiro, sob a orientação do Núcleo de Ação Educacional.

Para justificar o presente Plano de Proteção e Guarda, apresentamos as seguintes considerações:

a. Que os Centros Educacionais Unificados são unidades educacionais, culturais, de lazer e de entretenimento da comunidade local;

b. O grande número de equipamentos neles instalados, como: ETEC, Polo de Formação, Telecentro, Guri, entre outros;

c. O grande número de usuários fixos de cada unidade durante a semana e o grande número de frequentadores flutuantes durante a semana e finais de semana;

d. Que as áreas edificadas são de grande volume e de muita circulação;

e. A diversidade de idade dos usuários do equipamento; e

f. Finalmente, considerando a necessidade de sistematizar os primeiros socorros.

As temáticas elencadas foram pesquisadas, discutidas, compartilhadas junto aos membros do Conselho Gestor e junto aos colaboradores do equipamento. Todas as sugestões foram avaliadas. O documento concluído foi aprovado pelo Conselho Gestor e passou a integrar o Projeto Político Educacional do CEU Inácio Monteiro.

2. OBJETIVOS:

- Estabelecer diretrizes uniformes para orientar todos os colaboradores da ADM CEU Inácio Monteiro quando confrontados com circunstâncias que possam colocar em risco a saúde física, o bem-estar emocional e a segurança de crianças, adolescentes e adultos. A intenção é garantir um ambiente de proteção e cuidado, promovendo a tranquilidade e a salvaguarda de todos os envolvidos no complexo.
- Socializar esse documento com os profissionais que trabalham no Centro Educacional e com todos da comunidade, buscando gerar uma maior sensação de segurança para todos os frequentadores do equipamento.

3. FUNDAMENTOS

O Plano de Proteção e Guarda se fundamenta no compromisso com a vida e com a integridade física do indivíduo, sob a ótica dos direitos fundamentais do ser humano. Para além desse compromisso, o Plano de Proteção e Guarda carrega em seu bojo as bases legais para sua elaboração e sua implementação, conforme as seguintes legislações:

1. A constituição Federal do Brasil de 1988 assegura no Artigo 37 a legalidade na administração pública, protegendo o erário e os direitos dos cidadãos. Em seu Artigo 227, a Constituição Federal estabelece, dentre outros, o dever do estado em assegurar o **direito à vida** e **à saúde** dos cidadãos;
2. O Estatuto da Criança e Adolescente – ECA – definiu que o guardião tem a responsabilidade de cuidar da criança e do adolescente que esteja sob guarda nos termos de alimentação, educação, bem-estar e **saúde**; e
3. Na Lei Orgânica do Município de São Paulo, em seu artigo 201, parágrafo 5º, assegura o atendimento à higiene, à assistência, **à proteção** e **à saúde** das crianças sob a guarda do poder público durante o horário escolar.

Desse modo, buscando garantir o cuidado adequado e a proteção dos bebês, crianças, adolescentes e adultos de todas as idades frequentadores do equipamento, a ges-

tão do CEU Inácio Monteiro, dentre outras medidas, realiza articulações constantes com os equipamentos de saúde do entorno, com a rede de proteção complementar e com os familiares dos frequentadores do Centro Educacional. Dentre os equipamentos de saúde e de proteção, destacamos: **UBS Prestes Maia** (Rua Inácio Pinto Lima, 35 – Conjunto Habitacional Prestes Maia – Contato: 2555-2676); **UPA Inácio Monteiro** (Rua Cachoeira Camaleão, s/n – Conj. Hab. Inácio Monteiro - Contato: 5555-7348); **Hospital Municipal Cidade Tiradentes – Carmen Prudente** (Avenida dos Metalúrgicos, 1.797 - Cidade Tiradentes - Contato: 2559-6200); **Casa Ser – Cidade Tiradentes** (Rua Dr. Guilherme de Abreu Sodré, 485 - Conj. Prestes Maia - Contato: 2555-7090); **Casa Anastácia – Centro de Referência da Mulher** (Rua Areia da Ampulheta, 101 - Castro Alves – Contato: 2282-4706); **CAPS Adulto – Cidade Tiradentes** (Rua Juá Mirim, 366 – Jardim Pedra Branca - Contato: 2558-6491); **CAPS Infanto-Juvenil – Cidade Tiradentes** (Rua: dos têxteis, 1741- Cidade Tiradentes – Contato 8410-0661); e NAAPA DRE Guaianases (Rua Agapito Maluf, 58 – Vila Princesa Isabel – Contato: 3397-8810).

As articulações com as unidades da saúde acontecem por meio de contatos pessoais através da participação nos respectivos Conselhos de Saúde da Cidade Tiradentes (Conselho Gestor UBS Prestes Maia, Conselho Gestor UPA Cidade Tiradentes, Conselho Gestor Casa Ser e Conselho Gestor Supervisão Técnica de Saúde); no que tange aos demais integrantes da rede de apoio, por meio das reuniões da Rede Intersetorial da Cidade Tiradentes e por meio do CRECE Guaianases; em relação à família, através da participação nas reuniões de pais dos estudantes das unidades educacionais do equipamento, por meio de conversas pessoais e por meio de contatos telefônicos; e, com o NAAPA, por meio de contato telefônico e e-mail institucional.

Ressaltamos que em equipamentos dessa natureza (CEUs), as responsabilidades são compartilhadas. Contudo, quando os bebês, as crianças, os adolescentes e os adultos de todas as idades estiverem nos espaços de uso comum do CEU Inácio Monteiro, e não estejam em dias e horários de atividades regulares nas respectivas unidades educacionais, ainda que matriculados nessas unidades, estarão, em primeira análise, sob a responsabilidade da Gestão do CEU.

4. ENTRADA E SAÍDA DOS ESTUDANTES

A Gestão do CEU é responsável pelo acompanhamento de estudantes dos seguintes programas: Extensão de Jornada (4 a 14 anos), Recreio nas Férias (4 a 14 anos), PIÁ (6 a 13 anos), Vocacional (acima de 14 anos), Atividades do esporte (acima de 6 anos). Nesse sentido, para os estudantes que os familiares apontarem a necessidade de acompanhamento deverá seguir os seguintes passos:

a) Para os estudantes que os familiares apontarem a necessidade de acompanhamento deverá ser colocado na ficha de cadastro: a necessidade de acompanhamento, os dados das pessoas autorizadas para levar e buscar a criança/adolescente, bem como o telefone de contato e o endereço desses responsáveis;

b) Receber os alunos nos horários corretos para as atividades;

c) Se os responsáveis apresentarem a criança após o horário correto da atividade, verificar junto à gestão a autorização para receber o aluno (a) e anotar em livro de registro o horário que a criança foi entregue e os dados da pessoa que trouxe. Verificar se essa pessoa está entre as autorizadas e solicitar que assine o livro de registro;

d) Os analistas de esportes, oficineiros (extensão de jornada, PIÁ, Vocacional) e Agente do Recreio (agente de recreação, agentes de inclusão e coordenação) deverão observar, ao receber o aluno (a), se a criança ou adolescente apresenta alguma lesão. Se for lesão grave, não receber e orientar a condução à unidade de saúde. Se for lesão leve, avaliar junto com a gestão ou chefe de núcleo as condições para o atendimento desse aluno (a). Registrar tudo em livro;

e) Nos casos em que o responsável retire o aluno menor de idade antecipadamente, deve registrar no livro e colher a assinatura do responsável;

f) Nos casos em que a unidade solicitar aos pais e/ou responsáveis que retirem o estudante antecipadamente e eles se neguem a fazê-lo, esta informação deverá ser sinalizada no registro em livro;

g) O professor e os demais funcionários deverão comunicar todos os tipos de evento que envolvam os alunos que estejam sob sua responsabilidade;

h) É expressamente proibido enviar recados verbais sobre possíveis ocorrências com as crianças e adolescentes através dos condutores de Transporte Particular. O correto é informar a família/responsáveis;

i) O Equipamento Educacional, conforme Instrução Normativa 05 de 2024, fica responsável pelas seguintes ações: manter atualizados os relatórios dos profissionais e veículos do Programa de Transporte Escolar Gratuito – TEG; identificar os condutores/monitores, conferindo documento de habilitação e autorização para a condução de estudantes; identificar os particulares contratados pelas famílias, especificando o nome do condutor, telefone de contato e identificação do veículo; afixar em local visível ao público informações para reclamações referentes ao transporte escolar (Programa de Transporte Escolar Gratuito - TEG: Diretoria Regional de Educação, Ouvidoria do Município e canal 156 / Transporte particular: Departamento de Transporte Público - DTP, Ouvidoria do Município e canal 156); orientar os profissionais do transporte de estudantes sobre o plano de proteção e guarda, incluindo-os em formações dessa natureza; solicitar que as intercorrências que eventualmente venham a ocorrer durante o transporte dos estudantes sejam reportadas à unidade educacional; e, orientar as famílias que ao tomar conhecimento de eventualidades no transporte escolar comunique a equipe gestora. A permanência após o horário das atividades regulares não poderão ser permitidas e, nos casos em que a família não compareça para retirar a criança em até 30 minutos após a conclusão das atividades, o responsável pela atividade deverá cientificar a gestão do CEU que vai providenciar o contato com os familiares. Caso não seja possível o contato por telefone, deverá conduzir a criança/adolescente até o endereço do mesmo. Em tempo, o professor, responsável pela atividade, deverá fazer o devido registro no livro;

j) Nos casos que envolva a disputa por guarda de menor de idade e o familiar, que fizer a matrícula na atividade, cientificar do imbróglio jurídico apresentando ordem judicial proibindo um dos pais de ter acesso a criança/adolescente, o professor, responsável pela atividade, deverá registrar no livro, noticiar para a gestão. A criança e/ou adolescente deverá se entregue somente para as pessoas indicadas no ato da inscrição para retirada;

k) Situações diferentes das descritas acima deverá informar a gestão para juntos tomar a decisão mais acertada e registrar em livro;

l) No que tange as crianças que frequentam as Unidades Educacionais do CEI Josely e EMEI Inácio Monteiro, todos os profissionais que trabalham no CEU, seja funcionário da rede direta, nomeados ou terceirizados têm como obri-

gação zelar pela guarda e cuidado dessa criança, a fim de garantir que elas não saiam do espaço do CEU sem o devido acompanhamento de um adulto responsável. Cabe aos funcionários controlador de acesso, que estiver no posto 1 (portaria principal) estar atento para essa demanda, de modo a minimizar a possibilidade de saída desprotegida de crianças.

5. ACOMPANHAMENTO DA FREQUÊNCIA

A frequência é fundamental para o processo de acompanhamento e avaliação das atividades ofertadas. A eficácia de um projeto carece de elementos que possam comprovar ou permitir essa aferição. Em caso de ações educacionais, realizar um bom acompanhamento de todo o processo é crucial para medir a eficiência e eficácia do projeto. Desse modo, realizamos de forma sistemática o controle de frequência em todas as atividades ofertadas para as crianças, adolescentes e adultos de todas as idades no CEU Inácio Monteiro.

Nas atividades ofertadas pelo Núcleo do esporte, se o aluno tiver três faltas consecutivas, sem justificativas, pode perder a vaga, que deverá ser ofertada para outro munícipe. Contudo, antes de excluir o aluno da atividade, o assessor do Núcleo de esportes ou o chefe do Núcleo de esportes realiza a busca ativa, tentando contato com o aluno ou responsável por esse aluno para poder entender o motivo das ausências. Constatando a desistência, a vaga passa a ficar disponível para outro munícipe interessado na atividade.

Nas atividades de Extensão de Jornada, PIÁ, Vocacional e Recreio nas Férias, após a segunda falta consecutiva, sem justificativa do responsável, os assessores do Núcleo de cultura e de educação já iniciam a busca ativa, comunicando ao responsável a repetição de faltas. Nesse contato com o responsável, busca-se entender os motivos das ausências, mas também é reforçado o convite para que o estudante retorne às atividades. Além do controle das ausências, é momento de estreitar os laços com os familiares e/ou responsáveis pelos estudantes que realizam atividades junto a Gestão do CEU.

Fica sob responsabilidade dos analistas/oficineiros/agentes de recreação, juntamente com os respectivos chefes de núcleos, o acompanhamento mensal dos alunos matriculados.

Em casos de suspeita, evidência, indícios ou relato de prática de abuso ou maus-tratos contra os educandos por parte dos familiares e/ou responsáveis, seguir conforme descrito no art. 8º da Instrução Normativa SME nº 20 de 2020:

Art. 1º Estabelecer procedimentos para comunicação ao Conselho Tutelar, Vara da Infância e Juventude os casos de suspeita ou confirmação de violência aos bebês, crianças e adolescentes matriculados nas Unidades Educacionais da Rede Direta e Rede Parceira.

Parágrafo único. Para os efeitos desta Instrução Normativa considera-se:

a) **bebê** do nascimento até 2 (dois) anos de idade,

b) **criança** entre 2 (dois) anos e 12 (doze) anos incompletos e,

c) **adolescente** entre 12 (doze) anos e 18 (dezoito) anos incompletos.

Art. 2º Caberá à **Chefia Imediata da Unidade Educacional** comunicar ao Conselho Tutelar casos de suspeita ou confirmação de caso de violência, por meio de "Termo de Notificação", na conformidade do Anexo Único, parte integrante desta Instrução Normativa.

§ 1º Os funcionários da UE devem relatar, à chefia, os casos de suspeita ou confirmação de violência, imediatamente após tomarem conhecimento do fato, sob pena de infração administrativa sujeita à multa nos termos do artigo 245 da Lei federal nº 8.069, de 1990.

§ 2º A comunicação de que trata o caput deve ser mantida em sigilo com o intuito de preservar a intimidade e o interesse social, ficando a UE responsável por:

a) comunicar as notificações ao Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem - NAAPA;

b) acompanhar o andamento do caso junto ao Conselho Tutelar;

c) informar os serviços de saúde e de assistência social da região;

d) manter o devido sigilo em relação aos procedimentos de notificação não compartilhando, com a família ou responsável pela possível vítima, as suspeitas da situação de violência.

§ 3º A comunicação ao Conselho Tutelar não está condicionada ao registro de Boletim de Ocorrência.

Art. 3º **Nos casos de violência física**, além das ações relacionadas no artigo 2º desta Instrução Normativa, a Chefia Imediata, deverá comunicar também a Vara da Infância e Juventude do domicílio da criança.

Art. 4º **Por ocasião da suspeita ou revelação espontânea de casos de violência, compete a Unidade Educacional:**

I - Priorizar e proteger a intimidade e condições pessoais da vítima ou testemunha de violência;

II - Zelar contra qualquer tipo de discriminação da vítima e de seus familiares ou representantes legais;

III - Registrar a manifestação da vítima e ou testemunha e/ou respeitar seu silêncio quando for o caso;

IV - Entregar cópia do termo de notificação, depois de protocolado no Conselho Tutelar, para o Diretor Regional de Educação, que providenciará a ciência do Supervisor Escolar de referência da Unidade Educacional e acionará os setores competentes para acompanhar a situação;

V - Manter sigilo das informações recebidas da vítima ou testemunha de violência;

VI - Adotar ações articuladas, intersecretariais, multidisciplinares, coordenadas e efetivas com a rede de proteção social do território voltadas ao acolhimento e ao atendimento integral às vítimas de violência.

Art. 5º **Na hipótese de revelação espontânea de violência, o servidor envolvido** deverá, mediante conhecimento da Chefia Imediata:

I - Acolher a vítima, resguardando-a e protegendo-a de sofrimento, de forma que receba tratamento digno;

II - Interagir com a vítima de modo a assegurar a manutenção da sua confiança, a confiabilidade dos dados obtidos;

III - Proporcionar espaço adequado e tempo para que a vítima exponha suas ideias;

IV - Buscar formas de esclarecer as eventuais dúvidas suscitadas pela vítima;

V - Assegurar condições para a comunicação da criança e do adolescente com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação;

VI - Preservar, em consonância com a legislação vigente, a identidade social, cultural, costumes e tradições, quando se tratar de imigrantes ou povos pertencentes a comunidades tradicionais.

Art. 6º Caberá às **Diretorias Regionais de Educação:**

I - Acionar os setores da DRE, cuja atuação seja imprescindível para a garantia da execução dos procedimentos necessários à proteção integral da criança e do adolescente;

II - Apoiar a Supervisão Escolar no que concerne a orientação das equipes gestoras quanto à adoção das medidas previstas nesta IN;

III - Subsidiar as equipes da Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral – DICEU, no trabalho de Articulação da Rede de Proteção do Território e no desenvolvimento de ações voltadas para as práticas de prevenção à violência, bem como no fortalecimento da atuação das Comissões de Mediação de conflitos;

IV - Promover, em conjunto com a Divisão Pedagógica - DIPED, formação continuada envolvendo os servidores das UEs;

V - Contribuir com a equipe do NAAPA na realização do apoio e acompanhamento das equipes educacionais no acolhimento, cuidado e no desenvolvimento de ações pedagógicas que promovam melhores condições de permanência e aprendizagem do bebê, da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência;

VI - Estabelecer metas para a formação continuada e difusão de conhecimentos voltados para a prevenção e o enfrentamento de violência.

Art. 7º Caberá à **SME/COPED/NAAPA:**

I - Divulgar, por meio de Orientação Normativa, as diretrizes para o desenvolvimento da autoproteção e da prevenção de ato de violência nas Unidades Educacionais da Rede Direta e Rede Parceira;

II - Promover ações de formação sobre temáticas relacionadas à prevenção, aos procedimentos e aos encaminhamentos definidos nesta IN;

III - Disponibilizar materiais informativos e orientadores que promovam o enfrentamento e a prevenção das violências contra os estudantes.

Art. 8º Caberá às **equipes envolvidas** aprofundar os conhecimentos quanto às diversas formas de violência contra os estudantes - bebês, crianças e adolescentes, buscando formas de reconhecê-las, tendo como parâmetros os seguintes conceitos:

I - **violência física:** entendida como a ação infligida ao estudante que ofenda sua integridade ou saúde corporal ou que lhe cause sofrimento físico;

II - **violência química:** que consiste na administração ao estudante, por parte do responsável legal ou não, de substâncias psicoativas ou medicamentosas com o intuito de dominar, subjugar, inibir, conter, controlar, menosprezar ou ainda, trazer para a vítima a culpa, ou pela intolerância do agressor às características de sua faixa etária, ou pelos comportamentos que apresentam secundários a outras formas de violência que lhe são infligidas;

III - **violência psicológica:**

a) qualquer conduta de discriminação, depreciação ou desrespeito em relação ao estudante mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, agressão verbal e xingamento, ridicularização, indiferença, exploração ou intimidação sistemática – bullying, que possa comprometer seu desenvolvimento psíquico ou emocional;

b) qualquer conduta que exponha o estudante, direta ou indiretamente, a crime violento contra membro de sua família ou de sua rede de apoio, independentemente do ambiente em que cometido, particularmente quando isto a torna testemunha.

IV - **violência sexual:** entendida como qualquer conduta que induza ou constranja o estudante a praticar ou presenciar conjunção carnal ou qualquer outro ato libidinoso, inclusive exposição de seu corpo em foto ou vídeo por meio eletrônico ou não, que compreenda:

a) abuso sexual, entendido como toda ação que se utiliza do estudante para fins sexuais, seja conjunção carnal ou outro ato libidinoso, realizado de modo presencial ou por meio eletrônico, para estimulação sexual do agente ou de terceiro;

b) exploração sexual comercial, entendida como do estudante em atividade sexual em troca de remuneração ou qualquer outra forma de compensação, de forma independente ou sob o patrocínio, apoio ou incentivo de terceiro, seja de modo presencial ou por meio eletrônico;

c) tráfico de pessoas entendido como o recrutamento, o transporte, a transferência, o alojamento ou o acolhimento do estudante, dentro do território nacional ou para o estrangeiro, com o fim de exploração sexual, mediante ameaça, uso de força ou outra forma de coação, rapto, fraude, engano, abuso de autoridade, aproveitamento de situação de vulnerabilidade, entrega ou aceitação de pagamento, entre os casos previstos na legislação;

V - **violência institucional:** entendida como a praticada por profissional que atua em instituição de qualquer natureza, pública, parceira ou privada, por meio de ato ilegal ou omissivo que prejudique o atendimento ao estudante, vítima ou testemunha de violência, inclusive quando gerar revitimização, isto é, reviver a violência.

VI - **violência negligencial:** entendida como as reiteradas falhas de pais ou responsáveis em prover as necessidades físicas, de saúde, educacionais, higiênicas dos estudantes e/ou de supervisionar suas atividades, de modo a prevenir riscos, quando tal falha não é o resultado das condições de vida além do seu controle, além da falta de acompanhamento, tratamento e a não administração e/ou administração inadequada de medicamento.

VII - **violência entre as crianças e adolescentes:** entendida como bullying, agressão física ou violência sexual, cujos encaminhamentos deverão considerar a condição peculiar da criança e do adolescente, com especial atenção para o processo de vitimização que envolve tanto a vítima quanto o agressor, quando este ainda é uma criança ou adolescente.

VIII - **violência auto infligida:** entendida como manifestação do desejo suicida, autoagressões, tentativas de suicídio.

IX - **violência estrutural:** entendida como a restrição do acesso aos direitos básicos decorrente da estrutura dos sistemas econômico, social e político, tornando a vítima dessa violência mais vulnerável ao sofrimento e à morte.

X - **trabalho infantil:** entendido como qualquer trabalho, inclusive o doméstico, realizado por crianças e adolescentes abaixo da idade mínima permitida, atividades insalubres ou

perigosas que os exponha a esforços físicos intensos, longas jornadas de trabalho, trabalho noturno, calor, exposição ao fogo, posições antiergonômicas e movimentos repetitivos, tracionamento da coluna vertebral, sobrecarga muscular.

Art. 9º Sem prejuízo das ações previstas nesta Instrução Normativa, os casos de ausências dos estudantes devem ser tratados em consonância com a legislação específica que trata da vida escolar dos estudantes.

Art. 10. As Chefias Imediatas deverão dar ciência expressa da presente Instrução Normativa a todos os servidores da Unidade Educacional.

Art. 11. Casos omissos ou excepcionais serão resolvidos pela DRE, ouvida, se necessário, a SME/COPED/NAAPA.

6. SAÚDE E BEM-ESTAR

O CEU Inácio Monteiro tem como uma de suas metas se firmar como um polo de referência em Direitos Humanos, assumindo um papel de atuação e formação no campo da Educação Antirracista. Nesse sentido, o atendimento e o acolhimento aos munícipes, sejam eles alunos matriculados em atividades junto à gestão do CEU ou não, devem acontecer de forma humanizada, buscando promover a sensação de cuidado e segurança a todos os frequentadores do Centro Educacional Unificado Inácio Monteiro, primando pelo respeito à dignidade humana e reprimindo todo e qualquer ato de racismo; de xenofobia; de bullying; de ciberbullying; preconceito de gênero; preconceito ao LGBQTIA+; preconceito as pessoas com deficiências de ordem física, neurológica ou mental; preconceito as pessoas institucionalizadas; e/ou desrespeito de qualquer outra natureza.

Destarte, a gestão desse equipamento está imbuída em promover formação aos colaboradores, para que o atendimento seja cortês e respeitador, sempre no compromisso de promover bem-estar aos munícipes que frequentam o CEU Inácio Monteiro.

Em ação paralela, existe a preocupação constante em possibilitar espaços saudáveis e adequados para as ações que acontecem. Nesse sentido, comumente realizamos campanha de prevenção de doenças, tais como a dengue, varíola, síndrome gripal, entre outros, bem como o incentivo às vacinações.

Outra pauta frequente é a preocupação e o cuidado com o meio ambiente, nesse sentido, o CEU Inácio Monteiro é adepto de toda e qualquer ação que envolva os objetivos de desenvolvimento sustentável.

7. PRIMEIROS SOCORROS

O objetivo é elencar procedimentos que devem ser observados por todos os servidores e servidoras quando da ocorrência de qualquer evento que coloque em risco a integridade física, emocional e a segurança dos frequentadores do CEU Inácio Monteiro. **No equipamento CEU Inácio Monteiro, o profissional responsável pelo atendimento a qualquer tipo de vítima é o Bombeiro Civil, que atua 24 horas por dia no equipamento, pela Empresa SEVEN Segurança Patrimonial LTDA**, contudo, todos os profissionais foram orientados (orientação que é reforçada de tempos em tempos) a realizar os primeiros atendimentos em caso de identificar alguma pessoa passando mal. Para esses primeiros atendimentos - independente do caso – o colaborador que deparar com a situação deve se atentar para as seguintes orientações:

a) Garantir a segurança da vítima e a própria segurança;

b) Permanecer com a vítima até que socorro especializado chegue;

c) Solicitar apoio por meio verbal – as pessoas que estiverem próximas – e também por meio telefônico junto a SAMU (192) e/ou Bombeiro (193);

d) Se a vítima estiver consciente, buscar mantê-la calma, identificar a vítima e arguir sobre o ocorrido;

e) Conseguindo identificar a vítima, verificar ajuda para acionar um familiar responsável para acompanhamento da vítima;

f) Se a vítima estiver com sangramento, realizar compressa direta no local para controlar a hemorragia e estancar o fluxo de sangue e, em caso de membros superiores, elevar esse membro. **Já no caso de sangramento na região da cabeça, não pode realizar compressa**;

g) Após a chegada do atendimento especializado, e providenciado um familiar para acompanhar a vítima, realizar o registro, com o máximo de detalhes (contendo no-

me e idade da vítima, endereço e telefone de contato da vítima ou familiar, local exato do incidente, hora exata do incidente) e cientificar a Gestão e /ou chefe de núcleo.

Buscando garantir os pressupostos da Lei Lucas, a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, promove formações em Primeiros Socorros, dessa forma, os profissionais, que compõem o Centro Educacional Unificado Inácio Monteiro, habilitados são:

Empresa SEVEN Segurança Patrimonial LTDA - Bombeiro Civil

Plantonista dia 1
Plantonista noite 1
Plantonista dia 2
Plantonista noite 2

CEU CEI Josely

Angela do Carmo Barbosa Gonzaga - Professora
Andreia Cristiane Quina – Professora
Marlene Lourenço da Rocha – Professora
Maria de Fátima dos Santos – Professora
Tais Lima da Silva Hashimoto – Professora
Renata Rufino de Carvalho – Professora
Joelma Maria de Almeida – Professora
Eliane Cristina Tenário da Silva – Assistente de Diretor de Escola
Carlos Lúcio da Silva Bezerra - Auxiliar Técnico de Educação (ATE)

CEU EMEI Inácio Monteiro

Carla Aparecida Freire Guedes - Professora
Joelma Maria de Almeida – Professora
Miriam Rodrigues Sanches – Professora
Marília Gabriela do Nascimento – Diretora de Escola

CEU EMEF Inácio Monteiro

Milton Cesar de Aquino – Diretor de Escola

Gestão CEU Inácio Monteiro

José Wilton dos Santos – Chefe do Núcleo de Ação Educacional
Felipe Tomaz da Silva – Chefe do Núcleo de Esportes

Com isso, a orientação é que, em casos de necessidade, esses profissionais sejam acionados para realizar os primeiros atendimentos e conduzir de forma mais assertiva as ações necessárias para cada necessidade. **Ressaltamos que o colaborador que deparar com vítima, deve permanecer no local, mesmo com a presença do Bombeiro Civil, até a chegada de serviço especializado SAMU e/ou Bombeiro**.

Indicamos os seguintes protocolos para os casos elencados na sequência são:

DA SAÚDE FÍSICA E EMOCIONAL – Os eventos relacionados à saúde física e emocional dos munícipes frequentadores do CEU Inácio Monteiro devem observar, rigorosamente, os procedimentos que seguem: Comunicar à Gestão e/ou Chefe de Núcleo todas as ocorrências que envolvam os frequentadores do CEU. Tomar cuidado para não realizar intervenções que possam ampliar as possíveis lesões oriundas da ocorrência em questão. Caberá ao profissional que presenciar ocorrência: Procurar o auxílio dos servidores que realizaram a formação sobre primeiros socorros, continuar prestando apoio à

vítima até a chegada de equipe especializada e registrar a ocorrência que presenciar em livro próprio.

FEBRE – Caso a febre atinja a temperatura de 37,5º ou mais, o profissional que constatar deverá acionar o profissional habilitado em primeiros socorros para que este, junto com a equipe gestora, acione o responsável e ofertar todo o suporte para condução à unidade de saúde. Observação: O profissional que depara com a vítima, deve permanecer ao lado desta até que o atendimento adequado chegue ao local e na sequência precisará fazer o registro no livro próprio.

Observação: Na eventualidade de funcionários da unidade CEU Inácio Monteiro transportar em carro próprio a vítima até o pronto atendimento, que seja feito acompanhado, preferencialmente, de um familiar ou responsável, ou ainda de outro colaborador da unidade.

MAL-ESTAR E QUEIXAS – O profissional que primeiro fizer contato com a vítima deverá solicitar ajuda do funcionário habilitado no curso de primeiros socorros e da SAMU (192) e/ou Bombeiro (193). Cientificar a equipe gestora e fazer os registros no livro próprio. A equipe gestora deverá fazer contato com o responsável para noticiar e ofertar o apoio necessário à família e a vítima.

Observação: Na eventualidade de funcionários da unidade CEU Inácio Monteiro transportar em carro próprio a vítima até o pronto atendimento, que seja feito acompanhado, preferencialmente, de um familiar ou responsável, ou ainda de outro colaborador da unidade.

ACIDENTE GRAVE – São considerados acidentes graves os eventos que resultem em fratura ou suspeita de fratura, galos, cortes, desmaios, vômitos, sangramento, entre outros. Em casos de acidente grave e/ou mal súbito, o profissional que deparar deverá pedir apoio para acionar a SAMU (192) e/ou Bombeiro (193), pedir apoio do funcionário habilitado em no curso de primeiros socorros, comunicar à gestão e permanecer junto a vítima até a chegada de socorro especializado. Fazer os devidos registros do ocorrido seguindo orientações descritas acima.

Observação: Na eventualidade de funcionários da unidade CEU Inácio Monteiro transportar em carro próprio a vítima até o pronto atendimento, que seja feito acompanhado, preferencialmente, de um familiar ou responsável, ou ainda de outro colaborador da unidade.

QUEDA – Em caso de quedas, não tire a vítima do local, contudo, acione de imediato a SAMU (192) e/ou Bombeiro (193), peça apoio do profissional habilitado no curso de primeiros socorros da unidade, permaneça no apoio até que equipe especializada chegue ao local, informe a gestão para que o responsável seja noticiado e compareça para acompanhar a vítima a unidade de saúde e faça o registro do ocorrido com o máximo de detalhes. Manter contato constante com o socorro especializado informando às alterações que venham a ocorrer. Todas as quedas podem desencadear problemas posteriores, exigindo, desta forma, atenção, cuidados e acompanhamento.

Observação: Neste caso, a orientação é para não realizar o socorro por meios próprios.

ACIDENTE DE MENOR GRAVIDADE – Em casos de pequenas quedas, solicitar apoio do funcionário habilitado no curso de primeiros socorros para melhor avaliação. Cientificar a gestão, buscar contato com familiar e/ou responsável e registrar em livro todos os procedimentos realizados.

Observação: Na eventualidade de funcionários da unidade CEU Inácio Monteiro transportar em carro próprio a vítima até o pronto atendimento, que seja feito acompanhado, preferencialmente, de um familiar ou responsável, ou ainda de outro colaborador da unidade.

PARTICIPAÇÃO DE ALUNO COM MACHUCADOS NAS ATIVIDADES – Caso seja observado que a criança, adolescente ou o adulto chegou à atividade machucado (a), prontamente acionar o colaborador formado no curso de primeiros socorros para realizar a avaliação. Estes, caso entenda necessário, deverá acionar a SAMU (192) ou Bombeiro (193). A gestão deverá ser noticiada, o familiar deve ser comunicado e o registro deverá ser executado pelo profissional que deparar com a ocorrência.

Observação: Na eventualidade de funcionários da unidade CEU Inácio Monteiro transportar em carro próprio a vítima até o pronto atendimento, que seja feito acompanhado, preferencialmente, de um familiar ou responsável, ou ainda de outro colaborador da unidade.

MACHUCADO DURANTE A ATIVIDADE – O profissional que deparar com essa situação, deverá pedir apoio do funcionário habilitado no curso de primeiros socorros e este deverá realizar a avaliação e providenciar apoio especializado, quando necessário, acionando a SAMU (192) e/ou Bombeiro (193). A gestão deverá ser noticiada, o familiar de-

ve ser comunicado e o registro deverá ser executado pelo profissional que deparar com a ocorrência.

Observação: Na eventualidade de funcionários da unidade CEU Inácio Monteiro transportar em carro próprio a vítima até o pronto atendimento, que seja feito acompanhado, preferencialmente, de um familiar ou responsável, ou ainda de outro colaborador da unidade.

ENGASGO – Definição: É a obstrução súbita das Vias Aéreas causadas por corpo estranho bloqueando a traqueia. Nos casos de obstrução leve, a pessoa que deparar precisa apenas incentivar a tosse e permanecer ao lado acompanhando. Nos casos de obstrução grave em adolescentes ou adultos, procedimentos: pedir apoio a quem estiver próximo, ligar para SAMU (192) e/ou Bombeiro (193), solicitar apoio do profissional habilitado no curso de primeiros socorros, que deverá realizar o movimento de desobstrução das vias aéreas - posicionar-se por trás da vítima, envolvendo-a com seus braços; manter suas pernas afastadas para amparar a vítima; fechar uma das mãos em punho e posicioná-la na linha média entre a cicatriz umbilical e o apêndice xifoide; posicionar o punho com polegar voltado para o abdômen da vítima e a outra mão sobre esta; aplicar compressões rápidas, pressionando para dentro e para cima (em "J"); realizar as manobras até a saída do objeto. Nos casos de obstrução grave em gestantes ou obesos, realizar compressões no centro do tórax. Nos casos de obstrução grave em crianças, abaixar-se na altura da criança e realizar a manobra com dosagem na força aplicada. Nos casos de obstrução grave em bebês, posicionar o bebê de barriga para baixo "sobre seu antebraço apoiando-o em sua coxa, com a cabeça em nível inferior ao tórax; segurar firmemente a cabeça do bebê com seus dedos na região do rosto, liberando as vias aéreas; realizar 5 golpes no dorso (nas costas entre as escápulas), com o "calcanhar" de sua mão; realizar 05 compressões torácicas, com 02 dedos imediatamente abaixo da linha entre os mamilos; manter a cabeça do bebê em nível inferior ao tórax; repetir a sequência da manobra até a retirada do corpo estranho.

Ratificamos: O profissional que deparar deve pedir apoio para acionar a SAMU (192) e/ou Bombeiro (193). A gestão deverá ser noticiada, o familiar deve ser comunicado e o registro detalhado deverá ser executado pelo profissional que deparar com a ocorrência.

Observação: Na eventualidade de funcionários da unidade CEU Inácio Monteiro transportar em carro próprio a vítima até o pronto atendimento, que seja feito acompanhado, preferencialmente, de um familiar ou responsável, ou ainda de outro colaborador da unidade.

PARADA CARDIORRESPIRATÓRIA – Definição: É a interrupção súbita da atividade mecânica do coração e dos pulmões. Isso é confirmado pela ausência de batimentos cardíacos e pela ausência de movimentos respiratórios. A pessoa que deparar precisa pedir apoio a quem estiver próximo, ligar para SAMU (192) e/ou Bombeiro (193), solicitar apoio do profissional habilitado no curso de primeiros socorros, que deverá realizar o movimento de reanimação cardiopulmonar. Quando em adultos, adolescentes e crianças - nos primeiros minutos de uma parada cardíaca, a ação mais importante é a realização das compressões torácicas de qualidade. Mantenha eficientes compressões enquanto outras ações são executadas, como pedir ajuda ao serviço especializado; colocar a vítima em superfície rígida; se posicionar com cotovelos retos, posicionar as mãos no centro da linha intermamilar; com as duas mãos, uma sobre a outra comprimir o tórax com frequência de 100 a 120 compressões por minuto. Nos casos envolvendo bebês, posicionar dois dedos imediatamente abaixo da linha entre os mamilos e realizar as compressões com frequência de 100 a 120 por minuto. Nos primeiros minutos de uma parada cardíaca, a ação mais importante é a realização das compressões torácicas de qualidade. Mantenha eficientes compressões enquanto outras ações são executadas, como pedir ajuda ao serviço especializado.

Ratificamos: O profissional que deparar deve pedir apoio para acionar a SAMU (192) e/ou Bombeiro (193). A gestão deverá ser noticiada, o familiar deve ser comunicado e o registro detalhado deverá ser executado pelo profissional que deparar com a ocorrência.

Observação: Na eventualidade de funcionários da unidade CEU Inácio Monteiro transportar em carro próprio a vítima até o pronto atendimento, que seja feito acompanhado, preferencialmente, de um familiar ou responsável, ou ainda de outro colaborador da unidade.

QUEIMADURAS - Definição: É toda lesão provocada pelo contato direto com alguma fonte de calor ou frio, produtos químicos, corrente elétrica, radiação, ou mesmo alguns animais e plantas (como larvas, água-viva, urtiga), entre outros. A classificação mais comum divide as queimaduras em graus, sendo: primeiro grau (afeta apenas a epiderme - camada externa da pele), segundo grau (atinge a epiderme e parte da derme - camada

subjacente à epiderme), terceiro grau (destrói a epiderme e a derme completamente, podendo afetar a camada de gordura) e quarto grau (atinge tecidos mais profundos, como músculos e ossos). A pessoa que deparar precisa pedir apoio a quem estiver próximo, ligar para SAMU (192) e/ou Bombeiro (193), solicitar apoio do profissional habilitado no curso de primeiros socorros, que deverá realizar: o resfriamento da área queimada com água corrente fria, retirar roupas e joias da área, cobrir a queimadura com um pano limpo e úmido, e evitar a aplicação de gelo, cremes, pomadas ou outros produtos. É importante também evitar estourar as bolhas que possam se formar.

Ratificamos: O profissional que deparar deve pedir apoio para acionar a SAMU (192) e/ou Bombeiro (193). A gestão deverá ser noticiada, o familiar deve ser comunicado e o registro detalhado deverá ser executado pelo profissional que deparar com a ocorrência.

Observação: Na eventualidade de funcionários da unidade CEU Inácio Monteiro transportar em carro próprio a vítima até o pronto atendimento, que seja feito acompanhado, preferencialmente, de um familiar ou responsável, ou ainda de outro colaborador da unidade.

CONVULSÃO – Definição: É um distúrbio que se caracteriza pela contratura muscular involuntária de todo o corpo ou de parte dele, provocada por uma descarga de impulsos elétricos desorganizados em determinadas áreas cerebrais. A pessoa que deparar precisa pedir apoio a quem estiver próximo, ligar para SAMU (192) e/ou Bombeiro (193), solicitar apoio do profissional habilitado no curso de primeiros socorros. Como ação deverá proteger a vítima da queda e de objetos que possam feri-la; proteger a cabeça contra pancadas no chão; não introduzir nada entre os dentes; procurar manter a vítima lateralizada, se possível, para evitar que a mesma engasgue com a saliva; manter a tranquilidade e procurar afastar os curiosos, garantindo a privacidade da vítima; monitorar a respiração.

Ratificamos: O profissional que deparar deve pedir apoio para acionar a SAMU (192) e/ou Bombeiro (193). A gestão deverá ser noticiada, o familiar deve ser comunicado e o registro detalhado deverá ser executado pelo profissional que deparar com a ocorrência.

Observação: Na eventualidade de funcionários da unidade CEU Inácio Monteiro transportar em carro próprio a vítima até o pronto atendimento, que seja feito acompanhado, preferencialmente, de um familiar ou responsável, ou ainda de outro colaborador da unidade.

DESMAIO – Definição: Perda súbita e transitória da consciência. A principal causa é a diminuição rápida e reversível da circulação sanguínea no cérebro. A pessoa que deparar precisa pedir apoio a quem estiver próximo, ligar para SAMU (192) e/ou Bombeiro (193), solicitar apoio do profissional habilitado no curso de primeiros socorros. Como ação monitorar a respiração; manter a tranquilidade e afastar os curiosos; arejar o ambiente; afrouxar as roupas; manter a vítima em posição de recuperação (lateral).

Ratificamos: O profissional que deparar deve pedir apoio para acionar a SAMU (192) e/ou Bombeiro (193). A gestão deverá ser noticiada, o familiar deve ser comunicado e o registro detalhado deverá ser executado pelo profissional que deparar com a ocorrência.

Observação: Na eventualidade de funcionários da unidade CEU Inácio Monteiro transportar em carro próprio a vítima até o pronto atendimento, que seja feito acompanhado, preferencialmente, de um familiar ou responsável, ou ainda de outro colaborador da unidade.

ACIDENTE VASCULAR ENCEFÁLICO (AVE) – Definição: Caracteriza-se pela interrupção ou redução do suprimento de sangue que vai para o cérebro, privando as células de oxigênio e de nutrientes. A pessoa que deparar precisa pedir apoio a quem estiver próximo, ligar para SAMU (192) e/ou Bombeiro (193), solicitar apoio do profissional habilitado no curso de primeiros socorros. Como ação manter a vítima em repouso, na posição de recuperação; aguardar o apoio especializado chegar.

Ratificamos: O profissional que deparar deve pedir apoio para acionar a SAMU (192) e/ou Bombeiro (193). A gestão deverá ser noticiada, o familiar deve ser comunicado e o registro detalhado deverá ser executado pelo profissional que deparar com a ocorrência.

Observação: Na eventualidade de funcionários da unidade CEU Inácio Monteiro transportar em carro próprio a vítima até o pronto atendimento, que seja feito acompanhado, preferencialmente, de um familiar ou responsável, ou ainda de outro colaborador da unidade.

AFOGAMENTO – Definição: ocorre quando a submersão em líquido causa asfixia ou interfere na respiração. Durante o afogamento, o corpo fica privado de oxigênio, o que pode comprometer o funcionamento dos órgãos, especialmente, o cérebro. A pessoa que deparar deverá solicitar a quem estiver próximo para chamar o monitor aquático, ligar para SAMU (192) e/ou Bombeiro (193) e pedir apoio do profissional habilitado no curso de primeiros socorros. Como ação imediata, retirar a vítima da piscina e coloque em local se-

guro; se a vítima estiver consciente, coloque-a em posição lateral e observe sua respiração; se a vítima estiver inconsciente e não respirar, inicie a RCP (Reanimação Cardiopulmonar). Quando em adultos, adolescentes e crianças - nos primeiros minutos de uma parada cardíaca, a ação mais importante é a realização das compressões torácicas de qualidade. Mantenha eficientes compressões enquanto outras ações são executadas, como pedir ajuda ao serviço especializado; colocar a vítima em superfície rígida; se posicionar com cotovelos retos, posicionar as mãos no centro da linha intermamilar; com as duas mãos, uma sobre a outra comprimir o tórax com frequência de 100 a 120 compressões por minuto. Nos casos envolvendo bebês, posicionar dois dedos imediatamente abaixo da linha entre os mamilos e realizar as compressões com frequência de 100 a 120 por minuto. Nos primeiros minutos de uma parada cardíaca, a ação mais importante é a realização das compressões torácicas de qualidade. Mantenha eficientes compressões enquanto outras ações são executadas, como pedir ajuda ao serviço especializado.

Ratificamos: O profissional que deparar deve pedir apoio para acionar a SAMU (192) e/ou Bombeiro (193). A gestão deverá ser noticiada, o familiar deve ser comunicado e o registro detalhado deverá ser executado pelo profissional que deparar com a ocorrência.

Observação: Na eventualidade de funcionários da unidade CEU Inácio Monteiro transportar em carro próprio a vítima até o pronto atendimento, que seja feito acompanhado, preferencialmente, de um familiar ou responsável, ou ainda de outro colaborador da unidade.

Observação 2: em acidentes na área da piscina o atendimento de primeiros socorros é de responsabilidade dos monitores aquáticos, definição em contrato com a empresa e-service TC 55/sme/2021.

DAS DOENÇAS CONTAGIOSAS - São consideradas doenças graves e contagiosas: dengue, meningite, tuberculose, varicela, conjuntivite, hepatite A/B, gripe AH1N1, Coronavírus entre outras. A pessoa que deparar precisa pedir apoio a quem estiver próximo, ligar para SAMU (192) e/ou Bombeiro (193), solicitar apoio do profissional habilitado no curso de primeiros socorros. Como ação fazer contato com um familiar / responsável e solicitar que venha buscar a criança. Adolescente ou adulto, orientando-os que leve em uma consulta médica. Orientar a família que, após a consulta e, se constatada a doença, deverá entregar à equipe administrativa um comprovante médico que indique a doença constatada e o número de dias que a pessoa deverá ficar afastada das atividades. De

posse da confirmação de uma das doenças descritas acima, a ADM deverá proceder da seguinte forma: Manter uma cópia do atestado entregue pelo responsável; Anexar atestado em livro próprio (ADM); Comunicar ao responsável pela turma a quantidade de dias de afastamento e o motivo, para registro de acompanhamento da frequência; enviar ofício à UBS de Referência da Unidade Escolar contendo os dados da Unidade, dados do responsável; dados do estudante, se internado informar os dados do hospital e pedir orientações junto à unidade de saúde.

EVENTOS EXTERNOS – No caso de acidentes ocorridos durante eventos externos, o servidor encarregado de acompanhar a operação de "saída" deve aderir às normas estipuladas pelo anfitrião do evento. Além disso, é fundamental comunicar imediatamente o ocorrido à gestão/coordenação, que, por sua vez, informará a família. O servidor encarregado da saída deve permanecer com a pessoa acidentada até que um responsável chegue ao local. Após o retorno, é essencial registrar o incidente no livro de ocorrências e informar a gestão/coordenação sobre o sucedido. É de grande importância que os registros contenham todas as informações pertinentes: quem atendeu a ligação, o relato detalhado do ocorrido e o funcionário responsável pelo atendimento da ligação.

INCIDENTES DURANTE O TRANSPORTE ESCOLAR – A Unidade não tem nenhuma responsabilidade em relação às ocorrências que envolvam os estudantes matriculados que, porventura, venham a acontecer durante o transporte escolar contratado pelos pais ou responsáveis.

8. AMEAÇAS OU EMERGÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

O Decreto nº 62.312 de 2023 cria o Comitê de Proteção Escolar, cuja finalidade é estabelecer medidas para zelar pela segurança dos profissionais e estudantes das unidades educacionais, visando à garantia de direitos. Esse comitê prevê a parceria com a Guarda Civil Metropolitana e com outras forças de segurança. Nesse sentido, a GCM fez instalações de câmeras para monitoramento em tempo real. Esse sistema de monitoramento é gerenciado exclusivamente pela GCM.

O Comitê de proteção escolar é composto por integrantes da Secretaria do Governo Municipal - SGM; Secretaria Municipal de Educação - SME; III – Secretaria Municipal de Segurança Urbana; Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania – SMDHC;

Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social - SMADS; Secretaria Municipal da Saúde - SMS; Secretaria Municipal de Inovação e Tecnologia - SMIT.

Cabe ao Comitê de Proteção Escolar: aprimorar as normas voltadas à proteção da comunidade, revisar os protocolos existentes e criar novos instrumentos de proteção; fornecer relatórios e análises de dados para tomada de decisões relativas às ocorrências dentro dos limites de atuação dos canais de comunicação disponibilizados para situações emergenciais; elaborar ações para minimizar os riscos em casos de ameaças externas, inclusive com acompanhamento técnico de informações;

A Lei Federal n° 14.811 de 2024 institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente.

A Lei Federal n° 14.811 altera o Decreto nº 2.848, de 1940 (Código Penal), passando a vigorar acrescido do seguinte art. 146-A: ("Intimidação sistemática - bullying)".

Art. 146-A. Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais:

Pena – multa, se a conduta não constituir crime mais grave.

(Intimidação sistemática virtual – ciberbullying).

Art. 9º A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), passa a vigorar acrescida dos seguintes art. 59-A: "Art. 59-A. As instituições sociais públicas ou privadas que desenvolvam atividades com crianças e adolescentes e que recebam recursos públicos deverão exigir e manter certidões de antecedentes criminais de todos os seus colaboradores, as quais deverão ser atualizadas a cada 6 (seis) meses.

Parágrafo único. Os estabelecimentos educacionais e similares, públicos ou privados, que desenvolvem atividades com crianças e adolescentes, independentemente de

recebimento de recursos públicos, deverão manter fichas cadastrais e certidões de antecedentes criminais atualizadas de todos os seus colaboradores."

Qualquer situação que fuja da normalidade e que configure ameaça aos educandos ou colaboradores, o apoio da GCM deve ser solicitado.

Observação: O profissional que deparar deve pedir apoio da GCM (153). A gestão deverá ser noticiada, o familiar deve ser comunicado e o registro detalhado deverá ser executado pelo profissional que deparar com a ocorrência.

9. COMISSÕES PARCEIRAS

As comissões/colegiados parceiros que contribuem para a prevenção e o bom andamento do equipamento educacional são: O Colegiado de Integração; o Conselho Gestor; a Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do CEU – APMSUAC; a Comissão Interna de Prevenção de Acidentes – CIPA; a Comissão de Mediação de Conflitos – CMC; a Comissão da Dengue; entre outros.

O Colegiado de Integração tem a função de fomentar a integração entre os representantes dos equipamentos que tem atuação dentro do CEU, visando melhorar a qualidade educacional de todos os educandos. O Conselho Gestor é sua instância maior, de participação popular, e que possui o papel fundamental nas deliberações. Este conselho é composto por representantes de diversos segmentos da comunidade. A Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do CEU é fórum para as discussões com os representantes da comunidade sobre os gastos com as verbas públicas. A Comissão Interna de Prevenção de Acidentes tem o objetivo de desenvolver atividades voltadas à prevenção de acidentes do trabalho e de doenças profissionais. A Comissão de Mediação de Conflitos tem como objetivo fortalecer a cultura da paz e o respeito mútuo, buscando proporcionar a boa convivência, o enfrentamento a preconceitos e as violências, e proporcionar melhores condições para o processo educativo e o fortalecimento de valores democráticos. A Comissão de Medidas de Combate à Dengue tem como prerrogativa realizar ações de conscientização na busca de prevenir as doenças causadas pelo Aedes Aegypti (Dengue, Febre de Chikungunya e Febre pelo vírus Zika 2023).

Dentre as ações preventivas, destacamos: buscar identificar as situações de risco e garantir ambientes seguros para as crianças, adolescentes, adultos e frequentadores desses espaços; incentivar os alunos e familiares a adotarem comportamentos e atitudes seguras e saudáveis; os brinquedos devem possuir identificações que determinem a qual faixa etária é destinado; instalar superfícies apropriadas embaixo e ao redor dos brinquedos; realizar adequada manutenção e inspeção dos parques infantis, periodicamente; obedecer aos padrões de construção civil e Código Sanitário do Estado; garantir ambiente livre de buracos, madeiras, materiais de construção abandonados, mato, arame, entre outros; garantir banheiros separados para crianças e funcionários; manter vasos sanitários e os lavatórios de acordo com o tamanho e a idade das crianças, e proporcionais ao número de frequentadores e cuidar para que os reservatórios tenham água suficiente para todas as atividades do equipamento; fornecer mobiliário ergonômico, de contornos arredondados, sem risco de quedas, adequado para o seu uso e assegurar escadas com piso emborrachado e corrimão duplo e contínuo.

Questionário de Prontidão para Atividade Física - PAR-Q (Lei nº 16.724/2018):

Para todos os matriculados será solicitada do responsável ou do próprio aluno a declaração médica indicando a recomendação e/ou autorização para a realização de prática esportiva.

Os alunos, com idade entre 15 e 69 anos, deverão responder ao Questionário de Prontidão para Atividade Física (modelo abaixo). Neste caso, será considerada a presunção de verdade nessa autodeclararão ou declaração de responsabilidade, de modo que, problemas de saúde não declarados pelo aluno ou seu responsável legal, não impliquem em responsabilidades para o analista de esporte e nem para a gestão do equipamento.

Nos casos dos estudantes com idade inferior a 15 anos, precisa da autorização por escrito do responsável.

Para casos em que os alunos apresentem problemas físicos ou a partir dos 70 anos, estes deverão apresentar a declaração médica, que deverá ser renovada anualmente.

COCEU | DIESP

Questionário de Prontidão para Atividade Física (PAR-Q)

Este questionário tem o objetivo de identificar a necessidade de avaliação por um médico antes do início da atividade física. Caso você responda "SIM" a uma ou mais perguntas, converse com seu médico ANTES de aumentar seu nível atual de atividade física. Mencione este questionário e as perguntas às quais você respondeu "SIM".

Por favor, assinale "SIM" ou "NÃO" às seguintes perguntas:

1. Algum médico já disse que você possui algum problema de coração e que só deveria realizar atividade física supervisionado por profissionais de saúde?
   ☐ Sim ☐ Não
2. Você sente dores no peito quando pratica atividade física?
   ☐ Sim ☐ Não
3. No último mês, você sentiu dores no peito quando praticou atividade física?
   ☐ Sim ☐ Não
4. Você apresenta desequilíbrio devido à tontura e/ ou perda de consciência?
   ☐ Sim ☐ Não
5. Você possui algum problema ósseo ou articular que poderia ser piorado pela atividade física?
   ☐ Sim ☐ Não
6. Você toma atualmente algum medicamento para pressão arterial e/ou problema de coração?
   ☐ Sim ☐ Não
7. Sabe de alguma outra razão pela qual você não deve praticar atividade física?
   ☐ Sim ☐ Não

Nome completo _____ Idade: _____

Data _____ Assinatura _____

Se você respondeu "SIM" a uma ou mais perguntas, leia e assine o "Termo de Responsabilidade para Prática de Atividade Física"

Termo de Responsabilidade para Prática de Atividade Física

Estou ciente de que é recomendável conversar com um médico antes de aumentar meu nível atual de atividade física, por ter respondido "SIM" a uma ou mais perguntas do "Questionário de Prontidão para Atividade Física" (PAR-Q). Assumo plena responsabilidade por qualquer atividade física praticada sem o atendimento a essa recomendação.

Nome completo _____

Data _____ Assinatura _____

10. PLANO DE EVACUAÇÃO DAS EDIFICAÇÕES

As Unidades Educacionais, Polo de Formação e Gestão, equipamentos que compõem o Centro Educacional Unificado, tem como obrigação, por meio de seu responsável legal, manter os extintores e elementos dos hidrantes em condições adequadas de uso. No caso dos extintores, através da realização de recargas anualmente e no caso dos hidrantes, com manutenções periódicas e testes do sistema com apoio dos Bombeiros Civis (terceirizados).

Configurada a necessidade de realizar saída de emergência, em decorrência de incêndio, desabamento, acidente geológico, inundações, alagamento, contaminação química e outros, orientamos os seguintes procedimentos:

Os professores que estiverem na sala de aula, a frente de turma, deverão direcionar os estudantes para sair de forma organizada pela escada principal do prédio educacional. Caso alguma interrupção impeça a saída pela escada principal, o professor deverá direcionar os estudantes para sair pela escada lateral do prédio. O Professor (responsável pela turma), deverá inicialmente orientar a saída do seu grupo e após isso deverá sair também. A equipe gestora das unidades deverá coordenar a saída dos profissionais da equipe de apoio e dos profissionais terceirizados, de forma organizada pelas mesmas escadas. Cabe ao funcionário da Empresa SEVEN (Bombeiro Civil) adentrar as unidades educacionais e garantir a saída de todas as pessoas que estiverem no prédio educacional, dando prioridade para a saída dos estudantes. Na Biblioteca, os bibliotecários devem organizar essa evacuação. As professoras do Telecentro deverão coordenar a saída dos usuários do espaço de forma organizada, direcionando-os para o local apropriado. O Coordenador do Polo de Formação (ou responsável do turno) deverá conduzir a saída de emergência dos estudantes do polo e da equipe da secretaria para de forma tranquila e organizada. Todas as pessoas devem ser direcionadas para ficarem na praça do teatro, ao lado dos quiosques e permanecerem lá até que a emergência seja encerrada.

No prédio da gestão, os Analistas de esportes que estiverem a frente de grupos de alunos, deverão conduzir o grupo de forma organizada pela escada de emergência até o lado externo do prédio. No caso da equipe gestora, o chefe de núcleo que estiver de plantão deverá organizar a saída dos colaboradores de forma coordenada pela escada de emergência, na ausência de um chefe de núcleo, o assessor que estiver no ambiente deverá organizar essa saída de emergência. O Bombeiro Civil que estiver de plantão deverá coordenar essa evacuação e direcionar todos para a praça do teatro, ao lado dos quiosques.

Observação: Caso o ponto ao lado dos quiosques seja um local de risco, escolher outro ponto dentro dos muros do CEU e, em último caso, para a quadra externa, que fica na praça em frente ao CEU Inácio Monteiro.

11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

CEU INÁCIO MONTEIRO. **Projeto Político-Educacional**. São Paulo, 2025.

SÃO PAULO, Decreto 56.877, 17 de março de 2016. **Dispõe sobre a organização e funcionamento da Universidade nos Centros Educacionais Unificados – UniCEU da Prefeitura do Município de São Paulo**. Diário Oficial do Município, São Paulo, 2016.

SÃO PAULO, Decreto 57.478, de 28 de novembro de 2016. **Dispõe sobre o Regimento dos Centros Educacionais Unificados – CEUs**. São Paulo, 2016.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade – Educação Integral**. São Paulo: SME, 2020.

SÃO PAULO, Instrução Normativa n° 21, de 05 de agosto de 2024. **Dispõe a *Organiza os Polos de Formação nos Centros Educacionais Unificados - CEUs e dá outras providências.*** São Paulo: SME, 2024.

SÃO PAULO, Portaria SME nº 5.956/2016. **Dispõe sobre o Programa São Paulo Integral**. São Paulo: SME, 2016.

SÃO PAULO, Instrução Normativa SME nº 26/2022. **Dispõe sobre a reorganização do Programa São Paulo Integral**. São Paulo: SME, 2022.

BRASIL, Lei Federal nº 13.722: **Dispõe sobre a obrigatoriedade de ter socorristas nas escolas**. Brasília, 2018.

BRASIL, Lei Federal nº 10.741: **Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa**. Brasília, 2023.

BRASIL, Lei Federal nº 14.811: **Dispõe sobre medida de proteção à criança e adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais**. Brasília, 2024.

BRASIL, Lei Federal nº 13.010: **Estabelece o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante.** Brasília, 2014.

SÃO PAULO, Decreto Municipal n° 62.312: **Cria o Comitê de Proteção Escolar e dá outras providências correlatas**. São Paulo, 2023.

SÃO PAULO, Lei Municipal nº 14.660: **Dispõe sobre a reorganização do quadro de profissionais de educação**. São Paulo, 2007.

SÃO PAULO, Portaria SME nº 3.844: **Dispõe as atividades dos analistas de esportes nos CEUs**. São Paulo, 2016.
SÃO PAULO, Portaria SME nº 8.004: **Dispõe as atividades dos analistas de Biblioteca nos CEUS**. São Paulo, 2016.
SÃO PAULO, Portaria SME n° 6.163: **Cria a Comissão da Dengue**. São Paulo, 2023.
SÃO PAULO, Lei Municipal nº 16.134: **Dispõe sobre a criação da Comissão da Mediação de Conflitos – CMC**. São Paulo, 2015.
SÃO PAULO, Instrução Normativa SME nº 20: **Estabelece procedimentos para comunicar ao conselho tutelar, vara da infância e juventude os casos de suspeita ou confirmação de violência aos bebês, crianças e adolescentes matriculados na Rede Municipal de Ensino**. São Paulo, 2020.
SÃO PAULO, Instrução Normativa SME nº 21: **Altera a Instrução Normativa SME nº 20, de 2020, que estabelece procedimentos para comunicar ao Conselho Tutelar, Vara da Infância e Juventude os casos de suspeita ou confirmação de violência aos bebês, crianças e adolescentes matriculados na Rede Municipal de Ensino**. São Paulo, 2020.
SÃO PAULO, Controladoria Geral do Município: **Manual de Gestão de Risco**. São Paulo, 2023.

12. MANIFESTAÇÃO E PARECER DA GESTORA

Na qualidade de Gestora do CEU Inácio Monteiro, eu, Marcia Regina Cardoso de Oliveira, ratifico as orientações inerentes ao Plano de Proteção e Guarda do CEU Inácio Monteiro 2025, bem como enalteço a forma como o documento foi construído, pois envolveu discussões com os colaboradores, discussões no Conselho Gestor e Colegiado de Integração. Como é um documento vivo, acompanharei a sua aplicação e à medida que vislumbrarmos a necessidade, realizaremos novas discussões. O Plano de proteção e Guarda foi aprovado na reunião Extraordinária do Conselho Gestor em 13 de junho de 2025.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
RELATO DE CASO
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

INTERVENÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela dos Santos Magalhães[1]

Enquanto educadores, devemos ser oposição ativa ao racismo, discutir o antirracismo e seus recortes, aprender e experimentar da cultura, não somente no dia 20 de novembro, mas sim no nosso cotidiano, com propostas pedagógicas reflexivas, que permeiem os planejamentos semanais, considerando a apresentação de histórias que retratem a cultura, líderes, celebridades negras; as paredes da escola também devem revelar o compromisso com uma educação antirracista, realizando exposição de imagens, fotos, disponibilizar brinquedos onde todas as crianças sintam-se representadas e pertencentes neste espaço educativo, ou seja, brancos, negros, indígenas, imigrantes.

Nossos fazeres pedagógicos devem zelar pelo cumprimento da lei, revelar, porém, o compromisso intrínseco assegurando que todas as crianças sintam-se pertencentes, reconhecidas e valorizadas, em todos os momentos educativos, durante a realização de abordagens significativas e potentes para que as crianças possam conhecer, vivenciar brincadeiras africanas, indígenas e outras culturas, ampliando o repertório de conhecimentos, de modo brincante, que contemple informações culturais, sociais, geográficas.

Com as ações pedagógicas deste projeto, a intenção foi valorizar os diferentes saberes de modo que as crianças tenham a oportunidade de conhecer, experienciar, respeitar, fortalecer, sentindo-se representadas e pertencentes.

Numa prática de Educação Antirracista, podemos promover uma perspectiva necessária sobre inclusão e diversidade, estimulando reflexões, debates e outras práticas que enfrentam o comportamento discriminatório dentro e fora da escola.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Antirracista; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Minha intenção não é apresentar um manual de propostas pedagógicas, pretendo compartilhar uma significativa experiência pedagógica construída e realizada na Escola de Educação Infantil. Intenciono inspirar, inquietar as equipes de educadores da primeira infância, firmando o compromisso de que tenhamos um território, uma cidade, um país que articule propostas multiculturais e antirracistas.

Um projeto que envolveu as crianças e suas famílias com experiências de apresentação de histórias que retratam a cultura, líderes, celebridades negras; realizando exposição de fotos, leituras, músicas, brincadeiras, disponibilizando brinquedos onde todas as crianças sintam-se representadas e pertencentes a este espaço educativo.

Sou Daniela dos Santos Magalhães, filha, mãe, esposa, especialista em Educação Infantil e

1 Bacharel em Serviço Social; Pedagoga; Especialista em Educação Infantil; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I; Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo; Formadora da Divisão Pedagógica DIPED, DRE - MP, SME, PMSP.

amante da pedagogia da infância. Em 2002, ingressei na Rede Municipal de Educação de São Paulo como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Há oito anos, dispus-me ao desafio na coordenação pedagógica, com foco na formação de professores e na qualificação dos registros docentes, especialmente aqueles que buscam revelar os processos de aprendizagem das crianças. Sou uma mulher branca que nunca sofreu nenhum tipo de discriminação racial, porém, ao exercer a minha profissão, não pude fechar os meus olhos, silenciar os ouvidos e boca, diante do desrespeito à diversidade cultural.

Num primeiro momento, posicionei-me como uma observadora atenta aos detalhes nas relações e espaços escolares. A representatividade negra nas exposições, nas fotos que compunham os painéis dos projetos. Em pouquíssimo tempo, foi constatado por mim e compartilhado com a equipe docente de modo pontual e reflexivo.

Tudo isto não fazia mais sentido. Não seria possível sermos coniventes com as situações preconceituosas, é preciso investir tempo e esforços na formação de todos os profissionais.

Durante as horas dedicadas aos estudos do Projeto Especial de Ação – PEA mantive-me convicta diante do compromisso, destacado em minha carta de intenções: "os estudos teóricos e as diversas aprendizagens chegarão às salas de referência, propondo reflexões e momentos de aprendizagens divertidos e significativos para as crianças".

De acordo com Silva e Melo (2018, p. 1), é necessário para que se tenha uma verdadeira valorização da história africana "ampliar o diálogo democrático nas salas de aula sobre as questões étnico-raciais, inserindo mais autores de literatura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de língua portuguesa". A inserção efetiva da cultura africana e afro-brasileira será plena quando, de fato, esse conhecimento estiver presente nos livros didáticos que são ofertados nas escolas, aliado à formação de professores acerca da diversidade cultural.

Então me inquietei, conversei muito com os professores sobre pensamentos, concepções antirracistas e juntos iniciamos pesquisas sobre a cultura afro, leituras sobre diversidade e articulação pedagógica para implementação de projetos que possibilitassem às crianças a ampliação de conhecimentos, reflexão e pesquisas.

Na função de coordenadora pedagógica, compartilhei com o grupo de professores meus pensamentos inquietos e juntos demos o primeiro passo. Provoquei o grupo docente com a seguinte pergunta: como falar de um projeto antirracista na escola da primeira infância superando a superficialidade de colagens? Como desconstruir a fragilidade no entendimento das famílias sobre o grave equívoco entre as riquezas e encantos da cultura e as religiões de matriz africana?

O decreto Nº 54.453, DE 10 DE OUTUBRO DE 2013, fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. Cabe ao Coordenador Pedagógico: "coordenar a elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade educacional, visando a melhoria da qualidade de ensino, em consonância com as diretrizes educacionais do Município".

Para cumprir tantas atribuições, na atuação como coordenadora pedagógica, priorizei a organização dos tempos e espaços formativos, garantindo cumprimento das legislações, execução dos currículos, os primeiros passos para a construção de um Projeto Político Pedagógico que revelasse o compromisso com a educação antirracista.



A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE EQUIDADE

As crianças precisam ser respeitadas, sentir-se representadas, encorajadas, pertencentes em todos os espaços brincantes da escola.

> "Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista." Angela Davis.

Quando perguntamos às crianças: o que você vai ser quando crescer? Nas entrelinhas do fazer, brincar, imaginar, investigar, a resposta sempre será: "você pode ser o que você quiser!".

Para incentivar a abordagem sobre igualdade, cabe ao coordenador pedagógico selecionar material formativo e verbalizar perguntas que permitam fornecer provocações e reflexões para que todos (comunidade escolar) possam construir conexões interpessoais mais fortes e aprofundar sua própria compreensão sobre uma escola equitativa.

Durante as horas formativas, eu e os professores nos dedicamos à leitura de diversos autores, documentos oficiais da RME e então disparei aos professores a seguinte pergunta: Como todos estes saberes chegarão às crianças e famílias?

Anotei todas as sugestões e organizei em um grande mapa conceitual, apresentei aos professores e encontros posteriores foram dedicados à organização cronológica e passo a passo.

Ao rever os planejamentos dos professores, verifique se estão previstas propostas com narrativas de autores negros, livros com protagonistas negros, bonecas e bonecos que lembrem as diferentes etnias, brinquedos e brincadeiras de origem indígena, africana e afro-brasileira, criando e ampliando o repertório das crianças e famílias. Em suas devolutivas, sinalize o compromisso com a equidade cultural.

QUIOSQUE LITERÁRIO

Através de votação, as crianças escolheram um dos livros para prestigiarem a leitura que foi realizada pelos professores no "quiosque" num espaço aconchegante, previamente organizado com livros, tapetes e almofadas. Posteriormente, compartilhamos os PDFs dos livros com as famílias pelo WhatsApp da turma.



,

"Um Amor de Cabelo", do escritor Matthew A. Cherry.

- "Meu Crespo é de Rainha", da escritora Bell Hooks.
- "Com qual penteado eu vou?" da escritora Kiusan de Oliveira.
- "Bruna e a galinha da Angola", da escritora Gercilga de Almeida.

QUIOSQUE LITERÁRIO - CELEBRIDADES NEGRAS

Nesta atividade, convidamos os funcionários, docentes, crianças e suas famílias a participarem de uma enquete pelo WhatsApp, com o seguinte enunciado: ESCOLHAM UMA CELEBRIDADE NEGRA, para pesquisarmos os acontecimentos marcantes de sua vida e suas contribuições para a cultura brasileira.

- ALCIONE E GILBERTO GIL, SEU JORGE / EMICIDA E RAPPING HOOD / IZA E LUDMILA / ELZA SOARES E LECI BRANDÃO - CANTORES
- MAJU e GLORIA MARIA - JORNALISTAS
- REBECA ANDRADE E BIA SOUZA - ATLETAS
- LÁZARO RAMOS E JEAN PAULO (CIRILO) - ATORES
- VINI JR - JOGADOR DE FUTEBOL
- CAROLINA MARIA DE JESUS e CONCEIÇÃO EVARISTO - ESCRITORAS
- MERCEDES BAPTISTA - PRIMEIRA BAILARINA NEGRA

SEGUIMOS ESTUDANDO...

1. No momento formativo, escolhemos dez celebridades pretas brasileiras;
2. Organizamos um Google Forms e compartilhamos nos grupos do WhatsApp das famílias e funcionários, para que escolhessem uma celebridade.
3. A celebridade brasileira mais votada será o foco de uma roda de conversa. O espaço será previamente organizado no quiosque (área externa da escola).
4. Os professores realizaram uma pesquisa da biografia da celebridade, resgatando sua trajetória desde a infância e contextualizando com a sua profissão atualmente exercida, compartilhando com todos os docentes o material construído coletivamente (links, slides e cartazes).

As celebridades negras que receberam o maior número de votos no nosso projeto QUIOSQUE LITERÁRIO foram os cantores ALCIONE E GILBERTO GIL.



As crianças puderam conhecer a trajetória dos renomados artistas brasileiros. No quiosque, ouviram e dançaram alguns sucessos.

"Ela é a preferida da minha avó!" - referindo-se a Alcione.

"Sabia que ela é compositora? Ela sabe escrever a música!"



RESGATE CULTURAL: OFICINA DE TRANÇAS

Convidamos as crianças a participarem da OFICINA DE TRANÇAS, que realizamos em parceria com trancista profissional, professoras, mães voluntárias e parceiras. Nosso objetivo foi apresentar às crianças a arte do trançado africano, como resgate cultural, optamos por falar sobre a beleza dos cabelos crespos, cacheados. Valorizando a autoestima dos meninos e meninas. Neste dia, todos e todas que se interessaram pela proposta puderam participar da oficina, enquanto a professora acompanhava as outras crianças da turma em diferentes espaços brincantes.



A ARGILA - ELEMENTO ANCESTRAL

PROFESSOR FORMANDO PROFESSOR.



Em uma reunião pedagógica, convidei uma de nossas professoras para compartilhar

conosco, seus conhecimentos e habilidades artísticas sobre a versatilidade e possibilidades sobre o manuseio da argila. Um momento único! Muitos aprendizados, partilhas, descontração e inspiração.

Durante a proposta de oficina, juntos desconstruimos os entraves que dificultavam os professores em incluir a argila em seus planejamentos. Desde então a argila se tornou um elemento natural potente em diferentes momentos pedagógicos.

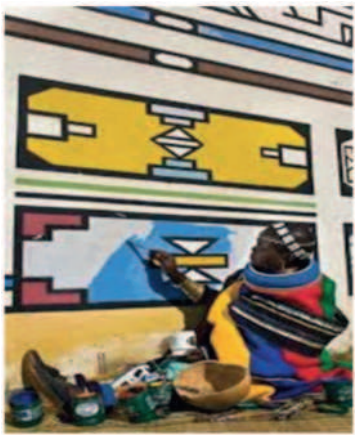




TELAS E ARTISTAS AFRICANOS

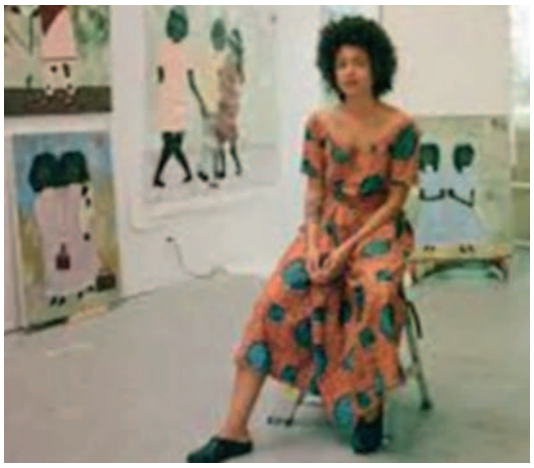
Para propor às crianças uma experiência de pintura em tela, alguns professores se dedicaram a pesquisar artistas plásticos de outras culturas para compartilhar com as crianças e as convidaram para tê-los como inspiração.

FRANCINA NDIMANDE - ÁFRICA DO SUL





CASSI NAMODA – MOÇAMBIQUE





Encerro este relato com satisfação diante dos resultados alcançados e da significativa participação dos(as) educadores(as) nas ações pedagógicas voltadas à educação antirracista. Trata-se de uma temática que deve ser trabalhada de forma permanente, ao longo de todo o ano letivo, por meio de propostas que valorizem e promovam a cultura afro-brasileira.

Convido os coordenadores para que atentem-se nas devolutivas dos planejamentos e registros nos diários de bordo, garantindo a diversidade cultural, propondo experiências que integrem a pintura artística, a música, a culinária,

as brincadeiras e as leituras, de modo a ampliar o repertório cultural das crianças e fortalecer o reconhecimento da contribuição africana e afro-brasileira na formação de nossa sociedade.

Ressalto, de forma especial, a participação das crianças, que, com entusiasmo e sensibilidade, envolveram-se em cada proposta planejada e articulada a partir dos momentos formativos vivenciados pelos(as) professores(as).

Por fim, compartilho o registro de um desenho realizado por uma criança, que simboliza o ideal de sociedade que almejo para as próximas gerações: pessoas unidas, próximas, com sorrisos sinceros e corações repletos de amor e respeito. O traço infantil, carregado da alegria e da inocência próprias da infância, traduz elementos essenciais para a construção de um mundo mais justo, equitativo e inclusivo.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Débora Alfaia. Brincadeiras africanas para a educação cultural. Pará. Edição do autor, 2016.

DECRETO Nº 54.453, DE 10 DE OUTUBRO DE 2013.

LOBATO, Glauber de Araujo Barroco Educação e as Relações Étnico-Raciais – Volume 2 / Glauber de Araujo Barroco Lobato (organizador). – Formiga (MG): Editora Multi Atual, 2021. 330 p. : il.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo da Cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. São Paulo: SME / COPED.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo da Cidade: Educação Infantil: orientações pedagógicas. São Paulo: SME / COPED, 2021.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo da Cidade: povos migrantes: orientações pedagógicas. São Paulo: SME / COPED, 2021.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta Brasil. 2023.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. Educação Infantil e identidade étnico-racial. 1 ed.Curitiba: appris, 2018.

Emilly, de 6 anos



1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Ana Maria Dainauskas Soares[1]

RESUMO: A educação em tempo integral foi abordada com foco na sua influência no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. A pesquisa baseou-se em uma revisão sistemática de estudos que avaliaram os impactos desse modelo educacional. Os principais resultados indicam que a educação em tempo integral está associada a melhorias significativas no desempenho acadêmico, redução da evasão escolar e desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Conclui-se que a implementação desse modelo pode ser uma estratégia eficaz para promover a educação de forma mais abrangente, preparando os alunos para os desafios do século XXI e contribuindo para a redução das desigualdades educacionais. Essa educação consiste em uma proposta pedagógica que amplia a jornada escolar, oferecendo aos alunos mais horas de permanência na escola, com atividades diversificadas que vão além do conteúdo tradicional. Essa abordagem busca promover a formação integral do estudante, estimulando o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico. As atividades podem incluir esportes, artes, reforço escolar, projetos culturais e oficinas temáticas, contribuindo para a ampliação do aprendizado e a redução das desvantagens educacionais. Além disso, a educação em tempo integral favorece o fortalecimento de vínculos entre alunos e educadores, criando um ambiente mais seguro e estimulante. Ao integrar atividades pedagógicas, lúdicas e socioemocionais, essa modalidade busca preparar cidadãos mais críticos, autônomos e participativos. Pesquisas demonstram que a ampliação da carga horária, quando bem planejada, impacta positivamente no desempenho acadêmico e na permanência escolar, reduzindo índices de evasão.

Palavras-chave: Aprendizagem; Desenvolvimento; Educação Integral; Permanência.

INTRODUÇÃO

A metodologia presente neste artigo é de caráter bibliográfico, pautada em autores que denotam a respeito do tema em questão.

A proposta de Educação Integral não se limita à simples extensão do horário de aula, mas busca promover a formação integral do aluno, integrando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Ao ampliar o tempo na escola, os alunos têm oportunidades de participar de oficinas, projetos culturais, atividades esportivas, aulas de reforço escolar e iniciativas lúdicas, que contribuem para o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

O direito fundamental de aprender está intrinsecamente ligado à dignidade humana, liberdade e participação na sociedade, bem como ao acesso a diversas esferas culturais e sociais. Este direito também se conecta à promoção da saúde, do lazer, do esporte e da integração familiar e comunitária.

1 Formada no Magistério pelo Liceu Santo Antônio. Licenciatura Plena em Psicologia. Bacharelado em Psicologia e Psicóloga pela Universidade Braz Cubas, UBC. Licenciatura em Pedagogia. Pós-graduação em Educação Especial pela Faculdade Campos Sales. Pós-graduação em Psicopedagogia, em Neurociência na Educação e em Cultura Afro-brasileira pela Faculdade de Educação São Luís. Professora Aposentada de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Suzano, PMS. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

> A amplitude do papel socioeducativo encontra-se na essência da educação básica, alicerçada no desenvolvimento integral de crianças, jovens e adultos. A busca pela equidade, em todas as suas formas, fundamenta-se na qualidade das interações educacionais. A construção da qualidade social da educação no Brasil requer uma abordagem colaborativa, pois é resultado da interação entre todos os envolvidos, direta ou indiretamente. (BRASIL. 2010, p.15)

A educação é vista como um processo de socialização da cultura da vida, que envolve a construção, manutenção e transformação de conhecimentos e valores. Esse processo inclui garantir a presença dos aprendizes na escola. Priorizar a qualidade da educação implica em garantir a frequência e a permanência dos estudantes, reduzindo a evasão e abordando questões como repetência e adequação idade/série de forma séria.

A proposta de educação integral, conforme as DCNGEB, enfatiza a ampliação do tempo escolar como meio de enriquecer a experiência educacional e atender às necessidades daqueles que precisam estar em tempo integral na escola. (BRASIL.2010). Essa proposta visa atender não apenas às demandas acadêmicas, mas também às necessidades socioemocionais dos estudantes. Através de atividades que estimulam a criatividade, o pensamento crítico e a colaboração, os alunos aprendem a trabalhar em equipe, a resolver problemas de forma construtiva e a desenvolver competências que serão importantes para a vida pessoal e profissional. Além disso, a maior permanência na escola permite identificar precocemente dificuldades de aprendizagem e oferecer suporte adequado, prevenindo a evasão escolar e contribuindo para a inclusão educacional.

Outro aspecto relevante da Educação em Tempo Integral é o fortalecimento de vínculos entre alunos e educadores. Com mais tempo de interação, os professores podem conhecer melhor as particularidades de cada estudante, entender suas necessidades, motivá-los e acompanhá-los de forma mais próxima. Isso gera um ambiente escolar mais seguro, acolhedor e estimulante, no qual o aluno se sente valorizado e incentivado a participar ativamente do processo de aprendizagem. A presença de atividades diversificadas também favorece a redução de comportamentos de risco e contribui para o desenvolvimento de hábitos saudáveis, tanto físicos quanto mentais.

O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E A PARCERIA FAMÍLIA X ESCOLA

O ambiente educacional não se limita às condições materiais necessárias à implementação do currículo, ele é um fator determinante no processo de ensino-aprendizagem em todos os campos educacionais, pois nele estão interligados vários elementos, como a relação professor-aluno, a relação aluno-aluno, a relação aluno-instituição, a relação com o projeto de vida pessoal ou interesses pessoais, o desenvolvimento social e cultural e, sobretudo, o desenvolvimento individual.

O planejamento pedagógico é fundamental para o sucesso da Educação em Tempo Integral. As escolas devem organizar a rotina de forma equilibrada, combinando momentos de estudo com atividades práticas, esportivas e culturais, garantindo que o aluno não se sinta sobrecarregado. Além disso, é essencial que os profissionais da educação sejam capacitados para conduzir atividades diversificadas e integradas, estimulando o protagonismo estudantil e promovendo a autonomia dos alunos. A gestão escolar deve também assegurar recursos adequados, infraestrutura apropriada e um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa.

A parceria escola-família fortalece a comunicação, permite ajustes pedagógicos e amplia o impacto das ações desenvolvidas no período integral, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e engajados.

A educação em tempo integral está associada a melhores resultados acadêmicos, maior engajamento dos alunos, redução da

evasão escolar e aumento da frequência. Além disso, ao proporcionar experiências práticas e diversificadas, essa modalidade estimula habilidades socioemocionais importantes, como empatia, cooperação, resiliência e responsabilidade, que complementam a formação intelectual. As atividades culturais e artísticas, por exemplo, promovem a expressão individual, valorizam a diversidade e ampliam o repertório cultural dos estudantes.

O enfoque integral também contribui para a equidade educacional, oferecendo oportunidades semelhantes a alunos de diferentes contextos sociais e econômicos. Ao incluir reforço escolar, acompanhamento individualizado e atividades extracurriculares, a Educação em Tempo Integral busca reduzir desigualdades e garantir que todos os estudantes tenham acesso a experiências enriquecedoras que favoreçam seu desenvolvimento integral.

É importante destacar que a qualidade da Educação em Tempo Integral depende da articulação entre diferentes componentes: planejamento curricular, formação continuada dos professores, infraestrutura adequada, participação comunitária e acompanhamento constante do progresso dos alunos. Quando esses elementos são bem integrados, os benefícios para o aprendizado, o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes são significativamente ampliados.

Portanto, essa educação representa uma mudança de paradigma no processo educativo. Não se trata apenas de aumentar o número de horas de aula, mas de proporcionar um espaço de aprendizagem mais rico, diversificado e humanizado, onde os alunos possam desenvolver suas competências cognitivas, emocionais e sociais de maneira equilibrada. Essa abordagem promove a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas, preparando os estudantes para os desafios da vida contemporânea e para uma cidadania ativa e participativa.

Ao longo da implementação dessa modalidade, observa-se que a ampliação do tempo escolar também contribui para a promoção de hábitos de vida saudáveis. Atividades esportivas e recreativas incentivam a prática regular de exercícios, enquanto oficinas culturais e artísticas estimulam a criatividade e a expressão individual. Além disso, o acompanhamento nutricional e a atenção ao bem-estar emocional do aluno tornam-se mais viáveis, criando um ambiente que favorece o desenvolvimento integral.

Em síntese, oferece múltiplos benefícios: amplia o aprendizado, fortalece vínculos sociais, promove equidade, desenvolve competências socioemocionais e prepara o estudante para os desafios futuros. É uma estratégia que, quando planejada e executada com qualidade, contribui para a formação de indivíduos mais críticos, autônomos, colaborativos e culturalmente conscientes. A parceria entre escola, família e comunidade, aliada a uma gestão pedagógica eficiente, potencializa os resultados e garante que essa modalidade cumpra seu objetivo de promover uma educação inclusiva, significativa e transformadora.

Esse modelo educacional propicia que o aluno participe de atividades diversificadas, como oficinas culturais, esportivas, artísticas e científicas, permitindo uma formação mais ampla e equilibrada, integrando aspectos cognitivos, socioemocionais e físicos (LIMA; SANTOS, 2020, p.23). Ao contrário da simples ampliação do horário escolar, o tempo integral busca criar experiências significativas que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia do estudante, promovendo a aprendizagem de forma contextualizada e prática (SANTOS; MORAES, 2018, p.54).

Segundo Oliveira e Pereira (2019, p.72): “a educação em tempo integral contribui diretamente para o fortalecimento das competências socioemocionais, como empatia, cooperação, resiliência e responsabilidade”.

> Ao participar de atividades coletivas e projetos interdisciplinares, os alunos desenvolvem habilidades de convivência e cidadania, essenciais para sua formação pessoal e social. Além

> disso, o aumento do tempo de contato com professores e educadores permite maior acompanhamento individualizado, identificando dificuldades precoces e oferecendo suporte adequado para prevenir a evasão e o abandono escolar (BRASIL, 2017, p. 97).

A organização pedagógica das escolas que adotam o tempo integral deve considerar o equilíbrio entre atividades acadêmicas e experiências complementares. Segundo Silva e Costa (2020, p. 54):

> A diversificação das práticas permite que os alunos explorem diferentes formas de aprender, incluindo a prática de esportes, oficinas de arte, laboratórios de ciências, projetos de leitura e pesquisas interdisciplinares. Essa abordagem contribui para a internalização de conteúdos curriculares, ao mesmo tempo em que estimula habilidades cognitivas de resolução de problemas e pensamento crítico.

A participação em projetos coletivos e oficinas diversas também reduz comportamentos de risco, promove hábitos saudáveis e fortalece vínculos entre colegas, contribuindo para um ambiente escolar seguro e estimulante (UNESCO, 2016).

Um ponto essencial destacado pela literatura é que a qualidade do ensino em tempo integral depende da capacitação continuada dos professores e da gestão eficiente da escola. Segundo Lima e Santos (2020, p.32):

A formação de educadores deve contemplar metodologias ativas, planejamento de atividades diversificadas e acompanhamento constante do desenvolvimento integral dos alunos. A gestão escolar deve assegurar a infraestrutura adequada, a disponibilidade de materiais pedagógicos e a organização do tempo de forma equilibrada, garantindo que o aumento da carga horária não se traduza em sobrecarga para alunos e professores.

A pesquisa conduzida por Santos e Moraes (2018) indica que a integração de atividades lúdicas, culturais e científicas na rotina escolar contribui significativamente para o desempenho acadêmico. Os alunos não apenas assimilam os conteúdos de forma mais efetiva, mas também desenvolvem habilidades socioemocionais importantes para sua trajetória escolar e pessoal. O uso de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares e aulas práticas, permite que os estudantes conectem o aprendizado à realidade cotidiana, promovendo maior engajamento e interesse pelo conhecimento.

Outro aspecto relevante da Educação em Tempo Integral é a valorização do protagonismo estudantil. Vieira e Almeida (2021) afirmam que os alunos são estimulados a participar ativamente das atividades, a expressar ideias, a colaborar em grupos e a assumir responsabilidades, o que fortalece a autonomia e a autoestima. Essa prática promove não apenas a aprendizagem cognitiva, mas também habilidades socioemocionais que são essenciais para a vida em sociedade, como empatia, cooperação, liderança e resiliência.

Oliveira e Pereira (2019) ressaltam que o acompanhamento individualizado no período integral possibilita uma identificação mais rápida de dificuldades de aprendizagem, permitindo intervenções pedagógicas oportunas. A análise constante do desempenho dos alunos, aliada a estratégias de ensino adaptadas às necessidades individuais, aumenta as chances de sucesso acadêmico e reduz a desigualdade educacional. Além disso, a presença de atividades diversificadas ajuda a manter os alunos motivados, diminuindo a evasão e promovendo o engajamento escolar.

A implementação da Educação em Tempo Integral também exige a participação ativa da comunidade escolar e das famílias. Segundo Silva e Costa (2020), a colaboração entre escola, pais e responsáveis fortalece o processo educativo, permitindo que a aprendizagem seja contextualizada e que as experiências escolares sejam reforçadas no ambiente familiar. Essa parceria contribui para a construção de uma rede de apoio sólida, essencial para o desenvolvimento integral do aluno, e fortalece a percepção de que a educação é um esforço coletivo e compartilhado.

BRASIL (2019) enfatiza que políticas públicas direcionadas à Educação em Tempo Integral devem priorizar escolas em áreas de vulnerabilidade social, garantindo infraestrutura adequada, recursos humanos capacitados e programas pedagógicos diversificados. A promoção da equidade educacional é um dos principais objetivos, assegurando que todos os alunos tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento integral, independentemente de sua origem socioeconômica.

Segundo Giovanni (2021, p. 27):

> A prática pedagógica no tempo integral permite que os conteúdos curriculares sejam trabalhados de maneira interdisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento e estimulando a aplicação prática dos conceitos. Laboratórios, projetos, atividades de campo e oficinas possibilitam aos alunos aprender de forma mais significativa, relacionando teoria e prática, e estimulam o interesse contínuo pelo aprendizado.

Outro benefício destacado por LIMA; SANTOS (2020) é a promoção da saúde física e mental dos alunos. Ao combinar atividades físicas, recreativas e culturais, a Educação em Tempo Integral contribui para hábitos saudáveis, redução de estresse e fortalecimento de vínculos sociais. Essa abordagem integra o cuidado com o corpo e a mente ao processo educativo, reforçando a ideia de formação integral e preparando os estudantes para enfrentar desafios futuros.

A literatura também indica que a diversificação das atividades favorece a aprendizagem colaborativa. SANTOS; MORAES (2018) afirmam que trabalhos em grupo, projetos interdisciplinares e atividades coletivas desenvolvem habilidades sociais importantes, como comunicação, negociação e trabalho em equipe. Essas experiências complementares ao ensino tradicional contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais, alinhadas às demandas do século XXI.

O acompanhamento contínuo dos alunos permite ainda ajustes pedagógicos precisos. Conforme BRASIL (2017), o planejamento das atividades deve considerar o ritmo individual de aprendizagem, promovendo estratégias de reforço para aqueles que apresentam dificuldades e desafios adicionais para alunos mais avançados. Essa flexibilidade assegura que todos os estudantes sejam estimulados de acordo com suas necessidades e potencialidades, aumentando a eficácia da Educação em Tempo Integral.

A utilização de metodologias ativas é um aspecto recorrente na literatura. OLIVEIRA; PEREIRA (2019, p.28) destacam que aulas expositivas dialogadas, projetos interdisciplinares, oficinas práticas e atividades lúdicas promovem maior engajamento e fixação do conteúdo. Os alunos tornam-se protagonistas do próprio aprendizado, desenvolvendo autonomia e habilidades de resolução de problemas, enquanto os professores atuam como mediadores e facilitadores do conhecimento.

UNESCO (2016) ressalta que a Educação em Tempo Integral é uma ferramenta estratégica para reduzir desigualdades e promover inclusão social. Ao fornecer experiências educacionais ampliadas, mesmo para estudantes em situação de vulnerabilidade, é possível garantir acesso a atividades que fortalecem competências cognitivas, socioemocionais e culturais. Esse modelo contribui para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e participativa.

A avaliação contínua é fundamental para monitorar o progresso dos alunos e ajustar estratégias pedagógicas. A combinação de avaliações diagnósticas, formativas e participativas permite compreender o aprendizado de forma ampla, considerando não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento social e emocional.

Ao integrar atividades culturais, esportivas, científicas e lúdicas ao currículo tradicional, os estudantes aprendem a relacionar teoria e prática de maneira significativa.

Além disso, o modelo integral fortalece a relação entre alunos e educadores. Segundo OLIVEIRA; PEREIRA (2019, p.64), a maior proximidade entre professores e estudantes permite compreender melhor as necessidades individuais, identificar dificuldades e promover intervenções pedagógicas adequadas. Essa interação contínua cria vínculos de confiança, estimula a participação ativa e favorece a construção de um ambiente escolar acolhedor, seguro e motivador.

Outro ponto fundamental é a integração das famílias ao processo educativo. SILVA; COSTA (2020, p. 37) afirmam que:

> A parceria entre escola e responsáveis amplia os efeitos positivos do tempo integral, pois reforça hábitos de estudo, valores sociais e atitudes de respeito e colaboração. Quando os pais acompanham e participam das atividades, o aprendizado se torna mais efetivo e os estudantes percebem que a educação é uma responsabilidade compartilhada, fortalecendo o vínculo entre família e escola.

De acordo com SANTOS; MORAES (2018, p.24), a diversificação das atividades permite que cada aluno explore diferentes formas de aprender. Laboratórios, aulas práticas, oficinas de artes e projetos interdisciplinares promovem a internalização de conceitos de maneira concreta, facilitando a compreensão e fixação do conteúdo. Atividades práticas e colaborativas estimulam a criatividade, a resolução de problemas e o pensamento crítico, habilidades essenciais para o século XXI.

A gestão pedagógica eficiente é outro fator essencial. BRASIL (2019, p.89) enfatiza que a organização do tempo, a disponibilidade de recursos didáticos e a capacitação continuada dos professores são determinantes para o sucesso do modelo integral. Planejamento cuidadoso, acompanhamento constante e flexibilidade na execução das atividades garantem que a jornada prolongada não se transforme em sobrecarga para alunos e educadores, mantendo a motivação e o engajamento.

Além do desenvolvimento cognitivo, a Educação em Tempo Integral promove saúde e bem-estar. OLIVEIRA; PEREIRA (2019, p.56) destacam que atividades físicas e recreativas incluídas na rotina escolar contribuem para a manutenção da saúde, prevenção de doenças e melhoria do condicionamento físico. Ao mesmo tempo, oficinas de arte, música e teatro favorecem a expressão emocional, a autoestima e o desenvolvimento socioemocional, consolidando o conceito de formação integral.

O modelo integral também favorece a aprendizagem colaborativa. LIMA; SANTOS (2020, p.74) indicam que trabalhos em grupo, projetos coletivos e dinâmicas de resolução de problemas fortalecem habilidades sociais, comunicação, liderança e capacidade de negociação. Essa abordagem permite que os alunos aprendam com os colegas, compartilhem experiências e desenvolvam empatia e cooperação, competências essenciais para a vida em sociedade.

UNESCO (2016) ressalta que a Educação em Tempo Integral é uma estratégia eficaz para reduzir desigualdades educacionais e sociais. Ao proporcionar mais tempo na escola e atividades diversificadas, mesmo estudantes em situação de vulnerabilidade têm oportunidades iguais de aprendizagem, fortalecendo a equidade e promovendo inclusão social. Essa abordagem contribui para a construção de uma sociedade mais justa, participativa e solidária.

Segundo Giovanni (2021, p.97):

> A interdisciplinaridade é um dos pilares do modelo integral. Ao relacionar conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, os alunos desenvolvem uma visão mais ampla, compreendem contextos complexos e aplicam conceitos de forma prática. Projetos interdisciplinares, experiências experimentais e atividades de campo promovem a aprendizagem significativa e despertam o interesse pelo conhecimento, estimulando a curiosidade e a investigação científica.

A avaliação contínua é igualmente importante. VIEIRA; ALMEIDA (2021, p.29) afirmam que avaliações diagnósticas, formativas e participativas permitem monitorar o progresso dos alunos, identificar dificuldades e ajustar

estratégias pedagógicas. Avaliar não apenas o desempenho acadêmico, mas também competências socioemocionais, criatividade e colaboração é essencial para compreender o desenvolvimento integral do estudante.

BRASIL (2017, p.97) destaca que o planejamento pedagógico deve ser flexível, adaptando-se ao ritmo e às necessidades individuais de cada aluno. Estratégias de reforço escolar, desafios adicionais para alunos mais avançados e atividades diferenciadas garantem que todos tenham oportunidades de aprender de acordo com seu potencial, promovendo um ensino mais inclusivo e eficaz.

O envolvimento em projetos coletivos, oficinas e atividades extracurriculares fortalece o vínculo com a escola, promove o senso de pertencimento e reduz a probabilidade de abandono.

Outro benefício é o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo estudantil. SANTOS; MORAES (2018, p.39) ressaltam que ao participar ativamente das atividades, assumir responsabilidades e colaborar em projetos, os alunos aprendem a tomar decisões, organizar tarefas e se responsabilizar pelo próprio aprendizado. Isso fortalece a autoestima e prepara os estudantes para desafios futuros, tanto acadêmicos quanto pessoais.

BRASIL (2018, p.85) reforça que a Educação em Tempo Integral deve ser pensada de forma inclusiva, considerando as necessidades específicas de cada aluno, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem, deficiências ou necessidades socioemocionais. A personalização do ensino é essencial para garantir que todos tenham oportunidades iguais de desenvolvimento integral.

Giovanni (2021, p.39) destaca ainda que a Educação em Tempo Integral permite o uso de metodologias inovadoras, como aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso, laboratórios experimentais e atividades práticas, que tornam o ensino mais significativo. Essas práticas estimulam o interesse, facilitam a compreensão de conceitos complexos e promovem a aplicação do conhecimento na vida real.

Quando bem executada, favorece a equidade educacional, reduz a evasão, fortalece vínculos sociais e promove habilidades cognitivas e socioemocionais essenciais para o desenvolvimento pleno e a cidadania ativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação em Tempo Integral é uma abordagem pedagógica enriquecedora, fomentando o desenvolvimento holístico dos alunos para além do ensino tradicional. Ao ampliar a jornada escolar, essa modalidade proporciona uma gama mais ampla de atividades que abrangem aspectos cognitivos, socioemocionais, culturais e físicos.

Durante o período integral, os estudantes participam de oficinas, projetos interdisciplinares, atividades culturais, esportivas e recreativas, enriquecendo sua aprendizagem e habilidades essenciais para a vida cotidiana. Essas experiências facilitam a compreensão dos conteúdos curriculares, incentivam a conexão com a prática e promovem habilidades como pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas.

A maior permanência escolar fortalece os laços entre alunos e educadores, permitindo que os professores identifiquem necessidades individuais, ofereçam suporte pedagógico e promovam a participação ativa dos estudantes. Além disso, a inclusão de atividades extracurriculares amplia horizontes culturais, reduz desigualdades e fortalece o desenvolvimento tanto intelectual quanto socioemocional dos alunos.

Portanto, essa educação representa uma abordagem inovadora e abrangente que integra aprendizado acadêmico, prático e emocional, preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo. Sua implementação exige planejamento, gestão eficaz e participação comunitária, resultando em benefícios amplos e significativos para os estudantes, que se tornam cidadãos críticos, autônomos e colaborativos, prontos para o futuro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: . Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Educação em Tempo Integral. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para a Educação em Tempo Integral. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 07/2010, aprovado em 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: . Acesso em 20 ago.2025.

GIOVANNI, José Carlos. Ciências Naturais: o mundo em que vivemos. São Paulo: FTD, 2021.

LIMA, Ana Paula; SANTOS, Roberto. Educação integral: teoria e prática na escola contemporânea. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

OLIVEIRA, Maria de Fátima; PEREIRA, Luciana. Educação em tempo integral e o desenvolvimento socioemocional. São Paulo: Cortez, 2019.

SANTOS, Helena; MORAES, Carlos. Educação integral e aprendizagem significativa. Porto Alegre: Artmed, 2018.

SILVA, Fernanda; COSTA, Juliana. Propostas pedagógicas na educação em tempo integral. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

UNESCO. Educação de qualidade: desafios e perspectivas. Paris: UNESCO, 2016.

VIEIRA, João; ALMEIDA, Mariana. Educação em tempo integral: experiências e resultados. Brasília: Liber, 2021.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

POTENCIALIZANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA CRIATIVIDADE

Angélica Rodrigues Valentin[1]

RESUMO: A criatividade é uma habilidade essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para a formação de indivíduos autônomos, críticos e inovadores. Em um mundo cada vez mais complexo e dinâmico, onde as demandas por soluções criativas e adaptabilidade são constantes, a capacidade de pensar de forma divergente e inovadora torna-se um diferencial tanto no âmbito pessoal quanto profissional. No contexto educacional, a criatividade não se limita à produção artística, mas envolve a habilidade de resolver problemas, enfrentar desafios e construir conhecimentos de forma original e significativa. Este artigo explora a integração da arteterapia ao currículo escolar como uma estratégia pedagógica para estimular a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico dos alunos. A arteterapia, definida como o uso de técnicas artísticas com fins terapêuticos e educativos, oferece um caminho para que os estudantes explorem sua expressão individual, desenvolvam habilidades socioemocionais e construam conhecimentos de forma ativa e participativa. Por meio de atividades como desenho, pintura e colagem, os alunos podem externalizar suas ideias e sentimentos, transformando experiências subjetivas em produções concretas que podem ser compartilhadas e refletidas. Por meio de revisão bibliográfica e análise de práticas educacionais, o texto aborda como técnicas artísticas podem ser utilizadas para promover a expressão individual, a resolução de problemas e a construção de conhecimentos significativos. A arte, como linguagem universal, permite que os alunos explorem diferentes formas de expressão, desenvolvendo habilidades motoras, cognitivas e emocionais que são essenciais para o sucesso escolar e pessoal. Além disso, a arteterapia promove a autonomia, incentivando os estudantes a tomarem decisões, assumirem riscos e criarem suas próprias soluções para os desafios propostos.

Palavras-chave: Arteterapia; Autonomia; Ensino-Aprendizagem; Pensamento Crítico.

INTRODUÇÃO

A criatividade é uma habilidade fundamental para o século XXI, sendo reconhecida como essencial para o sucesso pessoal, acadêmico e profissional (Craft, 2005). No contexto educacional, a criatividade não se limita à produção artística, mas envolve a capacidade de pensar de forma divergente, resolver problemas de maneira inovadora e enfrentar desafios com flexibilidade e resiliência (Torrance, 1974). No entanto, os sistemas educacionais tradicionais, muitas vezes centrados na transmissão de conteúdos e na avaliação padronizada, tendem a negligenciar o desenvolvimento criativo dos estudantes (Robinson, 2011).

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

A arteterapia, definida como o uso de técnicas artísticas com fins terapêuticos e educativos, surge como uma abordagem inovadora para integrar a criatividade ao processo de ensino-aprendizagem (Malchiodi, 2012). Por meio de atividades como desenho, pintura, colagem e modelagem, os alunos podem explorar sua expressão individual, desenvolver habilidades socioemocionais e construir conhecimentos de forma significativa e prazerosa. Além disso, a arteterapia promove a autonomia e o pensamento crítico, incentivando os estudantes a questionarem, refletirem e criarem suas próprias soluções para os desafios propostos (Ostrower, 1987).

Este artigo tem como objetivo discutir a integração da arteterapia ao currículo escolar como uma estratégia pedagógica para estimular a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes. Em um cenário educacional marcado por desafios como a padronização de currículos, a pressão por desempenho acadêmico e a diversidade de necessidades dos alunos, a arteterapia surge como uma abordagem inovadora que valoriza a expressão individual, a resolução de problemas e a construção de conhecimentos de forma significativa e prazerosa (Boal, 1991; Gardner, 1995).

A criatividade, entendida como a capacidade de pensar de forma divergente e inovadora, é uma habilidade essencial para o sucesso pessoal e profissional no século XXI (Runco; Jaeger, 2012). No entanto, os sistemas educacionais tradicionais, muitas vezes centrados na transmissão de conteúdos e na avaliação padronizada, tendem a negligenciar o desenvolvimento criativo dos estudantes. A arteterapia, ao utilizar técnicas artísticas como desenho, pintura e colagem, oferece um espaço seguro para que os alunos explorem sua criatividade de forma livre e autônoma, desenvolvendo habilidades socioemocionais e cognitivas que são essenciais para o sucesso escolar e pessoal (Malchiodi, 2012; Ostrower, 1987).

Para tanto, serão apresentados conceitos teóricos, práticas educacionais e reflexões baseadas na literatura, buscando evidenciar a relevância da arte como ferramenta educativa no contexto nacional. No campo teórico, autores como Howard Gardner, Augusto Boal e Fayga Ostrower oferecem bases sólidas para a compreensão da arte como uma ferramenta de transformação pessoal e social. Gardner (1995), em sua teoria das inteligências múltiplas, destaca que a criatividade é uma habilidade que pode se manifestar em diferentes áreas, como a linguística, a musical e a espacial. Para o autor, a educação deve valorizar a diversidade de talentos e habilidades dos alunos, oferecendo oportunidades para que eles explorem sua criatividade de forma livre e autônoma.

Augusto Boal (1991), criador do Teatro do Oprimido, defendia que a arte pode ser uma ferramenta de transformação social e pessoal. Em sua abordagem, utilizava técnicas teatrais para estimular a reflexão crítica e a ação criativa dos participantes, incentivando-os a questionarem e transformarem suas realidades. Essa perspectiva pode ser adaptada para o contexto escolar, onde a arteterapia pode ser utilizada para promover a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Fayga Ostrower (1987), por sua vez, destacava a importância da arte como forma de expressão e comunicação. Em Criatividade e processos de criação, a autora argumenta que a arte permite que os indivíduos explorem sua subjetividade e construam significados pessoais a partir de suas experiências. No contexto educacional, a arte pode ser uma ferramenta valiosa para promover a expressão individual e a construção de conhecimentos significativos.

Práticas educacionais que integram a arteterapia ao currículo escolar têm mostrado resultados positivos no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do pensamento crítico dos alunos. Em experiências observadas em escolas públicas de São Paulo, oficinas de arte têm sido utilizadas para estimular a

expressão individual e a resolução de problemas de forma criativa, demonstrando que a arteterapia pode ser uma estratégia eficaz para promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A integração da arteterapia ao currículo escolar pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do pensamento crítico. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, a arte permite que os alunos explorem sua criatividade de forma livre e autônoma, desenvolvendo habilidades essenciais para o sucesso pessoal e acadêmico. A integração dessa prática em políticas públicas de educação representa um avanço significativo na promoção de uma educação mais dinâmica, inclusiva e transformadora.

DESENVOLVIMENTO

A Criatividade no Processo de Ensino-Aprendizagem

A criatividade é uma habilidade que pode ser desenvolvida e estimulada por meio de práticas pedagógicas inovadoras. Diferentemente da visão tradicional que associa a criatividade a talentos inatos ou a domínios específicos, como as artes, a criatividade é uma capacidade que pode ser cultivada em todos os indivíduos, independentemente de sua idade, formação ou contexto. Segundo Howard Gardner (1995), em sua obra "Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática", a criatividade envolve a capacidade de pensar de forma divergente, combinando ideias e perspectivas de maneira original para resolver problemas ou criar algo novo. Essa abordagem destaca que a criatividade não se limita a uma única área do conhecimento, mas pode ser aplicada em diversos contextos, desde as ciências até as humanidades.

No contexto escolar, a criatividade pode ser desenvolvida por meio de práticas pedagógicas que incentivem a exploração, a experimentação e a expressão individual. A escola, compreendida como espaço de formação integral, deve possibilitar que os alunos explorem sua curiosidade, testem hipóteses e experimentem diferentes formas de expressão, estimulando o protagonismo e a construção ativa do conhecimento (Craft, 2005; Amabile, 1996). Nesse sentido, atividades que privilegiam a criatividade, como projetos interdisciplinares, oficinas de arte e experiências de resolução de problemas, contribuem para o desenvolvimento de competências como a flexibilidade cognitiva, o pensamento crítico e a capacidade de inovação (Robinson, 2011).

As práticas artísticas, como pintura, escultura ou colagem, constituem estratégias significativas para promover a criatividade. Ao lidar com materiais diversos, técnicas variadas e ideias originais, os alunos exercitam a tomada de decisões e a resolução de problemas, uma vez que precisam refletir sobre como organizar cores, formas e texturas para alcançar um resultado intencional (Ostrower, 1987). Tais experiências não apenas favorecem a expressão individual, mas também criam um espaço seguro para a experimentação, onde o erro é compreendido como parte do processo criativo e não como fracasso (Torrance, 1974).

Outro recurso eficaz para a promoção da criatividade é a integração de tecnologias digitais no processo educativo. Softwares de design gráfico, aplicativos de edição de vídeo e plataformas colaborativas oferecem novas possibilidades expressivas, ampliando as formas de comunicação e criação dos estudantes (Prensky, 2010). Essas ferramentas, além de estimular a produção criativa, preparam os alunos para os desafios do século XXI, no qual a capacidade de inovar e adaptar-se às transformações tecnológicas é fundamental (Gardner, 1995; Runco; Jaeger, 2012).

A colaboração também desempenha papel central no estímulo à criatividade. Projetos coletivos, como produções teatrais, exposições de arte ou feiras científicas, favorecem a partilha de ideias, a negociação de soluções e a construção de conhecimento de forma cooperativa (Vygotsky, 1991). Nessas experiências, os estudantes exercitam não

apenas a criatividade, mas também habilidades socioemocionais, como empatia, comunicação e cooperação, uma vez que o trabalho em equipe exige a integração de diferentes perspectivas.

Em síntese, a criatividade constitui uma habilidade essencial que pode ser cultivada por meio de práticas pedagógicas inovadoras. Ao garantir espaços seguros para a exploração, a experimentação e a expressão individual, a escola contribui para o desenvolvimento integral dos alunos e os prepara para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação. A inserção de atividades criativas no currículo escolar não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e inovadores (Robinson, 2011).

Nesse cenário, a arteterapia se apresenta como estratégia potente. Ao utilizar linguagens artísticas como desenho, pintura e colagem, promove um espaço de liberdade no qual os estudantes podem experimentar, recriar e construir significados pessoais. Em um ambiente escolar frequentemente marcado por regras e padrões rígidos, a arteterapia funciona como um refúgio criativo, permitindo que os alunos explorem diferentes formas de expressão e descubram suas próprias vozes (Malchiodi, 2012). Tal experiência, ao unir arte, subjetividade e aprendizagem, fortalece o desenvolvimento criativo e amplia as possibilidades de uma educação mais inclusiva e transformadora.

Segundo Fayga Ostrower (1987), a arte é uma linguagem universal que permite a expressão de ideias e sentimentos que muitas vezes não podem ser verbalizados. Em sua obra "Criatividade e Processos de Criação", Ostrower argumenta que a arte transcende as barreiras da linguagem verbal, oferecendo um meio de comunicação que é acessível a todos, independentemente de idade, cultura ou habilidades linguísticas. Para crianças e adolescentes, que muitas vezes enfrentam dificuldades em expressar suas emoções e pensamentos de forma clara, a arte oferece um canal alternativo para a externalização de conteúdos internos complexos.

Ao criar, os alunos desenvolvem a capacidade de pensar de forma crítica e reflexiva, questionando padrões e construindo suas próprias interpretações do mundo. A arte, como atividade criativa, envolve um processo de tomada de decisões, onde os estudantes precisam escolher cores, formas, materiais e técnicas para expressar suas ideias. Esse processo estimula o pensamento divergente, ou seja, a capacidade de gerar múltiplas soluções para um mesmo problema, e o pensamento crítico, que envolve a análise e a avaliação de diferentes perspectivas.

A arteterapia promove a autorreflexão, ajudando os alunos a compreenderem melhor suas emoções, valores e crenças. Ao observar e discutir suas próprias produções artísticas, os estudantes podem ganhar insights sobre seus sentimentos e comportamentos, o que contribui para o desenvolvimento da autoconsciência e da autoconfiança. Segundo Malchiodi (2012), a criação artística ativa áreas do cérebro associadas à memória, à emoção e à criatividade, permitindo que os indivíduos explorem e integrem experiências de forma gradual e segura.

No contexto escolar, a arteterapia pode ser uma ferramenta valiosa para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. Ao oferecer um meio alternativo de expressão, a arte permite que esses alunos se sintam valorizados e capazes, reduzindo sentimento de frustração e inadequação. Além disso, a arteterapia pode ser utilizada para reduzir o impacto de situações como bullying e estresse acadêmico, promovendo um ambiente escolar mais harmonioso e acolhedor.

Ao utilizar técnicas artísticas como desenho, pintura e colagem, oferece um espaço seguro para que os alunos explorem sua criatividade de forma livre e autônoma. Por meio da arte, os estudantes podem expressar ideias e

sentimentos que muitas vezes não conseguem verbalizar, desenvolvendo habilidades como pensamento crítico, autorreflexão e resolução de problemas. A integração dessa prática no currículo escolar pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo uma educação mais dinâmica, inclusiva e transformadora.

A ARTETERAPIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

A arteterapia pode ser integrada ao currículo escolar como uma estratégia pedagógica voltada para a promoção da criatividade, da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes. Por meio de atividades artísticas, os alunos têm a possibilidade de explorar diferentes formas de expressão, desenvolver habilidades motoras e cognitivas, além de construir conhecimentos de maneira significativa e contextualizada (Malchiodi, 2012; Ostrower, 1987). Essa abordagem permite que o espaço escolar se configure como ambiente de experimentação e liberdade criativa, rompendo com práticas pedagógicas excessivamente centradas na transmissão de conteúdos (Robinson, 2011).

Nesse contexto, as contribuições de Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido, são especialmente relevantes. Para Boal (1991), a arte deve ser compreendida como ferramenta de transformação social e pessoal. Sua proposta rompe com a ideia de teatro como espetáculo passivo e propõe uma experiência ativa e participativa, na qual os espectadores se tornam "espect-atores", capazes de intervir e modificar a narrativa encenada. Essa metodologia tem como objetivo empoderar indivíduos e comunidades, promovendo a conscientização crítica e a ação social.

Adaptada ao contexto escolar, a arteterapia pode dialogar com o Teatro do Oprimido, criando um ambiente dinâmico e interativo em que os alunos são incentivados a expressar suas ideias, questionar normas e construir soluções criativas para desafios cotidianos. Técnicas como jogos dramáticos, improvisação e criação coletiva de cenas permitem que os estudantes explorem diferentes papéis e perspectivas, desenvolvendo competências socioemocionais como empatia, colaboração e pensamento crítico (Boal, 1991; Freire, 1996).

No campo da arteterapia, tais práticas assumem relevância adicional, uma vez que a dramatização possibilita a externalização de sentimentos e conflitos internos. Ao transformar emoções como medo, raiva ou tristeza em narrativas visíveis e compartilháveis, os alunos têm a oportunidade de elaborar experiências subjetivas e construir estratégias de enfrentamento mais saudáveis (Malchiodi, 2012). Dessa forma, o processo criativo contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o amadurecimento emocional e social.

Além de favorecer a expressão individual, o Teatro do Oprimido e a arteterapia podem ser utilizados para problematizar questões coletivas no ambiente escolar, como bullying, discriminação e exclusão social. Ao dramatizar situações de opressão ou conflito, os alunos são convidados a refletir sobre suas causas e consequências, propondo soluções criativas e colaborativas (Boal, 2009). Esse exercício fortalece o senso de pertencimento e comunidade, ao mesmo tempo em que estimula a construção de uma cultura escolar mais justa e inclusiva.

A integração dessas práticas no currículo escolar representa uma oportunidade de transformar a educação em um processo mais dinâmico, participativo e significativo. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, a arteterapia associada ao Teatro do Oprimido permite que os estudantes desenvolvam criatividade, pensamento crítico e habilidades socioemocionais, tornando-se agentes ativos de sua própria aprendizagem (Gardner, 1995).

Por fim, destaca-se a contribuição da arteterapia na inclusão de alunos com

dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais especiais. Em um sistema educacional frequentemente marcado pela padronização de resultados, esses estudantes podem sentir-se desvalorizados. A arteterapia, ao propor meios alternativos de expressão, reconhece suas potencialidades e legitima suas vozes, contribuindo para reduzir sentimentos de frustração e exclusão (Sassaki, 2010; Glat; Blanco, 2007). Assim, além de estimular a criatividade, configura-se como uma ferramenta de inclusão e de fortalecimento da autoestima.

A arte, como linguagem universal, não depende de habilidades linguísticas ou cognitivas específicas, o que a torna acessível a todos, independentemente de suas limitações. Segundo Malchiodi (2012), a criação artística permite que crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais explorem suas capacidades de forma livre e autônoma, sem a pressão de alcançar padrões preestabelecidos. Por meio de atividades como desenho, pintura e colagem, esses alunos podem expressar suas ideias e sentimentos de forma simbólica, construindo uma autoimagem mais positiva e fortalecendo sua autoconfiança.

Para alunos com transtornos do espectro autista, por exemplo, a arteterapia pode ser uma ferramenta poderosa para promover a comunicação e a interação social. Muitas vezes, esses estudantes enfrentam dificuldades em expressar suas emoções e necessidades de forma verbal, o que pode levar a frustrações e comportamentos desafiadores. A arte oferece um meio alternativo de comunicação, permitindo que eles externalizem seus sentimentos e construam conexões com os outros de forma não verbal. Segundo Kellogg (1970), o desenho e a pintura podem ser especialmente eficazes para crianças com autismo, pois oferecem uma forma estruturada e previsível de expressão, que pode ser reconfortante e terapêutica.

Arteterapia pode ser uma estratégia eficaz para incluir alunos com deficiências físicas ou motoras no processo educacional. Atividades adaptadas, como pintura com os pés ou modelagem com materiais de texturas variadas, permitem que esses estudantes participem de forma ativa e significativa, desenvolvendo habilidades motoras e cognitivas de maneira lúdica e prazerosa. Barbosa (2002) destaca que a arte na educação deve ser inclusiva, oferecendo oportunidades para que todos os alunos, independentemente de suas limitações, explorem sua criatividade e se sintam parte integrante do grupo.

A arteterapia também pode ajudar a reduzir o impacto de situações como bullying e exclusão social, que são comuns entre alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, a arte permite que esses alunos processem experiências dolorosas e construam estratégias para lidar com desafios de forma mais saudável. Além disso, a participação em atividades artísticas pode promover a integração social, ajudando os estudantes a construírem vínculos positivos com colegas e professores.

Em suma, a arteterapia se apresenta como uma ferramenta valiosa para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. Ao oferecer um meio alternativo de expressão, a arte permite que esses alunos se sintam valorizados e capazes, reduzindo sentimentos de frustração e inadequação. A integração dessa prática no currículo escolar pode contribuir significativamente para a promoção de uma educação mais inclusiva, equitativa e acolhedora, onde todos os estudantes tenham a oportunidade de explorar seu potencial e se desenvolver de forma integral.

PRÁTICAS EDUCACIONAIS COM ARTETERAPIA

No Brasil, diversas escolas e projetos educacionais têm buscado integrar a arteterapia ao currículo escolar como estratégia para promover a criatividade e o desenvolvimento integral dos alunos. Em um cenário educacional marcado por desigualdades sociais, escassez de recursos e necessidade de práticas pedagógicas

mais inclusivas, a arteterapia surge como uma abordagem inovadora, valorizando a expressão individual, a resolução de problemas e a construção de conhecimentos de maneira significativa e prazerosa (Malchiodi, 2012; Robinson, 2011).

Em escolas públicas de São Paulo, oficinas de arte têm sido utilizadas para estimular a expressão individual e favorecer a resolução criativa de problemas. Atividades como desenho, pintura, colagem e modelagem oferecem aos estudantes um espaço seguro para explorar ideias e sentimentos, contribuindo para o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas essenciais ao sucesso escolar e pessoal (Ostrower, 1987; Gardner, 1995). Em um projeto realizado em escola da periferia paulistana, por exemplo, atividades de pintura coletiva permitiram aos alunos expressar percepções sobre comunidade, identidade e futuro, favorecendo a cooperação, a resolução de conflitos e a reflexão crítica.

Além da promoção da criatividade, a arteterapia tem sido aplicada como estratégia de inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. Em instituições que atendem crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), adaptações em atividades artísticas – como pintura com os dedos e modelagem com argila – favoreceram a comunicação não verbal e a interação social, fortalecendo a autoestima e a autoconfiança (American Art Therapy Association, 2017; Malchiodi, 2012).

Outro exemplo relevante é o projeto "Arte na Escola", implementado em instituições públicas de Salvador, que integra a arteterapia ao currículo como meio de promover a inclusão e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Oficinas de arte que incluem desenho, pintura e colagem possibilitaram que os alunos expressassem emoções e estabelecessem vínculos mais positivos com colegas e professores. Relatos de educadores indicam melhorias no comportamento colaborativo, na resolução de problemas e na capacidade de expressão emocional.

A arteterapia também tem se mostrado uma ferramenta eficaz para lidar com situações de bullying e violência escolar. Em um projeto desenvolvido em escola pública do Rio de Janeiro, oficinas de arte possibilitaram que os estudantes externalizassem experiências relacionadas a conflitos e agressões, refletindo sobre suas ações e construindo estratégias de convivência mais saudáveis. Como resultado, observou-se redução significativa de episódios de bullying, acompanhada por maior cooperação e respeito mútuo entre os alunos (Salles; Barreto, 2016).

Essas práticas confirmam que a arteterapia pode ser uma estratégia pedagógica eficaz para estimular a criatividade, fortalecer a inclusão e promover o desenvolvimento integral. Ao proporcionar um espaço seguro para expressão e reflexão, a arte permite que os estudantes explorem sua criatividade de forma autônoma, desenvolvam competências socioemocionais e se preparem melhor para os desafios acadêmicos e pessoais. Sua integração ao currículo escolar, portanto, representa um avanço importante rumo a uma educação mais dinâmica, inclusiva e transformadora.

Um estudo de caso descrito por Ostrower (1987) mostra como a integração da arte ao currículo escolar pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia dos alunos. Em um projeto realizado em uma escola de ensino fundamental, os alunos participaram de atividades de pintura e colagem, onde puderam expressar suas ideias e sentimentos de forma livre e autônoma. Ao longo do processo, os alunos demonstraram uma melhoria significativa em sua capacidade de resolver problemas e pensar de forma crítica.

A arteterapia tem sido amplamente utilizada como uma estratégia eficaz para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais. Em um ambiente escolar que muitas vezes prioriza o desempenho acadêmico e a

conformidade com regras, estudantes que enfrentam desafios cognitivos, emocionais ou sociais podem se sentir marginalizados ou incompreendidos. A arteterapia, ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, permite que esses alunos processem emoções complexas e construam uma autoimagem mais positiva, contribuindo para seu bem-estar emocional e seu sucesso escolar.

Ao utilizar técnicas como desenho, pintura e colagem, a arteterapia proporciona um meio alternativo de comunicação, especialmente valioso para alunos que têm dificuldades em expressar suas emoções e pensamentos de forma verbal. Segundo Malchiodi (2012), a criação artística permite que crianças e adolescentes externalizem sentimentos como raiva, medo e tristeza de forma simbólica e não ameaçadora, facilitando a elaboração de experiências emocionais e a redução de sintomas de ansiedade e estresse.

Para alunos com problemas comportamentais, muitas vezes associados a dificuldades emocionais não resolvidas, a arteterapia oferece um caminho para a autorregulação e a construção de estratégias saudáveis de enfrentamento. Ao criar, os alunos podem explorar suas emoções de forma segura, refletindo sobre suas ações e desenvolvendo habilidades como empatia, autocontrole e resiliência. Por exemplo, em um estudo de caso descrito por Ciornai (2004), crianças com histórico de agressividade 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 comportamentos agressivos e um aumento na capacidade de estabelecer vínculos saudáveis com colegas e professores.

Além de promover o desenvolvimento emocional, a arteterapia também fortalece a autoestima e a autoconfiança desses alunos. Ao ver suas produções valorizadas e reconhecidas, eles experimentam um senso de realização e autonomia, que é essencial para a construção de uma autoimagem positiva. Barbosa (2002) destaca que a arte na educação permite que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, explorem sua criatividade e se sintam valorizados, reduzindo sentimentos de frustração e inadequação.

No contexto brasileiro, a arteterapia tem sido integrada a programas educacionais e comunitários que buscam promover a inclusão e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Em escolas públicas, por exemplo, oficinas de arte têm sido utilizadas como uma estratégia para reduzir o impacto de situações como bullying e violência escolar, promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Essas práticas demonstram que a arteterapia pode ser uma ferramenta valiosa para a promoção da saúde mental e do bem-estar emocional dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade.

Em resumo, a arteterapia se apresenta como uma estratégia poderosa para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, a arte permite que esses alunos processem emoções, construam uma autoimagem mais positiva e desenvolvam habilidades socioemocionais essenciais para o sucesso escolar e pessoal. A integração dessa prática no currículo escolar pode contribuir significativamente para a promoção de uma educação mais inclusiva, equitativa e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da arteterapia ao currículo escolar pode ampliar o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes. Ao oferecer um espaço seguro para expressão e reflexão, a arte permite que os alunos explorem sua capacidade criativa de forma livre, fortalecendo habilidades essenciais para o crescimento pessoal e acadêmico. A arte, reconhecida como ferramenta

educativa, tem potencial para promover transformações individuais e coletivas, indo além da estética para se tornar um recurso de desenvolvimento humano e social.

A educação que valoriza a diversidade de talentos e habilidades dos alunos, incentivando a criatividade e a expressão artística, contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional. A arte não se limita a uma disciplina isolada, mas pode permear todas as áreas do conhecimento, estimulando a resolução de problemas, a inovação e a construção de pensamento crítico. Práticas que envolvem técnicas participativas, como atividades teatrais interativas, podem promover reflexão e ação criativa, encorajando os estudantes a questionarem e transformarem suas realidades. Essa abordagem fortalece a colaboração, a empatia e a capacidade de lidar com conflitos, tornando a educação mais engajadora e significativa.

A arte também se destaca como linguagem universal, capaz de transcender barreiras culturais e sociais. Por meio dela, os indivíduos exploram sua subjetividade e constroem significados pessoais a partir de vivências, promovendo comunicação autêntica e inclusiva. No ambiente escolar, isso se traduz em oportunidades para que os alunos expressem suas experiências e visões de mundo, fortalecendo a autoestima e a conexão com o aprendizado.

A inclusão da arteterapia em políticas públicas de educação pode impulsionar uma abordagem mais dinâmica, inclusiva e transformadora. Em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas e desafios educacionais, essa prática oferece caminhos para promover equidade e bem-estar emocional. Estratégias como a formação de professores capacitados e a criação de espaços dedicados à expressão artística são fundamentais para garantir acesso universal a essa ferramenta.

Iniciativas comunitárias e projetos sociais também podem incorporar a arteterapia, especialmente em áreas de vulnerabilidade. Ao proporcionar ambientes de acolhimento e expressão, essas ações contribuem para reduzir a exclusão social, fortalecendo a resiliência e o empoderamento de crianças e adolescentes. A arte, nesses contextos, torna-se um meio de transformação, ajudando a construir estratégias saudáveis para lidar com adversidades.

Em síntese, a arteterapia se consolida como uma prática educacional inovadora, capaz de estimular o desenvolvimento integral e a saúde mental. Sua integração em políticas públicas e projetos comunitários representa um avanço na construção de uma educação mais humana e inclusiva, garantindo que estudantes de todos os contextos tenham acesso a recursos que potencializem sua criatividade, autonomia e capacidade crítica.

REFERÊNCIAS

AMABILE, Teresa. Creativity in Context. Boulder: Westview Press, 1996.

AMERICAN ART THERAPY ASSOCIATION. Art Therapy in Schools: Position Paper. Alexandria, VA: AATA, 2017.AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

BOAL, Augusto. Estética do Oprimido. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CIORNAI, Selma. Caminhos da Arteterapia. São Paulo: Summus Editorial, 2004.

CRAFT, Anna. Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas. London: Routledge, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GLAT, Rosana. Educação Inclusiva: práticas pedagógicas e caminhos possíveis. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.GLAT, Rosana; BLANCO, Rosa Maria. Educação Inclusiva: cultura e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.GLATTER, Ron; AINSCOW, Mel. Políticas e práticas de inclusão: avanços e desafios. Petrópolis: Vozes, 1998.

KELLOGG, Rhoda. Analyzing Children's Art. Palo Alto: National Press Books, 1970.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. Universal Design for Learning: Theory and Practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.MENDES, Enicéia

Gonçalves. Educação inclusiva: construindo um conceito. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-78, 2010.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis: Vozes, 1987.

PRENSKY, Marc. Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning. Thousand Oaks: Corwin Press, 2010.ROBINSON, Ken. Out of Our Minds: Learning to be Creative. London: Capstone, 2011.RODRIGUES, David. Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.RUNCO, Mark; JAEGER, Garrett. The Standard Definition of Creativity.Creativity Research Journal, v. 24, n. 1, p. 92-96, 2012.SALLES, Cecília; BARRETO, Débora. Arte, Educação e Inclusão: práticas integrativas. Salvador: EDUFBA, 2016.SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.TORRANCE, Ellis Paul. Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual. Princeton: Personnel Press, 1974.UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994.VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.YIN, Robert K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

GESTÃO ESTRATÉGICA E SEU IMPACTO ORGANIZACIONAL. ESTUDO DE CASO NA EDIÇÕES NOVEMBRO, EMPRESA PÚBLICA 2023

Angelina de Fátima Chitundo Estêvão Yopilo[1]

RESUMO: O presente artigo tem o propósito de analisar o impacto da implementação da gestão estratégica na Edições Novembro, Empresa Pública Este estudo utilizou de revisão bibliográfica. Os resultados abrangeu a gestão estratégica como a arte de formular, implementar e avaliar decisões multifuncionais que possibilitam à organização alcançar seus objetivos. Todavia a implementação da gestão estratégica na Edições Novembro, Empresa Pública deverá resultar em uma série de melhorias significativas no desempenho organizacional e na competitividade da empresa. Espera-se um aumento nos indicadores financeiros, incluindo crescimento da receita, lucratividade e retorno sobre o investimento. Além disso, a eficiência operacional deverá ser aprimorada com a redução de custos e aumento da produtividade.

Palavras-chave: Análises; Gestão estratégica; Impacto organizacional.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem a relevância de contribuir cientificamente com um conjunto de conhecimentos já sistematizados que visam elucidar e evidenciar tal forma de organização cluster e estabelecer a governança de um processo de cooperação, considerado um vetor importante para a sustentabilidade do cluster e da região onde estiver inserido.

Pensar estrategicamente a organização é essencial ao sucesso da empresa no mercado e face às empresas concorrentes. Mas, pensar estrategicamente requer a compreensão do que é a estratégia, ambiente externo e interno, dos diversos níveis de estratégia e da sua implementação. Pode-se perguntar: Porque é que algumas empresas são bem sucedidas onde outras falham?

De seguida denota-se a estratégia que os executivos prosseguem tem um forte impacto no desempenho relativo das empresas. A estratégia está ligada a dois ou mais competidores que disputam o mesmo objetivo. Essa disputa ocorre também no mundo dos negócios e, como na versão militar, a estratégia empresarial é fortemente influenciada por quem lidera a empresa, ao perseguir objetivos e uma ou um conjunto de ações.

A formulação da estratégia, para além de ser absolutamente orientada para o mercado, deve ser também um exercício de empreendedorismo direcionado para os clientes.

Angola passou por um processo de guerra civil que danificou muitas das suas estruturas. Após ser instaurada a paz em Abril de 2002, o país tem passado por um processo de reformas, não só a nível político e social, mas também a nível de tecido empresarial. Angola é uma das economias com maior e mais célebre crescimento a nível mundial, crescimento, esse

1 Docente Universitária no ISKA: Instituto Superior Kangonjo de Angola. Mestre em Gestão Estratégica de Empresas no ISKA. Licenciada em Ciências da Educação, opção Ensino da Pedagogia no ISKA. Pré-Universitária em Ciências Sociais pelo PUNIV.

potenciado pelo fato de ser o maior produtor de petróleo da África subsariana, pela implementação de políticas de desenvolvimento económico focadas no investimento privado, bem como pela sua localização geográfica privilegiada.

A gestão estratégica é uma disciplina central no campo da administração de empresas, que envolve a formulação e implementação de metas e iniciativas por parte da alta direção de uma organização, com base na consideração dos recursos disponíveis e uma avaliação dos ambientes internos e externos em que a organização opera. O impacto da gestão estratégica nas organizações é substancial, influenciando diretamente sua eficiência, competitividade e capacidade de inovação. Este estudo de caso foca na Edições Novembro, Empresa Pública uma editora estatal, em 2024, explorando como a gestão estratégica implementada contribuiu para o seu desempenho organizacional.

O conceito de gestão estratégica ganhou destaque nas últimas décadas como uma resposta às rápidas mudanças no ambiente de negócios globalizado. Segundo Kaplan e Norton (2016), a gestão estratégica é vital para alinhar a visão e os objetivos da organização com suas operações diárias, garantindo que todos os níveis da organização estejam trabalhando em direção aos mesmos objetivos.

Para Porter (2015), a gestão estratégica envolve a criação de uma posição única e valiosa no mercado, que é conseguida através de uma combinação de atividades que a empresa desempenha de maneira distinta de seus concorrentes.

No contexto das editoras estatais, como a Edições Novembro, E.P., a gestão estratégica assume uma importância particular.

Essas organizações enfrentam desafios específicos, como restrições orçamentárias, a necessidade de atender a objetivos públicos e a pressão para inovar em um mercado cada vez mais digitalizado. A adoção de uma gestão estratégica eficaz pode ser a chave para a sustentabilidade e relevância dessas editoras no longo prazo.

No caso da Edições Novembro, Empresa pública (E.P.), isso inclui uma análise PESTEL (Política, Econômica, Social, Tecnológica, Ecológica e Legal) e uma análise SWOT (Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças) detalhadas.

A gestão estratégica tem o potencial de transformar a Edições Novembro, Empresa Pública ao permitir que a editora identifique e capitalize oportunidades, enquanto mitiga ameaças e gerencia as suas fraquezas internas. Para Barney (2018), a vantagem competitiva sustentável é alcançada quando a empresa possui recursos valiosos, raros, difíceis de imitar e bem organizados. A aplicação desses princípios na gestão estratégica da editora pode ajudar a criar uma vantagem competitiva duradoura.

Por exemplo, a adoção de tecnologias emergentes e a digitalização de conteúdos podem ser cruciais. Segundo Teece (2018), a capacidade de uma organização para integrar, construir e reconfigurar competências internas e externas para enfrentar rapidamente ambientes em mudança é vital. Para a Edições Novembro, E.P., isso pode significar investimentos em plataformas de e-books, marketing digital e a formação de parcerias estratégicas com empresas de tecnologia.

A gestão estratégica é um fator crítico para o sucesso e sustentabilidade das organizações no contexto contemporâneo. Para a Edições Novembro, E.P., a adoção de práticas de gestão estratégica pode não apenas melhorar seu desempenho organizacional, mas também garantir sua relevância e competitividade em um mercado em constante evolução. Este estudo de caso contribuirá para a compreensão de como a gestão estratégica pode ser aplicada efetivamente em uma editora estatal, oferecendo insights valiosos para outras organizações enfrentando desafios semelhantes.

GESTÃO ESTRATÉGICA

Para Mintzberg (1994), gestão estratégica é a arte de formular, implementar e avaliar decisões multifuncionais que possibilitam à organização alcançar seus objetivos. Ele enfatiza que a gestão estratégica é um processo dinâmico que envolve planeamento, execução e controle contínuos.

Entende-se a gestão estratégica como um processo contínuo de formulação, implementação e avaliação de estratégias que alinham os recursos e capacidades de uma organização com suas metas e objectivos de longo prazo, considerando o ambiente competitivo e as dinâmicas do mercado para garantir um desempenho sustentável e vantajoso.

Já Porter (1980), vê a gestão estratégica como a formulação de estratégias competitivas baseadas na análise da indústria e na posição da empresa dentro dela. Ele introduziu conceitos como as cinco forças competitivas e a cadeia de valor para ajudar as organizações a identificar suas vantagens competitivas.

Segundo Daft (1998, p.128), a gestão estratégica "é um conjunto de decisões e ações usadas para formular e implementar estratégias que irão fornecer um ajuste competitivamente superior entre a organização e o seu ambiente para atingir as metas da organização".

Para Ansoff e Mcdonnell (1993, p.295) "é a mobilização de todos os recursos de uma organização, no âmbito interno e externo, visando atingir objetivos em longo prazo".

O autor diz que a gestão estratégica é o veículo para uma organização eficiente e a longo prazo.

Barrol e Martin (1998), definem como o processo que visa formular e implementar estratégias, tendentes a assegurar a consecução dos objetivos propostos pela organização, tendo em conta a sua realidade interna e do meio envolvente onde está inserida.

De acordo com Santos (2008, p.328), o conceito de gestão estratégica põe em relevo os seguintes aspetos:

- O entendimento de que se trata de um processo de gestão composto pelas funções de planear, organizar, dirigir e controlar;

DESEMPENHO ORGANIZACIONAL:

Kaplan e Norton (1992), introduziram o Balanced Scorecard como uma ferramenta para medir o desempenho organizacional além das métricas financeiras tradicionais, incluindo perspectivas como clientes, processos internos, aprendizado e crescimento.

Na sequênciaNeely (2005), argumenta que desempenho organizacional é a eficiência e a eficácia com que uma organização atinge seus objetivos. Ele enfatiza a importância de sistemas de medição de desempenho abrangentes que incorporem indicadores financeiros e não financeiros.

Já Richard; Devinney e Johnson (2009), destacam que o desempenho organizacional é multidimensional, abrangendo resultados financeiros, operacionais e de mercado, e que deve ser avaliado em termos de resultados passados e metas futuras.

Neely (2005) define o desempenho organizacional como a eficiência e eficácia com que uma organização atinge seus objetivos, enfatizando a importância de sistemas de medição de desempenho abrangentes que incluam indicadores financeiros e não financeiros.

Richard, Devinney e Johnson (2009) destacam que o desempenho organizacional é multidimensional, abrangendo resultados financeiros, operacionais e de mercado, e que deve ser avaliado considerando tanto os resultados passados quanto as metas futuras.

No entender da autora, em relação ao conceito na visão dos vários autores, o desempenho organizacional é a capacidade de uma organização atingir seus objetivos de forma eficiente e eficaz, avaliada através de múltiplas dimensões que incluem indicadores financeiros e não financeiros.

IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESTRATÉGICA

A gestão estratégia é importante para a organização, pois auxilia o gestor a prestar maior atenção sobre a vida da organização no que diz respeito a:

- Definição de novos rumos para a organização;
- Assumir o controlo sobre o seu destino;
- Aproveitamento das oportunidades que o meio ambiente oferece;
- Eliminação das ameaças que podem comprometer o crescimento organizacional;
- Perspetivar sobre o futuro da organização;
- Capacitar e treinar os colaboradores ;
- Manter o bom clima organizacional.

Clima organizacional possui uma relação íntima no âmbito interno da empresa, sendo assim, relaciona-se com o nível de motivação e satisfação. É influído e persuadido através da ligação das crenças e valores que dominam o relacionamento de convívio entre os indivíduos nas dependências das empresas, estabelecendo o melhor ou não para eles e para a empresa em geral (Tachizawa, Ferreira e Fortuna, 2004)

Manter um bom clima significa proporcionar um ambiente que favoreça o bom funcionamento das atividades na empresa, de modos que se tenha uma boa produtividade.

OS 5 PS DA ESTRATÉGIA DE MINTZBERG

1- PLANO

Para Mintzberg o primeiro dos 5 Ps da Estratégia é o Plano. Neste contexto, a estratégia é vista como um curso de ação deliberada. Ela envolve a criação de planos ou diretrizes, com objetivos claros e passos específicos para alcançá-los.

Dessa forma, este 'P' representa a visão tradicional de estratégia, enfatizando a importância de planejar antecipadamente e definir uma direção para a organização. É útil para a organização estabelecer metas de longo prazo e preparar-se para cenários futuros.

Exemplo: uma empresa de tecnologia planeja lançar um novo produto nos próximos dois anos. Eles desenvolvem um plano estratégico detalhado, que inclui pesquisa de mercado, desenvolvimento de produto, estratégias de marketing, e metas de vendas.

O plano serve como um roteiro para a equipe seguir, com etapas claramente definidas e um cronograma para alcançar os objetivos estabelecidos. Plano aqui vai significar o desenho do que se pretende realizar daqui em diante.

Entende-se o plano é o passo número a se dar para a criação iniciatura ou feitura de alguma coisa, por se tratar de um desenho do que quer fazer.

2- PADRÃO

No segundo dos 5 Ps, a estratégia é entendida como um padrão em um fluxo de ações. Esta perspectiva reconhece que muitas estratégias emergem e evoluem com o tempo, independentemente do que foi originalmente planejado.

O padrão pode se tornar evidente à medida que a organização responde a circunstâncias inesperadas ou aproveitar oportunidades não planejadas. Esta abordagem enfatiza a aprendizagem e a .

Exemplo: uma rede de cafeterias nota que, ao longo do tempo, seus clientes começaram a preferir opções mais saudáveis e sustentáveis. Sem um plano formal, a empresa começa a adaptar seu menu e práticas de sourcing para se alinhar a essas preferências emergentes.

Este padrão de adaptação não foi planejado inicialmente, mas evoluiu naturalmente em resposta às tendências do consumidor.

Entende-se que padrão é um modelo ou uma referência que se pretende seguir, normalmente as empresas guiam sempre num modelo e através deste procuram trabalhar para inovar a cada dia que passa.

3- POSIÇÃO

Esta dimensão dos 5 Ps da Estratégia vê a estratégia como um meio de posicionar a organização no ambiente competitivo. Ela se

concentra em como a empresa se posiciona em relação aos concorrentes, clientes e outras forças do mercado.

A estratégia como posição está ligada à análise do ambiente externo para encontrar um lugar vantajoso e sustentável para a empresa no mercado.

Exemplo: uma pequena empresa de consultoria se especializa em oferecer serviços personalizados para startups de tecnologia.

Ela se posiciona estrategicamente neste nicho, diferenciando-se das grandes consultorias por sua abordagem mais pessoal e seu conhecimento especializado no setor de tecnologia. Este posicionamento permite que a empresa se destaque em um mercado específico.

A princípio ela pode até atender um público menor, por conta do nicho, no entanto, se posiciona como a especialista no mercado, se tornando preferência e referência.

4- PERSPECTIVA

Neste aspecto, a estratégia é vista como uma perspectiva compartilhada dentro da organização. Ela está embutida na cultura da organização e nas ideologias compartilhadas pelos seus membros.

Este 'P' enfatiza que a estratégia não é apenas sobre planos e posições, mas também sobre como os membros da organização interpretam e veem o seu propósito e abordagem no mercado.

Exemplo: uma organização sem fins lucrativos opera com a perspectiva de que toda a educação deve ser acessível e inclusiva.

Esta visão compartilhada influencia todas as suas estratégias e operações, desde a captação de recursos até a implementação de programas educacionais. A perspectiva define a maneira como a organização vê seu papel na sociedade e molda suas ações estratégicas.

No entender da autora as estratégias devem obedecer uma perspectiva de onde pretendem chegar e qual deve ser a ação vindoura.

5- PRETEXTO

O último dos 5 Ps da Estratégia refere-se à estratégia usada como um pretexto ou uma manobra específica para enfrentar uma situação particular ou para alcançar um objetivo específico.

Aqui, a estratégia pode ser usada para justificar certas ações ou decisões, muitas vezes para ganhar vantagem competitiva ou para responder a um desafio específico.

Exemplo: uma empresa de varejo enfrenta uma forte concorrência em seu mercado local. Para ganhar uma vantagem, ela lança uma campanha de marketing que enfatiza sua dedicação à comunidade local e ao comércio justo.

Embora esses valores façam parte da ética da empresa, a campanha é também um pretexto estratégico para se diferenciar dos concorrentes e atrair clientes que valorizam o comércio local e ético.

Entende-se pretexto como mania ou máfia que o trabalhador faz, de modos a não realizar uma tarefa tal como podia fazê-lo.

COMO UTILIZAR OS 5 PS NA PRÁTICA?

Confira a seguir, como líderes e gestores devem fazer uso dos 5 Ps da estratégia:

PLANO

No âmbito do Plano, a liderança deve concentrar-se na definição de objetivos claros e tangíveis para a empresa e seus departamentos.

Este primeiro aspecto dos 5 Ps da Estratégia envolve a realização de sessões de planejamento estratégico regulares para definir e revisar planos de ação, garantindo que estejam alinhados com as metas da organização.

A alocação eficiente de recursos também é crucial, assegurando que as prioridades estejam em sintonia com os objetivos estratégicos.

PADRÃO

Quanto ao Padrão, é fundamental para os gestores observar e reagir a padrões

emergentes nas operações e no comportamento do mercado. Isso requer uma abordagem flexível, pronta para ajustar estratégias conforme necessário.

Além disso, promover um ambiente de aprendizado organizacional onde a equipe possa aprender com experiências passadas e adaptar práticas de acordo com sucessos e fracassos é vital para a inovação incremental e melhoria contínua.

POSIÇÃO

Em relação à Posição, a gestão deve realizar análises de mercado frequentes para compreender a posição competitiva da empresa.

Desenvolver estratégias que destaquem a empresa no mercado, focando em pontos fortes únicos, é essencial para manter uma posição vantajosa.

Além disso, adaptar-se rapidamente às mudanças no ambiente de mercado é crucial para manter ou melhorar a posição competitiva.

PERSPECTIVA

Dentro dos 5 Ps da Estratégia, a Perspectiva envolve a cultura organizacional, que deve refletir a visão estratégica da empresa. Isso inclui comunicar claramente a perspectiva da empresa a todos os membros da equipe, assegurando alinhamento com a visão estratégica.

Todas as decisões devem estar coerentes com esta perspectiva, fortalecendo a identidade e os valores da organização.

PRETEXTO

Por fim, o Pretexto se refere ao uso de situações específicas ou desafios como oportunidades para avançar objetivos estratégicos.

Em tempos de crise, por exemplo, pode ser necessário empregar pretextos estratégicos para proteger a reputação da empresa ou redirecionar o foco.

A comunicação estratégica também é um componente chave, utilizando pretextos em comunicações externas para posicionar a empresa de maneira favorável perante .

Considerações finais

A implementação da gestão estratégica na Edições Novembro, E.P. deverá resultar em uma série de melhorias significativas no desempenho organizacional e na competitividade da empresa. Espera-se um aumento nos indicadores financeiros, incluindo crescimento da receita, lucratividade e retorno sobre o investimento. Além disso, a eficiência operacional deverá ser aprimorada com a redução de custos e aumento da produtividade.

No que diz respeito à competitividade, a Edições Novembro, E.P., deverá observar um crescimento na participação de mercado e uma capacidade aumentada de atrair novos clientes. A inovação será um resultado chave, manifestando-se no desenvolvimento de novos produtos e serviços que diferenciam a empresa de seus concorrentes.

A satisfação dos envolventes na vida da empresa também deverá melhorar. Os clientes deverão mostrar maior satisfação e fidelização, enquanto os funcionários deverão experimentar aumentos na satisfação, motivação e retenção.

A integração de práticas sustentáveis e a responsabilidade social corporativa fortalecerão a imagem da empresa, atraindo clientes e investidores conscientes. Em resumo, a gestão estratégica deverá proporcionar uma transformação positiva e abrangente na Edições Novembro, E.P., impulsionando seu crescimento e sucesso no mercado editorial. Todavia o sucesso de qualquer estratégia depende fortemente do contexto em que é formulada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSOFF, I; MCDONNELL, E.J. Implantando a Administração Estratégica, São Paulo: Editora Atlas, 1993.

BARNEY, J. "Resource-based view of the firm." Strategic Management Journal. (2018).

BARROL, K.M e MARTIN, D.C, Administração, Irwing M C Graw- Hill (1998) 3ª Edição,

DAFT, R. L. Organization Theory and Design, 6ª Edição, Cincinati, O.H: Thomsen, 1998.

KAPLAN, R. S., & NORTON, D. P. O Balanced Scorecard: Medidas que impulsionam o desempenho. Harvard

Business Review, 1992.

MINTZBERG, H. Ascensão e Queda do Planeamento Estratégico. Prentice Hall,

1994.

NEELY, A. A evolução da pesquisa de medição de desempenho: Desenvolvimento na última década e uma agenda de pesquisa para a próxima. International Journal of Operations & Production Management, 2005.

PORTER, M. E. "Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors.", 2015.

PORTER, M. E. Estratégia Competitiva: Técnicas para Analisar Indústrias e Concorrentes. Free Press, 1980.

RICHARD, P. J., Devinney, T. M., Yip, G. S., & Johnson, G. Medindo o desempenho organizacional: Em direção às melhores práticas metodológicas. Journal of Management, 2009.

SANTOS, A. J. R. "Gestão Estratégica – conceitos modelos e instrumentos". Lisboa: Escolar Editora, 2008.

TACHIZAWA, T., FERREIRA, V. C. P. e FORTUNA, A. A. M. gestão com pessoas. 3ª edição. São Paulo: FGV, 2004.

TEECE, D. J. "Dynamic Capabilities and Strategic Management: Organizing for Innovation and Growth.", 2018.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista 1ª E
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

ENTRE SABORES E SABERES: A EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA FORMAÇÃO INFANTIL

Aurea Carvalho de Souza[1]

RESUMO: A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) na Educação Infantil, está relacionada a um processo educativo permanente que busca a promoção de hábitos alimentares mais saudáveis, desde a primeiríssima infância, considerando diversos fatores como ambientais, sociais, afetivos, entre outros.Este artigo aborda a EAN, pressupondo que o ato de nutrir vai muito além de simplesmente fornecer alimentos, pois implica também afetividade, práticas sociais, culturais e econômicas. A metodologia escolhida abarca uma pesquisa bibliográfica, embasada em documentos oficiais, como Currículo da Cidade Educação Alimentar e Nutricional, Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (2012) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A natureza deste estudo é qualitativa, sob uma perspectiva teórico-reflexiva, visando compreender como a alimentação pode ser trabalhada de forma significativa no contexto escolar. Como resultado, observa-se que a EAN na Educação Infantil acaba por contribuir para a formação de hábitos saudáveis, reconhecendo a alimentação como um ato de expressão cultural, de direito e também um espaço de construção de saberes.

Palavras-chave: Alimentação saudável; Educação Alimentar e Nutricional; Sustentabilidade; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A alimentação na primeiríssima infância é um dos pilares para a formação integral da criança, pois é nessa etapa da vida que se constroem hábitos, valores e atitudes que irão refletir em sua vida adulta. E é nesse contexto que a EAN surge como ferramenta pedagógica essencial no espaço escolar, tendo um papel que vai além de promover a saúde, mas também desenvolver o senso crítico das crianças com relação aos alimentos, cuidados com o corpo, meio ambiente e com os seus pares.

O EAN dentro do contexto da Educação Infantil deve ser interpretado como um processo contínuo, indo além de uma simples oferta de alimentos, pois abrange diversos fatores, onde o ato de se alimentar é visto como uma rica experiência cheia de significados, ao construir uma relação saudável com à alimentação, a partir de práticas educativas que privilegiam o respeito aos saberes e vivências das crianças, isso desperta nelas o prazer e a autonomia em relação ao alimento.

O ambiente escolar é um espaço muito potente para a promoção do EAN, pois nele é possível desenvolver diversas propostas e projetos voltados a questões alimentares e nutricionais, o educador tem o papel de

1 Licenciatura Plena em Pedagogia e Artes; Bacharel em Teologia; Especialista em: Capelania; Educação Indígena; História Estética da Arte; Meio Ambiente, Sustentabilidade e Multiculturalismo. Professora de Ensino Fundamental II e Médio, especialista em: Artes na SMESP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

mediador nesse processo, garantindo para que essas práticas sejam significativas para os bebês e crianças.

CONSTRUÇÃO DAEAN NO BRASIL

O processo da Educação Alimentar e Nutricional (EAN), no Brasil se iniciou nos anos 30, através do médico Josué de Castro que foi um pioneiro no debate sobre o tema, atrelando as questões nutricionais a políticas públicas, seguindo essa mesma linha de pensamento nos anos de 1940 houve a criação de cursos voltados à profissionalização em nutrição, na década seguinte iniciou-se o Programa Nacional de alimentação escolar, visando uma alimentação adequada aos estudantes da rede pública.

No ano de 1970 houve um retrocesso nas questões da Educação Alimentar, em que o foco era a suplementação alimentar, na década seguinte surgem alguns movimentos científicos em prol da valorização dos nutrientes, além de políticas públicas com viés construtivista sendo um dos seus principais nomes, Paulo Freire.

Em 1990 é criado o Sistema Único de Saúde (SUS), que até hoje é considerado um marco para a área da saúde do país, e nos anos seguintes surgiram diversos programas e debates importantes contribuindo para a consolidação do tema, até a elaboração do Marco de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas no ano de 2012, pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), que tem como objetivo promover políticas públicas voltadas ao EAN, tendo como característica a valorização da cultura alimentar, o reconhecimento da alimentação como um direito humano, e também a articulação entre Ministério da Saúde, Educação, Social, Agricultura e Meio Ambiente.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL: SABERES, SABORES E AFETO

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN), é uma área de conhecimento que relaciona as áreas da saúde e educação, em que se valoriza a cultura alimentar, autonomia, equidade e a sustentabilidade.

O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome (2012), define que:

> "A EAN é um campo de conhecimento e de práticas que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. Ela considera aspectos biológicos, emocionais, socioculturais e econômicos da alimentação." (BRASIL, 2012, p. 15)

O conceito da EAN na Educação Infantil, faz parte de um processo formativo o qual envolve preparação dos alimentos, participação ativa das crianças, novas experiências ao experimentar sabores, estimulando o fortalecimento da sua autonomia, convívio e o seu desenvolvimento integral. O Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para Políticas Públicas (2012), define em seus documentos que a EAN deve ser realizada de maneira dinâmica, crítica e participativa, "A prática da EAN deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar." (BRASIL, 2012, p. 23).

Ao incentivar o consumo e a valorização de alimentos saudáveis, as crianças passam a se conscientizar respeitando assim os alimentos, proporcionando novas vivências, ampliando assim o seu repertório sensorial e alimentar, tornando essas experiências mais significativas. O Plano Nacional de Alimentação e Nutrição (2013), traz em seu documento a definição de alimentação saudável e adequada.

> Entende-se por alimentação adequada e saudável a prática alimentar apropriada aos aspectos biológicos e socioculturais dos indivíduos, bem como ao uso sustentável do meio ambiente. Ou seja, deve estar em acordo com as necessidades de cada fase do curso da vida e com as necessidades alimentares especiais; referenciada pela cultura alimentar e pelas dimensões de gênero, raça e etnia; acessível do ponto de vista físico e financeiro; harmônica em quantidade e qualidade; baseada em práticas

> produtivas adequadas e sustentáveis com quantidades mínimas de contaminantes físicos, químicos e biológicos. (Brasil, 2013, p. 31)

A Base Nacional Comum Curricular (2017), destaca sobre a questão da rotina como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens, abarcando também a alimentação, pois através dela são oportunizadas experiências educativas importantes.

> "É por meio da rotina que a criança pequena compreende a organização do tempo e do espaço, sendo que o cuidado com a alimentação, o corpo e o ambiente deve integrar práticas pedagógicas significativas". (BRASIL, 2017, p. 39)

O ato de se alimentar, consiste muito mais do que a simples ação de digerir nutrientes, pois envolve afetividade, tradições e identidade, ao comer passamos a replicar práticas familiares, culturais e sociais, que nos marcam desde a primeiríssima infância. Assim como reafirma o Currículo da Cidade Educação Alimentar (2024).

> Entendemos que a maneira como agimos e nos relacionamos com a comida é influenciada por fatores diversos, ao nível ético, político, estético, cultural, ambiental, individual, coletivo, dentre outros. Aqui, destacamos que a dimensão da cultura é anterior às práticas de EAN, portanto é a partir de e com ela que as práticas de EAN devem ser desenvolvidas (SÃO PAULO, 2024, p. 21)

O preparo de uma comida traz muitos significados, indo além das técnicas e ingredientes, este momento afetuoso gera memórias, fortalece vínculos e relações sociais. A criança ao participar de momentos como esse aprende muito sobre si, o outro e também sobre o mundo que o cerca, a cozinha torna-se um espaço de ricas experiências, onde se alimenta muito mais que o corpo, mas também os afetos, a mente e a criatividade.

O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O educador tem um papel muito importante nas questões alimentares durante a etapa da educação infantil, quando se refere à EAN, ele atua como mediador, auxiliando na construção de hábitos alimentares mais saudáveis, promovendo novas experiências e conhecimento. Neste cenário o educador deve apresentar contextos significativos, permitindo que as crianças compreendam a importância dos alimentos, e o respeito que devemos ter para com os alimentos e o meio ambiente.

Piaszetski (2019), versa sobre o papel do educador perante as questões da alimentação.

> "Os educadores reconhecem-se como referência para as crianças, e suas atitudes em relação à alimentação são frequentemente reproduziadas por elas". PIASZETZKI, 2019, p. 135).

A Base Nacional Comum Curricular (2017), traz algumas orientações com relação à alimentação, como parte da rotina escolar, "A alimentação, enquanto parte da rotina escolar, deve ser vivenciada como momento de aprendizagem, cuidado e socialização" (BRASIL, 2017, p.45).Assim, fica a cargo do educador planejar, elaborar propostas que estimulem a curiosidade e o interesse pelas diferentes maneiras de se alimentar, possibilitando que as crianças explorem diferentes texturas, cores, aromas e sabores, criando vínculos positivos com o ato de comer.

O documento ainda ressalta,

> "As ações de cuidado, como a alimentação, a higiene e o descanso, fazem parte da rotina da Educação Infantil e devem ser planejadas e realizadas como situações ricas em interações, aprendizagens e possibilidades de expressão, nos quais as crianças participem com crescente autonomia." (BRASIL, 2017, p.39).

A EAN se relaciona com dois campos de experiência da BNCC, são eles "O eu, o outro e o nós" e "Corpo, gesto e movimento", assim como nos direitos de aprendizagem, como explorar, expressar e conviver. Essa sintonia permite que a alimentação seja experienciada como oportunidade pedagógica completa, desenvolvendo habilidades motoras, sensoriais, cognitivas, sociais e emocionais. Propostas como hortas, visitas a feiras livres, oficinas culinárias e vivências sensoriais, propiciam às crianças a ampliação da sua linguagem, da noção

matemática, cultura, coordenação motora e conhecimentos científicos.

As oficinas culinárias, por exemplo, proporcionam o contato direto com os alimentos ainda em seu estado natural, passando por todas as etapas de preparação, incentivando o trabalho em equipe, fortalecendo o senso de cooperação e empatia. Durante o processo de preparo as crianças têm a oportunidade de observar as transformações dos alimentos, ampliando o seu conhecimento científico.

Ao incluir as crianças em pequenas ações como lavar, servir-se e experimentar, colabora para a construção da identidade de cada uma delas, onde elas passam a reconhecer as suas preferências e gostos. Nestes momentos é de extrema importância incentivá-los a experimentar alimentos desconhecidos, abrindo espaço para o novo, contribuindo para o desenvolvimento global das crianças.

Outro ponto essencial com relação às questões alimentares, é saber respeitar a diversidade alimentar do outro, a sua cultura e raízes familiares, quando se é valorizado a cultura do outro, promovendo essa troca de experiência com o grupo e com a comunidade, o repertório alimentar da criança é ampliado, estimulando assim o respeito à diferença e a construção de hábitos alimentares mais saudáveis.

É de extrema importância a participação de outros profissionais que compõem a rotina alimentar escolar, como as cozinheiras, nutricionistas e coordenadores pedagógicos, durante o processo de aprendizagem junto ao EAN, sempre que possível incluir as famílias de maneira ativa, estreitando o vínculo escolar ao doméstico.

Deste modo, percebe-se que o papel do educador na EAN ultrapassa o momento das refeições, pois ele promove as propostas pedagógicas voltadas à alimentação, reconhecendo a alimentação como um direito, uma forma de expressão cultural, que auxilia na formação plena das crianças.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL E A SUSTENTABILIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Quando se integra a EAN ao contexto da educação infantil, propicia a formação de uma visão mais sustentável com relação a maneira como vemos os alimentos, reconhecendo que a alimentação em si envolve um ciclo, que se inicia no cultivo e finaliza no consumo, ao despertar nas crianças uma consciência ecológica, fazendo com que elas tenham a noção de fazer as escolhas corretas e a maneira de como realizar o descarte, as prepara para um futuro nas quais tornarão cidadãos comprometidos com o meio ambiente.

Ao participar de experiências significativas e práticas como no plantio de uma horta, ou separando resíduos, e reduzindo o desperdício, faz com que a criança passe a compreender a boa relação que o homem deve ter com a natureza, fortalecendo a relação de respeito que devemos ter com os recursos naturais, levando em consideração que eles não são infinitos, e que por isso é de extrema importância o cuidado com a terra.

Araújo e Rocha (2017), fazem uma breve definição sobre desperdício alimentar.

> "a quantidade de alimentos ainda próprios para consumo que é eliminada por ação ou omissão humana, correspondendo aos restos pós-consumo e às sobras limpas" (ARAÚJO e ROCHA, 2017, p. 7)

Conforme citado no capítulo anterior a BNCC orienta que o tema sustentabilidade esteja presente nas práticas pedagógicas da educação infantil, no direito de aprendizagem que tem como eixos o conviver e explorar, onde as crianças são estimuladas a desenvolver a sua responsabilidade, empatia e trabalho em equipe. Desta forma os projetos ligados a EAN e a sustentabilidade promoverão não apenas hábitos alimentares saudáveis, mas também valores ambientais e éticos, estando alinhados objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS).

Os educadores durante esse processo fazem o papel de condutores, promovendo vivências no qual as crianças investiguem,

experimentem e possam refletir sobre as consequências de suas escolhas alimentares. Favorecendo assim a sua reflexão sobre a origem dos alimentos, a forma no qual se faz o preparo, como esse alimento é transportado e por fim o consumo consciente, ampliando nos pequenos o seu repertório cultural.

Assim sendo a EAN dirigida à sustentabilidade colabora com a formação de crianças conscientes, nas quais reconhecem que por trás do ato de se alimentar existe algo ainda maior que é o compromisso em preservar a natureza e o nosso planeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste artigo foi possível observar que Educação Alimentar e Nutricionalna Educação Infantil, vai muito além do que as informações sobre o que se deve comer, pois envolve um processo formativo que incluem saberes afetivos, sociais, ambientais e culturais, proporcionando desde cedo a construção de bons hábitos alimentares. Reconhecer que o ato de nutrir é também uma maneira de educar, cuidar e formar as crianças, para que elas sejam no futuro cidadãos conscientes do seu papel no mundo.

Neste contexto o ambiente escolar tem um papel de suma importância, pois este ambiente é propício para que ocorram experiências significativas, no qual o momento da alimentação se torna algo rico, pois oportuniza aos envolvidos a sua socialização, expressão e autonomia. A conduta dos educadores, associados às práticas pedagógicas com intencionalidade, colaboram para que as crianças se desenvolvam e tenham um olhar diferente para com os alimentos, respeitando a sua origem, produção e meio ambiente.

Alinhar as orientações da BNCC junta à EAN, fortalece a pauta da sustentabilidade e a valorização da cultura alimentar na etapa da educação infantil, estreitando o vínculo entre a cidadania, a saúde e a preservação, contribuindo para a formação das gerações futuras, no qual serão mais comprometidas com o futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, L.; ROCHA, A. Avaliação e controlo do desperdício alimentar em refeitórios escolares do município de Barcelos. Acta Portuguesa de Nutrição, 2017. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/110296/2/245866.pdf

. Acesso em 12 de ago de 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc-base-nacional-comum-curricular . Acesso em 10 de ago de 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Política Nacional de Alimentação e Nutrição. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas. Brasília: MDS, 2012.

PIASZETZKI, Cláudia Thomé da Rosa. Educação alimentar e nutricional na infância: a influência da família, do professor e dos meios de comunicação. 2019. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica; Coordenadoria de Alimentação Escolar. Currículo da cidade: educação alimentar e nutricional: orientações pedagógicas. São Paulo: SME/COPED/CODAE, 2024.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

A COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA O ALCANCE DOS OBJETIVOS ORGANIZACIONAIS EM ANGOLA

Daniel Pedro José[1]

Resumo: Este artigo analisa criticamente a comunicação empresarial nas organizações angolanas, explorando os desafios e as soluções para melhorar a eficiência e o alinhamento estratégico. Com base na revisão bibliográfica, a pesquisa confirmou que uma comunicação eficaz, descentralizada e apoiada por tecnologias modernas, contribui diretamente para o sucesso organizacional. Sugere-se o investimento em capacitação e ferramentas de comunicação para superar barreiras culturais e tecnológicas.

Palavras-chave: Angola; Comunicação Empresarial; Eficiência Organizacional.

INTRODUÇÃO

No contexto das organizações modernas, a comunicação desempenha um papel central no alinhamento das actividades e na execução eficiente de estratégias que visam atingir os objetivos organizacionais. A comunicação não se restringe apenas à transmissão de informações, mas também à construção de uma cultura organizacional coesa, onde todos os colaboradores compreendem e compartilham a missão, visão e valores da instituição.Muitas organizações ainda enfrentam dificuldades em implementar um sistema de comunicação eficaz, o que pode impactar negativamente no desempenho geral, na produtividade e, consequentemente, no alcance dos seus objetivos estratégicos. A comunicação, quando bem estruturada, pode servir como uma ferramenta essencial para a obtenção de resultados organizacionais desejáveis.

A situação problemática assente nesta pesquisa é o facto de que em diversas organizações, observa-se que a comunicação interna e externa é frequentemente fragmentada ou ineficaz, resultando em mal-entendidos, baixa motivação dos colaboradores, conflitos interpessoais e decisões estratégicas mal executadas. Essa deficiência na comunicação compromete o alcance dos objetivos organizacionais, diminuindo a eficiência operacional e reduzindo a competitividade da organização no mercado. Diante disso, surge a necessidade de investigar de que forma a comunicação pode ser aprimorada para funcionar como um elemento facilitador do cumprimento das metas e dos resultados esperados.

Assim, o problema de pesquisa relacionado a esta temática é: de que maneira a comunicação interna e externa pode ser

1 Ingressou no Ensino Superior, no Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda ISCED. Mestrando em Gestão de Recursos Humanos nas Organizações pelo ISKA. Licenciado em Ciências de Educação na opção de Ensino de Língua Inglesa pelo Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda-Angola. Funcionário Sénior do Ministério da Educação. Investigador e Consultor Académico na Área de Ciências Sociais. Contato: 938181031 danielpedrolirioljose2019@gmail.com.

otimizada para contribuir efetivamente no alcance dos objetivos organizacionais?

A justificativa desta pesquisa recai no facto de que a comunicação organizacional, quando mal gerida, pode ser um dos maiores entraves ao progresso de qualquer instituição. Entender como essa ferramenta pode ser potencializada para alinhar colaboradores, metas e processos é essencial para garantir o sucesso organizacional. Este estudo é relevante para gestores e líderes de empresas que buscam formas de otimizar a eficiência interna e externa, de modo a melhorar a competitividade e o desempenho organizacional. Além disso, a pesquisa contribuirá para o campo do conhecimento ao fornecer insights sobre práticas de comunicação que favoreçam o alcance de objetivos estratégicos em diferentes contextos organizacionais.

A primeira seção inicial deste artigo analisa os aspetos teóricos relacionados a comunicação organizacional, seguem os aspetos metodológicos e as considerações finais da pesquisa, em última etapa apresentam-se as referências bibliográficas utilizadas nesta pesquisa.

ASPECTOS CONCEITUAIS DE COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL

A palavra organização advém da origem grega, “organon”, que significa instrumento, órgão ou aquilo com que se trabalha, um sistema para atingir os resultados pretendidos.

De acordo, com Chiavenato (2004, p.24) "organização é uma unidade social conscientemente coordenada, composta de duas ou mais pessoas, que funciona de maneira relativamente continua, com o intuito de atingir um objetivo comum”. Para o referido autor, as pessoas ao trabalharem em conjunto atingem resultados com um nível de eficiência que individualmente não teriam, daí a importância de combinar esforços dentro das organizações para que estas não sejam meros instrumentos de produção de bens e serviços, mas sejam também, um local com um ambiente salutar em que as pessoas possam passar grande parte do seu tempo com sentimentos de bem-estar. Pretende-se, ao mesmo tempo, que estas desenvolvam o seu trabalho, de modo articulado para atingirem finalidades comuns.

COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL

O termo "comunicação" deriva do latim "communicare", que significa "pôr em comum" ou "conviver". Entre as definições mais comuns, Santos (1992, p. 68) destaca: “o ato de comunicar, estabelecer uma relação com alguém ou algo; a transmissão de signos através de um código (natural ou convencional); a capacidade ou processo de troca de pensamentos, sentimentos, ideias ou informações, seja por meio da fala, gestos, imagens, de forma direta ou por meio de meios técnicos. Essencialmente, é uma ação ou meio de estabelecer relação com o outro, transmitindo ideias, sentimentos e atitudes, e possibilitando uma

DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO EMPRESARIAL EM ANGOLA

A comunicação organizacional em Angola é afetada por uma série de fatores que dificultam o seu pleno desenvolvimento. Um dos maiores desafios enfrentados pelas empresas angolanas é a falta de infraestrutura tecnológica adequada, que limita a implementação de sistemas de comunicação modernos e eficientes (Melo & Gonçalves, 2018). Muitas empresas, especialmente as de pequeno e médio porte, ainda dependem de processos tradicionais e menos eficientes de comunicação, como memorandos físicos e reuniões presenciais. Esse atraso tecnológico se reflete na capacidade das empresas de se comunicar internamente e de alinhar suas estratégias de maneira eficaz.

Outro desafio significativo é a baixa qualificação da força de trabalho em termos de competências comunicacionais. Em muitas organizações angolanas, os colaboradores, especialmente em cargos de gestão, carecem de treinamento adequado para utilizar técnicas de comunicação eficazes, o que resulta em mal-

entendidos, perda de informações cruciais e dificuldades na coordenação de tarefas (Santos & Oliveira, 2020). Essa falha na capacitação de líderes e gestores pode impactar diretamente na capacidade das empresas de alinhar suas metas estratégicas com a execução diária das operações.

Além disso, a diversidade linguística em Angola também desempenha um papel importante na comunicação organizacional. Embora o português seja a língua oficial, o país abriga uma ampla gama de idiomas nacionais, que podem influenciar a clareza e eficácia da comunicação, principalmente em empresas que operam em áreas com uma população multilinguística. Isso pode levar a dificuldades de interpretação e à necessidade de adaptação das mensagens a diferentes contextos linguísticos e culturais (Costa, 2021).

IMPACTO DA COMUNICAÇÃO NA EFICIÊNCIA ORGANIZACIONAL

A comunicação empresarial é um fator crítico para o alcance dos objetivos organizacionais, seja em Angola ou em qualquer outro contexto. No entanto, a realidade angolana exige uma abordagem mais estratégica e adaptada às condições locais. Quando a comunicação dentro de uma organização é eficaz, as informações fluem livremente entre todos os níveis hierárquicos, os colaboradores compreendem claramente suas funções e responsabilidades, e as metas da organização são alinhadas com as operações diárias (Rodrigues & Silva, 2020). A eficiência organizacional, em grande parte, depende dessa coesão entre estratégia e execução, que é mediada pela comunicação.

Contudo, quando a comunicação é deficiente, o impacto é visível no desempenho da equipe, na motivação dos colaboradores e no alcance dos resultados estratégicos (Fernandes, 2019). Em Angola, onde muitas organizações ainda operam em estruturas burocráticas rígidas, a falta de uma comunicação fluida pode agravar problemas como atrasos na tomada de decisões, conflitos internos e ineficiência operacional. Estudos sugerem que a implementação de ferramentas de comunicação mais dinâmicas e treinamento contínuo de equipes poderia ajudar a superar esses desafios (Silva, 2018).

ESTRATÉGIAS DE MELHORIA DA COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL

Diante das dificuldades identificadas, é necessário que as empresas angolanas adotem estratégias para melhorar a comunicação interna e, consequentemente, o desempenho organizacional. Uma dessas estratégias é a descentralização dos processos de comunicação, permitindo que os colaboradores em todos os níveis da organização possam contribuir ativamente e tenham maior acesso às informações relevantes. A descentralização promove um ambiente mais colaborativo, no qual os funcionários sentem-se ouvidos e valorizados (Costa & Almeida, 2022).

Além disso, a capacitação contínua de gestores e colaboradores em técnicas de comunicação eficazes é essencial para garantir que as informações sejam transmitidas de forma clara e objetiva. Programas de formação que abordem tanto aspectos técnicos como interpessoais da comunicação podem contribuir para a melhoria das interações internas e externas da organização (Melo & Gonçalves, 2018).

Outra recomendação é a integração de tecnologias de comunicação modernas, como sistemas de gestão de informação e plataformas de colaboração digital, que podem facilitar o compartilhamento de informações em tempo real e garantir que todos estejam atualizados sobre as metas e processos da organização. Essas tecnologias podem ser particularmente úteis em um contexto onde o tempo de resposta é crucial para a competitividade empresarial (Santos, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunicação empresarial no contexto organizacional angolano apresenta-se como um

desafio multifacetado, impactado por questões tecnológicas, culturais e estruturais. Apesar das dificuldades, é possível promover uma comunicação mais eficaz por meio da adopção de estratégias que descentralizem o processo comunicacional, invistam na capacitação dos colaboradores e incorporem tecnologias adequadas ao contexto angolano. Uma comunicação eficiente é fundamental para o sucesso das organizações, permitindo a coesão entre as metas estratégicas e a execução operacional. Melhorar a comunicação empresarial pode não apenas aumentar a produtividade, mas também promover um ambiente organizacional mais inclusivo e inovador.

A análise crítica da comunicação empresarial no contexto organizacional angolano revelou a importância fundamental da comunicação para o sucesso das empresas, especialmente no que tange à integração interna, ao alinhamento estratégico e ao alcance de objetivos. No entanto, também ficou claro que as empresas angolanas enfrentam diversos desafios que afetam diretamente a eficácia da comunicação organizacional, tais como a falta de infraestrutura tecnológica, a baixa qualificação dos colaboradores em habilidades comunicacionais e as influências culturais que perpetuam estruturas hierárquicas rígidas. Esses fatores criam barreiras à inovação, à eficiência operacional e ao desempenho geral das empresas.

A centralização da comunicação em níveis hierárquicos superiores limita a troca de informações, tornando o processo menos dinâmico e ágil. Além disso, a diversidade linguística e a falta de tecnologias adequadas agravam os desafios de garantir que as informações sejam transmitidas de maneira clara, precisa e oportuna. No entanto, apesar dessas dificuldades, a pesquisa também identificou estratégias que podem ser implementadas para melhorar a comunicação organizacional, promovendo um ambiente mais colaborativo e eficiente. Melhorar a comunicação empresarial em Angola é um desafio que requer mudanças estruturais e culturais, além de um compromisso organizacional em investir em tecnologia e capital humano. Ao adotar as recomendações propostas, as empresas angolanas estarão mais preparadas para superar as barreiras atuais e alcançar uma comunicação mais eficaz e estratégica, que contribua para o desenvolvimento organizacional, aumento de produtividade e maior competitividade no mercado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chiavenato, I. Comportamento Organizacional: A dinâmica do sucesso das organizações. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

Costa,M.Linguística e Comunicação nas Organizações Angolanas. Editora

Universitária, 2021.

Costa, P., & Almeida, J.Estratégias de descentralização da comunicação organizacional. Revista Gestão e Cultura, 12(1), 45-62, 2022.

Fernandes, A. O impacto da comunicação ineficaz no desempenho organizacional. Revista Ciências Sociais, 15(2), 123-140, 2019.

Melo, R., & Gonçalves, V. Comunicação Empresarial e Tecnologias no Contexto Africano. Lisboa: Leya, 2018.

Rodrigues, F., & Silva, M. Comunicação estratégica e o desempenho das empresas angolanas. Revista de Administração Africana, 8 (3), 213-231, 2020.

Santos, P. Comunicação digital nas empresas africanas: Oportunidades e desafios. Revista de Gestão de TI, 11(1), 78-92, 2020.

Santos, R., & Oliveira, M. Competências comunicacionais e o sucesso organizacional: Um estudo no contexto angolano. Revista de Psicologia e Gestão, 9(2), 99-115, 2020.

Silva, J. Inovações Tecnológicas na Comunicação Interna das Empresas Angolanas. Luanda: Kalandula Press, 2018.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

ESTUDO DE CASO NA DIREÇÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE BELAS, ANGOLA

Domingos Elias Sachico[1]

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar de que forma as estratégias de gestão de recursos humanos contribuem para o melhoramento do desempenho da administração pública, com base no estudo de caso da Direcção Municipal da Educação de Belas (DMEB), Angola. Fundamentou-se as bases teóricas sobre estratégias eficazes de Gestão de Recursos Humanos (GRH), identificaram as principais estratégias de GRH utilizadas naquela instituição pública. Utilizou-se o método quantitativo. O questionário foi a técnica usada para a coleta de dados, com uma amostra de 16 sujeitos. Os resultados apontam que, apesar da existência de estratégias formais de gestão de pessoas, estas são frequentemente mal implementadas ou negligenciadas, afetando negativamente a motivação e produtividade dos funcionários. A pesquisa distingue duas estratégias centrais de GRH: controle e comprometimento. A estratégia de controle, predominante na administração pública angolana, foca no cumprimento de normas, mas tende a negligenciar a motivação dos servidores. Já a estratégia de comprometimento busca engajar os funcionários por meio da valorização e do envolvimento nos objetivos organizacionais. A ausência dessa última tem impacto direto na eficiência institucional. Sugere-se a implementação simultânea das duas estratégias, por ser uma instituição responsável pela educação. Essa dualidade pode ser a chave para a eficácia organizacional e para a satisfação dos profissionais, promovendo um ambiente de trabalho mais produtivo, colaborativo e equilibrado.

Palavras-chave: Administração Pública; Desempenho; Estratégia; Gestão de Recursos Humano

ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS NO MELHORAMENTO DO DESEMPENHO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A administração pública em Angola enfrenta diversos desafios no que se refere à eficiência dos serviços prestados. Neste contexto, a GRH surge como um fator determinante para a melhoria do desempenho institucional. Olhando para os problemas recorrentes na Administração Pública angolana: a excessiva hierarquização das estruturas e a multiplicação de departamentos, fatores que contribuem para a morosidade administrativa, a comunicação excessivamente formal e burocrática, bem como para a prestação de serviços pouco eficazes. Diante desse cenário, propôs-se como questão norteadora: Como melhorar o desempenho da Administração Pública na Direção Municipal da Educação de Belas em Luanda-Angola?

1 Mestre em Gestão de Recursos Humanos nas Organizações pelo Instituto Superior Politécnico de Kangonjo. Licenciado em Ciência da Educação para o Ensino da Matemática pelo Instituto Superior Politécnico de Malanje. Professor do Ensino Geral no Complexo Escolar nº 2016 Vila-Flor Kilamba.
E-mail: eliassachico@gmail.com Tel: +244937028409

Este artigo propõe descrever de que forma as estratégias de gestão de recursos humanos contribuem para o melhoramento do desempenho da administração pública.Tem como objetivos específicos. Identificar as principais estratégias de gestão de recursos humanos adotadas na referida instituição. E sugerir estratégias com vista à elevação do desempenho organizacional.

A escolha do tema deveu-se pelo facto de acreditarmos na importância que têm as estratégicas de gestão de recursos humanos no melhoramento do desempenho da administração pública em Angola, no planejamento dos objetivos estratégicos da missão e da visão que se pretende. Optou-se a Direção Municipal da Educação do Belas, pela sua importância na implementação de políticas educacionais a nível local e pelas carências identificadas nos processos de gestão de pessoal. Ainda, por sermos profissionais do Ministério em causa, pelo que, pensamos que a implementação das estratégias na gestão de recursos humanos estimula o desempenho organizacional, permite a gestão funcionar como processo de coordenação e integração de atividades através do planeamento, organização, direcção e controlo, tendente a assegurar a consecução dos objetivos definidos, através das pessoas, de forma eficaz e eficiente. Assim, o estudo servirá como instrumento e fonte de consulta constante para os estudantes do curso de gestão de recursos humanos e aos gestores da Administração Pública.

ESTRATÉGICA DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

A gestão de recursos humanos é essencial para o desenvolvimento organizacional, entretanto, é preciso implementar estratégias eficazes para melhorar o desempenho, a fim de alcançar o sucesso organizacional.

Segundo Chiavenato (2014, p. 124) a "estratégia é o comportamento que a organização deve adotar para alcançar suas metas e objectivos em um ambiente competitivo e mutável".

Existem duas estratégias básicas de gestão de pessoas: a estratégia de controle e a estratégia de comprometimento. A primeira é caracterizada por uma estrutura altamente hierarquizada, com produção em massa, trabalho especializado, com baixo nível de exigência em qualificação e baixa participação dos funcionários na tomada de decisões. Já a segunda é caraterizada pela produção flexível, com a junção entre o fazer e o pensar, gerando trabalhos enriquecidos e desafiadores, alta exigência de qualificação, confiança mútua e alta participação dos empregados nas tomadas de decisões (Albuquerque e Medeiros, 2014, p. 340). Trata-se de diferentes filosofias de administração, que dão origem a estratégias e a estrutura diferenciadas. O mesmo autor realça que, na estratégia de controle, os funcionários são visto como números, custos e fator de produção, que, para desempenhar bem as funções, devem ser mandados e controlados, já na estratégia de comprometimento, as pessoas são consideradas parceiros no trabalho, nos quais a instituição deve investir para conseguir melhores resultados organizacionais. Essa estratégia baseia-se no pressuposto de que o comprometimento dos funcionários está intimamente relacionado com o aumento de desempenho. (Albuquerque, 2002, p. 39).

ESTRATÉGIA DE CONTROLE

Segundo Certo (2005, apud Ribeiro, 2013, p. 145), controle estratégico é um tipo especial de controle organizacional que se concentra na monitoração e avaliação do processo de administração estratégica para garantir que ela está funcionando apropriadamente. O controle estratégico é empreendido para garantir que todos os resultados planejados materializem-se de facto. Controle estratégico é definido como um método de gerenciamento do ambiente organizacional formal através de informações que são utilizadas para manter ou modificar as rotinas empresariais, como afirma Damke (2021). Ou seja, as empresas definem suas estratégias e estas devem estar em constante

monitoramento, pois o ambiente é dinâmico e, portanto, é relevante que sistemas de controle estratégico sejam implementados.

Nesse sentido, os gerentes ou gestores das organizações lançam mão de uma ferramenta administrativa, que faz parte do processo administrativo – o controle. Essa ferramenta permite que as atividades administrativas ou o resultado dessas atividades sejam comparadas com aquilo que foi idealizado.

ESTRATÉGIA DE COMPROMETIMENTO

Segundo Sá (2019, p. 6), "o comprometimento é o resultado da aprovação, da aceitação e do empenho em adotar algo que se julgou necessário e construtivo".

Damke (2021), descrevem o comprometimento organizacional como um aspecto psicológico que estabelece a relação dos funcionários com a organização, reduzindo a possibilidade de deixá-la quanto mais comprometido for. Vale realçar, ainda, que, de acordo com Silva e Rodrigues (2016), são duas as principais abordagens sobre comprometimento organizacional: a atitudinal e a comportamental. A primeira focaliza o processo pelo qual as pessoas pensam a relação, as crenças, os afetos e as intenções com sua organização, desenvolvendo-se lentamente ao longo do tempo. A segunda, considera que as pessoas se comprometem com ações, sendo as atitudes geradas pelos comportamentos.

As estratégias de gestão de recursos humanos no desempenho da administração pública, consiste em auxiliar as pessoas nas organizações a desenvolverem competências diferenciadas e a conquistarem consistentemente um desempenho melhor, o crescimento e desenvolvimento da organização e das pessoas que nela trabalham.

GESTÃO ESTRATÉGICA DE RH NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A administração pública constitui um importante segmento da ciência da Administração. Ela representa o aparelhamento do Estado e funciona como o instrumento do governo para planejar, organizar, dirigir e controlar todas as ações administrativas, (Chiavenato, 2009, p. 96). Um dos problemas crônicos da administração pública é apredominância de estruturas com excessivos níveis hierárquicos edepartamentos. Isso gera lentidão administrativa, comunicação formal,burocrática e lenta, além de serviços e produtos que não satisfazem àpopulação (Freitas e Jabbour, 2011). Porém o setor público deve estar aberto às inovações, com capacidadede se adaptar aos novos paradigmas, que valoriza o fator humano, dandomaior ênfase aos resultados, e que procure integrar as contribuições da áreade RH à estratégia organizacional. (Freitas e Jabbour, 2011)..A situação ainda pode ser agravada pelo fato demuitas vezes os funcionários trabalharem sem motivação, uma vez que têmseus empregos "garantidos" em função da estabilidade e não têm grandesperspectivas de crescimento profissional dentro da organização, (Resende, 2017).

Assim, assumiu-se ser importante que os gestores da administração pública, compreendam e exerçam a gestão de pessoas como ramo especializado da Ciência da Administração que contempla todas as ações empreendidas por uma organização com o objetivo de integrar o funcionário no contexto da organização e aumentar sua produtividade.

RELAÇÃO ENTRE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS E DESEMPENHO

Sahoo, Das eSundaray (2011), afirmam que, organizações que adotam estratégias e práticas de RH consistentes com as demandas de seus ambientes internos e externos terão um melhor desempenho.Para Jasmin (2013), realça que, as práticas de uma empresa de recursos humanos devem estar relacionadas a pelomenos duas dimensões de seu desempenho:

Primeiro, se as práticas de GRH aumentam o esforço dos funcionários, é esperado que a suautilização afete diretamente os resultados intermediários, tais como volume

denegócios e produtividade, sobre as quais os funcionários têm controle direto.

E por outro lado, se os retornos dos investimentos em práticas de GRH excedem os seus custos reais, osfuncionários apresentam-se mais envolvidos para com a empresa e há uma maiorprodutividade, como consequência é possível verificar uma melhora no desempenho.

Em suma, as práticas, as estratégias eficazes de gestão de recursos humanos podem aumentar ou melhorar o desempenho das instituições. Sendo assim, este estudo faz-nos perceber que a implementação de estratégias de GRH eficazes na administração pública podem melhorar infalivelmente o desempenho organizacional. Nesse sentido, a relação entre GRH e desempenho operacional pode ser mais facilmente observável, tanto pela relação direta entre os dois conceitos quanto pelo fato de que o desempenho operacional antecede o processo de apropriação.

DESEMPENHO NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A administração pública "envolve todo o aparato administrativo com que nações, estados e municípios se moldam para cuidar do interesse coletivo e entregar à população uma ampla variedade de serviços públicos capazes de melhorar a qualidade de vida em geral" (Chiavenato, 2009, p. 96).

O processo de avaliação devidamente administrado beneficia funcionários e a organização, podendo ser usado para análise de diversas questões gerenciais, tais como manter a motivação e o compromisso das pessoas, melhorar a performance individual e organizacional, estimular a eficácia na comunicação interna, ajustar os objetivos com as metas da organização e da equipe, analisar o desenvolvimento e identificar as necessidades de treinamento, bem como, desafiar e estimular o aperfeiçoamento, avaliar potencial, entender aspirações de carreira, comemorar êxitos e aprender com os insucessos, desenvolver a visão sistêmica da empresa, promover mudanças entre outros (Boeira, Erlo e Tartartti, 2018).

Porém, como verificamos, todas essas debilidades estratégicas na gestão de recursos humanos na administração pública do ponto de vista de vários autores, pelo que, o aperfeiçoamento no processo de avaliação faz toda diferença. Infelizmente Angola é ainda um país com enorme escassez de informação.

ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EM ANGOLA

Angola demonstra ser uma sociedade hierarquizada, onde todos têm a sua devidaposição e isso não é discutível. As pessoas aceitam a hierarquia. Dentro de uma organização a hierarquia é vista como desigual, ou seja, existe a distribuição desigual dopoder, sendo que este é centralizado. Os subordinados esperam que lhes seja dito o quefazer e não têm liberdade para inovar. O chefe ideal é um autocrata benevolente. (Ferreira, 2019). A história da organização administrativa angolana, tem a sua sede na administraçãocolonial portuguesa. Com a independência, o novo Estado inventariou uma série de desafios,de modo geral, mas também no processo produtivo nacional, onde se registrava uma série de nacionalizações e confiscos, e a legislação trabalhista eraaté então discriminatória e desajustada à ideologia socialista e de economiaplanificada, seguida pelo MPLA, conforme realça Chimpolo (2018).Stanislau (2023), salienta que, o funcionalismo do pessoal na Administração Pública angolana está regulado pela Lei nº 26/22, de 22 de Agosto-Lei de Base da Função Pública, neste diploma, o Estado angolano descreve os princípios, direitos e deveres dos funcionários, etc.

Em Angolaos profissionais são atraídos para a função pública devido àestabilidade, aumento de salário, sem necessidade de melhorias no trabalho para obtê-los,bastando permanecer no cargo. Assim, pelo que constata-se, as estratégias de gestão de recursos humanos apresentadas, cada uma delas ajuda de alguma maneira no melhoramento do desempenho da administração pública se bem,

implementá-las.

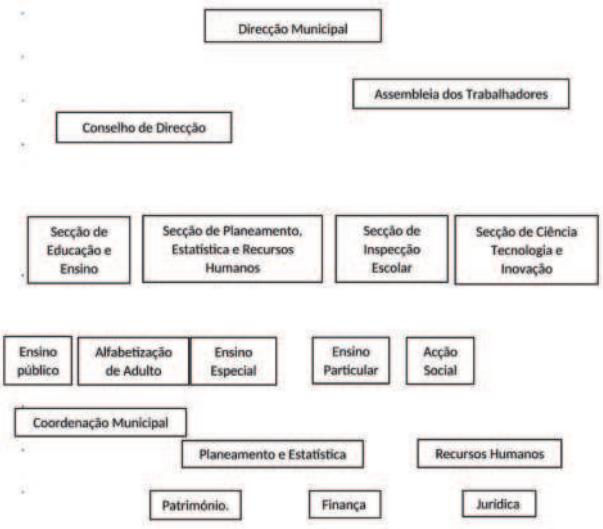
Este estudo adotou uma abordagem de natureza descritiva com o uso do método quantitativo, com base num estudo de caso. A coleta de dados foi realizada por meio de inquéritos por questionário aplicados a 16 funcionários da DME-Belas. A amostra foi selecionada por conveniência e incluiu técnicos, quadros administrativos e dirigentes. Os dados foram analisados estatisticamente.

TABELA 1: CARATERÍSTICA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

FIGURA 1: ESTRUTURA ORGÂNICA DA DIRECÇÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE BELAS

Idades	Fr.	%
30-35 anos	1	6,25
36-40 anos	5	31,25
41-44 anos	2	12,5
45 ou mais	3	18,75
Nulos	5	31,25
Total	**16**	**100**

Fonte: Elaboração Própria



Fonte: Direcção Municipal da Educação de Belas, 2025.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados demonstram que há fragilidades significativas nas práticas de GRH, nomeadamente:

- Formação Profissional: A maioria dos colaboradores indica ausência de programas regulares de capacitação.
- Avaliação de Desempenho: Praticamente inexistente, o que prejudica o reconhecimento e desenvolvimento dos funcionários.
- Motivação e Remuneração: Há uma percepção generalizada de desvalorização profissional e ausência de incentivos.

Essas falhas comprometem a motivação dos colaboradores e refletem-se na baixa qualidade dos serviços públicos prestados. O estudo reforça a importância de alinhar as estratégias de GRH com os objetivos organizacionais e com a valorização dos recursos humanos como capital estratégico.

Os dados abaixo referem-se aos resultados dos questionários dirigidos aos técnicos, quadros administrativos e dirigentes.

TABELA 2: FREQUÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO DE TREINAMENTOS

● **Com que frequência você participa de treinamentos?**

Opções	Frequências	Percentagens
Regularmente	0	0%
Raramente	7	43,75%
Nunca	9	56,25%
Total	**16**	**100%**

Fonte: Elaboração Própria

Ao analisar a estatística acima, tendo 7 participantes equivalente a 43,75% da amostra total responderam "raramente" participam de treinamentos, 9 participantes equivalente a 56,25% da amostra total responderam que "nunca" participaram em treinamentos e, nenhum funcionário inquirido respondeu que participa regularmente de treinamentos. Assim, entende-se que existe uma fraca participação dos funcionários em treinamentos na Direção Municipal da Educação de Belas.

TABELA 3: PROGRAMAS DE FORMAÇÃO QUE ATENDEM AS NECESSIDADES PROFISSIONAIS

● **Os programas de formação atendem com as suas necessidades profissionais?**

Opções	Frequências	Percentagens
Sim	2	12,50%
Não	4	25,00%
Talvez	10	62,50%
Total	**16**	**100%**

Fonte: Elaboração Própria

Observa-se que os programas de formação existentes na mencionada instituição escolar, não atendem às necessidades

profissionais dos participantes, visto que 62,5% dos participantes responderam “talvez”, 25% responderam “não” e só 12,5% dos 100% da amostra total responderam que “sim”.

TABELA 4: AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE FORMA JUSTA E TRANSPARENTE

● **A avaliação de desempenho é feita de forma justa e transparente?**

Opções	Frequências	Percentagens
Sim	4	25,00%
Não	1	6,25%
As vezes	7	43,75%
Nem sempre	4	25,00%
Total	**16**	**100%**

Fonte: Elaboração Própria

De acordo a estatística acima, percebe-se que a transparência na avaliação de desempenho feita na instituição, é variável, entretanto, a transparência da avaliação de desempenho da Direção Municipal preocupa-nos, o facto de 43,75% dos participantes ter respondido “às vezes”, 25% ter respondido “nem sempre”, 6,25% ter respondido “não” e somente 25% respondeu que “sim”.

TABELA 5: SATISFAÇÃO DOS INCENTIVOS OFERECIDOS PELA DIREÇÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE BELAS

● **Sente-se satisfeito com os incentivos oferecidos pela Direção Municipal da Educação de Belas?**

Opções	Frequências	Percentagens
Sempre	1	6,25%
Nunca	15	93,75%
Total	**16**	**100%**

Fonte: Elaboração Própria

Entretanto, entende-se que os incentivos oferecidos pela Direção Municipal de Belas são insuficientes para satisfação dos funcionários, pelo que, prejudica na motivação profissional dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a eficácia da administração pública na Direcção Municipal da Educação de Belas está intrinsecamente ligada à qualidade da gestão de seus recursos humanos. A fragilidade de políticas claras de formação, motivação, remuneração e avaliação de desempenho compromete a produtividade institucional. Foi ainda possível verificar que, as estratégias predominante no estabelecimento escolar atras indicado, é do tipo especial de controle organizacional, que, apesar de ser uma estratégia empreendido para garantir que todos os resultados planejados materializem-se de fato, porém, o funcionário está pouco comprometido com a organização, pelo que, para desempenhar bem as funções, devem ser mandados e controlados. Este tipo de estratégia é comum nas instituições públicas em Angola, no entanto, a utilização desta estratégia por si só não garante eficácia.

Sugere-se, assim, a conjugação das estratégias de controle e de comprometimento, criando uma abordagem mais equilibrada e eficaz, ou seja, a implementação simultânea das duas estratégias pode proporcionar um equilíbrio organizacional mais eficaz, especialmente em uma instituição responsável pela educação. Entretanto, recomenda-se também, o fortalecimento das práticas de GRH, com foco na capacitação contínua investindo em programas de treinamento e desenvolvimento contínuo dos funcionários, planejamento estratégico de carreira criar planos de carreiras claros, com oportunidades de crescimento e mobilidade interna, valorização da diversidade e inclusão adotar políticas que promovem um ambiente de trabalho inclusivo e que valorizam a diversidade, uso de tecnologia investir em sistemas de gestão de recursos humanos baseados em tecnologia para automatizar processos administrativos, qualidade de vida no trabalho implementar políticas que promovam o bem-estar dos funcionários, como horários flexíveis, programas de saúde mental, e equilíbrio entre vida pessoal e profissional, revisão de processos reduzir processos desnecessários que impactam a eficiência e agilidade da gestão de pessoas, valorização profissional e implementação de sistemas transparentes de avaliação de desempenho e reconhecimento, como caminho para a modernização e eficiência da administração pública angolana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, L. G. e MEDEIROS, C. A. F. Estratégias de Gestão de Pessoas e Desempenho Organizacional na Hotelaria: o papel das capacidades organizacionais.: RBTUR. São Paulo, 2014

BOEIRA, J. de S.; ERLO, B. F. e TARTAROTTI, L. Gestão de Desempenho: O papel dos líderes na avaliação dos colaboradores. ResearchGate. Brasil, 2018.

CHIAVENATO, I. Administração geral e pública (4ª edição ed.). Rio de Janeiro: Campus, 2009.

CHIAVENATO, I. Gestão de pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações (4ª ed.). Rio de Janeiro: RJ: Elsevier, 2014.

CHIMPOLO, J. M. Administração pública: processo de recrutamento e seleção de pessoal. Revisão científica equipe editora dois03. Angola, 2018.

DAMKE, L. C. Sistemas de controle estratégico e comprometimento organizacional:um estudo em uma empresa pública do setor elétrico. Revista de Ciências da Administração, 43-62. 28 de Abril, 2021.

DECRETO-LEI Nº 26/22 de Agosto-Lei de base da função pública, 2022.

FERREIRA, S. D.Pratica de Gestão de Recursos Humanos e Cultura: Um Estudo Exploratório de E mpresa em Angola . Lisboa, Universidade de Lisboa-ISEG, 2019.

FREITAS, W. R. e JABBOUR, C. J. C. Rumo à Gestão Estratégica de Recursos Humanos? Estudo de Caso emuma Organização Pública Paulista. Revista de Administração Pública, 45(1), 183-206, 2011.

JASMIN, G. D. A Gestão de Recursos Humanos e o Desempenho Organizacional: Uma Meta-Análise. Rio de Janeiro: Faculdade de Economia e Finanças IBMEC, 2013.

RESENDE, P. C. Gestão de Recursos Humanosno Serviço Público. Rio de Janeiro, Universidade Cândido Mendes, 2017

RIBEIRO, R. V. Estratégias de Recursos Humanos. Curitiba: IESDE BRASIL S.A. Brasil, 2013.

SÁ, A. Gestão de Pessoas: Gestão de Desempenho. Objetivos. Métodos de Avaliação e Desempenho. Gran Cursos Online. Brasília, 2019

SAHOO, C. K.; Das, S. e SUNDARAY, B. K. Strategic Human ResourceManagement: Exploring The Key Drivers, In: Employment Relations Record, v. 11, n.2. 2011

SILVA, C. C., & RODRIGUES, N. R. Gestão Estratégica de Pessoas e Comprometimento Organizacional em organizações hospitalares. Rev. Adm. UFSM, Santa Maria, 192-209. 10 de Março de 2016

STANISLAU, K. C. O Compliance na Prevenção da Corrupção na Administração Pública em Angola -Estudo de caso no Sector da Educação. Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra. Portugal, 2023

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

UMA ABORDAGEM PRELIMINAR NA EMPRESA SIABONGA COMERCIAL, LDA NO I SEMESTRE DE 2024

Domingos Fernando Cassuende Lucunde[1]

RESUMO: O objetivo deste artigo é compreender a Estratégia do Gestor na Resolução de Conflitos dentro das Organizações,nos últimos tempos as organizações estão em competição permanentes, fruto de interacção entre ela, por um lado, e por outro lado, devido as tecnologias de informação. Durante o processo de produtivo, surgiu diversos conflitos com causas diferenciadas, como, opiniões opostas, disputas por poder, discrepâncias no desempenho e problemas emocionais entre colaboradores, instigaram comportamentos irresponsáveis, aprofundaram as diferenças entre os funcionários, estimularam a polarização entre indivíduos e grupos, dificultaram a comunicação, interação e cooperação. Quanto a forma de procedimento de dados, para sustentação da fundamentação teórica, utilizou-se a observação, pesquisa bibliográfica. Ao passo que para realização e concretização do caso prático recorreu-se a um questionário para a obtenção de dados a partir das opiniões dos és e dos funcionários da empresa SIABONGA COMERCIAL LDA. Como foi dito anteriormente, o trabalho foi de natureza quantitativa, neste caso nos levou a um processo de observação e análise de conteúdo através da pré-análise, descrição analítica dos dados onde foi proceder à codificação, classificação, categorização, uso de tabelas descritiva e interpretação referencial com base as frequências absolutas e relativas. Deste modo, um conflito bem gerido acarrecta consequências positivas e um conflito mal gerido acarretam consequências negativas. Durante o estudo, foi possível verificar a estratégia do gestor na identificação, prevenção e resolução de conflitos , utilizando diversas técnicas para que se tenha um ambiente salutar na empresa. Finalmente, pode-se dizer que a pesquisa, confirma a estratégia dos gestores na empresa.

Palavras-chave: Estratégias; Gestores; Organização; Resolução de conflitos.

A ESTRATÉGIA DO GESTOR NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NAS ORGANIZAÇÕES

Nos últimos tempos as organizações estão em competição permanentes, fruto de interacção entre ela, por um lado, e por outro lado, devido as tecnologias de informação. Durante o processo de productivo, surgiu diversos conflitos com causas diferenciadas, como, opiniões opostas, disputas por poder, discrepâncias no desempenho e problemas emocionais entre colaboradores, instigaram comportamentos irresponsáveis, aprofundaram as diferenças entre os funcionários, estimularam a polarização entre indivíduos e grupos, dificultaram a comunicação, interação e cooperação.

1 Mestrando em Gestão Estratégica de Empresa pelo Instituto Superior de Kangonjo (ISKA); Licenciado em Economia; Docente Universitário; Pós-Graduado em Didáctica para o Ensino Superior; e em Andragogia, Curso Avançado em Pesquisa e Desenvolvimento Social, participação no livro do Autor José Manuel Lumbo com o título: Lições de Macroeconomia, Aspectos Conceptuais, trabalhei na Rede Africana como Assistente em Pesquisa Científica, actualmente comentador para os assuntos econômicos na Rádio DW-África e na Rádio Francesa Internacional (RFI).

O gestor tem um papel de mediar os conflitos nas organizações, como forma de fortalecer a equipa de trabalho. Por meio da mediação e do diálogo, o gestor tem a possibilidade de ouvir os envolvidos, direccionar o diálogo, propor a solução do problema e replanificar as suas acções, e de forma partícula, o gestor Recursos Humanos, desempenha um papel fundamental dentro da organização, pois as organizações funcionam como um sistema, e que qualquer falha que ocorra, seja por parte desse ou daquele departamento, implicará directamente nos resultados, faz-se necessário que as pessoas estejam bem engajadas em relação à missão e à visão da organização. No entanto, as organizações no mundo assumem-se como uma grande associação de pessoas face os seus desafios do contexto actual, meios monetários e não monetários, constituídas com a finalidade de alcançar determinados objectivos, que de uma forma isolada não seria possível alcançar. Por meio dessa interacção de pessoas de várias origens e culturas, pode gerar satisfação e insatisfação no trabalho, derivados de vários interesses, sejam elas das organizações, como colectivos, ou ainda pessoais. Com a expansão das empresas por todo mundo, os gestores devem estar preparados para lidar com varios tipos de conflitos dentro das organizações de modo a não afectar a produtividade que tem uma grande implicação na competitividade a nivel do mercado dado os seus concorrentes.

CONCEITOS

Segundo Silva (2014) o gestor tem um o papel de grande relevancia sobretudo quando o establecimento escolar pretende receber as obrigacções da vida moderna, que se circuncrevem em boas pessoas, compreensiveis, com valências e destrezas importnates, que facilitam que as pessoas se socializem.

Significa dizer que o Gestor é toda pessoa capacitada para gerir, organizar e controlar as actividades dentro de uma organização para que haja êxito no cumprimento das tarefas a si acometidas.

SURGIMENTO E CONCEITOS SOBRE GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES

Surgimento da gestão teve início comAdministração Científica, século XIX, marcado por Frederick W. Taylor (1856-1915) e Henri Fayol (1841-1925). Esse movimento tinha como objectivo proporcionar fundamentação científica para a padronização das actividades administrativas, a fim de que a improvisação e o empirismo fossem substituídos, como forma de alcançar a produtividade (Gil, 2001).

As organizações permitem satisfazer diferentes tipos de necessidades dos indivíduos: emocionais, espirituais, intelectuais, económicas, etc. No fundo, existem para cumprir objectivos que os indivíduos isoladamente não podem alcançar em face das suas limitações individuais. Assim, as organizações são formadas por pessoas para sobreporem suas limitações individuais com as organizações, a limitação final para alcançar muitos objectivos humanos não é mais a capacidade intelectual ou de força, mas a habilidade de trabalhar eficazmente (Chiavenato, 2015, pp. 20-21).

Administração é o processo de planear, organizar, liderar e controlar os esforços realizados pelos membros da organização e o uso de todos os outros recursos da organização para alcançar os objectivos estabelecidos (Stoner, 1999, p. 4).

PERSPETIVAS DE MAXIMIANO

Na perspectiva de evolução da função, podemos tratar a gestão de pessoas em três estágios: administração de pessoal, trata as rotinas de geração de folha de pagamento, manutenção de registos, assentamentos funcionais e controlo dos servidores; administração de recursos humanos: sensível avanço quanto ao elemento humano e nos processos de trabalho, análise sistêmica da organização e destaque no ambiente laboral; gestão de pessoas: organizações voltadas às pessoas como o seu mais valioso componente de capital, recurso capaz de gerar riquezas (Maximiano, 2007).

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa foi utilizado o método quantitativo, descritivo, observacional edocumental, em que consiste na utilização da colecta de dados e análise, para responder as questões da pesquisa e testar as hipóteses previamente estabelecidas. Usou-se a pesquisa descritiva que, permitiu fazer o arrolamento das informações obtidas a partir dos funcionários em torno do tema em estudo na empresa SIABONGA COMERCIAL LDA.em Luanda.

Como técnica de pesquisa para materialização do trabalho utilizou obras científicas públicas para sustentar as teorias sobre a Estratégia do Gestores na resolução de conflitos nas Organizações caso prático utilizou-se o questionário, sendo este "um instrumento de colecta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador" (Lakatos e Marconi, 2010, p. 184). Os conflitos sempre existiram nas empresas entre as pessoas, só que os mesmos devem ser resolvidos na base do diálogo construtivo, visando um senso comum.

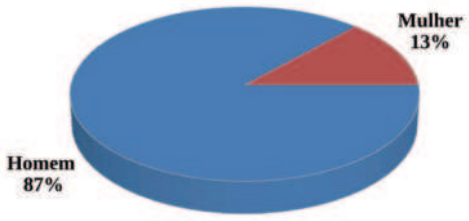
Nesta pesquisa, foi utilizada amostragem estratificada, onde seleccionamos um subconjunto de indivíduos (funcionário), de 100 pessoas que formam a amostra. Assim sendo a amostragem em estudo é de 31 indivíduos.

Como foi dito anteriormente, o trabalho foi de natureza quantitativa, neste caso nos levou a um processo de observação e análise de conteúdo através da pré-análise, descrição analítica dos dados onde foi proceder à codificação, classificação, categorização, uso de tabelas descritiva e interpretação referencial com base as frequências absolutas e relativas.

CARACTERIZAÇÃO DA EMPRESA SIABONGA COMERCIAL LDA.

A empresa SIABONGA COMERCIAL. LDA, uma empresa de segurança privada Zona C, com sede no Distrito de Kicolo.

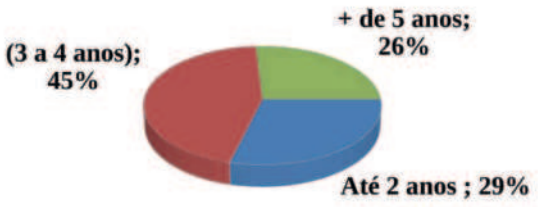
GRÁFICO Nº 1: GÉNERO DO RESPONDENTE



Fonte: Própria

Constatação nº 1: Constata-se que do universo de trabalhadores respondentes de 87% são homens e 13% são mulheres.

GRÁFICO Nº 2: TEMPO DE SERVIÇO NA EMPRESA



Fonte: Própria

Constatação nº 2: A pergunta consistia em saber qual era o tempo de serviço do trabalhador na empresa. A resposta é de 45%, estão na empresa entre 3 a 4 anos, 29% estão na empresa até 2 anos e 26%, estão mais de 5 anos na empresa.

GRÁFICO Nº 3: JÁ ALGUMA VEZ TEVE CONFLITO NO TRABALHO



Fonte: Própria

Constatação nº 3: A pergunta consistia em saber se já alguma vez teve conflito no trabalho. A resposta de 58%, disseram não terem conflito no trabalho, 26%, respondeu sim, já alguma vez tiveram conflito no trabalho e 16%, respondeu nem por isso, tiveram conflito no trabalho.

GRÁFICO Nº 4: QUAIS OS TIPOS DE CONFLITOS MAIS FREQUENTES NA EMPRESA



Fonte: Própria

Constatação nº 4: A pergunta consistia em saber os tipos de conflitos mais frequentes na empresa. A resposta de 52%, corresponde conflitos entre empresa e trabalhadores, 29%, conflito entre trabalhadores e 19%, entre empresa e clientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para melhor entendimento da temática em estudo, fez-se recurso a fundamentação teórica da pesquisa, com destaque a estratégia dos do gestores na resolução de conflitos, ser de extrema importância, pois onde existe há trabalho envolve sempre pessoas, com diferentes hábitos, costumes, crenças, etc., o que pode potenciar o surgimento de ponto de vista diferenciado.

Foi perceptível, durante a pesquisa compreender que o ponto de vista diferenciado, pode originar o conflito, que pode ser entre trabalhadores, envolver trabalhadores e a empresa, entre empresa e clientes. Percebe-se que o conflito numa organização pode ser benéfico e construtivo originando criatividade e mudança, ou prejudicial e destrutivo originando situações negativas

Finalmente, pode-se dizer que a pesquisa, confirma a estratégia dos gestores na empresa , tem sido positivo na resolução de conflitos, refuta assim, a estratégia dos dos gestores na organização, tem sido mal implementada para a resolução de conflitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHIAVENATO, I. Teoria Geral da Administração: Abordagens descritivas e explicativas (4.ª ed.). São Paulo: Makron Books - MacGraw Hill,2015.

GIL, A. C. Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais. São Paulo: Atlas,2001.

LAKATOS,E.M. e MARCONI, M. A.Fundamentos metodologia científica. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAXIMIANO, A. C. A. (2007) Teoria Geral da Administração: da Revolução Urbana à Revolução Digital. São Paulo: Atlas, 2007.

SILVA, A.M.I.D. da. O gestor e sua influência no desempenho escolar dos alunos do centro fundamental Anjo Bom. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9124/1/2014_AlessandraMariaInacioDantasdaSilva.pdf, 2014

STONER, R. Teoria Geral da Administração. São Paulo: Editora Makron Books, 1999.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista 1ª E
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

O ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Dorivaldo da Graça Guedes Tavares[1]

Edmilson dos Prazeres da Silva[2]

RESUMO: O ensino superior em Angola tem passado por transformações significativas nos últimos anos, impulsionadas pela necessidade de desenvolver uma economia mais diversificada e competitiva. Este trabalho tem como objetivo fazer uma revisão sistemática da literatura sobre o ensino Superior em Angola. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão da literatura e análise de dados estatísticos, nelas contidos e os resultados mostram que o ensino superior em Angola enfrenta desafios como a falta de infraestrutura, a escassez de recursos humanos qualificados e a necessidade de melhorar a qualidade da educação. Também foram identificadas oportunidades para o desenvolvimento do ensino superior, como a expansão da educação a distância e a cooperação internacional. Portanto, este estudo contribui para a formulação de políticas públicas e estratégias para o desenvolvimento do ensino superior em Angola.

Palavras-chave: Angola; Desafios; Desenvolvimento; Educação superior; Oportunidades.

INTRODUÇÃO

A literatura indica uma expansão significativa das instituições de ensino superior (IES), tanto públicas como privadas, ao longo das últimas duas décadas. Apesar deste crescimento, persistem desigualdades geográficas e sociais no acesso. Os estudos analisados apontam que a distribuição das universidades continua a ser concentrada em grandes centros urbanos, o que dificulta o acesso para estudantes de áreas rurais. Além disso, a falta de infraestruturas adequadas e de recursos financeiros continua a ser uma barreira para muitos jovens angolanos. O tema que se apresenta, versa sobre o ensino superior em Angola: uma revisão sistemática da literatura.

Vários autores questionam a qualidade do ensino e a relevância dos currículos face às necessidades do mercado de trabalho angolano. A revisão sublinha a falta de professores qualificados e a escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos como fatores que comprometem a excelência académica. Existe um consenso na literatura sobre a necessidade de alinhar os programas de estudo com os desafios económicos e sociais do país, incentivando a formação em áreas como ciências, tecnologias, engenharias e matemáticas.

A literatura aponta para a necessidade de maior transparência e eficácia na governação das instituições de ensino superior. O financiamento público é frequentemente considerado

1 Docente na Universidade Jean Piaget de Angola, onde ministra diferentes Unidades Curriculares no Curso de Psicologia, exercendo neste momento as funções de Decano da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

2 É Docente na Universidade Jean Piaget de Angola, ministra diferentes Unidades Curriculares e está afeto ao Curso de Psicologia.

insuficiente, o que leva muitas instituições a dependerem de propinas e de outras fontes de receita, impactando negativamente a equidade. Os textos analisados sugerem que a implementação de políticas mais robustas e a diversificação das fontes de financiamento são cruciais para a sustentabilidade e melhoria do sistema de ensino superior.

PROBLEMA DA PESQUISA

O ensino superior angolano, após o fim da guerra civil, tem sido palco de uma expansão notável, impulsionada por um forte investimento na educação como pilar para a reconstrução e o desenvolvimento do país. No entanto, uma revisão atenta da literatura revela que este crescimento quantitativo nem sempre tem sido acompanhado, de forma consistente, por uma melhoria da qualidade. O sistema ainda enfrenta alguns desafios estruturais e operacionais que questionam a sua capacidade de formar quadros alinhados com as necessidades da sociedade e do mercado de trabalho.

Neste sentido, coloca-se a seguinte questão de partida: Quais são os desafios que o ensino superior em Angola apresenta?

OBJETIVO DO ESTUDO

Este trabalho tem como objetivo analisar através da revisão sistemática da literatura o funcionamento do ensino Superior em Angola

HIPÓTESES DA PESQUISA

O ensino superior em Angola é um tema de grande relevância e complexidade. Desde o fim da guerra civil, o setor passou por uma expansão notável, mas essa evolução trouxe consigo uma série de desafios persistentes. A expansão quantitativa do ensino superior em Angola, impulsionada pela procura social pós-guerra, não nem sempre foi acompanhada por melhorias sistémicas na qualidade e equidade, resultando num desajuste entre a formação oferecida e as necessidades do mercado de trabalho e contribuindo para a desigualdade social.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Todo trabalho de investigação carece de um seguimento metodológico, ou procedimento metodológico dependendo de quem escreve ou emite alguma opinião sobre o assunto. Neste sentido entende-se por procedimento metodológico, o "caminho do pensamento e a prática exercida na apreensão da realidade, e que se encontram intrinsecamente constituídos pela visão social de mundo veiculada pela teoria da qual o pesquisador se vale". (LIMA e MIOTO, 2007. Ao realizar-se uma pesquisa, se torna importante definir o procedimento metodológico no qual se pretende seguir, só assim teremos um caminho andado para o início da investigação.

O trabalho não se trata de uma revisão exploratória, pois, não se procura por tendências, pontos em comum e divergentes encontrados na literatura. Com base no objetivo do presente estudo e a sua problemática, quanto as revisões de estudos que abordam sobre o tema, segue-se a metodologia que consiste numa investigação aprofundada quanto ao Ensino Superior em Angola. Para este trabalho usou-se um enfoque analítico, onde se baseou em métodos de uma revisão bibliográfica, de acordo com os nossos objetivos e a nossa área de estudo. A revisão bibliográfica e/ou documental consistiu na consulta e análise dos diferentes autores.

O escopo desta pesquisa cinge-se em analisar ou fazer uma revisão sistemática da literatura sobre o Ensino Superior Em Angola. De acordo com o objetivo da revisão, nossos limites albergam livros, dissertações de mestrado, teses de doutoramentos e artigos em revistas indexadas. Usa-se alguns critérios de inclusão de bibliografia ao ler-se as publicações, e teve de se definir quais trabalhos deviam ser incluídos em nossas análises, nas quais se deve desconsiderar ao se estabelecer os objetivos ou escopos. Assim, primeiramente, a análise recaiu sobre a revisão da literatura sobre a configuração do Ensino Superior em Angola.

O ENSINO UNIVERSITÁRIO

O ensino universitário em Angola está num momento de profunda transição, enfrentando desafios históricos e contemporâneos que moldam a sua evolução e impacto no país. A qualidade do ensino é uma das maiores preocupações. Muitas instituições de ensino superior, tanto públicas como privadas, lutam contra a falta de infraestruturas adequadas. A escassez de laboratórios bem equipados, bibliotecas atualizadas e a ausência de recursos tecnológicos essenciais, como acesso fiável à internet, dificultam a oferta de uma formação que prepare os estudantes para o mercado de trabalho moderno.

A UNIVERSIDADE EM ANGOLA

O ensino universitário em Angola tem uma história muito recente, diferente de muitos países do nosso continente. Em parte, deve-se ao sistema político vivido no passado.

Segundo ALVES (2012, p. 98):

> O surgimento de uma Universidade em Angola ocorre numa conjuntura de pressões internas e externas. Ao nível interno, a burguesia colonial desejava que os filhos continuassem os estudos superiores sem terem de abandonar o território, pelo que exigia insistentemente a criação de uma Universidade.

Foi em função desta pressão que surgiu o ensino universitário em Angola. Há relatos de que o ensino universitário em Angola já tinha nascido com a Igreja Católica, através do ensino religioso por via do Seminário Maior e do ensino da Filosofia e Teologia. O ensino superior a ser considerado como tal pelo governo, nesta época, surgiu com o desenvolvimento das escolas criadas através de pressões que existiam por parte da burguesia.

Para SANTOS, (1970), citado por LIBERATO (2014, p. 102):

> Até ao início da década de 1960, Angola não dispunha de nenhuma instituição de ensino superior no seu território. Para a frequência desse nível de ensino, os estudantes tinham de se deslocar a Portugal. No entanto, apesar de serem atribuídas bolsas de estudo para a frequência do ensino superior na metrópole, o fato é que esse acesso estava vedado à maioria dos angolanos. Os custos incomportáveis relacionados com a deslocação e manutenção desses estudantes na metrópole afastavam a maioria dos candidatos ao ensino universitário, daí que entre 1833 e 1857 estudassem na Europa apenas 19 estudantes angolanos.

Este número era considerado muito reduzido para as reais necessidades do país na altura. Muitos colonos, a elite mestiça e negra assimilada, pediam a criação de uma instituição de ensino superior em Angola, mas havia muita resistência por parte da metrópole.

Esta resistência surgiu segundo LIBERATO (2014, p. 102) porque preferiam "manter o sistema de bolsas de estudo, condicionando assim a ascensão social e as aspirações dos angolanos a cargos mais elevados na administração colonial". Nesta época já havia uma proposta do antigo Governador Geral Venâncio Deslandes (na época) para a abertura de uma Universidade em Angola tendo sido sistematicamente adiada a proposta inicial.

SILVA (2004) citado por KANDINGI (2016, p. 55) afirma que a institucionalização da Universidade em Angola se encontra justificada por dois factores, apresentados da seguinte forma:

> Uns de natureza interna – a burguesia colonial, por um lado, que exigia a criação de uma Universidade para que os seus filhos continuassem os estudos superiores sem terem de se deslocar a Lisboa, e por outro, as reivindicações nacionalistas que impunham a alteração da condição de atraso do sistema educativo outros de natureza externa – ligados às denúncias internacionais da exploração colonial e às exigências da Agência das Nações Unidas (ANU) e de organizações nacionalistas africanas para que Portugal concedesse a independências às suas colonias.

Se pode perceber que o ensino superior surge não só por via da pressão da burguesia, mas também através de pressões e denúncias feitas pela «agência das nações unidas». Surgida através ou não de pressões internas e externas, importa salientar e reconhecer o seu contributo para o crescimento de angola.

CHIOIA (2012, p. 18) reforça esta realidade com a afirmação de que:

> A Universidade em Angola tem uma história relativamente recente, comparativamente à de outras instituições do mesmo género em África (Congo Brazaville, República Democrática do Congo, África do Sul, Egipto, Senegal etc.). O seu surgimento abrupto e a sua evolução conturbada estão relacionados às ideias de uma política desenvolvimentista para o país. Em sua trajetória, a universidade angolana passou de instrumento elitista da colonização, portanto, a serviço da minoria, a agente de luta revolucionária por uma nova sociedade, buscando incluir a maioria outrora despojada de seus direitos, entre eles o da educação.

Constata-se que a Universidade em Angola no seu surgimento não beneficiava a todos, somente uma determinada classe (minoria da população) o que não permitia, de certa forma, o crescimento em termos científicos de toda a população que poderia, de igual modo, ter a mesma oportunidade e privilégios, visto que o ensino deve ser para todos.

KANDINGI (2016, p. 55) afirma que

> Por força do diploma legislativo nº 3235, do Governo-geral de Angola, é criado em 1962, os Centros de Estudos Universitários, junto dos Institutos Científicos e do Laboratório de Engenharia de Angola, tendo em conta o insuficiente número de técnicos de nível universitário que constituía um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento de Angola. Após a aprovação do referido instrumento legal, a publicação das portarias nºs 12196 e 12201, através das quais são instituídos os cinco Centros de Estudos Universitário com os respetivos planos dos cursos profissionais e de especialização por semestres, distribuídos por Luanda, Huambo e Lubango.

Os diplomas têm como princípio regular os aspetos relacionados com o ensino. A autora mostra-nos que, com a criação deste diploma, surgiram os Centros de Estudos Universitários, embora com a escassez de quadros formados.

Reforçando a ideia de KANDINGI (2016), anteriormente apresentada, CARVALHO (2013, pp. 248-249) defende que:

> O ensino superior foi implantado em Angola (então colónia portuguesa) somente no ano de 1962, com a criação dos Estudos Gerais Universitários de Angola. A Igreja Católica tinha, porém, criado em 1958 o seu Seminário, com estudos superiores em Luanda e no Huambo. À criação dos Estudos Gerais Universitários de Angola seguiu-se a criação de cursos nas cidades de Luanda (medicina, ciências e engenharias), Huambo (agronomia e veterinária) e Lubango (letras, geografia e pedagogia).

Os estudos gerais passaram depois a serem considerados como Universidade a partir do ano de 1963. Já havia sido criado na altura pela Igreja Católica, em 1962 o Instituto Pio XII cujo objetivo era formar assistentes sociais. Em Angola a Universidade surgiu como tal no ano de 1975, com a proclamação da Independência, conhecida como Universidade de Angola que ganhou o nome de Universidade Agostinho Neto nos anos seguintes. Para CARVALHO (2013, p. 249):

> Com a proclamação da independência política de Angola, em 1975, foi criada a Universidade de Angola (em 1976), mantendo-se uma única instituição de ensino superior de âmbito nacional. No ano de 1985, a Universidade de Angola passou a designar-se Universidade Agostinho Neto, que se manteve até 2009 como única instituição estatal de ensino superior no país.

A partir de 2009, a Universidade Agostinho Neto, ganha corpo passou a trabalhar em sete Universidades regionais que CARVALHO passa a citar:

> Benguela – Universidade Katyavala Bwila (atua nas províncias de Benguela e Kuanza-Sul); Cabinda – Universidade 11 de Novembro (Cabinda e Zaire); Dundo – Universidade Lueji-a-Nkonde (Luanda-Norte, Lunda-Sul e Malanje); Huambo – Universidade José Eduardo dos Santos (Huambo, Bié e Moxico); Lubango – Universidade Mandume ya Ndemofayo (Huíla, Cunene, Kuando-Kubango e Namibe); Uíge – Universidade Kimpa Vita (Uíge e Kuanza-Norte). CARVALHO (2013, p. 249)

Nesta abordagem de Carvalho, verifica-se o alargamento da única Universidade pública em Angola que passou a trabalhar em regiões desde 2009, e dois anos depois esta deixa de estar dividida em regiões (Deixando de ser a única Universidade) e passa para um novo estatuto das regiões académicas.

PRINCIPAIS DESAFIOS NO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA

As implicações do Ensino Superior na contemporaneidade é analisado desde diferentes perspetivas, variando de contexto para contexto em correspondência com a história dos diversos sistemas de ensino, observando a sua organização, capacidade de reação e a implementação de políticas educativas.

Perante isso, SEES (2006, p. 171) menciona que "o sistema de Ensino Superior, em geral, e as IES, em particular, necessitam lidar conjuntamente com todos os desafios cada vez mais complexos que existem na atualidade."Tal razão justifica que o entendimento da identidade tem uma conexão com as diferenças e igualdades. Os indivíduos se vão diferenciar e igualar a partir dos grupos sociais a que pertencem os docentes, sejam nacionais, sejam estrangeiros. Por conseguinte, a identidade deve ser percebida como uma produção socio-histórica, que surge tendo em conta o contexto social.

Em Angola, desde o ano 2005, a Secretaria de Estado para o Ensino Superior (SEES) avaliou as instituições de tutela com o objetivo de verificar a qualidade dos serviços prestados pelos docentes e, deste modo, como documento final, traçaram-se as linhas-mestras para a melhoria da gestão deste subsistema.

Nessa altura, conforme menciona SEES (2006, p. 171):

> Os principais constrangimentos identificados estiveram relacionados, em primeiro lugar, com a conceção da instituição do Ensino Superior, onde se evidenciou que, além de estar contemplado o asseguramento delas, o défice de infraestrutura existente impossibilitou garantir a articulação harmoniosa do processo de ensino e aprendizagem, além do constrangimento referente ao financiamento das instituições, tendo em conta a gestão do subsistema.

Em várias IES, existiu uma disparidade entre a qualidade do ensino e os valores cobrados, em que foi evidente a fraca fiscalização no setor, levando, também, a que a implementação dos curricula não fosse aplicada de forma coerente, evidenciando-se nas instituições mais interesses económicos do que académicos, sendo este outro dos problemas verificados.

Do ponto de vista de BURITY (2009, p. 194):

> Relativamente à preparação didático-pedagógica dos docentes, percebeu-se, também, que, além dos programas de agregação pedagógica desenvolvidos fundamentalmente para docentes em início de carreira, a maioria apresentava carências no seu desempenho, o que levou ao baixo nível de qualidade da formação.

Para grande parte das IES privadas, o estudante era meramente um cliente que devia ser satisfeito de qualquer forma sem ter em conta a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o mais importante era o diploma, e não as competências alcançadas.

Assumindo a perspetiva de ROLDÃO (2009, p. 291):

> Os docentes que trabalhavam de forma cooperativa em diferentes contextos sustentavam o seu trabalho a partir de sua valorização profissional, tendo em conta a promoção dos grupos, sua abertura inter-individual e o sentimento mútuo de segurança , tendo em conta a sua identidade profissional. As culturas cooperativas na prática profissional envolveram negociações, tomada conjunta de decisões, diálogo e aprendizagem por parte de todos os participantes nacionais e estrangeiros.

Desta forma, foi possível romper com modelos inflexíveis que levaram à mudança do perfil de formação, permitindo a qualificação dos docentes a nível do conhecimento, da capacidade de criatividade, da resolução de problemas, bem como do espírito de liderança multifuncional. Foi possível assumir que as relações com o outro geram também identidades sociais, significando que a identidade profissional dos docentes, com enfases dos estrangeiros, se mostra nos sentimentos de pertença ao grupo em que

estão inseridos e com o qual se identificam pelas práticas e saberes do exercício profissional.

Cabe realçar que, além das exigências académicas e os constrangimentos evidenciados no Ensino Superior a mais de quinze anos, muitos dos problemas apontados ainda se mantêm. Mas, não se deve descorar de inúmeros avanços em termos de massificação, infraestruturas, e outros. Apesar disso, continua a ser um tema prioritário pela sua importância nas transformações da sociedade, tendo em conta, de igual forma, a cooperação estrangeira.

Com base nas ideias de ROLDÃO (2009, p. 87), "assume-se que os profissionais docentes são pessoas que atuam no processo educativo em correspondência com paradigmas e desejos sociais, de igual forma, impregnam a sua marca pessoal na construção social da definição na qualidade do ensino." É ineludível o papel que desempenham na formação e no comportamento dos estudantes, quer pelos conhecimentos específicos da matéria, quer pela prática profissional.

Na medida em que os docentes estrangeiros recém-chegados vão tendo apoio das IES, o seu desenvolvimento profissional será maior.

Em contra partida, é importante ter em conta que, em relação aos docentes, CASTELLS (2008, p. 57) julga que "a identidade, na época, se caraterizava por uma imagem, onde os docentes são vistos como indivíduos questionados desde diferentes situações." Isto quer dize que, muitas vezes, não são considerados como profissionais competentes, para além de mostrarem um adequado nível de conhecimentos. Ressalte-se que são exigidos a terem relações sociais de forma geral com todos os intervenientes do processo, sem favorecer nenhum deles.

De igual modo, não podem evidenciar uma vida pobre, mas devem evitar toda a ostentação.

Para CHAMON (2003, p. 268):

> Desde esta perspetiva, é imprescindível identificar-se com o povo de maneira amigável, pois desta maneira se favorecemos relacionamentos que contribuem para manter uma imagem positiva das IES, traduzida na satisfação do cumprir com sucesso da formação de profissionais competentes a partir do desenvolvimento das suas funções.

A identidade do docente vai estar representada no trabalho que desenvolve em correspondência com o papel social concedido, a satisfação salarial e as condições básicas no serviço.

Finalmente, é necessário ter em conta que a cooperação docente é uma realidade universal, o que implica a sua progressiva diversificação. As IES precisam de criar mecanismos de apoio para a reconstrução dos caminhos educativos, por isso, quer nacionais quer estrangeiros precisam de mudanças na forma de pensar e se comportar nas diferentes áreas de atuação.

ABORDAGEM EMPÍRICA DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Os dados aqui apresentados fazem referência a uma revisão bibliográfica apresentada no Anuário estatístico do Ensino Superior (2020-2021). Este anuário apresenta dados estatísticos relativos ao ano académico de 2020-21, com base nas informações fornecidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e pelo Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo (INAGBE). No ano académico 2020-21, o subsistema de ensino superior funcionou com 91 instituições, das quais 27 públicas e 64 privadas. Deste universo operaram 6 escolas superiores (4 públicas e 2 privadas), 64 institutos superiores (12 públicos e 52 privados) e 21 universidades (11 públicas e 10 privadas).

Foram discriminados 62 indicadores de diversas naturezas, proporcionando uma análise detalhada da situação do subsistema, considerando as áreas de formação segundo a classificação da UNESCO e destacando as áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM em inglês) e de Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática (STEAM, também em inglês). No ano académico de 2019,

formaram-se 29.652 estudantes a nível de graduação. O curso de Direito foi o mais proeminente, com 2.902 formandos (9,8%), sendo 655 (2,2%) provenientes de instituições públicas e 2.237 (7,5%) de instituições privadas. Em segundo lugar, o curso de Enfermagem formou 2.263 (7,6%) estudantes, dos quais 738 (2,5%) em instituições públicas e 1.525 (5,1%) em instituições privadas. Da população de graduados, 3.777 (12,7%) pertenciam à área STEAM em comparação com outras áreas. Quanto às áreas de conhecimento, Ciências Empresariais, Administração e Direito teve a maior representação, com 9.962 graduados (33,6%), incluindo 2.686 (9,1%) de instituições públicas e 7.276 (25%) de instituições privadas. Em segundo lugar, a área de Saúde e Proteção Social formou 4.799 (16,2%) graduados, com 1.460 (4,9%) em instituições públicas e 3.339 (11,3%) em instituições privadas.

As instituições de ensino superior privadas formaram 16.647 (56%) dos graduados, dos quais 6.581 (22%) do sexo masculino e 10.066 (34%) do sexo feminino. Enquanto isso, as instituições de ensino superior públicas formaram 13.005 (44%), com 7.728 (26%) do sexo masculino e 5.277 (18%) do sexo feminino. Para a admissão de novos estudantes, foram disponibilizadas 130.409 vagas, com a maior proporção oferecida por instituições de ensino superior privadas, ou seja, 104.605 (80%) em comparação com 25.804 (20%) em instituições públicas. Esse número de vagas atraiu 245.934 candidatos, dos quais 155.264 (63%) se inscreveram em instituições públicas e 90.670 (37%) em instituições privadas. Dos candidatos inscritos em graduação, 92.826 (38%) foram admitidos, sendo que a maioria, 72.280 (78%), foi admitida em instituições privadas, enquanto 20.546 (22%) foram admitidos em instituições públicas. Dos admitidos, 88.861 (96%) ingressaram no ensino superior pela primeira vez, incluindo 49.436 (56%) do sexo masculino e 39.425 (44%) do sexo feminino. A taxa de admissão foi de 68,14% (proporção entre estudantes matriculados pela primeira vez e o número de vagas disponíveis). A população estudantil para o ano académico em referência é composta por 317.761 estudantes.

As instituições de ensino superior privadas matricularam a maioria dessa população, com 188.454 (59,3%) estudantes, enquanto as instituições públicas matricularam 129.307 (40,7%) estudantes. Devido à localização geográfica das Instituições de Ensino Superior (IES), a província de Luanda concentra a maior parte da população estudantil, representando 140.318 (45%) dos estudantes, dos quais 21% estudam em instituições públicas e 79% em instituições privadas. Em seguida, as províncias de Huambo e Benguela constituem 9% e 8% dos estudantes, respetivamente.

No que se refere às bolsas de estudo internas, o Instituto de Gestão de Bolsas de Estudo (INAGBE) administrou 19.087 bolsas, com 54% dos beneficiários do sexo masculino e 46% do sexo feminino. Destes, 51% frequentam instituições de ensino superior públicas e 49% instituições privadas. As Instituições de Ensino Superior empregam um total de 19.258 funcionários, dos quais 8.566 (44,5%) trabalham em instituições públicas e 10.692 (55,5%) em instituições privadas. Desses funcionários, 11.430 (59,4%) são docentes, dos quais 4.504 (39%) lecionam em instituições públicas e 6.926 (61%) em instituições privadas. Além disso, 7.828 (41%) são funcionários técnicos administrativos, com 4.062 (52%) em instituições públicas e 3.766 (48%) em instituições privadas.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS BIBLIOGRÁFICOS

O presente Anuário fornece uma visão geral estatística do panorama do subsistema de ensino superior em Angola, durante o ano académico 2020-2021. A análise de indicadores estatísticos do subsistema de ensino superior desempenha um papel vital na avaliação das atividades das instituições de ensino superior (IES), bem como oferecem uma reflexão do cenário atual em torno das políticas de desenvolvimento do sector e na melhoria do

sistema educativo. No entanto, a sua produção e partilha apenas são possíveis com a cooperação das IES, garantindo que os seus pontos focais sejam diligentes e pontuais na remessa dos dados solicitados.

O anuário estatístico 2020-21 apresenta a situação das atividades académicas na sequência dos ajustes ocorridos e a restruturação do subsistema do Ensino Superior, com a aprovação do Decreto Presidencial n.º 285/20 que estabelece a reorganização da rede de instituições públicas de ensino superior em Angola. Com base nos dados fornecidos pelas IES, o Gabinete de Estudos e Planeamento Estatístico (GEPE) do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI) compila anualmente um conjunto abrangente de indicadores que refletem a evolução do subsistema de ensino superior. Esses indicadores incluem: i) o número de candidatos inscritos para o exame de acesso ao ensino superior (um processo seletivo para novos estudantes); ii) o número de graduados; iii) o total de estudantes matriculados nos níveis de graduação e pós-graduação; iv) informações sobre bolsas de estudo internas e externas; e v) dados relativos aos recursos humanos, incluindo docentes, investigadores e pessoal técnico-administrativo.

A recolha e a validação dos dados para o presente Anuário foram realizadas tanto a nível central, quanto nas Instituições de Ensino Superior, por via de Registos Primários- Bases de Dados: 1) Vagas; 2) Acesso; 3) Matrícula; 4) Graduados; 5) Pós-Graduados; 6) Bolsas, e; 7) Recursos Humanos, com recurso a ficheiros de intercâmbio em formato Excel. As Instituições de Ensino Superior, juntamente com os estudantes e funcionários, servem como unidades estatísticas adotadas. O processamento abrangeu todos os níveis de agregação, desde a unidade referida até ao nível mais amplo que é o país, a nação, Angola.

Em Angola, tem havido uma melhoria considerável na extração de informações operacionais que residem nas bases de dados da estrutura educacional, mas é notória ainda a necessidade da melhoria qualitativa no fornecimento das informações pelas IES. Assim, em meio a esse quadro, estes números são apresentados para que os leitores possam entender melhor a profundidade e a amplitude da importância de dados estatísticos para a tomada de decisão por parte das instituições de ensino superior (IES) e para o benefício da sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura consultada destaca a baixa qualidade do ensino como um problema central. A falta de infraestruturas adequadas como laboratórios, bibliotecas e acesso a tecnologia é consistentemente apontada como um fator limitador. Esta lacuna é agravada pela deficiência na qualificação dos docentes, muitos dos quais não possuem a formação necessária para conduzir investigação ou para aplicar metodologias pedagógicas modernas. O financiamento inadequado, a dependência do Orçamento Geral do Estado e a má gestão dos recursos são vistos como as causas de muitos destes problemas. O acesso e a equidade permanecem como barreiras significativas. A escassez de vagas nas instituições públicas e os elevados custos das instituições privadas criam um sistema de ensino elitista, que exclui uma grande parte da população.

A concentração de universidades na capital, Luanda, também contribui para as desigualdades regionais. A revisão da literatura revela a necessidade urgente de uma abordagem estratégica e integrada para reformar o ensino superior em Angola. É crucial que as instituições de ensino superior e o governo implementem políticas de gestão mais transparentes e eficientes. A melhoria na alocação de recursos e a responsabilização das lideranças são fundamentais. Para além de expandir o número de vagas, é imperativo focar na qualidade do ensino. O investimento na formação contínua de docentes e na criação de centros de investigação robustos é vital para elevar o nível académico. As

políticas de acesso devem ser revistas para garantir que a educação superior não seja um privilégio, mas sim um direito. A criação de mecanismos de financiamento para estudantes de baixa renda e a descentralização das IES são medidas essenciais.

A literatura sobre o ensino superior em Angola mostra um panorama de grandes desafios estruturais e sistémicos. No entanto, a crescente atenção académica e as iniciativas regulatórias, como a implementação de um sistema de garantia de qualidade, apontam para um reconhecimento urgente de mudança. A transformação do sistema de ensino superior angolano dependerá, em última análise, de um compromisso político e financeiro sustentado, que valorize a educação não apenas como um setor, mas como a base para o desenvolvimento humano e económico do país. A transição de um sistema reativo para um proativo e estratégico é o caminho a seguir para construir um futuro mais promissor para a próxima geração de angolanos.

Referências bibliográficas

ALVES, E. Universidade Agostinho Neto: Quo Vadis? 1ª Edição, Luanda: Kilombelombe, 2012.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO ENSINO SUPERIOR. Ministério do Ensino Superior, Ciência Tecnologia e Inovação. 7ª Edição, Luanda: Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística, 2023.

BURITY, S. Repensar a Profissionalização em Ciências da Educação. 2ª Ed, Luanda, Angola: ESDA/JAM, 2009.

CARVALHO, P. Evolução e Crescimento do Ensino Superior em Angola. Universidade Agostinho Neto. Luanda: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE-IUL, 2013.

CASTELLS, M. O poder da identidade. 1ª Ed, São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CHAMON, E.M.Q.O. Formação e (re) construção identitária: estudo das memórias de professores do ensino básico inscrito em um programa de formação continuada. 1ª Ed, Campinas: Universidade Estadual de, 2003.

CHIOIA, P. O Jovem e a Universidade em Angola: A Trajectória Dos Jovens Angolanos do Interior do País no Curso de Psicologia Na Universidade Agostinho Neto. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia. Belo Horizonte: Universidade Católica de Minas Gerais, 2012.

DAY, C. A Paixão pelo Ensino. 2ª Ed, Porto: Porto Editora, 2004.

KANDINGI, A. A Expansão Do Ensino Superior Em Angola. Um Estudo Sobre Impacte Das Instituições De Ensino Superior Privado. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação apresentado na Universidade Nova de Lisboa, 2016.

LIBERATO, E. Avanços e Retrocessos da Educação em Angola. Revista Brasileira de Educação. P. 1012, 2014.

LIMA, T. & MIOTO, R. Procedimentos Metodológicos na Construção do Conhecimento Científico: A Pesquisa Bibliográfica. [Revista Katál. Florianópolis], 2007.

ROLDÃO, C. Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor. 5ª Ed, Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

SEES. Plano de Implementação das Linhas Mestras para a melhoria de gestão do Subsistema do Ensino Superior. Secretaria de Estado Para o Ensino Superior, CDI/SEES, Luanda, 2006.

SILVA, A.E O Burocrático e o Político na Administração Universitária. Comunidades e ruturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola) (Tese de Doutoramento). Braga: Instituto de Educação e Psicologia / Universidade de Minho, 2004.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

ESTUDO DE CASO: EMPRESA ISABELINHA COMERCIAL 2023 A 2024

Edson Maria Sebastião Jorge[1]

RESUMO: O presente artigo tem o propósito de analisar a Política de Recrutamento e Selecção do Pessoal como Fator de Desenvolvimento na Organização "Estudo de Caso Empresa Isabelinha Comercial 2023 a 2024". Utilizou-se a revisão bibliográfica. Colheu-se os seguintes resultados: Recrutamento é um subsistema do RH responsável pela atração de candidatos para vagas de emprego disponíveis em uma organização. O recrutamento pode ser feito tanto para vagas disponíveis no momento quanto para vagas de banco de talentos. Todavia, o papel da área de Recursos humanos é prover a empresa de talentos com conhecimentos e habilidades para ocupar as vagas em aberto, considerando também as atitudes condizentes com os valores e objetivos corporativos.

Palavras-chave: Candidatos; Organização; Política de Recrutamento; Selecção de Pessoal.

POLÍTICA DE RECRUTAMENTO E SELEÇÃO DO PESSOAL COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO NA ORGANIZAÇÃO

Atualmente, quando se fala de recrutamento e seleção, refere-se a uma das mais ricas ferramentas de gestão de pessoas nas organizações. É através deste processo que as organizações estão percebendo a importância das pessoas que a compõem, não como meros funcionários, mas como parceiros (Guimarães 2010).

Para Chiavenato (1999) lidar com as pessoas deixou de ser um desafio e passou a ser vantagem competitiva para as organizações bem-sucedidas.

O lado humano é valorizado nestes processos que buscam encontrar pessoas que serão enquadradas na visão da empresa. O recrutamento consiste na procura e atração de candidatos para uma determinada função e a seleção na escolha e tomada de decisão do candidato que ocupará o cargo disponível, conforme consideram Chiavenato (2000) e Câmara et al.(2003).

Tanto os recrutamentos quanto a seleção fazem parte de um processo maior que é o de suprir e prover a organização de talentos e competências necessários à sua continuidade e sucesso em um contexto altamente dinâmico e competitivo (Chiavenato, 2009).

Chiavenato (1999) deixa claro quanto à participação da política interna da empresa quando diz: "o recrutamento e a seleção não é uma atividade que deve ficar restrita à área de Gestão de Pessoas.

Diante do exposto acima, entende-se que quanto maior for a participação do órgão requisitante do novo funcionário nos procedimentos, maiores serão as chances de sucesso e de integração deste com sua nova função. As características requeridas para o cargo e, portanto, as que se buscam e analisam-se, no candidato, devem ser objetivas, claras e bem definidas.

1 Mestrando em Gestão de Recursos Humanos nas organizações pelo Instituto Superior Politécnico de Kangonjo. Licenciado em Gestão de Recursos Humanos
Contactos: 933632027; E-mail: edsonjorge115@gmail.com

É de suma importância que a empresa se organize, previamente, traçando um planejamento estratégico e consistente para verificar as carências e o quantitativo de pessoal que garantirão subsídios para os processos de recrutamento e seleção.

A pesquisa interna constitui o ponto de partida de todo o processo de recrutamento e orienta todas as ações no sentido de recrutar candidatos – internos ou externos – necessários para abastecer o processo eletivo.

O processode Recrutamento e Seleção de pessoas está presente em diferentes formas na sociedade desde os primórdios do capitalismo. É um dos processos mais importantes de qualquer empresa e envolve diferentes técnicas, metodologias e etapas e vem se transformando nos últimos anos.

AÇÕES DO DE PESSOAS

de pessoas é um processo de Recursos Humanos, RH, focado em atrair e selecionar os profissionais que têm maior afinidade com a vaga e empresa. Assim, o recrutamento consiste na procura e atração de candidatos, porém há discordâncias entre autores quando se trata incluir ou não a triagem de candidaturas. Assim, o recrutamento refere-se ao processo que decorre entre a decisão de preencher um cargo vago e o agrupamento dos candidatos que preenchem o perfil da função e reúnem condições para ingressar na empresa (Câmara e outros, 2003).

Nesta senda, o objetivo do recrutamento consiste em atrair candidatos e, para que seja eficaz, deverá fazê-lo em número suficiente para fornecer o processo de seleção e assim permitir que este funcione.

Trata-se, pois, de um sistema de informação que visa a divulgação de oferta de oportunidades de emprego, assim considera Chiavenato (2000) neste sentido antes da divulgação e antes do recurso ao mercado de trabalho.

Processo de Recrutamento, segundo Guimarães (2010) um recrutamento bem feito é sinônimo de economia para a empresa, pois, através dele a organização não vai necessitar de treinamentos, visto que um profissional capacitado se inteira rapidamente dos objetivos da organização.

Deve-se pensar em conjunto, comunicando-se com todos da empresa, em todas as áreas e em todos os momentos, focando-se no lucro, na produtividade e no desenvolvimento das pessoas o que Chiavaneto (2009) confirma ao dizer: “a rigor, toda a organização deve estar engajada no processo de recrutar pessoas: trata-se de responsabilidade que deve ser compartilhada por todas as áreas e por todos os níveis.

Caso a necessidade de preencher a vaga persistir o órgão ou departamento deve oficializá-la emitindo uma requisição de pessoal devidamente preenchido pelo departamento ou seção solicitante da vaga.

ASPETOS DECISÓRIOS NO RECRUTAMENTO

Segundo Chiavenato (2009) percebe-se que a decisão é oficializada por meio de uma espécie de ordem de serviço, geralmente denominada de requisição de empregado (RE) ou requisição de pessoal (RP), contendo dados necessários da função para o preenchimento da vaga solicitada; Definição do Perfil da Função - A requisição deverá conter dados da função, ou seja, requisitos para o preenchimento da vaga.

POLÍTICA E DIVERSIDADE NO RECRUTAMENTO

Políticas são as ações estratégicas estabelecidas pela direção da Organização, de abrangência corporativa e prazos indeterminados, que norteiam as diretrizes de todas as áreas e pessoas envolvidas, para execução do negócio, tal como faz perceber Aires (2007).

Segundo Chiavenato (2000 p.151) o recrutamento “é um conjunto de técnicas e

procedimentos que visa atrair candidatos potencialmente qualificados e capazes de ocupar cargos dentro da organização."

É basicamente um sistema de informação por meio do qual a organização divulga e oferece ao mercado de RH as oportunidades de emprego que pretende. Para ser eficaz, o recrutamento deve atrair um contingente de candidatos suficiente para abastecer adequadamente o processo de seleção que vem a seguir.

O recrutamento são todos os esforços em trazer para si novos colaboradores; é uma ação da empresa para influenciar o mercado de recursos humanos e dele obter os candidatos que necessita para suprir suas lacunas. Trata-se de uma ação convidativa, no sentido de atrair pessoas e estimulá-las a ingressar na organização. É uma ação de relações públicas, assim, Chiaradia e Alves, 2019, p.04) consideram que "é um processo de duas mãos: ele comunica e divulga oportunidades de emprego, ao mesmo tempo em que atrai os candidatos para o processo seletivo" conforme (Chiavenato, 2009).O recrutamento está ligado às etapas que fazem parte da contratação, como a definição do perfil para preencher a vaga e a divulgação da mesma. É considerada como a etapa de busca, de reunião de candidatos que tenham as características ideais para a função.

SELEÇÃO DE PESSOA

Seleção no que diz respeito ao conceito de seleção, descreve-se como o processo de escolha de candidatos entre aqueles recrutados. Segundo Werther e Davis, citado em Chiavenato (1983, p.89) "o processo de seleção é uma série de passos específicos, para decidir que recrutados devem ser contratados".

Já Chiavenato (1983, p.89) considera como "a escolha o homem certo para o cargo certo, ou, mais amplamente a entre os candidatos recrutados aqueles mais adequados aos cargos existentes na empresa, visando manter ou aumentar a eficiência e o desempenho do pessoal, bem como a eficácia da organização".

Santos (1985, p.156) afirma que a seleção é um "processo pelo qual são escolhidas as pessoas adaptadas a uma determinada ocupação ou esquema operacional," segundo ainda o autor, nem sempre significa escolher os que revelam aptidões ou capacidades nos seus índices mais elevados e, sim, os mais adequados a uma situação predeterminada.

ORGANIZAÇÃO

No cerne da Teoria Organizacional, o conceito de organização é heterogêneo, isto é, não há uma definição concreta para todos os autores que abordaremos neste trabalho. O primeiro autor a definir o termo "organização" foi o americano Chester Barnard (1971) citado por Kegles e Bauer (2019, p.12), o qual no seu livro "as funções do executivo", já apresentava a definição de organização como um "sistema", excluindo da definição as pessoas e os grupos.

Paralelamente, Parsons (1973) citado por Kegles e Bauer (2019), apoiado em Weber, Barnard e Simon diz que o termo organização é um tipo de coletividade, de particular importância nas sociedades industriais e modernas, ao que se aplica comumente o termo "burocracia".

Diferente de famílias, comunidades locais, grupos de trabalho ou de amigos, as organizações, para o autor tem como característica definidora a consecução de uma meta específica.

Sumarizando as definições correntes, Etzioni apresenta o seguinte conceito: Organizações são entidades sociais (ou agrupamentos humanos) deliberadamente criadas e recriadas para atingir metas específicas.

Corporações, exércitos, escolas, hospitais, igrejas e prisões incluem-se nessa definição; tribos, classes, grupos étnicos e família são excluídos, conforme faz saber Etzioni (1973, p.3) citado por Kegles e Bauer (2019).

Um contraponto às conceções dadas até então é apresentado na obra de Karl Weick, o qual conceitua a organização não pelos seus

aspectos físicos e estáticos, mas o faz sob uma ótica processual, mutável e dinâmica.

Para Weick (1973) a organização seria a maneira pela qual os processos que criam, conservam e dissolvem coletividades sociais são executados.

Desta forma, rompe-se com o paradigma predominante no entendimento do conceito dentro da Teoria Organizacional, que separa "organizações complexas" de grupos sociais: "uma organização pode ser definida por seus processos de formação: os comportamentos interligados e relacionados que formam um sistema" (Weick. 1973, p.90, citado por Kegles e Bauer, 2019). Logo, o foco, para ele, recai sobre as relações e não sobre o sistema em si.

O tema principal deste trabalho tem como base a discussão sobre o conceito de organização, apresentados em livros textos de Administração, o qual tem se apresentado maleável, em virtude da desarmonia conceitual dos autores no campo da Teoria Organizacional. Assim, o conceito é, ao mesmo tempo, um fenômeno socialmente referente e historicamente (re) construído, capaz de revelar diferentes estruturas sociais em sua relação com o léxico de significações que se constitui ao longo do tempo.

TIPOS DE RECRUTAMENTO E SELEÇÃO

Kegles e Bauer (2019) fizeram saber que existem diferentes formas de se fazer um processo de Recrutamento e Seleção, por isso, selecionamos os principais tipos para que você possa se familiarizar:

1. Recrutamento externo: busca no mercado de trabalho pelo profissional ideal para a vaga em aberto.
2. Recrutamento interno: seleção dos talentos já existentes na empresa com o aproveitamento das habilidades conhecidas e desenvolvidas nos departamentos.
3. Recrutamento misto: quando a empresa divulga a nova oportunidade para os talentos internos e externos.
4. Recrutamento às cegas: recrutamento que não considera as informações pessoais como critérios de seleção ou eliminação de um candidato.

Portanto, percebe-se que cada tipo de recrutamento quando for bem aplicado trará resultados significativos na empresa, mas para isso, a empresa que vai recrutar preciso fazer um bom estudo do seu público alvo, a fim de conseguir ter os candidatos certos no lugar certo.

DEFINIÇÃO DO ESCOPO DE TRABALHO DA VAGA

Outro ponto importantíssimo para que o processo de seleção e recrutamento seja bem feito é definir o escopo de trabalho para a vaga em questão (Chiavenato, 2000).

Isso significa determinar quais funções o novo colaborador irá assumir, responsabilidades do trabalho na prática, tarefas a serem executadas, necessidades do projeto, prazos. Posto que, essa será a base que o novo contratado irá seguir ao iniciar na empresa.

DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIAS ESPERADAS

Uma boa contratação depende de uma avaliação criteriosa de esperadas para a vaga.

Neste quesito é importante levar em conta pontos como: conhecimentos técnicos, facilidade para , relacionamento interpessoal e outros, conforme Chiavenato (2002).

É primordial também inserir competências específicas e necessárias para quem vai assumir a vaga em questão, como, por exemplo, habilidades de ,, capacidade de, destacando todas as habilidades importantes para assumir a vaga.

DIVULGAÇÃO DA VAGA

Para Chiavenato (2002), entende que após a definição do perfil, escopo e competências é importante nas redes que sua empresa tem maior engajamento e que são mais coerentes em relação a de candidatos com o perfil desejado.

Nesta etapa é importante fazer uma descrição correta e objetiva dos cargos, funções e atividades que serão exercidas, além de informações sobre a vaga como e benefícios. Nos espaços de divulgação se destacam sites de vagas e o LinkedIn.

SITE DE VAGAS

Os sites de vagas são espaços mais tradicionais para a empresa divulgar uma vaga de emprego. A vantagem desses portais é a possibilidade de automatizar o processo com um acesso mais rápido às informações dos candidatos e a possibilidade de inserir palavras-chave dentro da vaga divulgada para encontrar o candidato ideal, tal como considera Chiavenato (2008).

Apesar disso, mesmo que seja possível destrinchar a vaga e inserir filtros, é comum, em divulgação de vagas por portais específicos, que a empresa receba uma quantidade muito grande de , que acabam onerando o tempo de triagem e seleção.

Uma solução nesse caso é buscar algum portal segmentado e voltado para interesses e profissões específicas, reduzindo as oportunidades de receber currículos que não estejam de acordo com o perfil da vaga.

LINKEDIN

Nos escritos de Chiavenato (2009), fica claro que o linkedIn é a rede social com maior potencial para criar um bom profissional, mas não é só isso, ele acabou se tornando também um espaço para divulgação de vagas por parte das empresas.

Por ele, a empresa consegue analisar rapidamente o perfil e o currículo do candidato de forma online e realiza o primeiro contato de forma imediata, com uma interação feita em tempo real.

Sem contar que o próprio linkedIn se utiliza de algoritmos, com possibilidade de anúncio pago, para que a sua vaga apareça e alcance os talentos que mais tem a ver com o perfil da empresa e com a vaga em si. Otimizando assim o processo de recrutamento e seleção.

ENTREVISTAS INICIAIS

Agora que você já tem os melhores currículos em mãos, selecionados pela triagem, chega o momento de agendar as iniciais. É comum que esse primeiro contato seja por meio de um bate-papo rápido e que pode ser feito até mesmo ou por telefone (Chiavenato 2008).

O objetivo desta entrevista inicial é conferir as informações inseridas pelo candidato no currículo e confirmar se elas estão corretas, além de questionar sobre suas experiências e o porquê se interessou pela vaga.

Além disso, é possível adiantar nestas entrevistas iniciais um pouco sobre a vaga, cultura da empresa, atividades que ele irá assumir, salário, horário de trabalho e outros detalhes.

APLICAÇÃO DE TESTES E DESAFIOS

Chiavenato (2009) considera que a aplicação de testes e desafios é vista como uma nova triagem para aqueles candidatos que tiveram os currículos selecionados e passaram pelas entrevistas iniciais. Nesta etapa a empresa consegue fazer uma avaliação mais criteriosa do profissional selecionado.

Para isso deve aplicar desafios que testam as habilidades e conhecimentos técnicos do colaborador para assumir a vaga em questão.

Seja por meio de testes com questões discursivas, alternativas, testes de QI, teste de atenção concentrada, ou uma avaliação voltada para alguma matéria específica (português, matemática, finanças, conhecimento de línguas).

ENTREVISTAS COM GESTORES PARA OS FINALISTAS

Essa é vista como a entrevista final, já que reunirá os da área em que o novo contratado irá trabalhar. É importante que neste quesito o gestor seja bem específico em relação

às funções e atividades que o profissional irá executar, como entende Chiavenato (2010).

Além disso, é bom deixar claro sobre como é o dia a dia da empresa, a , o que a organização espera dele, além de questionar sobre suas experiências para o cargo.

Nestas entrevistas é fundamental também questionar as competências técnicas do candidato e até mesmo colocá-lo diante de problemas reais da empresa e avaliar o que ele faria em determinado cenário.

ENVIO DE FEEDBACKS POSITIVOS OU NEGATIVOS

A é muito importante, já que, posteriormente ele pode falar da sua empresa para outro profissional.

Até por isso, que se torna imprescindível dar , sejam eles positivos ou negativos, para os candidatos. Uma falta de retorno pode gerar uma frustração no profissional e ser um fator negativo no processo de recrutamento e seleção.

Para Chiavenato (2008) 43,8% dos candidatos, , a falta de feedback é um dos grandes fatores que determinam que se a experiência do candidato foi boa ou ruim no recrutamento. Inclusive 83% afirmam que nunca mais se candidatariam em uma empresa que gerou possíveis sentimentos negativos a eles, como a falta de feedback (Kegles e Bauer, 2019).

Portanto, mesmo que o feedback seja negativo, agradeça o candidato pela participação no , se possível detalhe o porquê ele não foi escolhido, deseje sucesso na carreira e deixe as portas abertas para uma nova oportunidade futura.

CONTRATAÇÃO DOS APROVADOS

A dos aprovados faz parte da experiência do candidato dentro de um processo de recrutamento e seleção. Parte desta etapa reúne a assinatura dos contratos, solicitação de documentação e o registro do novo funcionário junto ao Ministério do Trabalho, tal como considera Chiavenato (2010).

O ideal é que esse processo, apesar de burocrático, seja conduzido de forma rápida e tranquila, para passar ao colaborador uma imagem de organização por parte da empresa e de na resolução de tarefas.

ONBOARDING

A integração é tão importante quanto o acerto na contratação. Este processo é importante para que o colaborador já entre motivado e engajado com a empresa.

De acordo com um estudo da , empresas que possuem um programa específico de onboarding elevam em até 82% as chances de retenção de talentos (Chiavenato, 2002).

No , os gestores devem apresentar a companhia para os colaboradores, preparar um checklist de atividades, apresentar o profissional para os membros da empresa, organizar treinamentos e manter uma rotina de feedbacks para ficar a par da sua adaptação. Como funciona um processo de recrutamento e seleção?

Para responder essa questão, é importante dividir a palavra recrutamento e a palavra seleção, que apesar de caminharem juntas no processo, possuem um significado diferente e funções distintas.

Chiavenato (2009) entende que já o processo de seleção é visto como aquela etapa em que entra a triagem dos candidatos. É na seleção que o irá escolher aqueles profissionais que mais se adequam às necessidades da empresa para ocupar a vaga.

Inclusive, é no processo de seleção que são aplicadas entrevistas, , testes de conhecimento técnico e outros. Quando o processo de recrutamento e seleção está bem definido as chances de sucesso na contratação aumentam consideravelmente. Qual a importância de um processo de recrutamento e seleção bem estruturado?

Uma contratação correta pode contribuir diretamente para que as equipes se tornem mais , engajadas e obtenham melhores resultados na empresa. Até por isso, é

fundamental que esse processo seja bem estruturado.

Isso porque quando tudo está devidamente organizado no processo de recrutamento e seleção as chances de acertar ao selecionar um candidato são muito maiores do que se a empresa não seguisse à risca um planejamento prévio para essa importante escolha (Chiavenato 2010).

Escolher bem neste sentido, significa ter um time mais bem preparado e competente para encarar os desafios e rotinas da empresa.

Além disso, um processo bem estruturado evita que a empresa perca tempo ou dinheiro com um candidato que não possui as características ideais para se adequar a realidade e a cultura da empresa de uma forma geral.

Dentro deste processo de recrutamento e seleção de pessoas é importante a empresa se atentar aos seguintes pontos:

CONTRATAÇÃO CERTA NO TEMPO CERTO

Costa (2000), faz saber que qualquer contratação precisa ser planejada, ou seja, precisa ser feita no tempo certo e isso depende de um processo de recrutamento e seleção bem estruturado. Para isso, a empresa deve estar atenta a real necessidade de um novo funcionário para fazer parte da empresa.

Por isso ela deve avaliar se a empresa possui estrutura física e capital para trazer um novo colaborador, se a contratação deve ser feita a curto ou longo prazo e se o colaborador em questão tem as características ideias para a vaga.

RETENÇÃO DE NOVOS TALENTOS

Ao possuir um processo de recrutamento e seleção bem estruturado, a empresa potencializa as chances de retenção de novos . Primeiramente porque a seleção, quando bem organizada, se torna mais assertiva.

Isso significa fazer a escolha de um profissional mais adequado para a vaga e que esteja de acordo com a cultura da empresa, facilitando seu engajamento profissional, com aquilo que a companhia propõe no seu dia a dia.

Uma da Limeade mostrou que 86% dos profissionais apontam a cultura da empresa como o principal motivo para continuarem ou não na companhia, conforme Costa (2000).

Neste cenário, o processo de recrutamento pode evitar a seleção de um profissional que não se encaixe nas características da organização, facilitando a retenção do mesmo.

REDUÇÃO DE TURNOVER

Falhas no processo de recrutamento e seleção tendem a ser o principal motivo pelo qual as empresas possuem um alto índice de turnover. Quando a contratação é bem feita, existe um engajamento maior do colaborador com a empresa, desde o início, tal como Chiavenato (2008).

Isso facilita a integração no dia a dia da organização e principalmente sua adequação a vaga que ele ocupará. Diminuindo assim as chances de ele querer deixar a empresa e consequentemente reduzindo possíveis índices de turnover.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inovação tecnológica e as novas políticas de inclusão social trouxeram junto uma mudança no perfil dos profissionais de diversos segmentos e no modo de atuação do recursos humanos, que precisou adequar posturas e estratégias para recrutar perfis alinhados com a cultura das empresas.

Importa salientar sobre a importância que o processo de recrutamento e seleção tem na rotina empresarial. Quem investe nesta área acaba se tornando mais assertivo nas contratações e mais competitivo no mercado.

Organizar e planejar bem o processo de recrutamento e seleção é conseguir não só atrair talentos e profissionais mais capacitados, mas diminuir taxas de turnover na empresa, já que as contratações serão de acordo com a cultura e as necessidades da empresa.

O processo de recrutamento não é tarefa fácil e exige da empresa muito empenho e dedicação para seguir os passos necessários em torno de uma estratégia eficaz de contratação.

Por meio deste conteúdo, foi possível observar quais as etapas principais deste processo e como ele deve funcionar de fato na sua empresa para ser efetivo.

Porém, o recrutamento e seleção de pessoas é um processo de recursos humanos, focado em atrair e selecionar os profissionais que têm maior afinidade com a vaga e empresa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

CÂMARA, P. B. et al. Humanator XXI: Recursos Humanos e Sucesso Empresarial. 1.ª ed.

Alfragide: Dom Quixote, 2003.

CHIARADIA, A. L. e ALVES, T. G. Recrutamento, treinamento e seleção de pessoal. Ciclo

Ceap - Centro de Estudos Avançados de Psicologia, 2019.

_____, I. Planejamento, Recrutamento e Seleção de Pessoal: Como agregar talentos

à empresa, São Paulo. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2000.

_____, I. Recursos Humanos.7.ª ed. São Paulo. Atlas, 2002.

_____, I. Gestão de Pessoas. 3.ª ed. Rio de Janeiro. Campus, 2008.

_____, I. Administração de Recursos Humanos. 7ª. ed. São Paulo. Manole, 2009.

_____, I.. Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos. 7ª ed. Rev. São Paulo:

Barueri. Manole, 2009.

_____, I. Iniciação à teoria das Organizações. São Paulo. Manole, 2010.

_____, I. Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 3.ª

edição. Rio de Janeiro. Elsevier, 2010.

COSTA, T. D. Qual o futuro para a área de Recursos Humanos nas empresas? Makron Books.

São Paulo, 2000.

GUIMARÃES, J. L. F. Gestão Participativa: Um estudo de caso em uma instituição pública

de ensino. Natal, 2010.

KEGLES, M. & BAUER, M. O Conceito de Organização: uma análise dos livros-texto.

Congresso de Iniciação científica, 2019.

SANTOS, O.B. Psicologia Aplicada à Orientação e Seleção Profissional. São Paulo Pioneira,

1985.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

A VALORIZAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elisete Vicente da Silva Oliveira[1]

RESUMO: Este artigo analisa a relevância de reconhecer a cultura indígena na Educação Infantil, levando em conta sua função na formação holística da criança e na criação de uma sociedade mais diversa e inclusiva. Baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e na Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino sobre a história e cultura indígena e afro-brasileira, o artigo enfatiza a urgência de enfoques pedagógicos que incentivem a valorização da diversidade e o enfrentamento de estereótipos. Na Educação Infantil, essa abordagem deve ser feita de forma lúdica, utilizando contação de histórias, canções, jogos e artes visuais, possibilitando que as crianças tenham acesso aos conhecimentos dos povos nativos. Conclui-se que, ao valorizar a cultura indígena, as instituições de ensino favorecem o desenvolvimento da empatia, do pensamento crítico e da cidadania desde os anos iniciais da educação.

Palavras-chave: Costumes; Cultura; Diversidade; Indígenas; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Os povos indígenas exerceram influência significativa na construção da identidade nacional, embora essa contribuição tenha se dado em meio a uma trajetória marcada pela luta pela sobrevivência e pela preservação de seus costumes. Desde o período colonial, a população indígena sofreu uma redução drástica, passando de cerca de cinco milhões de indivíduos para aproximadamente 900 mil, refletindo os impactos devastadores da colonização sobre suas comunidades e modos de vida (SILVA, 2008; FAUSTO, 2013). Estes números mostram a enorme quantidade de povos que foram exterminados ao longo desses mais de 500 anos, como resultado de um processo de colonização exterminador.

Foram séculos de luta para que houvesse algum tipo de reconhecimento do governo brasileiro e da sociedade, em busca da implantação e garantia de seus direitos indígenas.

Nas últimas décadas os povos indígenas se organizaram para lutar pelos seus direitos, entre eles o direito a uma educação justa. Esse novo modelo de educação se estabilizou nos últimos anos e procura superar os modelos que vigoraram historicamente no Brasil.

Desde a origem do Brasil Colônia, a educação escolar foi entendida como um processo civilizatório pretendia incorporar a assimilação dos indígenas na sociedade nacional. O movimento indígena começou a se consolidar, a partir da década de 70, possibilitou a conquista de novos direitos, assegurados pela Constituição brasileira de 1988.

A partir da Constituição de 1988, a educação escolar indígena começou a valorizar os processos tradicionais de aprendizagem e os

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

saberes de cada etnia. Lideranças indígenas e pesquisadores passaram a distinguir educação indígena de educação escolar indígena. A escola, instituição originalmente alheia à vida dos índios, passou a ser incorporada nas comunidades para valorizar e complementar os processos de ensino-aprendizagem baseados nos conhecimentos tradicionais de cada povo. Museus e Associações Culturais Indígenas também têm realizado um trabalho permanente de divulgação da arte e da cultura dos povos indígenas, embora a barreira linguística continue sendo um obstáculo importante da comunicação intercultural.

Com o movimento indígena, a escola passou a ser um instrumento de luta e a educação escolar tornou-se uma arma política na formação de jovens lideranças. Muitas das lideranças atuais que participam da administração de organizações indígenas passaram por processos de escolarização. Formados em profissões reconhecidas pela sociedade nacional, muitos índios usam hoje o conhecimento adquiridos nas instituições de ensino para pressionar o governo e lutar por melhores condições de vida.

Apesar dos avanços legais, nas últimas décadas, o discurso governamental vem se mostrando contraditório e sem contradição. Ao conceder cidadania aos povos indígenas, o Estado também reduziu os serviços sociais básicos para o atendimento a essa população. As políticas de descentralização do Estado brasileiro se traduziram por uma diversificação, mas também por um enfraquecimento da política indigenista. Porém, apesar dos inúmeros problemas enfrentados pelos povos indígenas brasileiros como, por exemplo, a implantação do sistema de seus territórios, diversas etnias têm buscado, nos últimos tempos, a educação escolar como instrumento de redução das desigualdades, de afirmação de direitos e conquistas e de promoção do diálogo intercultural com diferentes agentes sociais.

A formação de uma consciência cidadã, a capacidade de refazer as estratégias de resistência, a promoção da diversidade cultural e a apropriação das estruturas da sociedade não indígena, pela aquisição de novos conhecimentos úteis para melhoria de suas condições de vida, está em pauta nas propostas relativas à atual educação escolar indígena. Abandonam-se, pelo menos nos discursos, os objetivos educacionais civilizatórios que vigoravam desde a colônia e visavam à assimilação progressiva dos índios na sociedade brasileira.

Baseados nos princípios da última constituição, durante os últimos vinte anos, a educação escolar indígena passou por reformulações legais para se tornar uma educação, comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. Sem negligenciar os conhecimentos da sociedade dominante e o aprendizado do português, essa nova educação escolar, procura promover um método de ensino baseado nos universos socioculturais específicos de cada etnia. As aulas são idealmente ministradas por professores indígenas, em escolas indígenas situadas nas aldeias, e com programas curriculares elaborados pelas próprias comunidades. Assim, cada escola deve ter suas particularidades respeitadas, conforme previsto no artigo 210, §2° da Constituição, reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Segundo o Instituto Unibanco (2021), a realidade é bem diferente. Na maioria das vezes, não existem condições técnicas e financeiras para a implantação de uma educação diferenciada. Faltam escolas em muitas aldeias, especialmente de ensino médio, faltam recursos para produção de material didático apropriado, qualificação profissional, entre outras coisas. Muitos programas educacionais indígenas continuam tendo por objetivo uma educação moldada no modelo ocidental de ensino, ou seja, uma escola ligada aos costumes e regras da sociedade branca, Na prática, apesar dos avanços, ainda existem muitos resquícios de um sistema educacional civilizatório e as populações indígenas continuam lutando por uma maior autonomia.

Este trabalho então procura, então, refletir sobre a questão da educação escolar indígena. A metodologia utilizada foi á pesquisa bibliográfica, documental. A pesquisa bibliográfica e documental possibilitou abordar, em linhas gerais, os temas pertinentes à história da educação indígena e à formação dos professores indígenas.

COMPREENDENDO A HISTÓRIA INDÍGENA NO BRASIL

Os antigos habitantes do continente americano são descendentes das populações Asiáticas segundo vestígios obtidos por estudos arqueológicos que datam de 11.000 a 12.500 anos, embora não haja concordância sobre o período em que teria ocorrido a primeira leva migratória (ROOSEVELT, 1999). Os povos indígenas que hoje vivem na América do Sul são originários de povos caçadores que aqui se instalaram vindo do hemisfério norte e que desenvolveram diferentes modos de uso dos recursos naturais e de organização social sendo que, no Brasil, a presença humana está documentada a cerca de 11.000 e 12.000 anos atrás, mas novas evidências têm sido encontradas na Bahia e no Piauí que comprovariam ser mais antiga esta ocupação (GUIDON et al., 2000; MOURAO et al., 2010).

A descoberta do Brasil em um olhar eurocêntrica se refere à chegada, em 22 de abril de 1500, da frota portuguesa guiada por Pedro Álvares Cabral, navegador contratado pelo Rei de Portugal Don João II e encarregado de encontrar uma nova rota para as Índias, ao território onde hoje se encontra o Brasil. Pedro Álvares Cabral então enviou Nicolau Coelho com um pequeno barco ao território, com o objetivo de examinar a praia e também os homens, que andavam pela praia seminus, apresentavam pele escura e portavam lanças e outros ornamentos.

Ao ancorar, encontraram o litoral baiano ocupado por duas nações indígenas do grupo linguístico tupi: os tupinambás e os tupiniquins, grupo este que, desde o início da ocupação, apoiou a colonização portuguesa no território.

O nome índio foi o primeiro dado aos habitantes nativos do continente americano. Os portugueses ao chegarem à América pensaram se tratar das Índias, fazendo assim os habitantes desse novo território ganharem o nome de índio, e mesmo após saberem que não estavam nas Índias, e sim em um continente desconhecido, continuaram chamando os nativos de índios, o que demonstra uma denominação que expõe a visão dos europeus sobre os nativos, ignorando as diferenças das nações, já que o único intuito era ter um domínio político, econômico e religioso.

Após dois meses na então ilha de Santa Cruz, Cabral volta para Portugal para contar a novidade e com o falecimento de Dom João II, Dom João III torna-se rei e envia Américo Vespúcio já no ano de 1501, ao novo território, de modo a coordenar uma expedição exploradora.

Somente trinta anos depois (1533) é que Dom João III envia Martin Afonso de Souza de modo a realizar a primeira expedição colonizadora para o Brasil e enfrentar os corsários e os ataques dos índios, insatisfeitos com os tratamentos recebidos pelos colonizadores.

A chegada dos portugueses em 1500 provocou profundas alterações na vida indígena. Conflitos armados, doenças europeias, escravidão e massacres levaram ao desaparecimento de várias comunidades (CARNEIRO, 2010; CUNHA, 1992; SILVA, 2001). Além disso, a cultura indígena foi transformada: os povos nativos foram obrigados a abandonar seus costumes, enquanto missões jesuítas buscavam catequizá-los, incorporando valores e hábitos europeus.

Apesar da legislação atual garantir uma educação comunitária, intercultural, bilíngue e diferenciada para as comunidades indígenas (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 1999), na prática muitas aldeias enfrentam desafios estruturais significativos. Há escassez de escolas, especialmente de ensino médio, falta de professores qualificados, carência de material

didático adequado e precariedade de infraestrutura básica, como água, energia, bibliotecas e internet (INSTITUTO UNIBANCO, 2021; AMAZÔNIA REAL, 2021; ACTIONAID, 2022; REPÓRTER BRASIL, 2024; AMELICIA, 2020). Como consequência, parte dos programas educacionais ainda segue o modelo ocidental, distante dos saberes e práticas indígenas tradicionais.

Portanto, embora existam avanços legais e conceituais, a educação escolar indígena brasileira ainda enfrenta uma grande distância entre teoria e prática, exigindo políticas públicas eficazes para que o direito à educação diferenciada e intercultural seja plenamente implementado.

Durante o período colonial, os indígenas foram submetidos à escravidão para atender às demandas econômicas dos colonizadores portugueses, especialmente no contexto da exploração do pau-brasil e da agricultura voltada ao comércio com Portugal. Os europeus utilizavam o comércio de bens como espelhos e apitos para forçar a população indígena a transportar toras de madeira e outras mercadorias até as embarcações (CARNEIRO, 2010; CUNHA, 1992). Quando os recursos naturais foram esgotados em determinadas regiões, os colonizadores migravam para outros territórios, mantendo a exploração de novas populações indígenas. Apesar dessa opressão, os povos indígenas conseguiram preservar aspectos de suas heranças culturais ao longo dos séculos, mantendo práticas, línguas e conhecimentos tradicionais (SILVA, 2001).Com a entrada deles no continente causou a mistura de culturas e raças e por consequência nasceram povos mestiços de índios com portugueses. A proibição da escravidão indígena só aconteceu em 1757 através de um decreto do Marques de Pombal.

Conforme Cunha (1994, p.123), a partir da década de 80, a previsão do desaparecimento dos povos indígenas cedeu lugar à constatação de uma retomada demográfica geral. Ou seja, os índios estão no Brasil para ficar. A autora explica esse crescimento populacional através de dois motivos: o primeiro deles, ao fato de os índios terem criado uma resistência imunológica, ou seja, não eram mais atingidos pelas doenças trazidas pelos brancos que uma vez já os dizimaram; o segundo motivo seria o fato de muitos grupos, em áreas de colonização antiga, após terem ocultado sua condição discriminada de indígenas durantes décadas, reivindicam novamente sua identidade étnica.

Apesar de os povos indígenas terem seus direitos e interesses assegurados pelo Estado, na realidade a efetividade desses direitos fundamentais ainda é muito pequena, ainda existem conflitos que acercam os povos indígenas, que muitas vezes são violentos e envolvem índios, principalmente crianças e idosos, e não índios.

O princípio dos direitos indígenas às suas terras, embora sistematicamente desrespeitado, está na lei desde pelo menos a Carta Régia de 30 de Julho de 1609. As Cartas de 1609 e 1611 do rei espanhol Filipe III, reconheceu pela primeira vez aos índios o domínio absoluto sobre as terras ocupadas. Conforme os textos legislativos foram passando, mais reconhecidos eram os direitos indígenas, destacando alguns destes direitos:

> A Constituição Federal de 1934, foi a primeira a colocar a questão em nível constitucional, protegendo os direitos dos povos indígenas sobre as terras: Art 129 - Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem, permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las. (Art. 129, CF de 1934)

A criação do Estatuto do Índio em 1973, a lei nº 6.001/73 garantiu a proteção e preservação das comunidades indígenas:

> Art.1 Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmonicamente, à comunhão nacional. (Art. 1º da Lei 6.001/73)

Também foi garantida a proteção dos índios pelas leis do país:

> Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros, resguardados os

> usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta Lei. (Parágrafo único da Lei 6.0001/73)

O Estatuto ainda classifica no art. 4º, os índios de acordo com o seu grau de integração à sociedade:

> Art 4º Os índios são considerados:
>
> - Isolados - Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional;
>
> - Em vias de integração - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservam menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento;
>
> - Integrados - Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura. (Art. 4º, Lei 6.001/73)

O Estatuto do índio seguia a mesma linha do Código Civil Brasileiro de 1916, que caracterizava os índios como "relativamente incapazes", e por isso deveriam ser tutelados por um órgão indigenista estatal, até que eles fossem integrados à sociedade brasileira. Porém, essa classificação passou a ser incompatível após a Constituição de 1988. E até a promulgação da Constituição, foi o Estatuto que orientou as relações do Estado nacional com os povos indígenas:

> A Constituição Federal de 1988 é a constituição que mais reconheceu e garantiu os direitos indígenas. A Constituição é fruto de uma mobilização muito grande por parte dos índios e de seus defensores que lutaram para que fossem incluídos na nova constituição, que dedicou um capítulo inteiro para os direitos indígenas. Após a promulgação da nova Constituição o direito indígena passou a ser reconhecido constitucionalmente. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu um novo relacionamento entre o Estado, a sociedade e as comunidades indígenas. Sendo assim, no primeiro parágrafo do Art. 216 da CF, os índios foram declarados como patrimônio cultural brasileiro: Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. (Art. 216, CF/88).

Ou seja, o governo federal conseguiu estabelecer políticas públicas que garantem os direitos indígenas mas não viabilizou os caminhos para que chegasse a todas as comunidades, fazendo com que muitas comunidades se tornem invisíveis perante a sociedade e seus direitos jesuítas.

COSTUMES E TRADIÇÕES INDÍGENAS

A chegada dos jesuítas ao Brasil no século XVI revelou um universo cultural completamente distinto do europeu. Os povos indígenas desconheciam o cristianismo e a ideia de um único Deus. Conforme Nóbrega (1988), possuíam crenças próprias, como ritos funerários, cerimônias com feiticeiros e práticas ligadas à natureza, sem compreender conceitos de céu, inferno ou doutrina católica. Navarro (1988) reforça essa percepção, comparando os indígenas a "ovelhas sem pastor", condição que, para os jesuítas, justificava a evangelização.

Nóbrega, em sua primeira carta de 1549 ao padre Simão de Azevedo, relata: "É gente que nenhum conhecimento tem de Deus. Têm ídolos, fazem tudo quanto lhes dizem" (NÓBREGA, 1988, p. 73). As correspondências entre os jesuítas documentam mudanças graduais nos hábitos indígenas, como a diminuição do consumo ritual de carne humana, a redução da violência e a adoção de novos ritos matrimoniais. Apesar da imposição de normas europeias, os índios preservaram aspectos culturais, incluindo ritos festivos, pinturas corporais e tradições musicais.

Conforme Nóbrega (1988) ressalta.

> Quando morre alguns dos seus, põem-lhe sobre a sepultura bacias cheias de viandas e uma rede, em que eles dormem mui bem lavada; e isto porque creem, segundo dizem, que depois que morrem tornam a comer e descansar sobre a sepultura. Deitam-nos em umas covas redondas e, si são Principais,

> fazem-lhe uma choça de palma. Não têm conhecimento de Glória nem Inferno, somente dizem que depois de morrer vão descansar a um bom lugar, e em muitas cousas guardam a lei natural. (NÓBREGA 1988, p.100)

Essa falta de entendimento religioso dificultava a pregação do evangelho, mas também despertava nos indígenas curiosidade sobre a divindade apresentada pelos jesuítas. Inicialmente, os europeus viam a cultura indígena como primitiva e "selvagem", acreditando que seria necessário "domesticar" os índios para torná-los crentes.

A primeira impressão observada pelos jesuítas, principalmente por Nóbrega, que o modo de ser do povo indígena poderia impossibilitar a evangelização e a transmissão da doutrina religiosa, pois tal concepção observava o índio sem entendimento, sem razão, portanto sem fé. Para os evangelizadores europeus essa cultura primitiva era selvagem e para dominá-los era necessário domesticar o que era totalmente contrário aos seus costumes.

Na cultura e nos costumes indígenas, não havia percepção de que a aproximação dos jesuítas tinha como objetivo a transformação de seus modos de vida e da relação com a natureza. Os indígenas desconheciam os ritos e sacramentos da fé católica — missa, comunhão, confissão, batismo, crisma, unção dos enfermos, casamento, procissões, orações, penitência, bênçãos, relíquias, imagens, água benta, santos, anjos, entre outros elementos que constituíam a doutrina e a prática religiosa dos jesuítas.

Embora possuíssem ritos próprios e concepções particulares sobre a divindade, essas práticas não eram comparáveis ao universo de crenças europeias, inteiramente desconhecido pelos indígenas. A ideia de uma divindade não concreta não fazia parte de sua cultura, sendo, portanto, considerada irrelevante dentro de seus hábitos e costumes. Por essa razão, os jesuítas classificavam os indígenas como "pessoas sem religião".

> Informei-vos do fruto que se esperava nestas terras do Brasil não só com os Gentios, mas ainda com os Cristãos que aqui viviam em conformidade com eles e talvez em piores costumes, como ovelhas que não tivessem pastor que as pusesse no aprisco da vida cristã. (NAVARRO 1988.p.75).

Dentro dos costumes, adoração e cerimônias indígenas algo que chama a atenção é a presença de feiticeiros, estes têm o hábito de curar as enfermidades, porém o índio não vê nessa prática algum tipo de divindade, embora haja o respeito, porém, a evangelização recebida já vai de certa forma transformando os costumes dos índios em relação a sua crença nos feiticeiros.

O padre Navarro em sua carta de 28 de março de 1550 fez a seguinte observação sobre esse tema. "Já não fazem mais o que lhes dizem os feiticeiros, e ao contrário, quando se veem enfermos, recorrem a nós para que façamos orações e digamos as palavras de Deus". Navarro. (1988 p.76).

Os padres assustavam os índios defendendo a ideia de que feiticeiros são mentirosos e estão sob o domínio do demônio. O papel dos jesuítas aqui é desmerecer o trabalho dos feiticeiros. Porém nem sempre foi dessa maneira, havia algumas cerimônias oficializadas pelos feiticeiros em que muito se equiparava com as práticas religiosas e culturais dos índios, um relato na carta de Nóbrega faz referência a tal situação.

> Somente entre eles se fazem uma cerimônia da maneira seguinte: De certos em certos anos vêm uns feiticeiros de mui longes terras, fingindo trazer santidade e ao tempo de sua vinda lhes mandam limpar os caminhos e vão recebê-los com danças e festas, segundo seu costume; e antes que cheguem ao lugar andam as mulheres de duas em duas pelas casas, dizendo publicamente as faltas que fizeram a seus maridos umas às outras, e pedindo perdão delas. Em chegando o feiticeiro com muita festa ao lugar, entra em uma casa escura e põe uma cabaça, que traz em figura humana, em parte mais conveniente para seus enganos e mudando sua própria voz em a de menino junto da cabaça, lhes diz que não curem de. trabalhar, nem vão a roça, que o mantimento por si crescerá, e que nunca lhes faltará que comer, e que por si virá à casa, e que as enxadas

> irão a cavar e as flechas irão ao mato por caça para seu senhor e que hão de matar muitos dos seus contrários, e cativarão muitos para seus comeres e promete-lhes larga vida, e que as velhas se hão de tornar moças, e as filhas que as dê a quem quiserem e outras cousas semelhantes lhes diz e promete, com que os engana, de maneira que creem haver dentro da cabaça alguma cousa santa e divina, que lhes diz aquelas cousas, as quais creem. Acabando de falar o feiticeiro, começam a tremer, principalmente as mulheres, com grandes tremores em seu corpo, que parecem endemonhiadas (como de certo o são), deitando-se em terra, e escumando pelas bocas, e nisto lhes persuade o feiticeiro que então lhes entra a santidade; e a quem isto não faz tem-lo o a mal. Depois lhe oferecem muitas cousas e em as enfermidades dos Gentios usam também estes feiticeiros de muitos enganos e feitiçarias. Estes são os mores contrários que cá temos e fazem crer algumas vezes aos doentes que nós outros lhes matemos em corpo facas, tesouras, e cousas semelhantes e que com isto os matamos. Em suas guerras aconselham-se com eles, além dos agouros que têm de certas aves. (NÓBREGA.1988 p. 99, 100).

As cartas escritas pelos jesuítas, nos apresentam em vários momentos uns dos costumes e hábitos culturais indígenas, mais repugnantes dentro da cultura europeia, que é sem dúvida, ação de se alimentar de carne humana. De todos os costumes e gosto dos índios, nenhum é tão prazeroso para o gentio, como matar e em uma cerimônia alimentar-se de sua carne.

O padre Nóbrega, escrevendo para o padre Navarro em 1549, apresenta essa informação sobre os índios de forma detalhada, quando escreve que:

> Fazem guerra, uma tribo a outra, a 10, 15 e 20 léguas, de modo que estão todos entre si divididos. Si acontece aprisionarem um contrário na guerra, conservao por algum tempo, dão-lhe por mulheres suas filhas, para que o sirvam e guardem, depois do que o matam com grande festa e ajuntamento, dos amigos e dos que moram por ali perto, e si deles ficam filhos, os comem, ainda que, sejam seus sobrinhos e irmãos, declarando ás vezes as próprias mães que só os pais e não a mãe, têm parte neles. E ' está a cousa mais abominável que existe entre eles. Si matam a um na guerra, o partem em pedaços, e depois de moqueados os comem, com a mesma solenidade; e tudo isto fazem com um ódio cordial que têm um ao outro, e nestas duas cousas, isto é, terem muitas mulheres e matarem os inimigos, consiste toda a sua honra. São estes os seus desejos, é esta a sua felicidade. (NAVARRO 1988 p.90).

O padre Navarro (1988), ainda explica que usa muito tempo buscando por meio da repreensão fazer os índios deixarem esse vício. Na primeira carta de Navarro do dia 28 de março de 1550, ele faz um relatório sobre o momento de guerra entre os índios e seu final.

> vingarem, outra vez lá voltaram e mortos muitos dos contrários, trouxeram grande abundância de carne humana, e indo eu visitar uma aldêa, vi que daquella carne cozinhavam em um grande caldeirão, e ao tempo que cheguei, atiravam fora uma porção de braços, pés e cabeça de gente, que era cousa medonha de verse, e seis ou sete mulheres, que com trabalho se teriam de pé, dançavam ao redor, espevitando o fogo, que pareciam demônios no Inferno. (NAVARRO 1988, p.76,77)

Conforme esse relato de Navarro, os índios ao perceberem sua presença deixaram de preparar a carne de seus rivais, devido ao temor e pela reverência que os índios tinham quando eram visitados pelos jesuítas.

Na décima terceira carta de Nóbrega, encaminhada para o rei D. João em 1554, o jesuíta informa sobre algumas mudanças de costumes e hábitos dos indígenas ao afirmar que: "há muitas gerações que não comem carne humana, as mulheres andam cobertas, não são cruéis em suas guerras, como estes da costa, porque somente se defendem". (Nóbrega 1988, p.144).

A evangelização converteu ao cristianismo um líder e na aldeia mostrou sua fidelidade, pois testemunhou que não faz mais uso de velhos costumes, nesse caso em específico comer carne humana. Essa informação é oportuna pois:

> Os integrantes da Companhia de Jesus, adotavam estratégias para catequização das tribos, entre elas estava a tentativa de conversão do chefe, principal ou pessoa que, na tribo

> detinha o poder de influenciar os demais. Pensavam que se fosse convertido o chefe influente, os demais poderiam ser arrebanhados com mais facilidade. (COSTA E COSTA 2009, p.6)

Entre os costumes culturais indígenas que geravam preocupação aos jesuítas, destacava-se o modo de vestir, uma vez que homens e mulheres circulavam nus. Apesar dessa característica, os observadores europeus percebiam nos indígenas um estado de inocência natural. Outro aspecto que causava estranheza aos missionários era o parto e os cuidados com os recém-nascidos: as mulheres deixavam as crianças caírem ao solo durante o nascimento, cabendo ao pai realizar procedimentos como o corte do cordão umbilical, utilizando dentes ou pedras como instrumentos.

Rituais de recepção a visitantes também chamavam atenção dos jesuítas. Segundo relatos, as mulheres se sentavam ao redor do hóspede, inclinavam os cabelos e, tocando-o, choravam em voz alta, expressando intensa emoção. A música desempenhava papel importante nas cerimônias e festividades, sendo caracterizada por melodias que imitavam sons de pássaros e outros animais. Complementarmente, era comum o uso de pigmentos naturais, obtidos de vegetais ou árvores, para pintura corporal, e a confecção de ferramentas e armas a partir de pedras, ossos, madeira, canas e dentes de animais, permitindo atividades como derrubada de árvores, caça e defesa.

A evangelização dos povos indígenas durante a metade do século XVI pode ser interpretada como um processo educativo e cultural, no qual, à medida que eram instruídos e batizados na religião cristã, assimilavam aspectos da cultura europeia, inclusive por meio de marcações corporais e tatuagens. Esse processo de fusão cultural, ao longo do tempo, provocou transformações significativas nos modos de vida indígenas.

A prática da poligamia, comum entre os indígenas, foi alvo de forte combate por parte dos jesuítas, que defendiam a monogamia cristã e a legalidade do matrimônio conforme os princípios bíblicos. Os missionários buscavam estabelecer uma nova forma de relacionamento entre os gêneros, orientando os indígenas à fidelidade conjugal e à construção de famílias estruturadas. Nóbrega (1988), em correspondência ao rei D. João III em 1551, evidencia preocupação semelhante entre os colonos portugueses:

> "Por toda esta costa há muitos homens casados em Portugal e vivem cá em grandes pecados com muito prejuízo de suas mulheres e filhos, e devia Vossa Alteza mandar aos Capitães que nisto tenham muito cuidado" (NÓBREGA, 1988, p. 125).

O casamento indígena, embora existente, era questionado pelos jesuítas quanto à sua validade, dado que a poligamia e a dissolução frequente das uniões desafiavam as normas europeias. O matrimônio promovido pelos jesuítas visava a consolidação da família nuclear: o indígena deveria abandonar múltiplas esposas, viver com uma única parceira, criar os filhos e assegurar o sustento diário, além de abandonar práticas consideradas bárbaras, como o consumo de carne humana de adversários.

Os índios que aceitaram o processo de evangelização, não só deixaram de comer carne humana, mas também aceitaram viver com uma só mulher, deixando de cometer adultérios e vão construindo família, segundo o modelo europeu.

Na sétima carta de Nóbrega de 1551, é possível encontrar essa informação.

> Em estas partes depois que cá estamos, caríssimos Padres e Irmãos, se fez muito frutos. Os Gentios, que parece que punham sua bem-aventurança em matar os contrários e comer carne humana e ter muitas mulheres, se vão muito emendando, e todo o nosso trabalho consiste em os apartar disto; porque todo o demais é fácil, pois não têm ídolos, ainda que há entre eles alguns que se fazem santos, e lhes prometem saúde, e vitória contra seus inimigos. (NÓBREGA 1988, p.114).

Apesar dos avanços obtidos no que se refere ao matrimônio, a implementação da moral cristã imposta pelos jesuítas não ocorreu de maneira imediata ou facilmente aceita, enfrentando significativa resistência, sobretudo

por parte dos homens mais idosos das tribos. Entre os indígenas, as uniões conjugais existentes frequentemente contrariavam as orientações da Igreja, sendo comuns a poligamia, o adultério e práticas consideradas imorais pelos missionários.

Os padres jesuítas buscavam substituir tais condutas por um modelo de casamento monogâmico, duradouro e regido pelos preceitos cristãos. Essa preocupação visava não apenas a conformidade com as normas religiosas, mas também a prevenção dos chamados "pecados da carne", considerados mortais e rigorosamente reprimidos pelos missionários.

O casamento monogâmico, defendido e ensinado pelos jesuítas, deveria constituir a base da convivência social entre os indígenas convertidos, de modo que estes alcançassem a salvação e servissem como exemplo moral para as gerações futuras.

A FUNDAÇÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL

A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540 por Inácio de Loyola, formada por padres jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus.

Com a descoberta das terras da América, seu projeto foi ampliado e levado para as novas terras, com o intuito de pregar a palavra de Deus entre os índios. O Projeto Educacional Jesuíticos, apesar de estar subordinado ao Projeto Português para o Brasil, tinha determinada autonomia, e teve papel fundamental na medida em que contribuiu para que o Governo português atingisse seus objetivos no processo de colonização brasileiro, bem como se constituiu no alicerce da estrutura educacional da Colônia brasileira.

O Projeto Educacional dos jesuítas não era apenas um projeto de catequização, mas sim um projeto bem mais amplo, um projeto de transformação social, pois tinha como função propor e por em prática mudanças radicais na cultura indígena brasileira. Ou seja, era um projeto de transformação social, pois tinha como função propor e realizar alterações profundas na cultura indígena brasileira.

Segundo Teixeira Soares (1961, p. 142):

> a Companhia de Jesus surgiu como "uma explosão de pensamento religioso transvertido ao campo das atividades práticas. Refazer o homem, infundir-lhe espírito novo, arquetipá-lo em finalidade sociais e religiosas, foi a ação da Ordem."

O trabalho de catequização e conversão do indígena ao cristianismo, motivo da vinda dos jesuítas para a Colônia brasileira, destinava-se à transformação do indígena em "homem civilizado", seguindo os padrões culturais e sociais dos países europeus do século XVI, e à formação de uma "nova sociedade". Essa preocupação com a transformação do indígena em homem civilizado justifica-se pela necessidade em incorporar o índio ao mundo burguês, à "nova relação social" e ao "novo modo de produção". Desse modo, havia uma preocupação em inculcar no índio o hábito do trabalho, pelo produtivo, em detrimento ao ócio e ao improdutivo.

A atuação jesuítica na colônia brasileira pode ser dividida em duas fases: a primeira fase, considerando-se o primeiro século de atuação dos padres jesuítas, foi a de adaptação e construção de seu trabalho de catequese e conversão do índio aos costumes dos brancos; já a segunda fase, o segundo século de atuação dos jesuítas, foi de grande desenvolvimento e extensão do sistema educacional implantado no primeiro período.

O padre Manuel da Nóbrega e seus companheiros da Companhia de Jesus fundaram na Bahia, em agosto de 1549, a primeira escola de ler e escrever brasileira.

Mesmo na grande maioria dos países europeus da época não havia um sistema escolar modelo, visto que:

> se o sistema escolar português de 1549 era, como acabamos de ver, ainda diminuto e embrionário, nem por isso

> diríamos que Portugal estava nesse ponto em grande atraso em relação à maior parte dos países da Europa. A situação era mais ou menos a mesma na Espanha, no sul da Itália, na Bélgica, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Países Escandinavos, Polônia, Rússia e nos Balcans. O ideal democrático de uma rede escolar para toda a massa da população ainda não começara a materializar-se, previsto apenas vagamente pelos devaneios utópicos de Thomas Morus e Campanella. Quanto a planos e tentativas de organização de um sistema escolar extensivo a toda a população, abrangendo todos os graus de instrução como o entendemos modernamente, apenas começavam a surgir por essa época as primeiras idéias com Luthero e Sturm na Alemanha (1536), Calvino em Genebra (1538), Santo Inácio de Loyola (1540) e o Concilio de Trento (1545), em função da tremenda luta religiosa que desde 1517 abalava a Europa. Esse sistema escolar em gestação seria, apenas, um recurso estratégico nessa luta e, como tal, começava a ser discutido e ensaiado na Alemanha, França, Suíça e norte da Itália. (MATTOS, 1958, p. 41-42)

Ao desembarcar no Brasil, o padre Manuel da Nóbrega fez a nomeação de seus ajudantes para algumas funções essenciais. Dessa forma, com a nomeação e atribuição de funções aos demais padres jesuítas, é redigido o primeiro status ou catálogo da missão brasileira.

O plano de estudos organizado pelo padre Manuel da Nóbrega consistia em duas fases: na primeira fase, considerada como do ensinamento dos estudos elementares, era constituída pelo aprendizado de português, do ensinamento da doutrina cristã e da alfabetização. Para a segunda fase do processo de aprendizagem idealizado por Manuel da Nóbrega, o aluno teria a opção para escolher entre o ensino profissionalizante e o ensino médio, segundo suas aptidões e dotes intelectuais revelados durante o ensino elementar. Como prêmio para os alunos que se destacassem nos estudos da gramática latina, previa-se o envio em viagem de estudos aos grandes colégios de Coimbra ou da Espanha.

Com a transformação da pedagogia jesuítica ou Ratio Studiorum através da aplicação do Plano de Estudos da Companhia de Jesus por Inácio de Loyola, tudo mudou. O plano de Manuel da Nóbrega foi superado e, a partir de 1552, começava uma nova forma de condução dos estudos no Brasil, o que aconteceria até 1759, com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal. Nessa vigência, do novo plano instituído, os povos indígenas foram totalmente excluídos da formação por parte dos jesuítas.

Conforme Saviani (2008, p.56) esclarece sobre o sentido da ideia pedagógico do Ratio Studiorum:

> O plano contido no Ratio era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinandose aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial.

Entretanto mesmo com as reformas pombalinas de 1759 a 1834 se contrapondo aos pensamentos religiosos, o aparecimento das aulas lecionadas e estudos nos seminários e colégios, as tribos indígenas do Brasil continuaram alheias a uma prática educativa alinhada, organizada e sistematizada que permitissem reconhecer sua organização social, crenças, tradições e línguas na interação com os brancos.

Em 1845, o governo imperial regulamentou as missões de catequese e de civilização, permitindo várias ações missionárias, à semelhança do modelo jesuíta. A intenção era dar continuidade a difusão da doutrina católica e, consequentemente, preparar as crianças indígenas e vários grupos de índios, naturais de suas aldeias, a frequentarem os internatos e escolas dos salesianos, com o propósito de que, instruídos de alguns ofícios e do aprendizado da leitura e escrita da língua portuguesa, pudessem servir nas construções das cidades e praticar um modo de vida diferente à sua cultura.

Segundo Silva e Ferreira (2001a, p.73) comentam:

> Nesses internatos, o ensino do português era imposto em detrimento do uso das línguas nativas. Crianças eram separadas das famílias e,

> fundamentalmente, investia-se na capacitação profissional dos índios, como forma de produzir mão de obra barata para a população não índia circunvizinha. [...] Os índios tiveram de habitar casas distribuídas e organizadas conforme os ideais católicos, provocando transformações na maneira como concebiam a si mesmos e o mundo.

As relações de dominação e exploração econômica por intermédio da integração dos povos indígenas à cultura europeia, nos quatros primeiros séculos, XVI a XIX, uniu doutrinação cristã e instrução e, consequentemente, se deu a supremacia cultural dos brancos europeus e a perda de reputação cultural dos habitantes nativos.

Da perspectiva dessa reflexão, podemos afirmar que a luta dos índios por direitos humanos e sociais, de forma ainda tímida, e o interesse do Estado Brasileiro em torná-los integrados à sociedade nacional enquanto produtores agrícolas visando o comércio e as necessidades do mercado em geral, juntamente com o discurso pela defesa da diversidade linguística e cultural, fizeram surgir, no começo do século XX, em 1910, o Serviço de Proteção dos Índios – SPI numa concepção política indigenista.

A partir de 1981 outros fatores importantes aconteceram na história da educação escolar para os índios, tais como a criação dos núcleos de estudo e pesquisa nas Universidades, o que proporcionou a elaboração de propostas educacionais e a organização de eventos técnico científicos.

As novas perspectivas a partir da Constituição de 1988 sobre a educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue começam a instigar a produção de vários documentos legais organizados pelos órgãos do governo para sua legitimação. A Constituição Brasileira de 1988 abriu caminhos, na direção de assegurar o direito à educação indígena diferenciada e o respeito a sua condição de índio na sociedade nacional.

As transformações ordenadas realizadas a partir da constituição de 1988 fizeram com que houvesse diversas mobilizações junto às organizações indígenas e sociedade civil gerando encontros, fóruns e assembleias, os quais foram decisivos na formulação de documentos que constavam reivindicações quanto à afirmação dos seus direitos.

Em outubro de 1994, após as representações indígenas terem sido constituídas em suas regiões, aconteceu um grande encontro na cidade de Manaus, a fim de discutir e elaborar 15 princípios que norteariam as ideias educacionais e pedagógicas dos povos indígenas, que deveria ser gestada por uma escola indígena ou uma escola diferenciada para os índios.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada no final de 1996 garante o reconhecimento dos direitos dos índios de forma constitucional a fim de manter sua identidade cultural, o que fortaleceu os povos indígenas em suas organizações ao afirmarem princípios que norteariam o uso da língua materna e os processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.

A legalização e legitimação de suas práticas educativas levaram vários estudiosos do Ministério da Educação (MEC), professores indígenas convidados, Secretarias Estaduais e Municipais, Organizações não governamentais a se reunirem, refletirem e sistematizarem um documento que respaldasse a organização e o desenvolvimento do currículo das escolas indígenas.

Enfim, o processo de constituição da educação escolar indígena no Brasil, no seu tempo histórico, aponta para as diversas particularidades dos discursos que ajudaram a refletir que os povos indígenas são constituídos de conhecimentos, saberes e valores, tantas vezes, desprezados pelo poder, a favor de interesses políticos e econômicos para manutenção do poder dominante.

A partir dos anos 60, estimulada pela II Conferência Geral Latino-Americano em Medellín (1968) e pelo Concílio Vaticano II (1962-1965)

realizado em Roma, a Igreja Católica mudou sua postura em relação aos povos indígenas. Essa mudança levou a criação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) em 1972, organismo vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). O CIMI começou a realizar assembleias indígenas possibilitando a articulação entre diferentes povos e o surgimento das primeiras lutas pela garantia do direito à diversidade cultural.

No ano 74 foi realizado o primeiro encontro de chefes indígenas em Diamantino-MT. Esse encontro teve a presença de dezesseis indígenas representando nove etnias. Em seguida, o encontro seria chamado de 1° Assembleia de Chefes Indígenas. Ele pôde ser considerado como uma nova forma de pensar a ação indigenista no Brasil e também gerou um marco inicial da organização política dos povos indígenas para a defesa dos seus direitos no contexto de troca de diferentes etnias.

A partir dessa primeira assembleia foi realizada, entre 1974 e 1984, mais de 54 assembleias indígenas, em várias regiões do Brasil. Em 1978, o movimento indígena começou a realizar mobilizações nacionais com o objetivo de intervir nas políticas indigenistas estatais.

Os temas abordados nessas assembleias se baseavam em três pontos: o primeiro sugerir desfazer o isolamento das comunidades indígenas, ocasionado pelo sistema tutelar. Quando esse isolamento era rompido, as comunidades percebiam que vivenciavam problemas comuns e tinham desejos semelhantes. Fortaleceram-se, assim, laços ideológicos entre diversas sociedades que levaram à criação de demandas comuns e que possibilitaram a emergência do movimento indígena.

O segundo era relacionado às terras. Nesse período havia um grande descontentamento com a não demarcação dos territórios indígenas e sua invasão por indivíduos não indígenas. A questão da terra foi de extrema importância para o movimento, já que o território sempre foi considerado de muita importância para a preservação física e cultural das comunidades indígenas. Os integrantes das assembleias organizadas nos anos 1970 em sua maioria eram indígenas que moravam em terras não demarcadas. No contexto do aumento das frentes de expansão para o interior do país, principalmente na Amazônia, a luta pela demarcação das terras indígenas constituiu a principal reivindicação do movimento.

O terceiro ponto dizia respeito à necessidade de reformulação das políticas oficiais destinadas aos povos indígenas. Além das ameaças aos territórios, existiam outras questões consideradas primordiais: educação, saúde, economia etc. A partir do final de 1970, os povos indígenas passaram a ter uma visão mais aprimorada da situação de vulnerabilidade de suas comunidades. O movimento indígena começou a elaborar críticas e a formular novas propostas para uma ação indigenista menos assimétrica. Ele começou a criticar a política oficial e a elaborar alternativas para a defesa de seus direitos. As críticas ao Estado, principalmente, a política indigenista da FUNAI. Para as comunidades indígenas, esse órgão era falho e não cumpria suas funções como, por exemplo, na demarcação de terras. No final da década de 1970, outro ponto muito criticado pelo movimento foi o projeto de emancipação proposto pelo governo militar, que visava simplesmente à identidade dos índios.

A década de 1980 foi marcada pela falta de qualidade do movimento indígena, mas as lutas pelas terras e pelo modo legítimo de suas comunidades e, por consequência, de seus modos de vida, fizeram com que esse movimento permanecesse em harmonia. No início dos anos 1980, os indígenas criaram a União das Nações Indígenas (UNI), que tinha o papel de organização jurídica. Com a UNI, o movimento indígena começou a administrar a maior parte dos recursos destinados às reuniões do movimento. Nesse período, diante da precariedade do trabalho desenvolvido pelo Estado, também foram criadas Organizações Não Governamentais indigenistas (ONGs). Elas

tinham como objetivo desenvolver atividades e políticas de apoio aos povos indígenas nas mais diversas áreas: programas de capacitação técnica, formação de professores indígenas.

Uma das conquistas do movimento indígena brasileiro foi ter garantido a inclusão de seus direitos específicos na Constituição de 1988. Essa Constituição representou não apenas uma ruptura com a ideologia de miscigenação de cultura, mas também uma transição do Estado autoritário para o Estado democrático. De formato liberal democrático, ela possibilitou que segmentos da população que anteriormente eram marginalizados pudessem ser inseridos nos direitos civis.

Os índios se mobilizaram no processo constituinte e, com o apoio de seus aliados, conseguiram inserir no texto final uma série de inovações no que repercute ao tratamento da questão indígena, formando um novo cenário na relação do Estado e da sociedade brasileira com esses povos. Pela primeira vez na história do Brasil, uma Constituição dedicou um capítulo específico à proteção dos direitos indígenas. Com dito no capítulo anterior, com a nova Constituição de 1988, surge a necessidade de se mudar o Estatuto do Índio de 1973, que tem suas bases forjadas na noção de tutela e assimilação dos índios à sociedade nacional, mas que ainda continua em vigor. Para substituir esse estatuto, foram apresentados, na década de

1990, ao Congresso Nacional, três projetos de leis: o primeiro de inciativa do Poder Executivo, o segundo do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e o terceiro do Núcleo de Direitos Indígenas (NDI). Esses três projetos, foram analisados por uma Comissão Especial e, em

1994, foi aprovado um texto que uniu esses documentos. Esse novo texto, conhecido como Estatuto das Sociedades Indígenas, é uma arma importante para a defesa dos interesses dessas comunidades. Porém, desde 1995 esse projeto de lei está paralisado na Câmara dos Deputados.

Uma das áreas que vivenciou uma grande mudança com a criação da Constituição de 1988, e que nos interessa particularmente aqui, foi a área da educação. A nova Constituição garantiu a preservação dos direitos culturais indígenas, ou seja, por exemplo, a preservação e o uso das línguas indígenas nas escolas. Para implementar essas mudanças, era necessário transformar as políticas educacionais e criar novas legislações que se adequassem a essa nova realidade. Assim, a partir da década de 1990, assistimos a profundas transformações no espaço da educação escolar indígena, tanto no espaço legal, como na redefinição da estrutura estatal responsável para a execução das políticas educacionais.

A educação escolar realizada em cada aldeia deveria ter um sim específico, ou seja, cada comunidade deveria ter um currículo escolar e um material didático próprio em função de sua realidade cultural diferenciada. Os professores das escolas indígenas também teriam uma formação especializada. Embora muitas escolas indígenas ainda necessitassem de material didático específico e de uma educação verdadeiramente diferenciada, os avanços em termos legais propiciados pela nova Constituição de 1988 e, posteriormente, pela LDB foram notáveis.

Na década de 90 foi criada a Coordenação Geral de Educação Indígena que passou a integrar a Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Também foi criado o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, que pertence atualmente a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Em 1993 foi publicado o documento Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Que estabelece os princípios orientadores da nova educação escolar indígena. A partir dessa publicação, o MEC criou outros documentos referentes à educação escolar indígena como: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, em 1998, e o Referencial para Formação de Professores Indígenas, em 2002.

Diante desse cenário de reformas na educação escolar indígena, vimos progressivamente ao surgimento de uma classe que será de fundamental importância para o movimento indígena: os professores indígenas. Esses professores vão perceber que a educação pode ser um meio de preservação e criação cultural e, acima de tudo, um meio de formar novas lideranças. Assim, nos últimos anos, organizações de professores indígenas se espalharam por todo território brasileiro, semeando a ideia que pela educação às comunidades indígenas podem atingir a autonomia que sempre desejam. O diálogo feito por essa classe de professores vai além da área específica da educação.

Para atingir com maior eficiência as comunidades indígenas, foi elaborado um plano de ensino específico para esse tipo de educação. As escolas indígenas formaram parcerias com as comunidades, para que juntos pudessem trabalhar melhor o aprendizado das crianças nativas.

Os conhecimentos tradicionais e culturais das comunidades começaram a circular com os conhecimentos ocidentais, dando a possibilidade de vivenciar as duas realidades. Os materiais didáticos devem ser elaborados de acordo com a realidade cultural de cada comunidade, o que facilita a absorção do conhecimento pelas crianças.

Para os povos indígenas a conquista de uma educação diferenciada foi um avanço fundamental. Com ela, eles puderam realmente ser inseridos na sociedade sem negar suas culturas. No entanto, não podemos esquecer que, como para os demais direitos constitucionais dos povos indígenas, a aplicação de uma educação escolar diferenciada para essas comunidades ainda encontra muitas dificuldades.

Se ela existe de fato, para muitas aldeias ela 43 é ainda uma realidade distante. O preconceito contra os índios continua sendo muito forte. Embora tenha desaparecido legalmente, a tutela ainda é uma realidade cotidiana de muitas comunidades. Os obstáculos administrativos, as contradições nos textos e a falta de preparo dos próprios órgãos governamentais na aplicação das políticas destinadas a essas populações revelam que, em muitos casos, uma educação indígena diferenciada ainda está longe de se materializar nas aldeias. Para que essas escolas indígenas possam ter um ensino realmente diferenciado, os desafios ainda são gigantescos. Para muitas comunidades, a educação diferenciada só existe no papel. Para que a situação prática mude de fato, precisaria de uma verdadeira vontade política, com recursos necessários para viabilizar as ações.

EDUCAÇÃO INDÍGENA NA ATUALIDADE

A educação brasileira passou por uma imensa transformação entre os anos de 2002 e 2010. A universalização dos primeiros anos do ensino fundamental foi resistente. Foi criada a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ofertando ensino médio para milhares de jovens. O governo federal apresentou a disposição de expandir as redes municipais de educação infantil. O atendimento especial e a educação de jovens e adultos foram conduzidos por ações concretas em particular de apoio do governo federal. A educação indígena, de quilombolas e de populações ribeirinhas foi reconhecida com identidades específicas e também focos de atenção especial. Esta nova situação foi possível porque o governo federal, na gestão Lula, decidiu investir efetivamente na educação básica e chamou para si a responsabilidade com estados e municípios.

Os professores que movem todo o processo educacional foram contemplados com o Piso Salarial Profissional Nacional, porém, contestado judicialmente por alguns governadores.

A proposta da FUNAI para a educação indígena inclui o ensino bilíngue, em concordância com o Estatuto do Índio - Lei 6001/73 – que prescreve, em seu artigo 47, o respeito ao "patrimônio cultural das comunidades indígenas". Porém, o modelo para

as escolas indígenas era o mesmo das escolas rurais, não havendo aproximação entre o ensino e a realidade das comunidades. No Brasil registra- se a existência de mais de 250 povos indígenas, alguns em completo distanciamento da sociedade predominante. Contudo, a maioria possui um contato avançado com esta sociedade, a exemplo dos povos indígenas do nordeste, que apesar de em grande parte desconhecerem a língua materna, e só falarem o português, O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNE/Indígena (Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998) denuncia que o cotidiano da maior parte dos povos indígenas no Brasil desenrola-se num contexto de preocupação entre conhecimentos indígenas e não indígenas, sendo que estas apreensões passam pela escola indígena, fazendo-a palco para diálogo ou conflito entre essas forças em interação.

A escola é o espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e características. O desafio é de uma educação escolar que permita ao indígena de hoje se orgulhar de ser nativo e lutar para reconstruir o projeto sociocultural de seu povo, onde possa se reconhecer como indígena, fortalecer o sentimento de ser indígena, de sentir-se indígena (Bernardi e Caldeira, 2011). A história das lutas dos povos indígenas pelo desenvolvimento de suas culturas, pelo espaço e possibilidades de continuidade de suas expressões, através da continuidade de seus rituais, da transmissão por meios diversos de valores e costumes para as novas gerações, por garantir o espaço-tempo para suas manifestações culturais que se propagam aos ciclos da natureza e aos momentos singulares da vida humana, sem dúvida, se configura desde os primeiros contatos com os europeus, há cerca de cinco séculos Nas condições coletivas de vida dos grupos indígenas entre nós, percebe-se que as dificuldades para a manutenção e fortalecimento de suas culturas, interligam problemas materiais de sobrevivência, conflitos envolvendo questões de natureza econômica (entre os quais se destaca o problema da invasão dos territórios indígenas) e questões de natureza cultural, desde a discriminação e preconceito com que são vistos pela sociedade, até formas mais extrema que fez desaparecer parte do conhecimento acumulado pelos povos indígenas, assim como determinadas maneiras de conhecer o mundo.

Entretanto, nos últimos anos, o povo indígena, primeiro habitantes do território brasileiro, vem conseguindo através de suas lutas, resgatar parte de seu patrimônio cultural, ter reconhecido parte dos direitos em relação às suas terras, reconstruir suas identidades. Dessa forma experimentam um interessante processo de reconstituir suas identidades étnicas. No Brasil, a segunda metade da década de 1970 foi particularmente favorável a conquistas de direitos, depois de muitos anos de apego social forçado pelos controles políticos próprios do caráter dos governos militares que se instalaram no país desde 1964. Não obstante, a situação política experimentou importantes mudanças cerca de quinze anos depois.

Há povos que estão muito afastados da sociedade hegemônica. Porém , a maioria possui um contato avançado com a sociedade envolvente como é o caso dos povos indígenas do Nordeste, que apesar de em sua maioria desconhecer a língua materna, e ter o português como única forma de expressão, manifestam sinais de resistência, expressos na preservação de rituais, organização e reelaboração cultural.

O tema indígena no ensino brasileiro vem, ao longo da história, sendo tratado de forma inadequada, tanto pelos projetos pedagógicos como pelos livros didáticos. O aluno do ensino fundamental aprende que a população indígena trata-se de grupos étnicos formados por pessoas que andam nuas, têm cabelos lisos, moram em ocas, falam Tupi e veneram o deus Tupã.

A Questão Indígena no Nordeste vem atuando junto à sociedade desenvolvendo um trabalho de dispersão das culturas dos povos indígenas do Nordeste, e em particular do povo Potiguara, na perspectiva da difusão e valorização dessas culturas, visando contribuir

para desconstruir uma concepção estereotipada acerca dessas etnias, presente nos procedimentos pedagógicos que integram o ensino brasileiro até hoje. Essas práticas se dão, sobretudo, com relação à presença do índio brasileiro no livro didático, através de apresentação de imagens contraditórias e fragmentadas, atribuindo a estes o papel de coadjuvantes na história brasileira.

A CULTURA INDÍGENA INSERIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA BRINCADEIRA

A ludicidade, apesar de ser vivenciada com maior energia na infância, é uma necessidade humana em qualquer fase da vida. O desenvolvimento lúdico facilita os processos de comunicação, socialização, expressão e construção do conhecimento.

No Império português, a presença dos europeus, representados pelos primeiros colonizadores, trouxeram para o continente americano outras culturas. Os portugueses haviam realizado outros empreendimentos de conquista de regiões desconhecidas, como na Índia e na África. No Brasil, o encontro das várias etnias favoreceu o surgimento de uma cultura bastante diversificada, rica em suas diversas influências.

Diversos elementos da memória lúdica brasileira têm origem em culturas distantes, trazidos ou adaptados durante o período colonial. Um exemplo é o brinquedo conhecido como papagaio, também chamado de pipa, pandorga, arraia, curica, quadrado ou raia no Brasil. Ele teria sido introduzido no país pelos portugueses, que, por sua vez, receberam influências de culturas asiáticas, como as do Japão e da China. A disseminação do papagaio pela Europa e América ocorreu por intermédio dos lusos, conforme destacam estudiosos do folclore, como Câmara Cascudo (CASCUDO, 1998).

Entre muitos dos brinquedos identificados no universo lúdico no Brasil, está o jogo de gude, que é uma versão do folclórico jogo do papão, que consistia em fazer três buracos no chão, para daí formar um triângulo de uns três metros de lado. O jogador que conseguisse dar as três voltas seria o papão, dispondo de poderes para "matar" seus adversários e tendo, ainda, a vantagem de imunidades.

O pião, conforme historiadores portugueses, já estavam presentes nas brincadeiras dos meninos naquela sociedade no século XV. Outros jogos, como o de botão, as lendas das cucas, bichos-papões e bruxas foram aqui divulgadas pelas avós portuguesas e pelas amas-de-leite juntamente com os folguedos, cantigas de ninar, cantigas de roda e muitos outros elementos culturais.

Segundo relatos dos jesuítas, o contato com a criança indígena foi mais fácil através da catequese. Naquele momento ocorriam as trocas e os acréscimos de traços culturais das culturas envolvidas no processo, pois a catequese formaliza uma transformação do indivíduo na sua condição de índio, passando a se comportar como um homem europeu, considerado como o índio converso. O curumim foi um forte elemento na propagação cultural entre os vários grupos indígenas existentes no Brasil que tomaram contato com os portugueses para o conhecimento primeiro de sua língua e, depois, para compreender a sua cultura e, manipulá-los através da catequese.

Para a construção do universo lúdico da criança indígena, a mãe indígena foi um elemento importante, pois na sua sociedade cabia-lhe a responsabilidade pelos cuidados com os filhos na sua primeira infância, implicando uma convivência intensa entre mães e filhos, com poucos períodos de afastamento, diante da divisão das tarefas nos grupos. Enquanto as mulheres trabalhavam o barro para produzir seus utensílios cerâmicos, muitas vezes aproveitavam o barro não cozido para fabricar brinquedos com formatos em corpo de indivíduos e de animais. Os bonecos fabricados de diversos materiais recebiam o nome de licocós. Utilizavam, a madeira para o fabrico de remos e outros objetos em miniatura, buscando assemelhar-se com os de tamanho normal.

O menino indígena tinha o costume de se utilizar de animais domésticos como instrumentos de brincadeiras. Aves, cobras, pequenos lagartos, mamíferos como o macaco eram companhias inseparáveis das crianças. Muitos animais eram adestrados, a exemplo dos papagaios, que eram ensinados a falar. A criança ampliava seu universo lúdico com o uso de armadilhas para capturar pequenos pássaros e para criá-los.

Em compensação, as meninas não tinham muito tempo livres para o lúdico, pois desde muito cedo acompanhavam e auxiliavam as suas mães nos afazeres domésticos, tais como buscar água e lenha, ralar mandioca, preparar a farinha para cozer as tortas de mandioca e, até nas horas livres, imitar suas mães fazendo pequenas tecelagens.

Quando brincavam, as meninas usavam bonecas de barro e bonecas de tecidos grosseiros, muitas vezes transformadas em imagens de adoração, ensinamentos apreendidos com os missionários que aqui chegaram. A criança indígena tinha o costume de brincar de montar em animais, iniciando esta prática montando num irmão maior.

Além das atividades individuais, registram-se os jogos coletivos, também bastantes presentes na atividade lúdica indígena. Esses jogos são aqueles que envolvem representações de animais como o jogo do gavião, o jogo do Jacami, o jogo do peixe pacu, o jogo do jaguar, sempre procurando imitar o movimento e o grunhido destes animais. O jogo da peteca é um jogo bastante apreciado, inclusive pelos adultos, sendo a peteca feita com palha de milho e tendo o miolo em forma de argola.

A criança indígena participava de todas as atividades junto aos adultos, não chegando a se destacar uma atitude lúdica apenas vivenciada pelas crianças, visto que, mesmo com relação às atividades consideradas de trabalho, as crianças participavam desde a tenra idade.

Conforme explica Baldus,1997:

> No tocante aos trabalhos, pode-se dizer que as crianças tapirapé aprendem brincando aquilo que é o trabalho dos adultos. O menino de três anos já tem um pequeno arco com flechas, cujo tamanho corresponde à estatura do dono. A menina de três anos já possui uma pequena peneira, cujo tamanho corresponde à estatura da dona. Assim os dois vão pescar como um casal adulto, o pequeno homem flechando os peixes, a pequena mulher recolhendo-os na peneira. Naturalmente o tamanho dos peixes corresponde também à estatura dos pescadores. Voltando a casa põem os peixinhos na brasa, assando-os. Depois os comem, mostrando assim que Tapirapé de três anos já sabe tratar da vida. "Crescendo menino e menina, crescem arco e peneira também, até alcançarem, estando na puberdade, o tamanho dum arco de homem e duma peneira duma mulher".

Vale ressaltar que a participação da criança está presente também em várias atividades socioeconômicas dos grupos de adultos, com destaque da menina tapirapé, que diferente do menino, participa mais cedo das atividades econômicas do grupo.

Na infância indígena predominavam os jogos e brincadeiras junto à natureza nos rios, com os bichos e em grupos, sendo está a mais forte característica do brincar indígena.

A convivência infantil através dos brinquedos e das brincadeiras foram-se incorporando a estratos sociais distintos, tanto rurais quanto urbanos, adquirindo, porém, outras conotações, além da estrita ludicidade, a partir das transformações sociais pelas quais passou a sociedade brasileira, diretamente relacionadas ao mundo do trabalho e à crescente urbanização.

No cotidiano das crianças em geral, as brincadeiras e os brinquedos fazem parte de suas experiências, permitem a elas se expressarem, conhecerem a si próprias e ao mundo e a se socializarem. As crianças representam as coisas de seu entorno cultural e suas vivências, havendo a permanência de certas brincadeiras de gerações a gerações, por exemplo, as brincadeiras tradicionais, como "amarelinha", "boneca", "peteca", "cabra-cega" e também as cantigas de rodas, como "ciranda-

cirandinha", "a linda rosa juvenil", "pai Francisco", "a galinha quer por", entre outras.

No universo infantil, as brincadeiras e os brinquedos são dois fatores essenciais e indispensáveis para o desenvolvimento das crianças, proporcionando a elas experiências com o faz-de-conta, a imaginação, a reprodução, a socialização, a interação, a criação, os valores, as regras, o respeito, a autoridade, a aprendizagem, as dificuldades, a motricidade, a habilidade, entre outros. Além disso, esses elementos favorecem o desenvolvimento infantil em seus aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo.

CONCLUSÃO

Desde o período colonial, a educação destinada aos povos indígenas tem sido objeto de intenso debate, tanto nas próprias comunidades nativas quanto na sociedade brasileira de forma mais ampla. Apesar das transformações ocorridas ao longo do tempo, persistem desafios e questionamentos acerca da eficácia e da abrangência desse processo educativo.

Inicialmente, a educação indígena foi concebida como instrumento de assimilação cultural e de "civilização" dos povos nativos, atuando como um mecanismo estatal de modelagem sociocultural dessas populações. Embora tenham ocorrido mudanças significativas, ainda é possível identificar vestígios dessa herança colonial. A promulgação da Constituição Federal de 1988 constituiu um marco decisivo para a consolidação dos direitos educacionais indígenas, conferindo autonomia às comunidades e possibilitando a formulação de legislações específicas voltadas à sua escolarização. Nesse contexto, a mobilização do movimento indígena revelou-se crucial, reconhecendo a educação como instrumento político de preservação e defesa de seus direitos coletivos.

Dessa forma, a educação escolar indígena busca conciliar a preservação e valorização das culturas nativas com a integração dos povos indígenas à sociedade nacional. Contudo, sua efetivação enfrenta obstáculos estruturais consideráveis, especialmente a escassez de recursos financeiros e a insuficiência de políticas públicas prioritárias. Embora a legislação preveja a produção de materiais didáticos específicos para cada comunidade, na prática, tais recursos permanecem limitados e inadequados.

Não obstante, observam-se avanços substanciais. Historicamente, a alfabetização nas escolas indígenas era conduzida por docentes externos, alheios às línguas nativas e à cultura local. A ampliação da participação de educadores indígenas e a valorização do conhecimento tradicional têm promovido um modelo de educação intercultural mais sensível e eficaz.

No que tange ao objetivo da pesquisa, que investiga as interações interculturais na educação escolar com ênfase nas brincadeiras infantis, constatou-se que tanto as crianças indígenas quanto as urbanas oferecem contribuições relevantes para a formação lúdica e cultural das novas gerações. Em particular, a transmissão de brincadeiras que imitam animais evidencia a riqueza das práticas culturais compartilhadas, destacando a importância de uma educação que reconheça, preserve e valorize a diversidade cultural e o patrimônio lúdico das crianças brasileiras.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AZEVEDO, Fernando de. Obras completas. A cultura brasileira. Os fatores da cultura. Tomo I. São Paulo: Melhoramentos. 1958.

AGUSTO DA ROCHA FREIRE, Calors 2004. A Presença Indígena na Formação do Brasil. Volume 13, Coleção saberes para todos.

ALMEIDA, Rita Heloísa de. O Diretório dos Índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII. Brasília: Edito

AMELICIA. Terra Indígena Rio Guaporé: educação e produção de conteúdo. 2020. Disponível em: https://portal.amelica.org/ameli/journal/274/2741099016/html/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 24 ago. 2025.

AMAZÔNIA REAL. Educação indígena: desafios estruturais no Brasil. 2021. Disponível em: https://amazoniareal.com.br/especiais/ensino-indigena/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 24 ago. 2025.

ACTIONAID. Dificuldades da educação indígena no Brasil. 2022. Disponível em: https://actionaid.org.br/noticia/educacao-indigena-no-brasil-dificuldades-enfrentadas-na-formacao-dos-educadores-e-prejuizos-causados/?

utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 24 ago. 2025.

BERGAMASCHI, M. A. Educação escolar indígena: desafios e perspectivas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental /Secretaria de Educação Fundamental, - Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

CARNEIRO, M. História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CUNHA, M. C. O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

FILHO, Moncorvo. História da proteção à infância no Brasil (1500-1922). Rio de Janeiro, Empresa Gráfica Editora, 1926.

FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.) História Social da Infância no Brasil. Cortez. São Paulo. 1997

GUIDON, N.; MOURA, A. W.; PÉREZ, L. Evidence of Early Human Occupation in Bahia, Brazil. Proceedings of the National Academy of Sciences, v. 97, n. 15, p. 8000–8005, 2000.

GRANDO, Beleni. S. A. Educação do Corpo nas Sociedades Indígenas. In: Paixão, Léa Pinheiro e Müller, Maria Lúcia Rodrigues. (Org.) Educação, Diferenças e Desigualdades. EdUFMT, 2009.

INSTITUTO UNIBANCO. Desafios da educação indígena: mais escolas e mais professores. 2021. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/desafios-da-educacao-indigena-mais-escolas-e-mais-professores/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 24 ago. 2025.

JOSÉ DOS SANTOS LUCIANO, Gersem. 2004 O Ìndio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Volume 12, Coleção saberes para todos.

MOURAO, C. R. et al. Sítios arqueológicos do Piauí e ocupação antiga do Brasil. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, v. 20, n. 2, p. 215–230, 2010.

RIBEIRO, Darcy. Culturas e línguas indígenas do Brasil. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1957.

RIBEIRO, Darcy. 1979 [1977] Os Índios e a Civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 3ª edição, Petrópolis: Editora Vozes Ltda.

ROOSEVELT, A. C. The Maritime, Highland, and Forest Traditions: Perspectives on Early Human Occupation of South America. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ROOSEVELT, A. C. Early Holocene Human Populations in the Amazon Basin: Archaeological Perspectives. Latin American Antiquity, v. 8, n. 3, p. 237–259, 1997.

SILVA, L. H. Colonização e povos indígenas: impacto e resistência. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

SOUZA JÚNIOR, Fernando Ferreira de; LOPES, Bárbara Martins. A importância do direito dos índios para a manutenção da identidade brasileira. Revista Jus Navigandi, Teresina, ano 9, n. 286, 19 abr. 2004.

VALÉRIA ARAÚJO, Ana 2004 Povos Indígenas e as Leis do "Brancos": o direito à diferença. Volume 14, Coleção saberes para todos.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

COMUNICAÇÃO INTERNA: FACTORES QUE INFLUENCIAM A COMUNICAÇÃO INTERNA NAS ORGANIZAÇÕES

Estevão Quixina Cassule[1]

RESUMO: O estudo tem como objetivo apresentar um conjunto de fatores que influenciam na comunicação dentro das organizações Nos dias de hoje a uma alta competitividade entre as empresas, é necessário que as organizações criem um diferencial que a destaque, a comunicação organizacional interna é um importante aliado das empresas para alavancar o compromisso de seus funcionários com os objetivos da organização, visando eliminar os ruídos dentro da empresa por meio dos canais de comunicação. Pretende-se evidenciar os resultados de maneira a apresentar como a eficácia na comunicação é importante e impacta directamente nos resultados da organização. A metodologia aplicada trata-se de estudo exploratório, com a utilização de pesquisa bibliográfica. Compreende-se que através da pesquisa a comunicação organizacional interna é extrema importância para o crescimento profissional e um indivíduo perante a organização, e sua capacitação para realização de suas actividades. Os gestores atentos a esta ferramenta importante, ajudará na motivação do colaborador e melhora a produtividade da empresa.

Palavras-Chave: Comunicação; Comunicação interna; Factores Motivacionais; Organizações.

INTRODUÇÃO

A comunicação actualmente ocupa um lugar de grande destaque dentro das organizações, através dela que obtemos informações importantes, disseminamos e percebemos conhecimentos que contribuem para a aprendizagem organizacional entre os colaboradores.

A comunicação é um processo de gestão de conhecimentos que desempenha um papel determinante na criação, no aprendizado e no compartilhamento. Está principalmente relacionada às trocas humanas onde as pessoas possam entender e compartilhar as informações disseminadas constituindo-se em um processo de aprendizagem contínua, baseada na interacção social no âmbito da organização.Comunicação Interna hoje é uma ferramenta estratégica de negócios.

A comunicação organizacional interna é um factor estratégico para o sucesso das organizações, porque ela atua principalmente em três frentes: é fundamental para os resultados do negócio, é um factor humanizador das relações de trabalho e consolida a identidade da organização junto aos seus públicos.

É impossível que a comunicação dentro da organização seja 100% eficiente e eficaz. Muitos factores interferem na comunicação se considerarmos a diversidade de comportamento apresentada pelos recursos humanos. Cada um tem suas próprias necessidades e tentará

1 Mestrando em Gestão de Recursos Humanos nas Organizações pelo Instituto Superior Politécnico de Kangonjo. Licenciado em Ciências da Educação na opção Psicologia, pela Escola Superior Pedagógica do Bengo. Professor do Ensino Geral.
E-mail: estevaoquixina@gmail.com
Tel.: +244 935 495 218

satisfazê-las. Para nortear a pesquisa surge s seguinte indagação científica: quais são os diferentes factores que influenciam na comunicação organizacional interna

A metodologia aplicada trata-se de estudo exploratório, com a utilização de pesquisa bibliográfica. Compreende-se que através da pesquisa é importante identificar os factores que influenciam na comunicação interna para o crescimento profissional de um indivíduo perante a organização, e sua capacitação para realização de suas atividades. O artigo está estruturado de seguinte forma: Na primeira parte tem-se a introdução, de seguida a segunda parte, a comunicação organizacional interna, terceira o fluxo de comunicação interna entre os líderes e os colaboradores e por fim os fatores que influenciam na comunicação interna.

COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL INTERNA

A palavra comunicação vem do latim "communicare" que significa partilhar, tornar comum. A comunicação foi fundamental para o desenvolvimento humano é imprescindível para a sobrevivência e desenvolvimento das empresas em um mercado cada vez mais predador.

Para CLEMEN (2005) quando o assunto é Comunicação Interna, "estamos falando de pessoas e como elas interagem com as ferramentas de comunicação. É preciso avaliar se quem emite mensagens em nome da empresa está preparado para tal tarefa". São dos líderes as responsabilidades de serem gestores de informação dentro da empresa e garantir que todos caminhem sinergicamente para o mesmo objectivo utilizando correctamente de todos os meios disponíveis na organização.

BALDISSERA (2000) enfatiza, como uma "compreensão de todo o fluxo de mensagens que constrói a rede de relações nas instituições" Sendo assim os gestores dessa empresa tem que saber quais são os meios e canais utilizados para a propagação da comunicação, tendo ciência das suas responsabilidades como um gestor de informação e como a empresa depende que esta seja feita de forma eficiente e coerente para que todos possam seguir na direcção esperada.

MATOS (2000) afirma que "a estratégia da comunicação interna concretiza-se quando o ser humano encontra, em si mesmo, as respostas para os dilemas que o atormentam e o impedem de evoluir". Sendo assim uma comunicação eficiente não é só de responsabilidades de todos os líderes da empresa a comunicação eficiente e de responsabilidade de todo funcionário independente do cargo que ocupa, pois a visão, missão, valores e objectivos de uma empresa não se restringem a ela e sim a todos os funcionários que a representa e a torna viva

TIPOS DE COMUNICAÇÃO DENTRO DAS ORGANIZAÇÕES

OLIVEIRA (2002), de maneira genérica, define dois tipos diferentes de formação de esquemas de comunicação numa empresa, que são os canais formais e informais.

Além de serem caminhos para a comunicação, os canais também são meios de enviar mensagens através de diversos veículos estabelecidos pela organização como: os impressos, os visuais, os auditivos, entre outros (BUENO, 2003).

COMUNICAÇÃO INFORMAL

Por meio da comunicação informal (CI) se pode ter uma visão "mais verdadeira" do clima organizacional e da reação das pessoas aos processos de mudança, suas expectativas, interesses, frustrações, alegrias. Todos os obstáculos ao diálogo que encontramos nas estruturas formais são concebíveis nos grupos informais, e é talvez isso que explique sua originalidade, sua força e sua coesão (MATOS, 2006).

Geralmente, a CI veicula mensagens que podem ou não ser referentes às actividades da empresa. Através dela pode-se conseguir mais rapidamente mensurar opiniões e insatisfações dos colaboradores, ao ter uma ideia mais ampla do clima organizacional e da reacção das pessoas aos processos de mudança (GOMES, 2008).

De acordo com CHIAVENATO (1997), dificilmente a comunicação ocorre sem problemas. Quase sempre existem barreiras à

comunicação. Barreiras são restrições ou limitações que ocorrem dentro ou entre as etapas do processo de comunicação, fazendo com que nem todo sinal emitido percorra livremente o processo de modo a chegar perfeito ao seu destino.

A comunicação informal envolve a relação social entre as pessoas da organização. Por meio desta comunicação que os funcionários obtêm mais informações sobre a empresa e sobre fatos que lhes diz respeito que não são oferecidas pelos canais formais.

Esta comunicação, apesar de não ser estratégica, deve ser levada em consideração pelos dirigentes, tirando proveito positivo. Pela comunicação informal que a empresa ficará ciente, principalmente, do grau de insatisfação dos colaboradores.

Amplamente rejeitada pelos empresários, nas organizações, esse tipo de comunicação é muito conhecida como 'rádio peão' ou 'rádio corredor'. As mensagens enviadas pela rádio peão são informações que se modificam a cada funcionário que passa e no final a mensagem pode se tornar pânico. Muitas vezes deixam os diretores ou gerentes de empresas assustados, já que sua velocidade na disseminação da informação é muito grande e não há um controle sobre seu conteúdo ou veracidade dos fatos.

Segundo TORQUATO, (1986) a comunicação informal é aquela expressão dos trabalhadores não controlados pela administração, ou seja, "manifestação espontânea da coletividade, incluindo-se aí a famosa rede de boatos estruturada a partir da chamada cadeia de grupinhos", na qual uma determinada informação é colhida e difundida espontaneamente pela empresa. Por mais que a comunicação formal em uma empresa seja clara, sempre existirão as redes informais de comunicação.

Na opinião de PIMENTA:

> A Rádio Peão é um meio de comunicação que vem sendo muito valoriza do nas empresas. Há administradores que consideram sua existência como maléfica, uma extensão ou herança de fofoca de vizinhos. Mas, existem ainda aqueles que aceitam com tranquilidade e até procuram utilizá-la para ampliar sua percepção dentro da empresa, melhorando sua relação com as pessoas e com os grupos e ainda a melhor compreensão de interpretações de determinados fatos (2009).

A Rádio Peão tem uma função importante nas organizações e não precisa ser vista como vilã no ramo empresarial. Ela sintetiza, por vias informais, as vulnerabilidades e fraquezas dos processos de gestão e de comunicação das empresas. Lembramos também que não existe uma maneira de controlar a "radio peão" Ela está geralmente visível, funciona como um som em bom volume e só não percebe quem não quer.

Uma administração efectiva resulta numa situação em que a estrutura informal complementa o trabalho - o ideal é haver perfeita interacção entre os dois tipos de estruturas. O quadro a seguir apresenta as principais vantagens e desvantagens da estrutura informal em uma organização

FLUXO DE COMUNICAÇÃO

Além dos canais formais e informais devemos estar atentos para os tipos dos fluxos da informação utilizados na comunicação interna das empresas. A comunicação flui em vários sentidos. De acordo com TORQUATO (1996) as organizações possuem três fluxos de comunicação, que se movem em duas direcções: o fluxo descendente, o fluxo ascendente e o fluxo lateral e de uma forma bidireccional (vertical e horizontal).

FLUXO DESCENDENTE

O conjunto das informações só existe quando a Comunicação é estabelecida de forma descendente ou vertical, esse é um tipo mais utilizado em empresas de pequeno porte. Nesse tipo de fluxo, a grande maioria não pode opinar em relação às acções estabelecidas, apenas executá-las.

Segundo KUNSCH (1986) a comunicação descendente ou vertical refere-se ao processo de informações da cúpula directiva da organização para os subalternos, isto é, a comunicação de cima para baixo, traduzindo a filosofia, as normas e as directrizes dessa mesma organização.

FLUXO ASCENDENTE

As comunicações ascendentes ocorrem de forma contrária da comunicação descendente. Nesse fluxo as pessoas situadas na posição inferior da estrutura organizacional que enviam suas informações podendo fazer chegar aos escalões superiores suas opiniões, atitudes e ações sobre assuntos importantes para o funcionamento da empresa.

Através do fluxo de informações, a direcção pode verificar se sua política está sendo aceita e cumprida. Segundo ROBBINS (2002), "a comunicação ascendente mantêm os dirigentes informados sobre como os funcionários se sentem em relação ao seu trabalho, seus colegas e a organização em geral, ou seja, fornece feedback".

Este tipo de comunicação requer um enorme esforço e atenção constante da parte de todos os envolvidos.

Segundo CARVALHO e SERAFIM (2004), alguns tipos de comunicações ascendentes merecem citação: A comunicação ascendente é importante, porque não é a apenas os subordinados que precisam de informação para desenvolver as suas tarefas, mas principalmente os superiores necessitam de informações que vem do nível intermediário e operacional para poderem tomar decisões.

Na comunicação, seja ela horizontal descendente ou ascendente, é importante que se estabeleça a melhor maneira de aplicá-las, observando as singularidades de cada estrutura organizacional, procurando minimizar ao máximo as barreiras existentes na comunicação.

FACTORES INFLUENCIADORES NA COMUNICAÇÃO DENTRO DAS ORGANIZAÇÕES

Dentre vários factores que influenciam a comunicação nas organizações destacamos os seguintes: Motivação e Estilos Motivacionais.

MOTIVAÇÃO

A motivação ou falta dela é um factor que influencia no desempenho de actividades profissionais é o factor psicológico que mais interfere na comunicação e consequentemente nos resultados da organização. A palavra motivação vem do latim movere, que significa "mover". É, então, aquilo que é susceptível de mover o indivíduo, de levá-lo a agir para atingir algo e de lhe produzir um comportamento orientado, (ROBBINS, 2002).

Motivar significa dar motivo. Pode-se afirmar que a motivação é intrínseca as pessoas, sendo que, a motivação específica para o trabalho depende do sentido que se dá a ele.

São forças que emergem, dirigem e sustentam os esforços de uma pessoa, é o processo responsável pela intensidade, direcção de uma pessoa para o alcance de uma determinada meta.

Além das diferenças individuais existem as variações no mesmo indivíduo, em virtude do momento e da situação. Não há dúvida, portanto que a motivação dinamiza e canaliza comportamentos para uma finalidade.

Ainda para o mesmo autor (2002):As necessidades de nível baixo levam a um desejo de satisfazer as necessidades de nível alto; mas múltiplas necessidades podem operar em conjunto como motivadoras, e a frustração em tentar satisfazer uma necessidade de nível alto podem resultar na regressão a uma necessidade de nível baixo.

De acordo com Robbins as diferenças presentes entre os indivíduos, estão presentes na educação, antecedentes familiares e ambiente cultural.

A motivação é resultante de factores que podem ser agrupados em duas categorias principais: intrínsecos e extrínsecos.

ESTILOS MOTIVACIONAIS

É um factor da comunicação interna a ter em conta nas organizações ,Diversas pessoas estão em busca de diferentes coisas nas organizações , cada uma tem sua própria forma de demonstrar podendo até ter o mesmo objectivo, isso ocorre devido ao estilo organizacional que cada indivíduo possui, assim sendo todos têm necessidades semelhantes. Existem diversos grupos de comportamento motivacional, há aqueles que aceitam cumprir regras no dia-a-dia e os que não aceitam.

As pessoas quando trabalhando e convivendo em grupo começam a apresentar dificuldades, as suas perspectivas de vida originam-se muitas vezes de perspectivas do mundo que são percebidas através de janelas opostas, como por exemplo, a auto- estima que é a somatória de autoconfiança, de auto-respeito e de autoconhecimento.

Auto-estima é simplesmente manter pequenas conquistas, para mantê-la elevada, é se sentir confiante, competente e merecedor, adequando-se à vida, podendo ser considerada responsável pelo sucesso ou não, observando que nosso viver é o reflexo das visões de nó

Para ABRANCHES (1997) "Os ambientes positivos são próprios de pessoa com mente determinada para a construção e o triunfo no amor, nos negócios ou sobre si mesmas." Quando se enfrenta os desafios nossa auto-estima eleva-se, nos capacitando aos desafios da vida, contribuindo para que se possa dominar e discernir os problemas, e supostamente viabilizar possíveis soluções.

Quanto maior a auto-estima mais preparado o ser humano estará para enfrentar as dificuldades da vida, resistindo muitas vezes à pressão do desespero e da derrota.

Existem bombardeamentos a todo instante de informações, pessoas, fatos e obrigações, e quando se enfrenta as situações, a nossa auto-estima cresce. E nas pessoas se sentem mais motivadas e dispostas a comunicar.

Segundo RUGGIERO (2002), a qualidade da comunicação provém de algumas questões importantes: preferência à comunicação, ou seja, garantir a harmonia entre eficácia e recursos de todos os funcionários com os objectivos da organização; abertura de informações primordiais e garantia de insumos fundamentais aos funcionários; autenticidade no relacionamento entre os funcionários garantindo o trabalho em equipa; garantia de aprendizado para melhorar a comunicação; considerar as diferenças de cada um para melhorar o relacionamento na empresa aumentando o grau de ajuda aos objectivos; equilibrar a tecnologia com contacto humano aumentando a força da equipa.

STONER e FREEMAN (1999) salientam quatro elementos que influenciam na eficiência da comunicação nas organizações: canais formais, estrutura de comando, especialização do trabalho e a qualidade da informação.

Os autores enfatizam que os canais formais influenciam a eficiência da comunicação de duas maneiras: na proporção que as empresas crescem, os canais abrangem uma extensão cada vez maior. Há maior dificuldade em atingir a comunicação em uma empresa grande do que em uma empresa pequena; os canais de comunicação bloqueiam o andamento das informações entre os diversos sectores da empresa. Por exemplo: um funcionário do estoque de uma empresa notificará os problemas do seu trabalho a um supervisor e jamais ao gerente.

A estrutura de comando observa que as diferenças hierárquicas ajudam a definir quem irá comunicar-se com quem. O teor e precisão da comunicação são sempre afectados pela diferença de comando. A especificação do trabalho, isto é, a divisão do trabalho em acções relacionadas a cada grupo melhora a comunicação entre os mesmos.

Contudo as organizações modernas possuem uma característica essencial para o sucesso, que é o contínuo processo de melhoria de todas as suas actividades, onde se torna indispensável o uso de uma boa comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração deste artigo foi possível observar que a comunicação organizacional interna é uma ferramenta estratégica na gestão dos recursos humanos e no desenvolvimento organizacional.

Mas, para que a comunicação seja eficiente, eficaz e efectivo é necessário observar os factores que a influenciam, se os gestores estiverem atentos a estes factores que influenciam a comunicação de acordo com o que foi visto, terão um ambiente organizacional favorável para o crescimento e desenvolvimento da organização. O mundo está mais competitivo e o ambiente cada vez mais mutante.

A cada dia surgem novas tecnologias, novos métodos e processos de se fazer as coisas. Vai sobrevive quem tiver competências para fazer as coisas de acordo com essas novas exigências do mercado, sejam os indivíduos ou as organizações.

A comunicação interna nas organizações deve ser uma atitude contínua da empresa e ser utilizado como meio de render à empresa benefícios qualitativos e quantitativos. Cultivar um ambiente organizacional comunicativo e dialogar com os colaboradores ou investir no desenvolvimento das pessoas que realizam o trabalho nas organizações é investir na qualidade dos produtos e serviços e consequentemente, atender melhor os consumidores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, N. Aumente sua auto-estima e transforme sua vida. São Paulo: Paulinas, 1997.

BALDISSERA, R. Comunicação organizacional: o treinamento de Recursos. São Paulo: ARCA, 2000.

BUENO, F. Fundamentos do Comportamento Organizacional. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Scielo, 2003.

CLEMEN, I. Como implantar uma área de comunicação interna: Nós, as pessoas, fazemos a diferença. Edição 1. São Paulo: Mauad Editora Ltda. 2005.

CHIAVENATO, . Administração Nos Novos Tempos. São Paulo: Ed. Campus, 1997.

CARVALHO, A. V. e SERAFIM, O. C. G. Administração de Recursos Humanos. São Paulo: Pioneira Thomson, v.2, 2004.

GOMES, L. F. A. M.; Gomes, C. F. S. Tomada de decisão gerencial: enfoque multicritério. 4ª Ed. Organizacional: Teoria e prática. Edições. São Paulo: Atlas, 2008.

KUNSCH, M.M.K. Planeamento de relações públicas na comunicação integrada. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MATOS, G. G. A cultura do diálogo:Uma estratégia de comunicação nas empresas. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 2006.

OLIVEIRA, D.P. R. Sistemas organização e métodos: uma abordagem gerencial. 13. Ed. São Paulo : Atlas, 2002

PIMENTA, M.A. Comunicação empresarial. 4. ed. Campinas: Alínea, 2009.

ROBBINS, Stephen P. Comportamento organizacional. Rio de Janeiro: LTC, 2002.

RUGGIERO, A. P. Qualidade da Comunicação interna. 2002.

Disponível em:https://www.academia.edu/39265455/A_comunica%C3%A7%C3%A3o_interna_e_sua_import%C3%A2ncia_nas_organiza%C3%A7%C3%B5es#:~:text=comunica%C3%A7%C3%A3o%20interna%20pois%2C%20%C3%A9%20atrav%C3%A9s%20dela%2C%20com,qualidade%20de%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20nas%20organiza%C3%A7%C3%B5es%20deve%20pressupor

STONER, J. A. F; FREEMAN, R. E. Administração. Tradução Alves Calado. 5 ed. Rio de Janeiro. 1999.

TORQUATO. F. G. Comunicação empresarial, comunicação institucional: conceitos, estratégias, sistemas, estrutura, panejamento e técnicas. São Paulo: Summus, 1986.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO DOS ACIDENTES DE TRABALHO: "CASO DA EMPRESA WILVIMAR COMERCIAL, LDA 2021-2022"

Eunice Muansa Mueshi[1]

RESUMO: O atual artigo pretende indicar as estratégias de prevenção dos acidentes de trabalho na empresa., foi utilizado o procedimento metodológico de estudo de caso onde se procurou entender um caso particular levando em consideração seu contexto e sua complexidade e, também, o foco de interesse um facto hodierno que esteja se passando em uma situação de vida real, fez-se o levantamento bibliográfico e dados estatísticos, o estudo de caso proposto consistiu na análise e mapeamento dos acidentes de trabalho ocorridos em uma empresa com muitos ramos de atividades como hospitalar, escolar, industrial, e laboratorial. ao decorrer do estudo, destacou-se, também, a utilização da abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas com o técnico de segurança da empresa estudada para obter as informações necessárias para a concretização do estudo, visando à obtenção das informações sobre os índices dos acidentes de trabalho, suas causas e consequências, práticas de segurança no trabalho, treinamentos, entre outros dados. O estudo conclui que a implementação de uma estratégia preventiva deve ser realizada com o claro objetivo de melhorar as condições de trabalho na empresa.

Palavras-chave: Condições; Implantação; Prevenção; Treinamento.

INTRODUÇÃO

Tem se verificado uma cultura de segurança do trabalho muito baixa, no nosso país, então muitas das vezes ou quase sempre não usamos ou não sabemos usar os recursos que existem na segurança para o desenvolvimento das nossas atividades. Com isso nem sempre conseguimos no final de um trabalho valores positivos, que é a finalidade da empresa e por necessidade também e a nossa finalidade. Se se procurar a resposta num dicionário vai se encontrar acontecimentos imprevistos, casuais ou não, ou então acontecimentos infelizes que resulta em ferimentos, danos, estragos, prejuízos e avarias. Um factor importante a considerar é o da criação de uma nova mentalidade, em particular dos próprios trabalhadores, e empregadores quanto a necessidade de se dever cumprir as normas e condições de segurança no trabalho.

Interessa para este estudo analisar o acidente de trabalho, aquele facto súbito que se verifica em relação a trabalhadores ou equiparados e à categoria de trabalhadores sem subordinação jurídica, no setor privado.

Para a pesquisa escolheu-se a empresa Wilvimar Comercial, Lda mostrou-se sensibilizada e disponível em ajudar com informações pertinentes e não só. E principalmente pelo tipo de atividades que se desempenha, que é o de

1 Licenciada em Ensino de Língua Inglesa pelo Instituto Superior de Ciências de Educação do Uige, Angola. Mestranda em Gestão Estratégica de Empresa pelo mesmo Instituto Superior Politécnico de Kangonjo. Docente de Língua Inglesa no Liceu do Uige, Angola.
E-mail: eunicemweshi@gmail.com +244 934 621 025.

hospitalar (clínica) e diversas atividades; as vítimas de acidentes (exposição aos agentes bioquímicos, incêndios, etc), requerem do trabalhador, muito cuidado, pois, enfrentam sérios riscos despercebido. E como humanos estão susceptíveis a contrair doenças profissionais e sofrerem acidentes de trabalho.

ESTRATÉGIAS

Para Mintzberg, et al. (2000, p.16) a palavra estratégia existe há muito tempo. Hoje os gerentes a usam livre e afetuosamente. Ela também é considerada o ponto alto da actividades dos executivos. Por seu lado, os acadêmicos vêm estudando a estratégia extensamente há duas décadas, ao passo que as escolas de Administração geralmente têm, como clímax final necessário, um curso de administração estratégica.

Para o Chiavenato (2010, p.574), " a noção de estratégia surgiu na atividade militar. Onde o antigo conceito militar entende da estratégia como sendo a aplicação articulada e coesa de forças em larga escala contra algum inimigo". Em nossa opinião uma boa estratégia de segurança no trabalho não deve ser apenas um conjunto de regras, mas sim uma cultura incorprada no dia a dia da empresa. Isso exige treinamento contínuo, envolvimento dos trablhadores e apoio da liderança para que todos entendam a importância da prevenção. Só assim os riscos são realmente reduzido e o ambiente se torna mais seguro e produtivo.

Para Reeves et al. (2015) uma estratégia é, em essência, a fórmula para a resolução de problemas. A melhor abordagem depende do problema vigente específico. Seu ambiente determina sua abordagem estratégica. Você precisa, portanto, avaliar o ambiente e, em seguida, combinar e aplicar a abordagem adequada.

Segundo Kim & Mauborgne (2005, p.26), "… A estratégia significa enfrentar um adversário e combatê-lo para a conquista de um determinado território limitado e constante…". Em nossa opinião entendemos que a estratégia pode significar enfrentar desafios com planejamento e visão clara, buscando antecipar problemas e encontrar soluções eficaz.

Para Mintzberg et al. (2000, p. 16) a maior parte dos livros-texto sobre estratégia oferecem essa definição, mais ou menos assim: "planos da alta administração para atingir resultados consistentes com as missões e objectivos da organização".

Diferente desta abordagem, para Barney & Hertely (2007, p.5) "a estratégia de uma empresa é definida como sua teoria de como obter vantagens competitivas. Uma boa estratégia é aquela que realmente gera tais vantagens".

Seguindo a linha de pensamento dos autores supracitados, pode-se afirmar que todos chegaram a concordar que o conceito de estratégia, seja ela empresarial como não, tem como essência alicerçada na actividade militar desenvolvida pelo chinês Sun-Tzu escrito através do manual com a denominação the art of the war, ou seja, a arte de guerra.

ACIDENTES DE TRABALHO

Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2023), "acidente é um fato não premeditado do qual resulta dano considerável". Os danos provocados pelos acidentes de trabalho, são:

–Danos econômicos.

–Danos físicos às pessoas (dor, invalidez, morte).

No entanto, a definição acima reforça a importância de uma gestão eficaz de segurança ocupacional, que se deve focar não apenas na reação aos acidentes, mas principalmente na prevenção.

DO PONTO DE VISTA LEGAL

Todo aquele que se verifique pelo exercício do trabalho, (...) provocando lesão corporal, perturbação funcional ou doença que determine a morte, a perda total ou parcial, permanente ou temporária da capacidade de trabalho.

DO PONTO DE VISTA TÉCNICO

"Todas as ocorrências não programadas, estranhas ao andamento normal do trabalho, das quais poderão resultar danos físicos e ou funcionais ou morte do trabalhador e danos materiais e econômicos à empresa" (Zocchio, 1971, 1996).

"Cadeia de eventos que ... tem como ponto de partida um incidente, uma perturbação do sistema no qual estão inseridos o trabalhador e sua tarefa, (...) termine por determinar uma lesão ao indivíduo" (Dela Coleta, 1989).

Vale ressaltar que, a ocorrência de acidentes por fala de programação evidencia a ausência de um planejamento eficaz e sistemático a gestão da segurança. Sem uma programação adequada as ações preventivas ficam desorganizadas recursos mal alocados e riscos não mapeados aumentando a probabilidade de acidentes.

CLASSIFICAÇÃO DOS ACIDENTES

Os acidentes podem ser classificados da seguinte forma:

1. Acidentes sem afastamento
2. Acidentes com afastamento:

a) Incapacidade temporária: o empregado assume a função sem redução de sua capacidade de trabalho;

b) Incapacidade parcial permanente: sequelas que se prolongam por período maior do que um ano.

c) Incapacidade permanente total: perda total da capacidade de trabalho.

d) Morte

MEDIDAS A PREVENÇÃO DE ACIDENTE NO TRABALHO

Segundo a Previdência Social (Brasil, 2010) há premência na adopção de políticas públicas voltadas à prevenção e proteção contra os riscos relativos às atividades laborais. Muito além dos valores pagos, a quantidade de casos, assim como a gravidade geralmente apresentada como consequência dos acidentes do trabalho e doenças profissionais demonstram a necessidade emergencial de construção de políticas públicas e implementação de ações para alterar esse cenário.

SENTIMENTO DE SEGURANÇA

O tema prevenção e proteção contra os riscos derivados dos ambientes do trabalho e aspectos relacionados à saúde do trabalhador felizmente ganha a cada dia maior visibilidade no cenário mundial. Para a prevenção, o factor humano é fundamental, pois os trabalhadores em todas as dimensões da empresa precisam se sentir como pertencentes a ela, e necessitam desenvolver um sentido de segurança, além de sentirem que trabalham em um ambiente seguro e saudável.

Caso a empresa desenvolva estes tipos de sentimentos nos indivíduos, poderá obter a colaboração do trabalhador com maior facilidade e consequentemente diminuir o número de acidentes de trabalho Orgaização Internacional do Trabalho (2023).

PROGRAMA DE PREVENÇÃO DE ACIDENTES

De acordo com Marras (2000) a prevenção de acidentes no trabalho é um programa de longo prazo que tem como finalidade, antes de qualquer coisa, conscientizar o trabalhador a proteger sua própria vida e a dos companheiros por meio de ações seguras e de uma reflexão sobre as condições inseguras de trabalho que poderiam levá-lo a eventuais acidentes. Portanto, a prevenção pode ser considerada mais como um programa educativo de constância e de fixação de valores do que um programa técnico.

O autor ainda cita que um programa de prevenção de acidentes deve estar amparado sob dois aspectos fundamentais: o aspecto humano com a preocupação centrada no bem-estar e na preservação da vida do trabalhador; e o aspecto econômico, pois os custos decorrentes de faltas ao trabalho, causadas por acidentes, e os custos respectivos que os acidentes podem gerar para a empresa são muito altos.

A prevenção de acidentes é um benefício tanto econômico quanto social, a segurança do

trabalho pode ser considerada como um bom investimento, pois os resultados de se obter um bom ambiente de trabalho por meio da prevenção dos acidentes são: mais produção por meio da estabilidade dos trabalhadores; mais equilíbrio e ânimo no grupo causado pela falta de mal-estar que os acidentes provocam; menor perda de tempo, de materiais e menos reparo em máquinas; e, melhor ambiente social na comunidade (Zocchio, 1996).

EMPRESA

A história do conceito jurídico de empresa remete ao século XIX, momento em que os legisladores do Código Napoleônico (1804)traçavam parâmetros para a organização do capital e do trabalho. Como a sociedade passava por grandes revoluções econômico-capitalistas, necessitou-se pensar em um conceito para a empresa passa a ser definida como "a organização dos fatores de produção, para a criação ou oferta de bens ou serviços em massa.".

O primeiro indício de tentar codificar esse novo conceito moderno de empresa provém do Código Comercial alemão de 1897. Em seu artigo 343, atos de comércio são todos os atos de um comerciante que sejam relativos a sua atividade comercial. Seguindo a trilha dos alemães, os italianos basearam o seu Código Comercial de 1942 nesse conceito de empresa.

Destaca-se, todavia, os estudos feitos por Asquini, considerado como o ilustre doutrinador italiano concluiu que não era possível obter um conceito unitário de empresa, asseverando que: "Apresentando o fenômeno econômico de empresa, perante o direito, aspectos diversos, não deve o intérprete operar com o jurídico unitário".

Asquini (1996), em face da omissão trazida pelo código ora em comento, que as definições jurídicas de empresa podem ser diversas, de acordo com o viés pelo qual o fenômeno econômico é encarado. A omissão legislativa torna a empresa um instituto multifacetário.

Quando se lê "empresa", logo se associa o vocábulo ao seu sentido econômico, trazido pelo código civil italiano, referindo-se essencialmente à economia de troca, pois somente nessa esfera a actividade do empresário pode adquirir caráter profissional.

Nessa ordem de ideia, Asquini define empresa como "toda organização de trabalho e de capital tendo como fim a produção de bens ou serviços para troca."

Mas não se poderia afirmar que pela empresa ter entrado no código civil com um conceito econômico, esse conceito deveria ser adotado para um eventual conceito jurídico. É incumbida aos juristas essa tarefa de tradução de uma noção estritamente econômica para termos jurídicos.

A dificuldade aparece no momento em que se tenta mesclar as esferas jurídicas e econômicas. Perante o direito, o fenômeno econômico de empresa possui vários aspectos, sendo necessária a adequação jurídica de cada aspecto isoladamente.

DISCUSSÃO E RESULTADO

A organização pesquisada caracteriza-se por uma empresa de comercial que atua na cidade de Luanda, também é importante ressaltar que a mesma também pode actuar em outras províncias do país. De acordo com as informações coletadas, a função em que se observa maior número de acidentes é a do electrecista, pois este actua na instalação da corrente eléctrica e na montagem estrutural, trabalhando em alturas; é uma função que vem antes das demais, sendo que não há nenhuma proteção acima deles, pois os mesmos vão montando a estrutura para depois entrar as outras actividades, relata o Técnico de segurança.

A função de técnico de diagnóstico é a que sofre acidentes de maior gravidade na empresa, pois se trata de uma função muito perigosa, devido ao contacto com a material quimico e biológico. Observa-se então, que a actividade em que ocorre a maior parte de

acidentes e com gravidade é a coleta de amostras. Segundo Chiavenato (2004), a segurança no trabalho está diretamente ligada a gestão eficiente de pessoas e ao treinamento adequado. Concorda-se com o autor, pois quando os trabalhadores são bem preparados e conscientes dos riscos, a probabilidade de acidentes diminui consideravelmente.

Dentre as principais causas da ocorrência de acidentes de trabalho na empresa relatadas pelo entrevistado, destacam-se a falta de observação das regras e normas de segurança por parte dos funcionários e também a falta de atenção a detalhes no momento de executar determinada tarefa, podendo se constituir em causas simultâneas.

O Técnico de segurança ressaltou que um dos principais fatores que explicam os altos índices de acidentes de trabalho, principalmente nesta empresa, é as orientações para cumprir as metas construtivas e a falta de mão-de obra especializada.

Vieira (2019), destaca que os índices de acidente trabalho refletem como frequência, gravidade e incidência são ferramentas essencias para avaliar o desempenho das empresas em segurança ocupacional. Segundo o autor a definição linear para esses indicadores permite identificar setores críticos e orientar políticas de prevenção mais eficazes.

Prochnow et al (2010), argumentam que os acidennte de trabalho refletem não apenas falhas técnicas, mas também condições laborais precárias e ausência de cultura preventiva. Análises destes índices é fumdaamental para compreender os fatores de riscos e promover intervenções que protejam os trabalhadores especialmente em áreas como: enfermagem, técnico de diagnóstico e terapêutico e outros.

As contribuições de Viera (2019) e Prochnow (2010) , demnstram uma omplementariedade e reforçam a importância de uma abordagem multidisciplinar- que una a gestão, saúde ocupacional e educação preventiva, para reduzir acidenttes e epromover ambiente de trabalho mais seguro e digno nas empresas angolanas e não só.

Quanto às ações efetivas na prevenção destes acidentes, uma medida citada, foi o treinamento do funcionário antes de executar determinada tarefa e a diminuição dos operários em áreas de maiores riscos. E as ações que os trabalhadores poderiam realizar para ajudar a diminuir drasticamente os altos índices de acidentes de trabalho seriam observar e informar aos encarregados e superiores as irregularidades evidenciadas, colocando também a sua própria segurança em primeiro lugar.

Sobre as ações que as empresas podem realizar para auxiliar na diminuição desses índices de acidentes, o entrevistado citou a realização de treinamentos constantes aos funcionários, pois conhecendo bem a sua actividade e os riscos inerentes de cada função, torna-se mais fácil prevenir acidentes. Para Chiavenato (2004), o treinamento continuo é fundamental para o desenvolvmento das competências dos trabalhadores e para redução das falhas operacionas. Marras (2000) também reforça que capacitar os colaboradores melhora o desempenho individual e coletivo. Concordamos com os autores, pois quando os funcionários estão bem preparados e conscikentes dos riscos torna-se mais atentos e eficazes na prevenção dos futuros eventos acidentais no seu dia a dia no local de trabalho.

Outro ponto importante lembrado pelo entrevistado seria a adopção de procedimentos de segurança constantes desenvolvidos pela empresa, e ainda o facto de dar liberdade para o funcionário expor sua opinião, pois é ele quem está em contato direto com as actividades e os riscos contidos nela.

Quanto aos meios preventivos para evitar os acidentes de trabalho na empresa estudada, percebe-se que são realizadas diversas ações, conforme relatado pelo Técnico de segurança do trabalho: “Na empresa temos as O.S. (ordem de serviço), que são especificações do serviço a ser realizado, com suas etapas e equipamentos necessários para a segurança dos

funcionários que irão realizar a atividade, assim o funcionário tem todas as informações necessárias e quais equipamentos devem ser utilizados".De acordo com Ferreira (2012), a padronização de procedimentos e a comunicação clara das ordens de serviços contribuem diretamente para a prevenção e falhas operacionais e de acidentes. Concordamos com o autor pois este tipo de prática reforça a consciência preventiva e a responsabilidade dos trabalhadores.

Além desta O.S. (Ordem de Serviço) são realizados treinamentos de integração dos novos funcionários e treinamento de qualificação de mão de obra. Ainda como medida de conscientização e atendimento da legislação (N. R.), a empresa conta com a CIPA (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes) e realizam a SIPAT (Semana Interna de Prevenção de Acidentes de Trabalho) anualmente, com palestras, cursos, demonstrações sobre situações que acontecem no dia-a-dia no que se refere à segurança. De acordo com Chiavenato (2004) , as ações educativas e participativas, com a realização pela CIPA e SIPAT, aumentam o engajamento e reduzem os índices de acidentes essas iniciativas demonstram o compromisso da organização com a cultura de segurança e com o bem estar dos trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade, os governos e as organizações estão cada vez mais conscientes dos riscos para a saúde e para o meio ambiente, dentro e fora do local de trabalho. As tendências atuais indicam que os consumidores estão cada vez mais exigindo produtos que sejam limpos, seguros e que tenham sido fabricados em condições dignas de trabalho. A definição e a implementação de política de prevenção condizente à redução dos riscos ocupacionais se baseia em vários princípios.

Hoje, diversas empresas estão implementando planos de gestão onde os aspectos de saúde e segurança está em pé de igualdade com outras considerações técnicas, econômicas e financeiras. Se os princípios de saúde e segurança forem observados, poderão ajudar na definição e na direção preventiva da gestão estratégica.

Para que os acidentes de trabalho diminuam, a OIT propõe mudanças que se tornarão mais efetivas com a integração do trabalho conjunto das empresas, dos governos, dos trabalhadores, das entidades e da sociedade no geral, em favor não só do desenvolvimento organizacional, mas principalmente em favor do desenvolvimento humano. É preciso reforçar as condições culturais e sociais e também melhorar as condições de trabalho encontradas nas organizações, através de medidas preventivas por meio da eliminação do ato ou condição insegura de trabalho.

O que a OIT propõe é o combate ao acidente de trabalho por meio de análise sob os mais distintos aspectos que podem ser voltados aos fatores psicológicos, comportamentais, técnicos, entre outros.

Políticas preventivas devem ser sempre baseadas no respeito ao indivíduo e ter como objetivo eliminar os efeitos nocivos sobre a sua saúde, bem como os acidentes de trabalho. Todos na empresa devem ser envolvidos em questões de saúde e segurança no trabalho, incluindo a gestão e o quadro de trabalhadores. A implementação de uma estratégia preventiva deve ser realizada com o claro objetivo de melhorar as condições de trabalho na empresa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASQUINI, A. Perfis da empresa. [Tradução de Fábio Konder Comparato].Revista de Direito Mercantil, Industrial, Econômico e Financeiro. São Paulo, 1996.

BARNEY, J.B.; HESTERLY, W. S. Administração estratégica e vantagem competitiva . São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007

BRASIL. Ministério de providência social. Anuário estatísticos da providênca social 2010 , Brasília: MPS, 2010

CHIAVENATO, I. Recursos humanos. São Paulo: Atlas, 2010.

CHIAVENATO, I. Gestão de pessoas: o novo papel do recursos humans nas organizações. Rio de Janeiro: Campus, 2004

FERREIRA, M. C. e PEIXOTO, A. C. Classificação de acidentes de trabalho: uma análise crítica. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, v.37, n.2 2012.

GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991.

KIM, W.C.; MAUBORGNE, R. A estratratégia do oceano azul: Como criar novos mercados e tornar a concorrência irrelevante. São Paulo: Panda Books 2005

LA COSTA, J. Estabelecimento e priorização de fatores relevantes para a segurança de instalações do cíclo de combustível. In: A teoria geral dpos Sistemas e a modelagem da perda da segurança pela dinâmica de sistemas. Disponível em: 1 library-Evolução dos modelpos de acidentes. Acesso em 1 de agosto de 2025, 1989.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 5.ed. São Paulo: EPU, 1986.

MAESTRO VIRTUALE. Código napoleônico: anteccedentes, carateristicas e objetivos. Disponível em: maestrovirtusl.com acesso em: 3 de agosto de 2025 , 1804.

MARRAS, J. P. Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico. São Paulo: Futura, 2000.

MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B. e LAMPEL, J. Vista do Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico I; trad. [Nivaldo Monttngelli Jr.] - Porto Alegre : Bookman, 2000.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. Disponível em http://www.oitbrasil.org.br Acesso em: 09 de Setembro 2024, 2023.

PROCHNOW, A.; MAGNAGU, T.S.B.S; TAVARES, J. P. Acidente de trabaho: uma revisão integrativa. Universidade federal de Santa Maria. Revista de Enfermagem.2010.

REEVES, M: HAANAES. K.; SINHA, J. A sua estratégoia precisa de uma estratégia. São Paulo: DVS Editora, 2015.

VIERA, M.P. Determinação limiares para a valorização dos índices de aidentes no trabalho. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências, 2019.

ZOCCHIO, A. Prática da prevenção de acidentes: ABC da segurança do trabalho. São Paulo: Atlas, 1996.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

O MARKTING DE RELACIONAMENTO NAS ORGANIZAÇÕES COMO FACTOR DE QUALIDADE NO ATENDIMENTO

Feliciana da Cruz Vicente Manuel[1]

RESUMO: Esta pesquisa tem como tema o marketing de relacionamento nas organizações como fator de qualidade no atendimento e a mesma teve como objetivo analisar o impacto do marketing de relacionamento como fator determinante da qualidade no atendimento em organizações comerciais, com base em um estudo de caso nas lojas Kibabos do Kilamba, situadas na província de Luanda, Angola. Partindo da premissa de que a qualidade no atendimento é um diferencial competitivo em ambientes de alta concorrência, esta investigação procura compreender de que modo as práticas de marketing de relacionamento contribuem para o fortalecimento do vínculo entre empresa e cliente, promovendo a lealdade, a satisfação e o valor percebido. O estudo adotou uma abordagem de revisão bibliográfica e foram aplicados os questionários a colaboradores e clientes das lojas em análise. Os resultados evidenciam que a implementação de estratégias centradas no cliente, como o atendimento personalizado, o acompanhamento pós-venda e o reconhecimento da fidelidade, contribuem substancialmente para a perceção de qualidade no atendimento. Conclui-se que o marketing de relacionamento não é apenas uma ferramenta de retenção, mas um elemento essencial para a construção de vantagem competitiva sustentável no setor do comércio retalhista em Angola.

Palavras-chave: Atendimento; Marketing; Organização; Qualidade; Relacionamento.

INTRODUÇÃO

Numa era de globalização e marcada por competitividade entre as empresas e/ou organizações, a multiplicação do know how, em que cada uma das organizações procura demonstrar uma imagem que permita atrair mais clientela, torna-se preponderante que as organizações (contextualmente as angolanas) compreendam a relevância dos ideais do Marketing, e muito particularmente, do Marketing relacional, o qual transmite, certamente, uma nova linguagem e uma capacidade de se impor junto das empresas e dos concorrentes, haja vista que a sua essência está cristalizada na manutenção e aprofundamento de uma relação com os clientes.

A opção por este assunto "Marketing de Relacionamento vs Qualidade no Atendimento" surge, em termos teóricos, do interesse que o tema despertou ao estudá-lo, ao longo da formação. Por outro lado, em termos práticos, nasce do facto de se constatar, nalgumas empresas angolanas, com as quais se travou contactos, que, à medida que os funcionários mantinham um contacto mais direto com os clientes, se avolumava o nível da qualidade dos seus serviços. A partir desta constatação, desenha-se a relevância deste assunto, não só

1 Mestre em Gestão Estratégica de Empresas pelo Instituto Superior Kangonjo de Angola; Licenciada em Sociologia pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto; Licenciada em Direito no Instituto Superior de Ciências de Administração e Humanas, ISCAH.
E-mail: yanavicente11@gmail.com

pelo espaço que lhe é dado nas estruturas organizacionais, mas também porque as empresas podem condicionar a sua sobrevivência, a sua prosperidade e o seu crescimento, através da qualidade do seu atendimento.

Nesta senda, a finalidade que se desenha é a de despertar as empresas e os gestores sobre fracassos que podem advir caso se ignore este tipo de Marketing. Assim, a tentativa que se descortina é a de melhorar a vida dos clientes e das empresas cumulativamente.

Dessa forma, o presente artigo propõe-se a examinar, sob uma perspectiva teórico-empírica, como o marketing de relacionamento contribui para a elevação da qualidade no atendimento ao cliente, com foco em empresas de serviços, utilizando como estudo de caso as lojas "Kibabos do Kilamba", em Luanda.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

MARKETING DE RELACIONAMENTO

O conceito de marketing de relacionamento surgiu como uma resposta ao paradigma tradicional de marketing transacional, que se limitava à aquisição de novos clientes. Conforme Grönroos (1994, p. 10), o marketing de relacionamento é um processo contínuo que visa identificar e satisfazer os clientes ao longo do tempo, por meio de interações e comunicação eficazes.

O marketing de relacionamento deriva dos princípios de marketing tradicional, ainda que sejam bem diferentes. Ele pode ser bem definido como o processo de identificação e satisfação das necessidades do cliente de um modo competitivo de forma a atingir os objetivos da organização.

O marketing de relacionamento se desenvolve a partir daqui, porém possui dimensões que se diferem materialmente das definições históricas de marketing.

Segundo Gordon (2001, p. 33) são:

> a) Procura criar valor para os clientes e compartilhar esse valor entre o produtor e o consumidor. Reconhece o papel fundamental que o cliente individual tem não apenas como compradores, mas na definição do valor que desejam. Anteriormente esperava-se que as empresas identificassem e fornecessem esse valor a partir daquilo que elas consideravam como um produto;
>
> b) Com o marketing de relacionamento, o cliente ajuda a empresa a fornecer o pacote de benefícios que ele valoriza. O valor é assim criado com os clientes e não por eles. Exige que uma empresa, em consequência de sua estratégia de marketing e de seu foco sobre o cliente, planeje e alinhe seus processos de negócios, suas comunicações, sua tecnologia e seu pessoal para manter o valor que o cliente individual deseja. É um esforço continuo e colaborativo entre o comprador e o vendedor. Ainda, para Gordon (2001, p. 31) "o marketing de relacionamento é o processo continuo de identificação e criação de novos valores com clientes individuais e o compartilhamento de seus benefícios durante uma vida toda de parceria". O marketing de relacionamento enfatiza principalmente a necessidade de um relacionamento em longo prazo com o mercado, em detrimento das práticas de transações com objetivos de curto prazo, buscando a fidelização dos clientes.

Já segundo Vavra (1993, p. 256), define, o marketing de relacionamento como um processo onde se constrói alianças de longo prazo com clientes atuais e em perspectiva, de forma que o comprador e vendedor trabalham em direção de um conjunto comum de objetivos específicos. De acordo com Vavra (1993, p.32) o marketing deveria mudar a mentalidade de "completar uma venda" para a de "iniciar um relacionamento"; de "fechar um negócio" para "construir lealdade". Porém, no planejamento diário de esforço do marketing, a maior atenção é dedicada para atrair novos clientes para determinada marca, produto ou serviço, sendo raras as empresas que se dedicam a priorizar e aumentar o contentamento de seus clientes atuais.

Conforme Bretzke (2000, p. 54) mostra que, o marketing de relacionamento deve considerar todos os relacionamentos que possam influenciar na satisfação dos clientes, tais como relacionamentos com fornecedores, concorrência, unidades de negócios,

empregados e compradores. Portanto, marketing de relacionamento nada mais é que a troca de valores entre empresa e cliente. Esse tipo de marketing se expressa pela necessidade de criar um relacionamento em longo prazo com os clientes, valorizando-os e buscando sua fidelização para com a empresa. Ainda na mesma senda, ele a acrescenta que, para, que o relacionamento é o fator-chave de sucesso para a diferenciação da oferta no mercado, uma vez que a oferta de valor só é possível por meio do conhecimento adquirido. Está estratégia de Marketing de relacionamento, portanto, possibilita a oferta continua de valor, trazendo um grande potencial de benefícios tanto para o fornecedor quanto para o cliente (Bretzke, 2000, p. 99).

No Marketing de relacionamento, como o próprio nome sugere, o foco está em construir um relacionamento de longo prazo com os clientes a fim de satisfazê-los, fidelizá-los e torná-los promotores da marca. Com o Marketing de Relacionamento, a empresa consegue se posicionar como autoridade e se diferenciar de seus concorrentes.

A IMPORTÂNCIA DO MARKETING DE RELACIONAMENTO

O marketing de relacionamento constitui uma das mais relevantes estratégias organizacionais contemporâneas, sobretudo em mercados marcados por intensa competitividade e consumidores mais conscientes e exigentes. Ao priorizar vínculos duradouros com os clientes, em vez de focar unicamente em transações pontuais, as organizações potencializam sua capacidade de gerar valor sustentável e vantagens competitivas de longo prazo (Kotler e Keller, 2012, p. 158).

Alguns dos principais motivos pelos quais o Marketing de Relacionamento é importante incluem:

• Retenção de clientes: A retenção de clientes é, sem dúvida, um dos principais benefícios advindos dessa abordagem. Estudos indicam que manter um cliente atual pode ser até cinco vezes mais econômico do que adquirir um novo, considerando os custos de prospecção, negociação e adaptação (Peppers e Rogers, 2011, p. 94). No entanto, fidelizar os clientes existentes é muito mais econômico do que adquirir novos, o Marketing de Relacionamento ajuda a cultivar a lealdade dos clientes, aumentando a taxa de retenção e reduzindo a rotatividade.

ESTRATÉGIAS PARA APLICAR O MARKETING DE RELACIONAMENTO

Agora que entendemos a importância do Marketing de Relacionamento, é crucial explorar algumas estratégias práticas para aplicá-lo efetivamente. Aqui estão algumas abordagens que as empresas podem adotar:

• Personalização e segmentação: segmentar os clientes com base em suas preferências e necessidades individuais permite que as empresas personalizem suas ofertas e comunicações. Isso cria uma experiência mais relevante e significativa para o cliente, fortalecendo o relacionamento. A personalização e o atendimento de qualidade são elementos centrais do marketing relacional, pois ajudam a criar vínculos duradouros entre empresa e cliente. Peppers e Rogers (1993) foram pioneiros ao destacar que a personalização permite que as marcas ofereçam experiências mais relevantes, fazendo com que os clientes se sintam valorizados e mais propensos à fidelização;

• Comunicação constante: estabelecer uma comunicação regular com os clientes é fundamental. Utilize canais como e-mail, Mídias Sociais e aplicativos para manter os clientes informados sobre atualizações, promoções e novidades relevantes. Essa comunicação constante demonstra cuidado e interesse genuíno pelo cliente. A comunicação eficaz desempenha um papel central no marketing relacional. Conforme afirmam Morgan e Hunt (1994), a confiança e o comprometimento são factores chave para o sucesso de um relacionamento comercial duradouro. Empresas que estabelecem um diálogo aberto e transparente com seus clientes conseguem construir laços mais fortes e reduzir a probabilidade de abandono;

• Programas de fidelidade e recompensas: ofereça programas de fidelidade que recompensem os clientes por seu engajamento e lealdade. Esses programas podem incluir descontos exclusivos, brindes, pontos acumulativos ou acesso antecipado a novos produtos ou serviços.

Essas recompensas incentivam os clientes a continuar interagindo com a marca. Outro aspeto fundamental do marketing relacional segundo Grönroos (1994), é a comunicação contínua e eficaz com os clientes. Diferente do marketing tradicional, que se baseia principalmente em mensagens unidirecionais, o marketing relacional enfatiza o diálogo e a interação;

• Atendimento excecional ao cliente: o atendimento ao cliente é uma peça fundamental do Marketing de Relacionamento. Certifique-se de oferecer suporte rápido, eficiente e amigável em todos os pontos de contato com o cliente. Responder às solicitações, solucionar problemas e tratar os clientes com empatia e respeito ajudará a construir confiança e lealdade. Reichheld e Sasser (1990), demonstraram que reter clientes existentes é mais lucrativo do que adquirir novos consumidores, pois clientes fiéis tendem a comprar com mais frequência e a gastar mais ao longo do tempo. Além disso, consumidores satisfeitos promovem a marca por meio do boca-a-boca positivo, gerando novas aquisições de forma orgânica.

CITAÇÕES MAIS FAMOSAS DO MARKETING DE RELACIONAMENTO

O Marketing de Relacionamento tem sido amplamente discutido por especialistas em marketing ao longo dos anos. Aqui estão algumas citações de autores famosos que resumem a importância e os princípios do Marketing de Relacionamento:

• Kotler (2012), autor e professor de marketing renomado: As empresas mais bem-sucedidas no futuro serão aquelas capazes de gerenciar e lucrar com relacionamentos duradouros com os clientes;

• Godin (1991), autor best-seller e palestrante motivacional: O objetivo do Marketing de Relacionamento não é apenas satisfazer as necessidades dos clientes, mas também exceder suas expectativas e criar um vínculo emocional com a marca;

• Peppers (2016), autor e consultor de negócios: Os clientes não compram apenas produtos ou serviços, eles compram experiências e relacionamentos.

Segundo Bouer, apud. Contador (1997). São duas óticas distintas: na visão do mercado, qualidade é um fator estratégico. A satisfação do cliente e o valor para o cliente com a menor utilização de recursos são as áreas em que as empresas competem. Por outro lado, na perspectiva da empresa, qualidade é uma forma de atuação para competir.

A empresa deve definir uma estratégia empresarial e uma cultura de gerenciamento capazes de sustentar uma competição em qualidade, através da própria qualidade.

A evolução do conceito de qualidade em função das rápidas mudanças econômicas e sociais ocorridas, principalmente depois do fenômeno da globalização, ficou maior a competitividade na conquista de mercados pelas empresas.

A inovação tecnológica e as novas práticas de gestão organizacional introduzidas pelas empresas não eram suficientes, em si só, para atingir tais objetivos, provocando maior e maior competição comercial em todos os mercados, e também no de serviços. Um exemplo disso é o mercado bancário de varejo, com forte concorrência entre os grandes bancos do segmento.

A qualidade passa a ter, por consequência, um destaque especial nessa busca de vantagens competitivas. Bouer, apud Contador (1997), cita que as organizações envolvidas na competição comercial foram, ao longo do tempo, enriquecendo o conceito da qualidade com adaptações necessárias aos diversos cenários que encontravam, bem como o segmento em que atuam. Tal evolução da qualidade compreende cinco estágios distintos:

1. Adequação ao padrão: definir qualidade como o produto que faz o que os projetistas pretendem que ele faça; padronização atendendo aos interesses do produtor e controle do produto;

2. Adequação ao uso: definir qualidade como o produto que pode ser usado exatamente como os clientes querem utilizá-lo; padronização atendendo aos interesses do consumidor e controle do produto;

3. Adequação de custo: acrescentar à adequação do produto sua produção com

custos competitivos; deslocamento do controle do produto através da inspeção para o controle dos processos e remoção de barreiras funcionais e hierárquicas;

4. Adequação às necessidades latentes: atender às necessidades dos clientes antes que eles estejam conscientes dessas necessidades (necessidades latentes são aquelas que o cliente tem, mas não sabe que tem); integração com os clientes através de sistemática revisão e análise crítica de suas necessidades;

5. Adequação às expectativas dos acionistas e de mercados maduros e saturados: satisfazer o cliente através do reconhecimento do valor do produto, com melhor utilização das vantagens competitivas; desenvolvimento de planos da qualidade orientados pelo planeamento estratégico e de gestão.

Observa-se até aqui que o conceito de qualidade teve sua origem na fabricação de bens e produtos. Embora Garvin tenha estudado os fatores da qualidade sob o aspecto da fabricação, da mesma forma, ele também considerou simultaneamente o fato de que os serviços são parte integrante do que os fabricantes produzem (Campello & Costa Neto, 2003). Assim, será feita uma análise da importância da qualidade nos serviços.

TIPO DE PESQUISA

No estudo sobre o Marketing de Relacionamento nas Organizações como Fator de Qualidade no Atendimento, a revisão bibliográfica constitui etapa metodológica fundamental, pois fornece a base teórica necessária para compreender os conceitos centrais da pesquisa, bem como situar o problema no contexto científico já produzido.

Segundo Andrade (2003, p. 121), a revisão bibliográfica consiste na análise sistemática de livros, artigos, teses, dissertações e outros documentos relevantes, com o objetivo de identificar, organizar e discutir as principais contribuições de autores sobre determinado tema. Trata-se, portanto, de um processo que ultrapassa a simples descrição de teorias, buscando estabelecer relações críticas entre elas e contextualizar o estudo no campo da administração e do marketing.

No caso do presente estudo, a revisão bibliográfica foi direcionada a três eixos principais:

1. Marketing de Relacionamento: abordando conceitos, dimensões e estratégias associadas à fidelização e à construção de relacionamentos duradouros com clientes (Kotler; Keller, 2012, p. 156);

2. Qualidade no Atendimento: analisando os modelos de avaliação da qualidade em serviços e a perceção do consumidor como indicador essencial de desempenho organizacional (Parasuraman, Zeithaml e Berry, 1988, p. 15);

3. Estudos de Caso e Contexto Africano: destacando pesquisas anteriores sobre práticas de marketing e atendimento em organizações de países em desenvolvimento, especialmente no setor de serviços alimentares e hospitalidade.

Richardson (1999, p. 22) enfatiza que a revisão bibliográfica permite ao pesquisador identificar lacunas na produção científica e justificar a relevância do objeto de estudo. No caso do Kibabos do Kilamba, constatou-se que, embora exista vasta literatura sobre marketing de relacionamento em países desenvolvidos, há escassez de trabalhos focados em organizações africanas e, particularmente, no contexto angolano.

Além disso, a revisão bibliográfica fornece subsídios para a construção do referencial teórico e para a formulação de hipóteses e categorias de análise que orientam a coleta e interpretação dos dados empíricos. Conforme Lakatos e Marconi (2017, p. 106), esse processo é indispensável para assegurar que a pesquisa dialogue com o conhecimento já consolidado, evitando redundâncias e ampliando a contribuição científica.

Assim, no presente estudo, a revisão bibliográfica não apenas contextualiza a importância do marketing de relacionamento como fator de qualidade no atendimento, mas também fundamenta metodologicamente a escolha do estudo de caso, oferecendo um quadro conceitual sólido para análise crítica dos resultados.

VARIÁVEIS DE ESTUDO DA PESQUISA

No estudo feito, foram consideradas duas variáveis:

- Variável independente: Marketing de Relacionamento;
- Variável dependente: Qualidade no Atendimento.

OBJETO DE ESTUDO

A população da pesquisa compreende todos os colaboradores e clientes das lojas "Kibabos do Kilamba", presentes na província de Luanda, capital da República de Angola. Desta população, selecionou-se numa amostra constituída por 58 pessoas, das quais 8 são colaboradores e os outros 50 são clientes.

A tabulação dos dados coletados foi realizada com o auxílio do Microsoft Word, pacote Office 2013, recurso que permitiu organizar as respostas dos questionários em tabelas. Segundo Lakatos e Marconi (2017, p. 214), a organização clara dos dados em tabelas é etapa fundamental, pois facilita a interpretação, a comparação entre variáveis e a posterior análise qualitativa e quantitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente muitas são as empresas que recorrem ao marketing de relacionamento num mercado cada vez mais competitivo. Visto que é uma ferramenta muito poderosa para atrair muitos clientes, não basta apenas atender as necessidades dos clientes, é necessário também os surpreender com benefícios e atrai-los com atributos que os outros concorrentes não possuem.

Este estudo confirma que o marketing de relacionamento é um fator determinante da qualidade percebida no atendimento ao cliente. Nas lojas Kibabos do Kilamba, práticas consistentes de aproximação com o cliente resultaram em altos índices de satisfação e intenção de recompra, configurando uma clara vantagem competitiva.

Contudo, os desafios estruturais e de qualificação profissional mostram que a excelência no atendimento requer investimento estratégico, visão de longo prazo e uma cultura organizacional centrada no cliente.

Recomenda-se a replicação deste estudo em outros setores do comércio angolano, bem como a incorporação de métricas de desempenho que avaliem continuamente a eficácia das estratégias de relacionamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

BRETZKE, Miriam. Marketing de relacionamento e competição em tempo real com CRM (Customer Relationship Management). São Paulo: Atlas, 2000.

CAMPELLO, M. L. C. e COSTA NETO, P. L. O. A qualidade como fator de competitividade dos bancos de varejo no Brasil, 2003.

CONTADOR, J. C. (Coord.). Gestão de operações: a engenharia de produção a serviço da modernização da empresa. São Paulo: Vanzolini/Edgar Blücher, 1997.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GORDON, I. Marketing de relacionamento: estratégias, técnicas e tecnologias para conquistar clientes e mantê-los para sempre. São Paulo: Futura, 2001.

GRÖNROOS, C. From marketing mix to relationship marketing: Towards a paradigm shift in marketing. Management Decision, 32, (2), 4-20. Disponível em: https://doi.org/10.1108/00251749410054774, 1994.

KOTLER, P. e KELLER, K. L. Admnistração de marketing. 14. ed. São Paulo: Pearson, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia do trabalho científico. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MORGAN, R. M., & Hunt, S. D. "The Commitment-Trust Theory of Relationship Marketing." Journal of Marketing, 1994.

PARASURAMAN, A. ZEITHAML, V. A. e BERRY, L. L. A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research. Journal of Marketing, v. 49, n. 4, p. 41-50, 1988.

PEPPERS, D. & ROGERS, M. Managing customer relationships: A strategic framework (3rd ed.). Wiley, 2011.

REICHHELD, F. F.; SASSER, W. E. Zero defections: Quality comes to services. Harvard Business Review, v. 68, n. 5, p. 105–111, 1990.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

VAVRA, T. G. Marketing de relacionamento: como manter a fidelidade de clientes através do marketing de relacionamento. São Paulo: Atlas, 1993.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – PERFIL SOCIOECONÓMICO

Objetivo: a presente pesquisa pretende estudar a relação existente entre o Marketing de Relacionamento e a Qualidade no Atendimento. Para participar, necessita de responder a um conjunto de perguntas que serão feitas no modelo de entrevista.

Sigilo: O acesso aos dados está circunscrito à estudante e ao Orientador, garantindo se o sigilo de todas as informações fornecidas pelos respondentes e o seu anonimato.

Idade: ( ) 18-24 anos ( ) 25-29 anos ( ) 30-34 anos ( ) 34-40 anos ( ) + 40 anos
Estado Civil: ( ) Solteiro ( ) Casado ( ) Divorciado ( ) Viúvo
Género: ( ) Masculino ( ) Feminino
Grau de Escolaridade: Ensino de Base ( ); Ensino Médio Completo ( ); Ensino Superior Incompleto ( ); Ensino Superior Completo ( ); Pós-graduado/a ( ); Doutorado/a ( ); Outro_____.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS CLIENTES DO KIBABO)

1. O que pensa ser o Marketing de Relacionamento?

_____

2. Que importância tem o Marketing de Relacionamento para as empresas?

_____

3. Qual é o grau de qualidade com que é atendido/a, neste mercado?

_____

4. Qual pensa ser o nível da Qualidade de Atendimento desta empresa?

_____

5. Em que medida os funcionários desta empresa procuram comunicar-se consigo para aferir o seu grau de satisfação com o atendimento?

_____

6. Que peso a qualidade no atendimento tem para preferir um determinado mercado em detrimento do outro?

_____

7. Sente que os gestores e colaboradores têm feito alguma coisa para melhorar, cada vez mais, a Qualidade de Atendimento do Kibabo? _____

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE 2 – TABELAS DOS RESULTADOS

Tabela nº 01 – Clientes das lojas Kibabos do Kilamba – ensino médio

Quat.	Nome/Anónimos	Idade	Estado civil	Género	Nível Académico
02	Clientes	25-29 anos	Solteiro	Masculino	Ensino médio completo
02	Clientes	34-40 anos	Casada	Feminino	Ensino médio completo
01	Clientes	18-24 anos	Solteiro	Masculino	Ensino médio completo
03	Clientes	+ de 40 anos	Viúva	Feminino	Ensino médio completo

Fonte: Elaboração própria – 2025

Tabela nº 02 – Clientes das lojas Kibabos do Kilamba – ensino superior

Quat.	Nome/Anónimos	Idade	Estado civil	Género	Nível Académico
02	Clientes	25-29 anos	Solteiro	Masculino	Ensino superior incompleto
05	Clientes	34-40 anos	Casado	Masculino	Ensino superior incompleto
05	Clientes	34-40 anos	Casada	Feminino	Ensino superior completo
05	Clientes	18-24 anos	Solteiro	Masculino	Ensino superior completo
05	Clientes	+ de 40 anos	Viúva	Feminino	Ensino superior completo

Fonte: Elaboração própria – 2025

Tabela nº 03 – Clientes das lojas Kibabos do Kilamba – ensino pós-graduado

Quat.	Nome/Anónimos	Idade	Estado civil	Género	Nível Académico
04	Clientes	25-29 anos	Casado	Masculino	Mestrando
04	Clientes	34-40 anos	Solteiro	Masculino	Mestre
02	Clientes	34-40 anos	Casada	Feminino	Mestra
05	Clientes	34-40 anos	Solteira	Feminino	Doutora
05	Clientes	+ de 40 anos	Casada	Feminino	Doutora

Fonte: Elaboração própria – 2025

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

IMPORTÂNCIA DA GESTÃO FINANCEIRA NAS ORGANIZAÇÕES CASO EMPRESA INTERSACHI, LDA-ANGOLA

Fernando Sanji[1]

RESUMO: O presente artigo tem o propósito de analisar a Importância da Gestão financeira nas organizações, no caso da empresa Intersachi, lda. O presente trabalho quanto aos aspectos metodológicos, recorre da pesquisa básica, quanto aos aspectos técnicos, recorreu-se no método descritivo que ajudou a avaliar a estrutura das informações da gestão financeira. Com este método, procurou-se descrever as demonstrações financeiras, bem como aprofundar o conhecimento sobre a gestão financeira. Neste trabalho utilizou-se a revisão bibliográfica. A gestão financeira se faz fundamental no desenvolvimento financeiro e econômico de uma empresa ou organização. Para que o gestor financeiro obtenha sucesso em sua gestão, este necessitará de um bom planejamento financeiro, seja ele de curto prazo, o qual envolverá a administração das entradas e saídas; ou de longo prazo, o qual consistirá na aplicação dos recursos dos ativos em novos investimentos para a empresa.

Palavras-chave: Empresas; Planejamento estratégico; Reestruturação; Sector privado.

INTRODUÇÃO

Com o processo de abertura do mercado interno para o setor externo, as empresas nacionais, frente à concorrência, foram obrigadas a passar por um processo de reestruturação tanto dos seus procedimentos produtivos quanto nos procedimentos administrativos. Com a abertura comercial e financeira, Angola ficou mais suscetível às intempéries da economia internacional e aos fluxos internacionais de negócios, ainda mais com a mudança do regime cambial para o câmbio flutuante.

O processo de globalização, principalmente a globalização das finanças, forçou as empresas brasileiras a repensarem a sua gestão financeira. Independentemente do segmento de atuação da empresa, cada vez mais, a financeirização mundial, obriga as empresas a pensar sua gestão financeira. Partindo dessa ideia, inicialmente, é feita uma explanação da importância da gestão financeira. Depois, descreve-se sobre algumas ferramentas que podem ser usadas para que pela gestão, com intuito de melhor controlar, analisar e executar o trabalho do gestor. Em seguida, tratamos da análise e decisão a partir das ferramentas de gestão analisadas. Por fim, as considerações finais.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO FINANCEIRA NAS ORGANIZAÇÕES

Entendo que a gestão financeira é importante, visto que é a área que cuida das finanças da empresa, auxiliando nas tomadas de decisões em relações as ações que envolvem o capital da instituição, além disso, deixa claro o gerenciamento das informações geradas pela área da contabilidade.

1 Formado em Ciências de Educação na opção de Biologia pela Universidade Mandume Ya Ndemufayo; Mestrando em Gestão Estratégica de Empresas, pelo Instituto Superior Politécnico Kangonjo de Angola.

Para ANTONIK (2016, p. 13), [...] a gestão financeira é o ofício do planejamento, da organização e da prevenção de riscos ou de situações indesejáveis no futuro.

Como podemos ver, aqui e em outros livros os autores usam palavras diferentes mas com o mesmo sentido e orientação prática, mostrando que a importância da gestão financeira é evitar riscos financeiros e maximizar os lucros.

Em um mercado financeiro cada vez mais complexo e competitivo, onde as empresas estão inseridas de maneira peculiar, o gestor financeiro tem um papel cada vez mais importante dentro de uma empresa, principalmente, empresa de pequeno e médio porte.

Partindo desse prisma dividimos aqui, a gestão financeira, em dois vértices: gestão operacional e gestão estratégica. Entende-se aqui gestão, como processos administrativos que influenciarão no controle, decisão e execução de qualquer trabalho ou tarefa.

A gestão operacional resume-se ao controle das movimentações monetárias realizadas pela empresa. A entrada e saída de recursos. Sendo assim, todo o departamento financeiro das empresas pode ser dividido em células. As contas a pagar e as contas a receber, por exemplo, são partes do departamento financeiro.

Já a gestão estratégica é a junção de todas as informações levantadas pelas "células" com a finalidade de transformar dados em ação, ou seja, de analisar os números que a empresa apresenta com critérios voltados para o um desempenho desejado.

É fundamental o entendimento desta divisão da gestão financeira, uma vez que, uma empresa, por exemplo, pode ter todo o seu departamento financeiro bem estruturado, com as funções claras, mas não conseguir reverter essa condição em estratégia. As empresas não têm uma visão muito clara da importância do departamento financeiro para o sucesso da empresa.

Entende-se que, essas empresas tem o que chamamos de competência técnica, mas quando se trata de administração, em sua totalidade, dos recursos financeiros eles são omissos, não dando a devida atenção ao assunto.

FERRAMENTAS PARA UMA GESTÃO FINANCEIRA SEGURA

Portanto, CHIAVENATO (2014, p. 12) descreve que [...] a gestão financeira é a área da administração que cuida dos recursos financeiros da empresa. Para que haja gerenciamento dos recursos financeiros é preciso um gestor que saiba utilizar as ferramentas adequadas para execução das atividades.

A sincronia entre o sector de compras, comercial, contas a pagar e a receber e o controle da produção é de suma importância para o desenvolvimento e controle financeiro da empresa. E para fazer a ligação sistêmica entre estes setores existem três ferramentas: O Balanço, o fluxo de caixa e a demonstração de resultados.

O BALANÇO PATRIMONIAL

O balanço é o demonstrativo em que se expressa, de maneira sistematizada, a essência da contabilidade, seja na área pública ou privada. Esse documento evidencia a posição das contas que constituem o Ativo e o Passivo, apresentando a situação estática dos bens, direitos e obrigações, e ainda, indicando a situação do Patrimônio Líquido em determinado momento (KOHAMA, 1999; LIMA e CASTRO, 2000).

Assim como na área privada, na administração pública, a confecção do Balanço Patrimonial é feita com base no balancete de verificação mensal. Transferem-se os saldos das contas representativas de bens e direitos para o Ativo e das obrigações para o Passivo, calculando-se o resultado patrimonial do exercício, que deverá ser demonstrado, no Patrimônio Líquido.

O balanço é constituído pelas seguintes classes:

1. Activo: - 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:

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

1.2 Activos correntes, que se espera que permaneçam na posse da entidade por um período até um ano.

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

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

2.2 Passivos correntes, que se espera a liquidação pela entidade num período de até um ano.

3. Capital próprio: - são os recursos que integram o patrimôniolíquido da empresa, o valor que os sóciosinvestem para compor a empresa. Traduzindo como o interesse residual no ativo depois de deduzido o passivo.

O FLUXO DE CAIXA

O fluxo de caixa pode ser definido como o registro sistemático do tempo (normalmente em um dia) do total de entradas e saídas de uma empresa. Tem como principal função, fornecer informações ao gestor em relação à possibilidade de tomada de ações preventivas para suprir adequadamente os recursos utilizados por uma empresa. Além disso, ainda pode ajustar a disponibilidade de recursos com que a organização possa operar.

O fluxo de caixa é um dos principais instrumentos utilizados pelas empresas e, também, um dos mais comuns, sua importância se deve a facilidade de sua interpretação e na simplicidade de retratar a situação real do caixa (GOMES; TACHIZAWA; PICCHIAI, 2014).

Conforme descreve KUHN (2012, p. 13), o fluxo de caixa funciona como um indício de liquidez: "É um indicador do índice de solvência da empresa, por meio do qual se mede a capacidade de cumprimento das obrigações e de aquisição dos ativos necessários ao cumprimento dos objetivos empresariais." Os principais objetivos do fluxo de caixa podem ser pontuados, dentre eles:

1. Cumprir com as obrigações (despesas) da empresa dentro da data de vencimento;
2. Evitar altos dispêndios (saída de dinheiro do caixa) em épocas de baixa liquidez;
3. Buscar o equilíbrio entre entradas e saídas;
4. Desenvolver o controle do saldo de caixa e dos créditos a serem recebidos pela empresa;
5. Prever, planejar e controlar entradas e saídas em um período determinado;
6. Antecipar decisões a fim de se planejar, em caso de falta ou sobra de dinheiro.

É importante destacar que o fluxo de caixa pode ser realizado em períodos semanais, mensais e até mesmo anuais, porém o modelo mais utilizado é aquele que trabalha com períodos diários. Estes sites têm como principal intuito, facilitar a organização das informações para melhor compreensão do gestor e empresário, e assim auxiliar o controle de fluxo de caixa.

As planilhas podem ser construídas, incorporadas ou utilizadas no software Excel, de acordo com a realidade da organização. Independentemente do tipo de planilhamento ou software utilizado, o importante é sempre manter o fluxo de caixa atualizado no período escolhido, para que não sejam tomadas decisões equivocadas. Sendo assim, o fluxo de caixa se torna um importante aliado à gestão financeira, pois reflete a solvência da empresa.

Em qualquer empresa, tudo o que entra e o que sai, ou seja, todas as transações financeiras passam pelo caixa. Por isso, é preciso guardar e organizar todos os documentos que comprovam essas transações. O controle de caixa é o primeiro controle a ser feito em uma empresa.

Sem ele, é impossível obter as demais informações necessárias para a gestão financeira. Com esse controle, você pode:

- Conferir as vendas do dia: verificar se a entrada de dinheiro corresponde às vendas realizadas.
- Conferir o saldo do caixa: verificar se o saldo inicial somado às entradas do dia, menos as saídas do dia, corresponde ao saldo final.

Fazer o controle do caixa é essencial: seja em papel, seja de forma eletrônica (em um sistema ou planilha), você precisa organizar as informações nas categorias corretas para, a partir delas, fazer as demais análises da gestão financeira. Sem registrar todas as ocorrências do caixa dificilmente você conseguirá resgatar as informações necessárias para fazer a análise e a conferência. Daí a necessidade de se conhecer todas as movimentações do caixa (saídas e entradas)..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante daquilo que foi exposto pelos autores acima citados há um grande trabalho de desempenho da parte dos gestores financeiros, uma vez que a sua atividade estádirecionada no alto desempenho financeiro da empresa. No decorrer deste trabalho, pode-se concluir que a gestão financeira se faz fundamental no desenvolvimento financeiro e econômico de uma empresa ou organização, daí a necessidade de os gestores terem um alto domínio das ferramentas de gestão aqui alistadas. Em primeiro lugar, para que o gestor financeiro obtenha sucesso em sua gestão, este necessitará de um bom planejamento financeiro, seja ele de curto prazo, o qual envolverá a administração das entradas e saídas; ou de longo prazo, o qual consistirá na aplicação dos recursos dos ativos em novos investimentos para a empresa.

Por meio do planejamento, o gestor financeiro deverá traçar as melhores metas e estratégias de acordo com a realidade produtiva da organização, a fim de otimizar o processo gerencial e obter maiores lucros no final do período proposto. Para auxiliar a gestão financeira, existem diversos instrumentos prontos a servir de norte verdadeiro ao gestor. No presente trabalho foram apresentados os seguintes instrumentos: o fluxo de caixa, a demonstração do resultado do exercício (DRE) e a administração de duplicatas a receber (DR).

O fluxo de caixa segundo o Plano geral de contaAngolano (PGCA), de 06 de novembro de 2001 é uma demonstração contabilística destinada a evidenciar como foi gerado e utilizado o dinheiro no período em análise. O que significa que o gestor deve estar em constante atualização sobre as entradas e saídas dos dinheiros na empresa. O período a ser determinado poderá ser contabilizado em fluxos diários, semanais, mensais e anuais, porém o mais usual é o emprego do fluxo diário. Uma de suas principais funções no planejamento consiste na ideia do gestor ao analisar o fluxo de caixa ser capaz de antecipar suas decisões, a fim de planejar diretrizes, caso ocorra à falta de dinheiro ou algum recurso. Por fim, o trabalho apresentou a importância do planejamento para que ocorra uma boa ou ótima gestão financeira. Além disso, foram apresentados três instrumentos que auxiliam o gestor ou empresário a conseguir a otimização do uso dos recursos de uma empresa ou organização, assim como, a melhoria em seu capital, aumento e aquisição de lucro e evitação de prejuízo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIK, L. R. Empreendedorismo: gestão financeira para micro e pequenas empresas. 1 ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

CHIAVENATO, I. Gestão financeira, uma abordagem introdutória. edição, Brasil, 2014.

GOMES, J. C. A.; TACHIZAWA, T.; PICCHIAI, D. Modelo de gestão financeira no contexto das micros e pequenas empresas: Estudo de caso em uma empresa de prestação de serviços. Revista Reuna, v. 19, nº 2, 2014.

KOHAMA, H. Contabilidade pública: teoria e prática. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

KUHN, I. N. Gestão financeira. Rio Grande do Sul: Inijuí. 2012.'

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

AVALIAÇÃO CRITERIAL EM ANGOLA: UMA ANÁLISE DAS FASES EXPERIMENTAIS DOS EXAMES NACIONAIS

Fortuna Neto Figueiredo Vitangui[1]

Resumo: o presente artigo resulta de uma reflexão da proposta de mudança de paradigma avaliativo no subsistema de ensino geral angolano nas classes de exames, nomeadamente 6ª, 9ª e 12ª classe. A pesquisa objectiva analisar a implementação da avaliação criterial em Angola, com o foco nas fases experimentais dos exames nacionais. O enfoque metodológico da pesquisa teve a sustentação da abordagem qualitativa, com um punhal bibliográfico, documental, explicativo e com uma análise de dados do modo categorial. Os resultados apontam que os exames nacionais passam por uma fase experimental, onde na realidade angolana foi arquitetada em quatro partes que se tornaram fases, como: a fase piloto com apenas 2 disciplinas para cada classe de exame, a fase da 1ª generalização com 3 disciplinas por classe, a fase da 2ª generalização com 5 disciplinas para a 6ª classe e 6 disciplinas para a 9ª e 12ª classe, sendo que a fase da 3ª generalização com 5 disciplinas na 6ª classe, 8 disciplinas na 9ª classe e 12 disciplinas na junção de todos os cursos na 12ª classe. O tipo de exame nacional implementado em Angola é enquadrado na avaliação externa e criterial, levando assim a uma mudança de paradigma avaliativo, sendo que vê-se a intenção de continuidade dos exames nacionais, deixando de lado os exames provinciais ou internos, com isso, fica a pretenção de uma análise e actualização curricular para um possível aumento de qualidade do processo de ensino escolar.

Palavras-chave: Avaliação criterial; Avaliação externa; Avaliação escolar; Exames nacionais; Paradigma avaliativo.

INTRODUÇÃO

Angola tem luzes de meio século de educação escolar, uma vez que o alcance da sua independência face ao colonialismo português foi apenas a 11 de Novembro de 1975, a sua história mostra que a falta de autonomia educativa fez alcançar patamares de desonra educativa e na intenção de sair de um quadro desastroso optou-se em leis reguladoras do sistema de educação e ensino até chegarmos as chamadas leis de bases. A primeira lei de base de educação e ensino aprovada e foi executada a lei n° 13/01 de 31 de Dezembro (Angola, 2001), a segunda, foi a lei n° 16/17 de 7 de Outubro (Angola, 2016), ao passo que a terceira e ainda vigente é lei n° 32/20 de 12 de Agosto (Angola, 2020). A aplicação destas leis tiveram o auxílio de decretos e editais que auxiliam a dinamização do processo de ensino-aprendizagem.

O cenário avaliativo no contexto educativo angolano sempre foi interno, olhando para a avaliação mais quantitativa do que qualitativa, sendo que este paradigma reflecte a

1 Mestre em Docência Universitária pela Universidad Europea del Atlántico, Espanha. Licenciado em Ensino de Psicologia pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, ISCED, Angola. Professor da Escola Politécnica da ADPP, Zango 2, Angola.
Email: fortunavitangui@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-3104-9332

limitação que o governo angolano estabelecia para o seu povo. Com o passar dos anos, vendo que o paradigma avaliativo da educação escolarizada de Angola tinha de evoluir, pressionados com as exigências internacionais, Angola optou pela implementação da avaliação externa através dos exames nacionais, o que tornou o processo avaliativo do processo de ensino-aprendizagem mais desafiador, através do seu contexto educativo.

Os exames nacionais (EN) em Angola são sustentados por um conjunto de decretos que são divididos pelas suas etapas de experimentação. De uma maneira abrangente, com o decreto executivo n. 203/22 de 10 de Junho (Angola, 2022), foi aprovado os exames nacionais piloto (ENP), a primeira fase generalizada (EN1ªFG) foi aprovada por meio do decreto executivo n. 76/23 de 27 de Maio (Angola, 2023), a fase posterior que também foi generalizada (EN2ªFG) teve a sua base o decreto executivo 67/24 de 21 de Fevereiro (Angola, 2024), sendo que a ultima fase generalizada (EN3ªFG) foi aprovada através do decreto executivo n. 377/25 de 7 de Abril (Angola, 2025).

O universo de avaliação escolar em Angola apresenta varias faces, mas todas elas têm a mesma finalidade que é uma avaliação interna. Aqui é chamada a avaliação externa, de modo criterial, um paradigma que Angola está em fase de adopção experimental. Desta feita, temos a seguinte pergunta de partida: o que reflecte a avaliação criterial em Angola nas fases experimentais dos exames nacionais?

A presente pesquisa tem como grande objectivo fazer uma análise em torno da avaliação criterial, dando ênfase as fases experimentais dos exames nacionais em Angola. Para isso, tivemos que recorrer ao fórum metodológico qualitativo, com um cunho bibliográfico e descritivo, com a análise de conteúdo de forma categorial, onde o maior foco foi nos relatórios do Instituto Nacional de Avaliação e Desenvolvimento da Educação (INADE) que é um órgão governamental que faz parte do Ministério da Educação em Angola, com a responsabilidade em responder questões das diferentes vertentes da avaliação educacional dos subsistemas de educação do ensino geral. Outrossim, optamos pelos relatórios do INADE, por neles conterem todos os dados das fases experimentais dos exames nacionais, de modo a sustentar a compreensão da avaliação criterial em Angola.

A importância desta pesquisa recaí no fornecimento do conhecimento reflexivo sobre as políticas avaliativas no contexto escolar angolano, bem como os detalhes da mudança de paradigma de avaliação no ensino geral angolano (com exceção do ensino superior) e as evidências das fazes experimentais dos exames nacionais.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE AVALIAÇÃO

Em termos gerais, segundo Haydt (2011, p. 217) a avaliação é um processo de colecta e análise de dados, tendo em vista verificar se os objectivos propostos foram atingidos. Numa questão de princípios básicos, prossegue a autora, a avaliação deve ser sistêmica, funcional, orientadora e integral. Isso indica que a avaliação deve ter fundamentos palpáveis de modo a não ser uma actividade desvalorizada.

Quando se fala de avaliação, aborda Fernandes (2019) citado por Ferreira e Pereira (2025, p. 3) "refere-se a um balanço, a um ponto de situação que se faz, acerca do que, num dado momento, os alunos sabem e são capazes de fazer". Por seu turno, Vicente e Seabra (2017, p. 2) apresentam a ideia de que a avaliação é um processo complexo e que requer uma reflexão profunda no tocante à sua planificação, na sua operacionalização e também na análise dos resultados obtidos. O que mostra, um processo que precisa de bastante cuidado com os seus detalhes, para que não desfavoreça nenhuma das partes envolvidas.

O termo avaliação em algumas vezes pode ser confundido com testar e medir, essa confusão deve-se a pouca apreciação nas determinantes dos conceitos. Segundo Haydt (2011, p. 219) testar consiste na verificação de

um desempenho através de situações previamente organizadas, medir descreve um fenómeno do ponto de vista quantitativo, avaliar é interpretar dados qualitativos e quantitativos, para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo com base os critérios. Quanto a isto, Pinto (2019, p. 31) escreveu que os critérios são "proposições descritivas que dão informações sobre qualidades, características, de uma tarefa específica", o que conduz o aluno ao conhecimento do que tem de fazer para o alcance de um resultado benéfico.

Os critérios, segundo Fernandes (2021, p. 6) são designações que se seleccionam através da análise cuidada dos elementos curriculares indispensáveis (aprendizagens essenciais, perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória) e que, em conjunto com os respetivos descritores ou indicadores, nos ajudam a identificar o que se consideram ser as caraterísticas ou os atributos que os desempenhos dos alunos devem ter quando estão a trabalhar numa dada tarefa de avaliação. O autor ainda menciona que através dos critérios e dos respetivos níveis de consecução, indicadores ou descritores, ficamos a saber o que é desejável que todos os alunos aprendam e sejam capazes de fazer, mas também a situação em que cada um se encontra relativamente a essa situação desejável.

Na opinião de Neto (2023, p. 21) a avaliação, "deve basear-se muito mais na racionalidade, no pragmatismo e na progressão do conhecimento científico dos alunos". Isso permite que a conduta dos alunos seja a base da ciência, assim como, leva a verificar se o objectivo curricular ou de conteúdo científico está a ser atingido pelos alunos ou não, tendo em carteira os passos a seguir diante dos resultados obtidos.

A avaliação é um dos elementos mais importantes no processo de ensino-aprendizagem, que segundo Ferreira e Folgado (2023) citados por Ferreira e Pereira (2025, p. 4) a sua importância explica-se por fornecer informações aos professores, alunos, encarregados de educação e ao sistema educativo em geral, acerca do que os alunos aprenderam no final do processo de ensino-aprendizagem, em comparação com as metas ou objectivos de aprendizagem estabelecidos.

No processo de ensino-aprendizagem não se deve avaliar só por avaliar. Antes de se pensar em avaliar, deve-se compreender o quê avaliar, como avaliar, porquê e para quê avaliar, onde avaliar, quais são as condições para avaliar, qual é a necessidade em avaliar, o que ajudará o que vaí ser avaliado e qual é o tipo de avaliação a ser aplicada.

Os variados conceitos e contextos levam muitas das vezes aos conflitos de ideias no universo avaliativo no cenário angolano, por isso, sublinhamos a importância em conhecer as características e as descrições das variadas avaliações, para poder-se aplicar na realidade necessária.

METODOLOGIA DO ESTUDO

O presente artigo foi sustentado por uma abordagem qualitativa, que "são aquelas nos quais é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenómeno em estudo" (Pereira; Shitsuka; Pereira; Shitsuka, 2018, p. 67). Neste tipo de abordagem, o pesquisador é o protagonista das acções da pesquisa.

Fomos levados a um cenário explicativo, que segundo Prondanov e Freitas (2013, p. 53) é quando o pesquisador procura explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenómenos observados. Neste cenário, as fontes são analisadas minunciosamente, para que as interpretações e as explicações sejam bem contextualizadas.

A pesquisa apresenta uma técnica de recolha de dados do fórum bibliográfico e documental, que segundo Pereira et al. (2018, p. 43) consiste na "busca por documentos: arquivos, registros, diários, biografias, jornais, revistas, entre outros, que possam ajudar na pesquisa". O punhal documental que nutre esta pesquisa é centrado nos decretos, nas editais e nos

relatórios do INADE que abordam sobre as fases experimentais dos exames nacionais em Angola.

A nossa pesquisa teve de recorrer a análise de conteúdo, fazendo de modo categorial, que segundo Valle e Ferreira (2025, p. 11) é um processo que se estabelece a partir da análise e exploração do material, compondo as categorias temáticas, ou seja, identificando os temas mais recorrentes encontrados nos materiais ou enunciados. Essas categorias, prosseguem os autores, permitem compreender, descrever, explicar e evidenciar, a partir de um conjunto de contribuições e aproximações, o fenómeno de investigação.

Não poderíamos passar na realização dessa pesquisa sem esses aspectos metodológicos. Todo teor metodológico apresentado foi necessário, é com elas que foi possível a materialização desta pesquisa.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a apresentação e discussão dos resultados seja de uma maneira mais compacta, utilizamos a análise categorial, com isso, tivemos seleccionar o conteúdo filtrado das fontes, em categorias ou grupos ideias lógicas.

A primeira categoria aborda sobre as características gerais dos exames nacionais, a segunda categoria dá ênfase aos exames nacionais piloto (ENP), a terceira categoria evidencia a 1ª fase de generalização (EN1ªFG), a quarta categoria apresenta a 2ª fase de generalização (EN2ªFG), por fim, a quinta categoria explica sobre a 3ª fase de generalização (EN3ªFG).

CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS EXAMES NACIONAIS

Os exames nacionais apresentam características próprias que merecem ser evidenciadas como: a avaliação é externa, apresenta uma informação prova, são codificados, são constituídos por itens de selecção e de construção, a sua correção é a base criterial.

A avaliação exprimida pelos exames nacionais são de carácter externo, que na ideia de Vincente e Seabra (2017, p. 1) esse tipo de avaliação constitui um instrumento regulador do próprio currículo, na medida em que permite avaliar a forma como este está a ser implementado.

Do ponto de vista de Fernandes (2014, p. 39) os principais objectivos da avaliação externa consiste: (i) controlar, tendo em vista garantir que os conteúdos previstos no currículo são ensinados e supostamente aprendidos por todos os alunos; (ii) monitorizar, relacionado com a responsabilização e a chamada prestação de contas através dos resultados obtidos pelos alunos; (iii) certificar; e (iv) selecionar, como é, entre nós, o caso no acesso ao ensino superior por parte dos jovens que concluem o ensino secundário.

A informação prova é conceituada por INADE (2025a, p. 1) como um documento que divulga informação relativa às provas dos exames nacionais, espelhando as disciplinas, seus códigos, seus objectivos e o conteúdo dos ciclos de conclusão escolar por disciplinas.

Os códigos são identificações de disciplinas sendo que eles podem ser numéricos, alfas ou alfanuméricos, mas no caso dos exames nacionais em Angola os códigos são numéricos. De acordo com a informação prova descritas em INADE (2025a; 2025b; 2025c) para a 6ª, 9ª e 12ª classe, todos os códigos começam com 6, 9 e 12 para justificar as classes. Assim, na 6ª classe, a disciplina de Língua Portuguesa tem o código 61, a Matemática tem o código 62, as Ciências da Natureza apresenta o código 63, a Geografia tem o código 64 e a História tem o código 65. Na 9ª classe, a disciplina de Língua Portuguesa tem o código 91, a matemática tem o código 92, a Física tem o código 93, a Geografia tem o código 94, a História tem o código 95, a Biologia tem o código 96, a Química tem o código 97, a Língua Inglesa tem o código 98, ao passo que a Língua Francesa tem o código 99. Para a 12ª classe, 121 é o código para a disciplina de Língua Portuguesa, 122 é para Matemática, 123 é para Física, 124 é para Geografia, 125 é para História , 126 é para

Biologia, 127 é para Química, 128 é para Língua Inglesa, 129 é para Língua Francesa, 130 é para Filosofia,131, é para Geologia, 132 é para Introdução ao Direito e por fim, o código 133 é para Introdução à Economia.

A composição dos itens dos conteúdos das provas, são baseadas em itens de selecção e itens de construção. Os itens de selecção, como escrito por INADE (2025c, p. 56) implicam, a escolha da resposta correcta a partir de várias opções dadas. Esses itens podem apresentar os formatos seguintes: escolha múltipla, associação ou correspondência, ordenação, verdadeiro ou falso e completamento. Os itens de construção, prossegue INADE (2025c, p. 57) implicam a produção de uma resposta cuja estrutura e extensão dependem das instruções de realização. Eles podem apresentar os seguintes formatos: completamento, resposta curta, resposta restrita, resposta extensa.

As provas aplicadas tem um carácter de avaliação criterial, que segundo Ferraz, Carvalho, Dantas, Cavaco, Barbosa, Tourais e Neves (1994, p. 2) na avaliação criterial o desempenho do aluno é analisado por referência a critérios, sendo apreciadas as aprendizagens efetivamente realizadas pelo aluno em relação às finalidades consideradas e aos objectivos orientadores da acção, não se excluindo à partida a possibilidade de a maioria dos alunos atingir as metas pretendidas.

Segundo Cardoso e Coelho (2021, p. 6) a definição de critérios contribui para uma gestão curricular mais orientada para o que é realmente importante, mobilizando os esforços de todos os intervenientes no mesmo sentido, por outro lado, os critérios permitem desenvolver processos mais integrados de ensino, aprendizagem e avaliação, como também permitem avaliar e classificar melhor de forma mais transparente e clara.

Dada apresentação das características gerais dos exames nacionais em Angola, é preciso lembrar que os mesmos ainda estão em fases de experimentação, com isso, temos a primazia de mostar o que os dados do INADE mostram sobre cada fase, desde a política governamental até aos resultados publicados.

EXAMES NACIONAIS PILOTO (ENP)

Os exames nacionais piloto (ENP) foi aprovado pelo decreto executivo n. 203/22 de 10 de Junho (Angola, 2022), destinado apenas para duas das classes de exames dos subsistemas do ensino geral , nomeadamente 6ª e 12ª desde o ensino público ao ensino privado do ano lectivo 2021/2022. O diploma menciona que o ENP abrange apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que no exame da 6ª classe teria matérias da 4ª e 5ª classe por fazerem parte do mesmo ciclo (III° nível do ensino primário), e no exame da 12ª também aparece matérias da 10ª e 11ª classe, para ser avaliado o conteúdo do ensino médio completo.

O decreto prevê 120 minutos por cada prova, onde os alunos, onde têm a tolerância de 30 minutos depois do tempo de término da prova em caso de necessidade. A prova é validada por pontos, sendo que o ensino primário vai de 0 a 100 pontos (o que corresponde de 0 a 10 valores) e o ensino secundário vai até 200 pontos (o que corresponde de 0 a 20 valores).

Segundo INADE (2022, p. 6-7) o Ministério da Educação aplicou os ENP, nos dias 23 e 24 de Junho, em simultâneo pelo país inteiro, com êxito, a uma amostra por conveniência de 2100 alunos do Ensino Primário e Ensino Secundário de escolas públicas, público-privadas e privadas, a 6ª classe foi distribuídos em 22 escolas e a 12ª classe foi repartida em 19 escolas, todos para serem avaliados apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os alunos avaliados foram maioritariamente da 6ª classe, sendo eles foram quase o dobro dos alunos da 12ª classe (ver tabela n. 1).

Tabela n. 1 - *Números de alunos avaliados nos ENP.*

AMOSTRA DOS ENP		
6ª classe	12ª classe	Total
1.340 alunos	760 alunos	2.100 alunos

Fonte: Adaptado de INADE (2022, p. 6-7)

Em seu relatório, o INADE (2022, p. 7) apresentou os resultados do ENP indicando que na disciplina de Língua Portuguesa da 6ª classe, apontam para uma classificação positiva. No entanto, o cenário dos resultados de Matemática da 6.ª classe, foi diferente dos de Língua Portuguesa, indicando uma classificação negativa. Relativamente as provas da 12ª classe, prova de Língua Portuguesa apresentou uma classificação positiva, porém, os resultados dos alunos de Matemática indicam uma percentagem muito abaixo da classificação média esperada, onde é evidenciado que poucos alunos obtiveram classificação positiva. Podemos ver mais detalhes na tabela n. 2

Tabela n. 2 - *Dados dos resultados gerais dos ENP.*

DISCIPLINAS	CLASSES	NOTAS POSITIVAS	% DE NOTAS POSITIVAS	NOTAS NEGATIVAS	% DE NOTAS NEGATIVAS
Língua Portuguesa	6ª	1013	78,16%	283	21,84%
Matemática	6ª	122	9,32%	1189	90,68%
Língua Portuguesa	12ª	454	63,85%	257	36,15
Matemática	12ª	33	4,55%	692	95,45

Fonte: adaptado de INADE (2022, p. 17)

Os resultados produzidos no âmbito do ENP sugerem uma generalização progressiva na medida em que os objectivos da fase piloto foram alcançados na sua generalidade. Trata-se, no entanto, de um processo com vista a formulação de uma política de avaliação em larga escala para Angola, consubstanciada na institucionalização dos exames nacionais (INADE, 2022, p. 6).

EXAMES NACIONAIS 1ª FASE DE GENERALIZAÇÃO (EN1ªFG)

A 1ª fase generalizada dos exames nacionais foi destinada para a avaliação do ano lectivo 2022/2023, teve a sustentação do decreto executivo n. 76/23 de 27 de Maio (Angola, 2023). O diploma apresenta algumas novidades comparando com o ENP, a grande novidade consistiu na inclusão da 9ª classe, completando assim o grupo de todas as classes de exames do ensino geral (6ª, 9ª e 12ª). Outra novidade é a inclusão de novas disciplinas incluídas no processo dos exames nacionais, para a 6ª classe aumentou a disciplina de Ciências da Natureza, a 9ª e a 12ª classe tiveram o aumento da disciplina de Física. As disciplinas apresentadas foram caracterizadas como estudo de diagnóstico (ED).

A duração da prova manteve quase ao todo, a disciplina de Ciências da Natureza da 6ª classe apresenta menos tempo de duração dos que as demais provas, tendo 90 minutos do tempo normal. Para todas das provas a tolerância de 30 minutos depois do tempo normal da prova, ainda é válida.

Segundo INADE (2023a, p. 4) a primeira fase generalizada dos exames nacionais em Angola, teve uma amostra estimada de 37.854 alunos, provenientes de estabelecimentos de ensino das 18 províncias (a distribuição específica pode ser vista na tabela n. 3).

Tabela n. 3 - *Números de alunos avaliados nos EN1ªFG.*

AMOSTRA DOS EN1ªFG			
6ª classe	9ª classe	12ª classe	Total
20.370 alunos	13.338 alunos	4.146 alunos	37.854 alunos

Fonte: Adaptado de INADE (2023, p. 9)

De acordo com o relatório do INADE (2023a, p. 12) no exame de Língua Portuguesa da 6ª classe foram consideradas, para apuramento dos resultados, as provas realizadas por 9.728 alunos, registando-se uma média de 3,2 valores nas classificações, numa escala de 0 a 10 valores, tendo 18,3% dos alunos obtido uma classificação igual ou superior a 5 valores, valor a partir do qual se pode considerar que os alunos teveram um desempenho positivo. No que respeita ao exame de Matemática da 6ª classe, foram consideradas, para apuramento dos resultados, as provas realizadas por 11.053 alunos, registando-se uma classificação média de 2,4 valores, numa escala de 0 a 10 valores, tendo apenas 5,3% dos alunos obtido uma classificação igual ou superior a 5 valores.

Relativamente a 9ª classe, prossegue o relatório do INADE (2023a, p. 12) na prova de Língua Portuguesa, foram consideradas, para apuramento dos resultados, as provas realizadas por apenas 6.258 alunos. A média das classificações foi de 7,7 valores, numa escala de 0 a 20 valores, tendo 26,6% dos alunos obtido uma classificação igual ou superior a 10 valores, valor

a partir do qual se pode considerar que os alunos teveram um desempenho positivo. No que respeita ao exame de Matemática da 9.ª classe, foram consideradas, para apuramento dos resultados, as provas realizadas por 6.861 alunos, registando-se uma classificação média de 5,5 valores, numa escala de 0 a 20 valores, tendo 10,8% dos alunos obtido uma classificação igual ou superior a 10 valores.

Conferem os dados da 12ª classe, aborda INADE (2023a, p. 12) no exame de Língua Portuguesa, foram consideradas, para apuramento dos resultados, as provas realizadas por 2.688 alunos, registando-se uma média de 9,1 valores nas classificações, numa escala de 0 a 20 valores, sendo que 42% dos alunos obteve uma classificação igual ou superior a 10 valores, valor a partir do qual se pode considerar que os alunos teveram um desempenho positivo. Quanto ao exame de Matemática da 12.ª classe, foram consideradas, para apuramento dos resultados, as provas realizadas por 2.059 alunos, registando-se uma classificação média de 5,7 valores, numa escala de 0 a 20 valores, tendo apenas 7,3% dos alunos obtido uma classificação igual ou superior a 10 valores (os resultados gerais podem ser vistos tabela n. 4).

Tabela n. 4 - *Resultados de Língua Portuguesa e Matemática da 6ª, 9ª e 12ª classe.*

DISCIPLINA	CLASSE	NÚMERO DE PROVAS	DESEMPENHO POSITIVO	DESEMPENHO NEGATIVO
Língua Portuguesa	6ª	9.728	18, 3%	81,7%
Matemática	6ª	11.053	5,3%	94,7%
Língua Portuguesa	9ª	6.258	26,6%	73,4%
Matemática	9ª	6.861	10,8%	89,2%
Língua Portuguesa	12ª	2.688	42%	58%
Matemática	12ª	2.059	7,3%	92,7%

Fonte: baseado em INADE (2023a, p. 13)

Fazendo uma apreciação da tabela, nota-se a diferença nos números gerais dos alunos, quanto a isto, em sua defesa em INADE (2023a, p. 10) faz-se entender que foram apresentados 62.286 alunos para a realização dos exames mas somente consta nos dados oficiais que 38.647 alunos tiveram os seus exames válidos, prefazendo 62% dos exames valorizados e 38% desvalorizados. Nestes moldes, é possível ver que os resultados são claros e precisos, eles apontam a uma classificação geral negativa para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Em referência ao estudo de diagnóstico feito, é descrito em INADE (2023b, p. 5) na prova de Ciências da Natureza da 6.ª classe foram consideradas, para apuramento dos resultados, as provas realizadas por 794 alunos, sendo que cerca de metade destes alunos (50,1%) obteve uma classificação igual ou superior a 50%, valor a partir do qual se pode considerar que o aluno teve um desempenho positivo. Considera-se um dado positivo preocupante por estar muito enconstado ao lado negativo.

No que diz respeito ao estudo de diagnóstico de Física da 9.ª classe, em INADE (2023b, p. 6) menciona que foram consideradas, para apuramento dos resultados, as provas realizadas por 1038 alunos, registando-se uma classificação média de 6 valores, tendo apenas 5,4% dos alunos obtido uma classificação igual ou superior a 10 valores, valor a partir do qual se pode considerar que esta clsse teve uma classificação negativa.

Por fim, o estudo de diagnóstico à Física da 12.ª classe, segundo o INADE (2023b, p 14), foram consideradas, para apuramento dos resultados, as provas realizadas por 631 alunos. A média das classificações foi de 4 valores, sendo que apenas 1 dos alunos (0,2%) obteve uma classificação igual ou superior a 10 valores, valor a partir do qual se pode considerar que o aluno teve um desempenho positivo. Estes resultados revelam uma maior fragilidade no desempenho dos alunos da 12.ª classe (os resultados gerais estão na tabela 5).

Tabela n. 5 - *Resultados do estudo de diagnóstico da 6ª, 9ª e 12ª classe.*

DISCIPLINA	CLASSE	NÚMERO DE PROVAS	DESEMPENHO POSITIVO	%	DESEMPENHO NEGATIVO	%
Ciências da Natureza	6ª	794	398	50,1%	396	49,9%
Física	9ª	1038	56	5,4%	982	94,6%
Física	12ª	631	1	0,2%	630	99,8%

Fonte: adaptado de INADE (2023b, p. 13-14)

Nesta fase de experimentação dos exames nacionais teve resultados catrastóficos, onde a 6ª classe por uma percentagem milagrosa teve o melhor resultado, sendo que a 9ª teve um péssimo resultado e a 12ª classe foi a que teve o resultado mais embaraçoso. É necessário olhar com os olhos de ver os apectos metodológicos do ensino da Física no ensino secundário.

EXAMES NACIONAIS 2ª FASE DE GENERALIZAÇÃO (EN2ªFG)

Os exames nacionais teve a sua 2ª fase generalizada no ano lectivo 2023/2024, como é observado no decreto executivo n. 67/24 de 21 de Fevereiro (Angola, 2024). Como esperado, algumas disciplinas novas foram enquadradas para que também possam ser avaliadas, isto é, na 6ª classe foram acrescidas duas disciplinas que são Geografia e História, na 9ª e na 12ª classe foram acrescidas três disciplinas que são Biologia, Geografia e História.

Uma outra novidade que o decreto executivo n. 67/24 de 21 de Fevereiro (Angola, 2024) fornece é a duração das provas, hove uma ligeira alteração no tempo das provas de exame da 6ª classe, saindo de 120 minutos para 90 minutos de modo geral para todas as provas dessa classe do ensino primário. O tempo de 120 minutos se estende na 9ª e na 12ª classe em todas as disciplinas.

De acordo com INADE (2024a, p. 5) os EN2ªFG foram realizados de 10 a 14 de Junho de 2024 e aplicados a uma amostra de 64.626 alunos da 6.ª classe, de instituições de ensino públicas, público-privadas e privadas. Cada prova teve a duração de 90 minutos, podendo os alunos dispor de mais 30 minutos de tolerância, conforme o regulamento dos EN2FG.

É assinalado no relatório do INADE (2024a, p. 7) que os alunos realizaram 3 provas, nomeadamente Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza, com excepção das províncias de Malanje e Namibe que, além das provas mencionadas, os alunos realizaram igualmente as provas de Geografia e História respectivamente. Tratou-se de um exame diagnóstico, somente aplicado 1.767 a alunos dessas duas províncias.

Segundo INADE (2024a, p. 11) o total de provas realizadas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza demonstra uma participação distante do esperado. Verificou-se que houve uma participação de cerca de 76% em relação ao previsto. Por outro lado, os níveis de resultados positivos foram visivelmente baixos para Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza, sendo que em nenhuma dessas disciplinas se obteve uma média de no mínimo 50%. Esse cenário pode reflectir uma necessidade urgente de reformas e intervenções tanto nos programas de ensino por disciplina como nas metodologias e práticas pedagógicas em sala de aula. Diferentemente do cenário suprarreferido, o total de provas realizadas nas disciplinas de Geografia e História demonstra uma participação considerável (cerca de 93%). Nestas disciplinas, a média provincial apresenta-se acima de 50%, respectivamente 60% e 63%. Salienta-se, porém, que se trata de provas aplicadas somente nas províncias de Malanje e Namibe (apresentamos os dados gerais na tabela n. 6).

Tabela n. 6 – *Resultados da 6.ª classe dos EN2ªFG.*

DISCIPLINA	NÚMERO DE PROVAS	DESEMPENHO POSITIVO	%	DESEMPENHO NEGATIVO	%
Língua Portuguesa	49.251	17.507	36%	31.744	64%
Matemática	50.486	6.045	12%	44.441	88%
Ciências da Natureza	49.752	5.882	12%	43.870	88%
Geografia	901	565	63%	336	37%
História	749	452	60%	297	40%

Fonte: adaptado de INADE (2024a, p. 11)

Gostaria de abordar sobre os resultados que esta fase alcançou com a 9ª classe, mas infelizmente não conseguimos fontes credíveis sobre os mesmos, nem na base de dados do INADE tivemos o acesso de relatórios que envolvem a 9ª classe. Desta feita, optamos por prosseguir com os dados da 12ª classe uma vez que os seus resultados estão disponíveis para o público. É sublinhado no relatório do INADE (2024b, p. 5) os EN2FG de Junho de 2024 contou

com uma amostra de cerca de 35.326 alunos da 12.ª classe do Ensino Secundário Geral de instituições públicas, público-privados e privadas, onde as provas tinham 120 minutos de duração.

Para os resultados, aborda INADE (2024b, p. 12) o total de provas realizadas em seis disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Física, Geografia, História e Biologia) demonstra uma participação significativa de alunos, mas os resultados positivos foram extremamente limitados. Em geral, nenhuma das disciplinas ultrapassou os 21% de respostas correctas, e a média geral ficou abaixo dos 20%. Esse cenário reflecte uma necessidade urgente de reformas e intervenções tanto nos programas disciplinares como nas metodologias de ensino (outros detalhes são apresentados na tabela n. 7).

Tabela n. 7 - *Resultados da 12.ª classe dos EN2ªFG.*

DISCIPLINA	NÚMERO DE PROVAS	DESEMPENHO POSITIVO	%	DESEMPENHO NEGATIVO	%
Língua Portuguesa	23.095	4.048	17,5%	19.047	83,5%
Matemática	9.107	1.023	11,2%	8.084	88,8%
Física	8.591	106	1,2%	8.485	98,8%
Geografia	13.184	1.781	13,5%	11.403	86,5%
História	13.184	2.699	20,5%	10.485	79,5%
Biologia	9.169	190	2,1%	8.979	97,9%

Fonte: adaptado de INADE (2024b, p. 12)

Os resultados gerais desta fase experimental dos exames nacionais continuam a apontar uma classificação negativa, onde a melhor classifcação em dados comparativos recai para a 6ª classe, sendo que os piores resultados estão com os alunos da 12ª classe.

EXAMES NACIONAIS 3ª FASE DE GENERALIZAÇÃO (EN3ªFG)

A base legal da última etapa experimental dos exames nacionais é prevista pelo decreto executivo n. 377/25 de 7 de Abril (Angola, 2025), tendo como destinatário os alunos do ano lectivo 2024/2025.

Houve algumas novidades para algumas classes no que concerne o aumento de disciplinas a serem examinadas. Para a 6ª classe as disciplinas mantêm (as 5 disciplinas anteriores) ao passo que na 9ª e na 12ª aumentou as disciplinas comuns como Química, Inglês e Francês. A 12ª além destas disciplinas semelhantes, ainda teve o aumento de Filosofia, Geologia, Introdução ao Direito e Introdução à Economia. Todas as disciplinas que só fazem parte do pacote avaliativo dos exames nacionais nesta fase de experimentação, não tiveram um prévio diagnóstico, dando a entender que o seu diagnóstico não importa para a entidade avaliadora.

Segundo Ministério da Educação de Angola (MED), através da Edital n. 2 de 22 de Maio (Angola, 2025a), a 3ª fase experimental de generalização dos exames nacionais tem uma amostra de 333.969 alunos da 6ª classe, 206.709 alunos da 9ª classe e o universo de todos os alunos da 12ª classe de todo o país para o ano lectivo 2024/2025. Está mesma Edital, apresenta a calendarização que dos exames nacionais com a previsão de que todo o processo tenha iniciado e terminado nos meses de Junho e Julho.

Tabela n. 8 - *Números de alunos por avaliar nos EN3ªFG*

AMOSTRA DOS DOS EN3ªFG		
6ª classe	9ª classe	12ª classe
333.969 alunos	206.709 alunos	Todos

Fonte: Basedo no MED (Angola, 2025a).

É necessário evidenciar que esta fase dos exames nacionais, um dos seus focos do INADE é a aferição na 6ª e na 9ª classe e certificar a 12ª classe, por esta razão as amostras da 6ª e da 9ª contam apenas 50% de cada classe, sendo que a 12ª conta com 100%.

Há uma série desafios que visam a enfrentar esta fase dos exames nacionais em Angola, essa série de desafios consiste em itens como: o pouco tempo de preparação dos alunos, as realidades locais face ao contexto das escolas, a variação de produtividade dos alunos, o fraco domínio das informações dos exames nacionais por parte de professores, o modelo da avaliação criterial e as irregularidades do processo.

A avaliação criterial a base de exames nacionais apresenta um paradigma qualificatório em qualquer país, tendo vários anos de experimentação para que se possa lapidar as arestas que dificultam a sua efectivação. Estas arestas a serem lapidadas são os desafios que vêm a surgir durante o processo todo.

Consideramos pouco expectante os resultados desta última fase de experimentação generalizada dos exames nacionais, que estão por vir a ser publicados nos proximos tempos, devido os resultados anteriores e o modo como esta fase foi a aplicada. Nada é certo por agora, o tempo sempre mostra verdades e contextos, sendo que esta fase dará lugar a definição dos exames nacionais em Angola de modo a certificar com avaliação externa todas as classes de exames.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar não é uma tarefa fácil, é uma responsabilidade que nos leva a reflexão, planejamento e operações concretas para a aferição ou comprovação de um objectivo. Quando não se planifica, a avaliação pode não ter um resultado que corresponde a realidade, devido a sua ineficácia na aplicação.

No campo educacional, a avaliação é uma acção de constatação para de ter a ideia geral de como está a ser fornecido e consumido os conteúdos escolares. Essa avaliação pode ser feita de vários modos, sendo que nas classes de exames apresentam duas formas específicas que são as avaliações internas e externas.

Numa prática avaliativa, os exames elaborados com o conteúdo apenas da classe e essa elaboração tende a serem feitas pelas direcções provinciais da Educação, recebem o nome de avaliação interna ou exames provinciais. Por outra, os exames elaborados com o conteúdo do ciclo de classes, sendo que essa elaboração seja feita por uma entidade que trabalha com e para avaliação como é o INADE, recebe o nome de avaliação externa ou exames nacionais.

O artigo teve como objectivo fazer uma análise em torno da avaliação criterial, olhando para as fases experimentais dos exames nacionais em Angola. É importante relembrar que os exames nacionais em Angola teve a sua aplicação com uma arquitetura experimental de 4 fases, com uma fase piloto que faz a vez de um ponto zero que teve a sua efetivação no ano lectivo 2021/2022, a 1ª fase generalizada foi efectivada no ano lectivo 2022/2023, a 2ª fase generalizada foi no ano lectivo 2023/2024, a 3ª e última fase generalizada foi destinada para o ano lectivo 2024/2025.

Os exames nacionais fazem parte das avaliações externas através do seu modo de elaboração e aplicação, sendo que ela é inclinada na avaliação criterial, onde os itens a serem avaliados já contam com padrões de correções que não dão chances de interferência.

Com todas as fases experimentais dos exames nacionais concluídas, o sistema de ensino angolano marca um passo no percurso de mudança de paradigma avaliativo nas classes de exames, isso mostra um aspecto qualificatório para a certificação do subsistema de ensino geral, como motra-se a pretenção de uma análise e actualização curricular com o intuito de um possível aumento de qualidade do processo de ensino escolar do país.

Não se deve considerar esta pesquisa como um assunto acabado, uma vez que o processo de experimentação dos exames nacionais está em fase de conclusão, assim como apresenta uma roptura de resultados referente a 9ª classe, a contar para a 2ª fase da experimentação. Neste sentido, deixamos em aberto, para que futuros pesquisadores tenham esta pesquisa como ponte de partida ou guião para novos contextos científicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGOLA. Assembleia Nacional. Decreto executivo n. 13/01 de 31 de Dezembro. Lei que aprova a 1ª lei de bases do sistema de educação e esnino. Luanda, 2001.

ANGOLA. Assembleia Nacional. Decreto executivo n. 16/17 de 7 de Outubro. Lei que aprova a 2ª lei de bases do sistema de educação e esnino. Luanda, 2016.

ANGOLA. Assembleia Nacional. Decreto executivo n. 32/20 de 12 de Agosto. Lei que aprova a 3ª lei de bases do sistema de educação e esnino. Luanda, 2020.

ANGOLA. Ministério da Educação. Decreto executivo n. 203/22 de 10 de Junho. Lei que aprova os exames nacionais piloto. Luanda, 2022.

ANGOLA. Ministério da Educação. Decreto executivo n. 76/23 de 27 de Maio. Lei que aprova a 1ª fase generalizada dos exames nacionais. Luanda, 2023.

ANGOLA. Ministério da Educação. Decreto executivo n. 67/24 de 21 de Fevereiro. Lei que aprova a 2ª fase generalizada dos exames nacionais. Luanda, 2024.

ANGOLA. Ministério da Educação. Decreto executivo n. 377/25 de 7 de Abril. Lei que aprova a 3ª fase generalizada dos exames nacionais. Luanda, 2025.

ANGOLA. Ministério da Educação. Edital n. 2 de 22 de Maio. Edital que reforça as orientações da 3ª fase generalizada dos exames nacionais Luanda, 2025a.

CARDOSO, S. e COELHO, J. Critérios de Avaliação: questões de operacionalização. Folha de apoio à formação - Projecto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2021.

FERNANDES, D. Introdução ao seminário. In M. Miguéns, (Coord). Avaliação externa e qualidade das aprendizagens. Seminários e colóquios. Lisboa: CNE, 2014.

FERNANDES, D. Critérios de Avaliação. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2021.

FERRAZ, M.; CARVALHO, A.; DANTAS, C.; CAVACO, H.; BARBOSA, J.; TOURAIS, L. e NEVES, N. Avaliação criterial/ Avaliação normativa. In Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: IIE, 1994. Disponível em: https://cutt.ly/kxNWxnO. Acessado em: 11 de Julho de 2025.

FERREIRA, C. A. e PEREIRA, E. A avaliação das e para as aprendizagens: Percepções sobre conceitos e práticas. Estudos em Avaliação Educacional, v. 36, p. 1-22, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.18222/eae.v36.11209. Acessado em: 10 de Julho de 2025.

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

INSTITUTO NACIONAL DE AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO. Exames Nacionais Piloto 2022, Língua Portuguesa e Matemática Análise de Resultados. Luanda: INADE, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO. Exames Nacionais 1ª Fase e Generalização (Língua Portuguesa e Matemática) Apresentação de Resultados. Luanda: INADE, 2023a.

INSTITUTO NACIONAL DE AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO. Exames Nacionais – 1.ª Fase de Generalização: Apresentação dos Resultados do Estudo Diagnóstico (Ciência da Natureza e Física). Luanda: INADE, 2023b.

INSTITUTO NACIONAL DE AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO. Exames Nacionais 2.ª Fase de Generalização Apresentação de Resultados da 6.ª classe. Luanda: INADE, 2024a.

INSTITUTO NACIONAL DE AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO. Exames Nacionais 2.ª Fase de Genaralização Apresentação de Resultados da 12 ª classe. Luanda: INADE, 2024b.

INSTITUTO NACIONAL DE AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO. Informação - Prova 6ª classe. Luanda: INADE, 2025a.

INSTITUTO NACIONAL DE AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO. Informação - Prova 9ª classe. Luanda: INADE, 2025b.

INSTITUTO NACIONAL DE AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO. Informação - Prova 12ª classe. Luanda: INADE, 2025c.

NETO, M. F. O rendimento do aluno e o papel do professor: uma aprendizagem para melhor servir a sociedade. Luanda: Soletrar, 2023.

PEREIRA, A. S.; SHITSUKA, D. M.; PEREIRA, F. J. e SHITSUKA, R. Metodologia da pesquisa científica. UFSM: Santa Maria, 2018.

PINTO, J. Avaliação formativa: Uma prática para a aprendizagem. In ORTIGÃO, M. I. R.; FERNANDES, D.; PEREIRA, T. V. e SANTOS, L. (Coords.). Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. Vol. 6, pp. 19-45. Curitiba: CRV Editores, 2019.

PRODANOV, C. C. e FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho académico. 2ª edição. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao. Acessado em: 10 de Julho de 2025.

VALLE, P. R. D. e FERREIRA, J. L. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. Educação em Revista, v. 1, n. 41, p. 1-21, 2025. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-469849377. Acessado em: 11 de Julho de 2025.

VICENTE, C. e SEABRA, F. (2017). Avaliação externa das aprendizagens dos alunos: reflexos ao nível curricular. Revista de estudios e investigación en psicología y educación, Extr.(10), p. 1-5, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.10.2171. Acessado em: 24 de Junho de 2025.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Girlene Nascimento da Silva Mantovani[1]

RESUMO: A afetividade nas relações educacionais na Educação Infantil constitui-se como elemento central para o desenvolvimento integral da criança, englobando aspectos emocionais, sociais e cognitivos. O vínculo afetivo estabelecido entre educadores e alunos favorece a criação de um ambiente seguro e acolhedor, estimulando a curiosidade, a autoestima e a participação ativa nas atividades escolares. A interação pautada no respeito, na empatia e na escuta sensível potencializa a aprendizagem e contribui para a formação de indivíduos mais seguros e confiantes. Na Educação Infantil, fase de descobertas e formação de valores, a afetividade atua como facilitadora das relações e promotora de vínculos que fortalecem a autonomia e o senso de pertencimento. Pesquisas e práticas pedagógicas demonstram que o afeto influencia diretamente a motivação e o engajamento, tornando o processo educativo mais significativo. Portanto, compreender a importância da afetividade na Educação Infantil é essencial para planejar intervenções pedagógicas que considerem a criança como sujeito integral, respeitando suas necessidades emocionais e favorecendo o desenvolvimento pleno.

Palavras-chave: Afetividade; Educação Infantil; Relações Educacionais.

INTRODUÇÃO

A afetividade é um elemento intrínseco ao ser humano e se manifesta de maneira intensa durante os primeiros anos de vida. Na Educação Infantil, essa dimensão assume papel central, pois é nesse momento que a criança constrói suas primeiras relações fora do núcleo familiar, estabelecendo vínculos com professores e colegas que influenciarão diretamente sua formação emocional, social e cognitiva.

A interação afetiva no contexto escolar não é apenas um aspecto complementar do processo educativo, mas uma condição fundamental para que a aprendizagem aconteça de forma significativa e prazerosa. A pedagogia contemporânea reconhece que o desenvolvimento integral da criança exige que aspectos emocionais e cognitivos caminhem juntos, e que a afetividade seja incorporada de forma consciente nas práticas pedagógicas.No espaço da Educação Infantil, o professor não atua apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador, cuidador e figura de referência afetiva.

A segurança emocional que a criança encontra no ambiente escolar influencia sua disposição para explorar, experimentar e interagir, possibilitando avanços importantes em seu desenvolvimento. Teóricos como Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Vygotsky já apontavam que as emoções e as relações sociais exercem

1 Licenciatura Plena em Matemática pela Fundação Santo André, FSA. Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes, UNIBAN, SP. Licenciatura Plena em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo, FAMOSP. Pós-graduação em Direito Educacional pela Universidade Iguaçu, UNIG. Pós-graduação em Arte e Educação pela Faculdade Casa Branca, FACAB. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

influência direta sobre a construção do conhecimento. Wallon, por exemplo, enfatizou que a afetividade é indissociável da inteligência, enquanto Vygotsky destacou o papel das interações sociais na aprendizagem.

O presente artigo busca analisar a afetividade nas relações educacionais na Educação Infantil, destacando sua relevância para a aprendizagem e para a formação de um ambiente acolhedor e estimulante. Para tanto, apresenta uma reflexão sobre conceitos teóricos, práticas pedagógicas e implicações da afetividade no cotidiano escolar. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica, tendo como objetivo compreender como o afeto pode ser incorporado intencionalmente na prática docente e quais os benefícios disso para o desenvolvimento infantil.

Dessa forma, espera-se contribuir para que educadores, gestores e demais profissionais da área reconheçam a importância de cultivar relações afetivas positivas na escola. Além de promover um ambiente seguro e motivador, a afetividade fortalece a autoestima, a autonomia e a capacidade de convivência das crianças, tornando-se um fator determinante para o sucesso escolar e para a formação de indivíduos mais empáticos e conscientes.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, onde a criança inicia sua trajetória escolar e começa a construir as bases para seu desenvolvimento integral. Nessa fase, o aspecto afetivo assume papel fundamental, pois é por meio das relações afetivas que a criança estabelece vínculos de confiança, segurança e pertencimento ao ambiente escolar. A afetividade nas relações educacionais contribui não apenas para o bem-estar emocional da criança, mas também para seu desenvolvimento cognitivo, social e moral. O educador, ao atuar com sensibilidade e respeito, cria um ambiente propício para que a criança se sinta valorizada, acolhida e motivada a explorar o mundo ao seu redor.

Diversos estudos apontam que o aprendizado não ocorre de forma isolada da dimensão emocional, sendo a afetividade um elemento central para que a criança se disponha a aprender e interagir. Henri Wallon, um dos principais teóricos sobre o desenvolvimento infantil, ressaltava a inseparabilidade entre emoção e inteligência, evidenciando que o vínculo afetivo é condição indispensável para o desenvolvimento saudável. Lev Vygotsky, por sua vez, destaca a importância das interações sociais na construção do conhecimento, enfatizando que o educador deve estar atento às necessidades emocionais para mediar essas relações.

A afetividade, portanto, ultrapassa a mera expressão de sentimentos, sendo um componente estratégico da prática pedagógica que favorece o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e das habilidades sociais. Um ambiente escolar afetivo e acolhedor promove a inclusão, o respeito à diversidade e o fortalecimento dos vínculos, que são essenciais para a construção da identidade da criança.

Diante disso, este artigo busca analisar a importância da afetividade nas relações educacionais na Educação Infantil, refletindo sobre o papel do educador na criação de ambientes afetivos que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento integral. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica e em referenciais teóricos que abordam a relação entre afeto, aprendizagem e desenvolvimento infantil. Espera-se que este estudo contribua para a valorização da dimensão afetiva no contexto escolar e para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas à primeira infância.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Almeida (2019), a afetividade na Educação Infantil constitui um alicerce para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Ao ingressar na escola, a criança vivencia um processo de adaptação a um novo contexto social, no qual passa a estabelecer vínculos com pessoas que não pertencem ao seu núcleo

familiar. Esse momento é marcado por descobertas, desafios e a necessidade de construir um sentimento de pertencimento. Nesse sentido, o professor exerce papel fundamental, pois seu acolhimento e sensibilidade contribuem para que a criança se sinta segura e confiante.

Segundo Wallon, a afetividade permeia todo o processo de desenvolvimento humano, influenciando diretamente o comportamento e a aprendizagem. No ambiente escolar, isso se traduz em práticas pedagógicas que valorizam o respeito, a escuta e o reconhecimento da individualidade da criança. Ao receber atenção e afeto, a criança desenvolve maior autoestima, sente-se motivada a participar das atividades e adquire maior autonomia.

A presença de relações afetivas positivas também favorece a regulação emocional, ajudando a criança a lidar com frustrações e conflitos. Nesse contexto, o professor atua como mediador, auxiliando na resolução de problemas e incentivando comportamentos colaborativos. Essa mediação é essencial para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, que têm impacto direto sobre o rendimento acadêmico.

De acordo com Vygotsky (2018), ressalta que a aprendizagem é um processo social, e que o desenvolvimento ocorre a partir das interações com o outro. Assim, a afetividade não é apenas um complemento, mas um componente central na construção do conhecimento. A criança aprende melhor quando está inserida em um ambiente que lhe proporciona segurança emocional e relações de confiança. Por isso, o professor deve adotar práticas que promovam o diálogo, a empatia e a valorização das conquistas individuais.

Além disso, a afetividade contribui para a inclusão, pois favorece a aceitação das diferenças e o respeito à diversidade. Em uma sala de aula onde o afeto é cultivado, há maior disposição para a cooperação e menor incidência de comportamentos excludentes. Dessa forma, a escola torna-se um espaço de convivência harmoniosa, no qual todos se sentem pertencentes e valorizados. (BRASIL, 2017).

Para Tiba (2016), as práticas afetivas na Educação Infantil podem se manifestar de diversas formas: desde o acolhimento na entrada, o uso de palavras encorajadoras, até a celebração das pequenas conquistas diárias. Atividades que incentivam a cooperação, o trabalho em grupo e o cuidado com o outro também são importantes para fortalecer os vínculos afetivos. Em síntese, a afetividade é um pilar indispensável para o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Ao reconhecer sua importância e incorporá-la intencionalmente à prática docente, o professor potencializa o processo de aprendizagem e contribui para a formação integral da criança.

Sendo assim, para Wallon, (2016), a afetividade compreendida como um conjunto de emoções, sentimentos e vínculos construídos entre indivíduos, assume papel central no processo de aprendizagem na educação infantil. Nesse contexto, o professor atua não apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador das interações sociais e emocionais, influenciando diretamente no desenvolvimento integral das crianças.

Estudos de Wallon, Piaget e Vygotsky apontam que o desenvolvimento cognitivo não pode ser dissociado da dimensão afetiva, uma vez que emoções e relações interpessoais contribuem para a construção de significados e para a motivação no processo de aprendizagem. Quando a afetividade está presente nas práticas pedagógicas, cria-se um ambiente escolar mais acolhedor, seguro e propício para que a criança se sinta valorizada e encorajada a explorar o mundo à sua volta.

De acordo com Antunes, (2018), na educação infantil, a construção das relações afetivas acontece desde o primeiro contato da criança com o ambiente escolar. O acolhimento inicial, marcado por gestos de carinho, atenção e escuta ativa, é fundamental para minimizar a ansiedade e a insegurança típicas do afastamento do núcleo familiar. Professores que

demonstram empatia e respeito às particularidades individuais favorecem a criação de vínculos de confiança, o que repercute diretamente na disposição da criança em participar das atividades e no fortalecimento de sua autoestima. Nesse sentido, a afetividade não se limita a manifestações físicas como abraços e sorrisos, mas também se expressa no tom de voz, no olhar e na postura do educador ao lidar com as necessidades e sentimentos dos alunos.

O ambiente escolar deve ser planejado para promover experiências significativas que integrem aspectos cognitivos, motores e emocionais. Espaços organizados, com materiais atrativos e adequados à faixa etária, favorecem a curiosidade e o envolvimento nas atividades, enquanto um clima relacional positivo estimula a cooperação e o respeito mútuo. Nesse contexto, a afetividade também se manifesta na mediação de conflitos, onde o educador, ao invés de adotar medidas punitivas, busca compreender as causas dos comportamentos e orientar as crianças para soluções construtivas, reforçando valores como solidariedade, empatia e tolerância. (BRASIL, 2017).

A literatura pedagógica aponta que a afetividade contribui para o desenvolvimento da autonomia, pois crianças que se sentem seguras emocionalmente tendem a explorar o ambiente com mais confiança, tomar decisões e assumir responsabilidades. Isso acontece porque o vínculo afetivo estabelece uma base de segurança a partir da qual o aluno pode se arriscar intelectualmente, enfrentar desafios e lidar melhor com frustrações. Assim, a afetividade está diretamente relacionada ao desenvolvimento de competências socioemocionais, que hoje são reconhecidas como essenciais para a formação integral do indivíduo.

No plano metodológico, a afetividade pode ser incorporada às práticas pedagógicas por meio de estratégias que priorizem a participação ativa das crianças e a valorização de suas experiências. Rodas de conversa, atividades lúdicas, contação de histórias e projetos colaborativos são exemplos de recursos que favorecem o diálogo, o respeito à diversidade e a construção de vínculos. O professor, ao reconhecer e validar as emoções dos alunos, ensina-os a nomear sentimentos, compreender diferentes pontos de vista e desenvolver habilidades de autorregulação emocional. Tais práticas não apenas contribuem para o clima escolar, mas também potencializam a aprendizagem acadêmica, uma vez que alunos emocionalmente equilibrados apresentam maior capacidade de concentração, persistência e resolução de problemas.

A relação entre afetividade e aprendizagem também é confirmada por pesquisas em neurociência, que mostram que emoções positivas ativam áreas do cérebro relacionadas à atenção, memória e criatividade. Em contrapartida, ambientes hostis ou emocionalmente negligentes podem gerar estresse, o que compromete a assimilação de conteúdos e a motivação para aprender. Isso reforça a importância de o professor atuar de forma intencional na construção de um ambiente emocionalmente saudável, onde cada criança seja reconhecida em sua individualidade e potencial. (BRASIL, 2017).

Outro ponto relevante é o papel da afetividade na inclusão escolar. Crianças com necessidades educacionais específicas, sejam elas relacionadas a deficiências, transtornos ou dificuldades de aprendizagem, encontram na relação afetiva um suporte essencial para sua participação plena nas atividades escolares. O educador que estabelece vínculos de confiança e demonstra interesse genuíno pelo progresso de cada aluno contribui para reduzir barreiras atitudinais e fortalecer o sentimento de pertencimento. Nesse sentido, a afetividade atua como um elemento central para promover a equidade e a valorização das diferenças na educação infantil. (ZABALA, 2018).

A parceria entre escola e família também é fortalecida pela afetividade. Quando pais e professores compartilham informações, trocam experiências e mantêm uma comunicação aberta

e respeitosa, criam-se condições mais favoráveis para o acompanhamento do desenvolvimento da criança. Reuniões, bilhetes, mensagens e eventos escolares podem ser oportunidades para estreitar esses laços e alinhar expectativas, garantindo que a criança perceba coerência e apoio tanto no ambiente doméstico quanto no escolar.

Por fim, é importante ressaltar que a afetividade na educação infantil não é um elemento acessório ou complementar, mas sim um pilar do trabalho pedagógico. Ela atravessa todas as dimensões da prática educativa, influenciando desde a organização do espaço físico até as formas de avaliação. Ao compreender a afetividade como um recurso pedagógico potente, o professor amplia suas possibilidades de atuação, tornando-se não apenas transmissor de saberes, mas também formador de cidadãos críticos, solidários e emocionalmente saudáveis. O desafio, portanto, está em garantir que essa dimensão seja intencionalmente planejada e continuamente valorizada, pois dela depende, em grande parte, a qualidade da experiência escolar e o pleno desenvolvimento das crianças na primeira infância.

A afetividade desempenha um papel fundamental nas relações educacionais, especialmente na Educação Infantil, que é o período em que a criança inicia sua trajetória de aprendizagem e desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Nesse contexto, o vínculo afetivo entre educador e criança constitui-se como a base para a construção de um ambiente seguro, acolhedor e estimulante. A afetividade não é apenas um aspecto emocional, mas um elemento pedagógico estratégico que influencia diretamente a motivação, a participação e o desenvolvimento integral do aluno. (BRASIL, 2017).

De acordo com Henri Wallon (2018), um importante teórico do desenvolvimento infantil, defendia que a afetividade está intrinsecamente ligada à inteligência e ao desenvolvimento cognitivo. Segundo ele, as emoções e as relações sociais são partes indissociáveis do processo educativo, sendo essenciais para que a criança compreenda e interaja com o mundo. Da mesma forma, Lev Vygotsky enfatizava que a aprendizagem ocorre no contexto das interações sociais e que o professor deve ser sensível às necessidades emocionais dos alunos para mediar o processo de construção do conhecimento.

A construção do vínculo afetivo inicia-se desde os primeiros momentos da adaptação da criança ao ambiente escolar. O acolhimento é um processo cuidadoso que envolve o reconhecimento das emoções da criança, o respeito às suas particularidades e a criação de uma rotina que ofereça segurança. Quando a criança se sente acolhida e respeitada, desenvolve maior confiança para explorar o ambiente, interagir com os colegas e participar das atividades propostas. Essa segurança emocional favorece a autonomia, a criatividade e a capacidade de resolver conflitos de forma construtiva. (BRASIL, 2017).

No dia a dia da sala de aula, o educador deve adotar práticas que valorizem a escuta sensível, o diálogo e a expressão dos sentimentos. A afetividade pode ser manifestada por meio do tom de voz, do olhar atento, do reconhecimento das conquistas e do cuidado nas intervenções. Esses gestos simples fortalecem o vínculo entre educador e aluno e incentivam a construção da autoestima. Crianças que se sentem valorizadas tendem a apresentar maior motivação e interesse pelas atividades, facilitando a aprendizagem.

Além disso, a afetividade tem papel importante na inclusão escolar. Crianças com necessidades educacionais especiais ou que enfrentam desafios diversos beneficiam-se de um ambiente onde o afeto e o respeito às diferenças são promovidos. A relação afetiva contribui para que todos os alunos se sintam pertencentes, respeitados e capazes de participar ativamente do processo educativo. (BRASIL, 2017).

A afetividade também é elemento chave para a mediação de conflitos. No ambiente

escolar, é comum que surjam situações de desentendimento e disputas. O educador, ao agir com empatia e compreensão, pode orientar as crianças a expressar suas emoções e a buscar soluções pacíficas, desenvolvendo competências socioemocionais que serão úteis por toda a vida.

É fundamental que a afetividade esteja integrada às práticas pedagógicas, permeando a organização do espaço, a escolha dos materiais e a proposta de atividades que estimulem a cooperação e o respeito mútuo. A valorização das histórias e das experiências das crianças, o incentivo à expressão artística e o uso de brincadeiras coletivas são estratégias que reforçam os vínculos afetivos e contribuem para o desenvolvimento global.

Pesquisas recentes em neurociência confirmam que emoções positivas ativam áreas cerebrais relacionadas à atenção e à memória, reforçando a importância de um ambiente afetivo para a aprendizagem. Por outro lado, situações de estresse e negligência emocional podem comprometer o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, destacando o papel do educador na promoção do bem-estar emocional.

Para Zabala (2018), a formação continuada dos professores é outro aspecto fundamental para garantir a presença da afetividade nas relações educacionais. A reflexão crítica sobre as práticas, a troca de experiências e o aprofundamento teórico possibilitam que o educador compreenda melhor a importância do vínculo afetivo e desenvolva estratégias eficazes para cultivá-lo.

Em síntese, a afetividade nas relações educacionais na Educação Infantil é indispensável para o desenvolvimento integral da criança. O professor, ao criar um ambiente acolhedor, respeitoso e estimulante, potencializa não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional, social e ético. Assim, a escola torna-se um espaço de construção de vínculos que promovem o bem-estar, a autoestima e a formação de cidadãos mais conscientes e solidários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais reafirmam que a afetividade é um componente indispensável nas relações educacionais da Educação Infantil, sendo fundamental para o desenvolvimento integral da criança. O vínculo afetivo estabelecido entre educador e aluno não apenas cria um ambiente acolhedor e seguro, mas também estimula a autoestima, a autonomia e a motivação para aprender. Ao longo do trabalho, foi possível compreender que a afetividade transcende a dimensão emocional, atuando como um poderoso recurso pedagógico que potencializa o processo de ensino-aprendizagem.

A importância do papel do educador como mediador das relações afetivas se destaca, pois suas atitudes, comportamentos e posturas influenciam diretamente a forma como a criança percebe o ambiente escolar e a si mesma. O professor, ao oferecer escuta sensível, respeito e atenção às necessidades individuais, promove a construção de vínculos que fortalecem a segurança emocional da criança, essencial para que ela explore com confiança novas experiências.

Outro aspecto fundamental destacado é a contribuição da afetividade para a inclusão e valorização da diversidade, promovendo um ambiente mais justo e igualitário. Crianças que se sentem aceitas e amparadas tendem a desenvolver maior senso de pertencimento e cooperação, o que reflete positivamente na convivência e no clima escolar.

A afetividade também se mostrou essencial para o desenvolvimento das competências socioemocionais, tão valorizadas nos dias atuais, pois ajuda as crianças a lidar com suas emoções, a estabelecer relações saudáveis e a resolver conflitos de forma construtiva.

Por fim, este artigo evidencia que a integração intencional da afetividade nas práticas pedagógicas requer formação contínua dos educadores, planejamento cuidadoso e compromisso ético. Investir em relações educacionais pautadas no afeto é investir no

futuro, formando indivíduos capazes de conviver harmoniosamente, enfrentar desafios com resiliência e contribuir para uma sociedade mais humana e solidária.

A análise realizada ao longo deste trabalho evidencia que a afetividade é um elemento central no processo educativo da Educação Infantil. Longe de ser apenas uma dimensão emocional, o afeto constitui um recurso pedagógico que, quando integrado de forma intencional às práticas escolares, promove um ambiente mais humano, inclusivo e propício à aprendizagem.

A relação de confiança entre professor e criança cria condições para que esta se desenvolva em todas as suas dimensões — cognitiva, social, emocional e moral. Constata-se que a afetividade favorece a adaptação escolar, aumenta a motivação e potencializa a participação nas atividades. Além disso, contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais, como empatia, cooperação e resiliência. Nesse sentido, cabe ao professor adotar posturas e estratégias que valorizem a escuta, o acolhimento e o reconhecimento das individualidades.

Assim, reforça-se a necessidade de que a formação docente contemple a dimensão afetiva, preparando o professor para lidar com as demandas emocionais das crianças e para construir um ambiente escolar que priorize o bem-estar e a valorização de cada aluno. A afetividade não deve ser vista como um adendo ao currículo, mas como parte integrante do processo educativo.Por fim, conclui-se que investir em relações educacionais pautadas no afeto é investir na formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos e capazes de conviver de maneira harmoniosa em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e cognição no contexto escolar. São Paulo: Cortez, 2019.

ANTUNES, Celso. A afetividade na aprendizagem: como desenvolvê-la. Petrópolis: Vozes, 2018.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. Campinas: Papirus, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

TIBA, Içami. Ensinar aprendendo: novas atitudes para pais e professores. São Paulo: Integrare, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2018.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista 1ª E
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO ORAL DO PROFESSOR PARA FOMENTAR O PENSAMENTO CRÍTICO E A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL

Ingrid da Silva Cavalcante de Paula[1]

RESUMO: O artigo discute a importância da mediação oral no contexto educacional, destacando seu papel essencial na promoção do pensamento crítico e da participação ativa dos estudantes. A mediação realizada pelos professores é compreendida como um processo de interação dialógica que favorece a construção coletiva do conhecimento, estimulando nos alunos a autonomia intelectual e o desenvolvimento de uma postura reflexiva diante dos conteúdos abordados. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base na observação de práticas pedagógicas e na análise de registros de interações em sala de aula, buscando compreender como a oralidade mediadora contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Os resultados apontam que, quando o professor atua como mediador do diálogo, ao invés de mero transmissor de conteúdos, o ambiente escolar torna-se mais inclusivo e propício ao envolvimento dos estudantes. Conclui-se que a mediação oral, quando efetivamente integrada às práticas docentes, pode contribuir de forma significativa para a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes.

Palavras-chave: Mediação Oral; Pensamento Crítico; Participação Estudantil.

INTRODUÇÃO

O papel do professor na promoção do pensamento crítico e na participação ativa dos estudantes é cada vez mais destacado nas discussões sobre as práticas pedagógicas contemporâneas. A mediação oral, enquanto estratégia didática, emerge como uma ferramenta fundamental para alcançar esses objetivos, visto que possibilita o desenvolvimento da autonomia dos alunos e estimula a reflexão e a análise crítica sobre os conteúdos abordados.

A interação oral no ambiente educacional permite ao docente não apenas transmitir conhecimentos, mas também criar condições para que os alunos participem de maneira significativa, questionem e construam suas próprias conclusões, desenvolvendo competências essenciais para o exercício da cidadania e para a formação integral.

No entanto, implementar estratégias de mediação oral eficazes enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se as dificuldades de adaptação dos professores a novas metodologias, a resistência de alunos que estão habituados a modelos tradicionais de ensino e a falta de recursos para promover práticas mais interativas. Além disso, as abordagens que estimulam a participação ativa dos estudantes muitas vezes esbarram na falta de tempo dentro do currículo e na grande quantidade de conteúdo a ser coberto. Superar essas barreiras exige uma reflexão constante sobre as práticas

1 Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena e Administração Escolar e Habilitação em Educação Infantil pela Universidade do Grande ABC, UNIABC. Pós-Graduada em Gestão de Pessoas pela Universidade do Grande ABC, UNIABC. Pós-Graduada em Gestão Escolar pela FABRANGE. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

pedagógicas e uma formação contínua dos docentes para que possam utilizar a mediação oral de maneira mais eficiente e impactante.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as estratégias de mediação oral do professor como um meio de fomentar o pensamento crítico e a participação estudantil. De forma específica, busca-se compreender as principais abordagens de mediação oral utilizadas pelos docentes, identificar os desafios enfrentados na implementação dessas práticas e refletir sobre a importância da interação oral no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Este estudo foi desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica.

ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO ORAL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL

A mediação oral é uma prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da participação ativa dos estudantes. Ela envolve a utilização da comunicação verbal pelo professor de maneira intencional e estratégica, com o intuito de guiar os alunos a questionar, refletir e interagir de forma mais profunda com os conteúdos abordados. Como aponta Silva (2022), a mediação oral possibilita que o aluno se torne protagonista de sua aprendizagem, estimulando a autonomia e a reflexão crítica.

Nesse sentido, as estratégias de mediação oral não se limitam à transmissão de informações, mas se constituem como um processo dinâmico de construção do conhecimento, no qual o professor exerce o papel de facilitador e orientador (FREITAS, 2021).

A implementação dessas estratégias requer uma postura ativa do docente, que precisa estar atento às necessidades dos alunos e buscar práticas que favoreçam a participação e o envolvimento dos mesmos. Para isso, uma das abordagens mais comuns é o uso de perguntas abertas, que estimulam a reflexão e a argumentação, permitindo que os estudantes expressem suas ideias e construam, coletivamente, soluções para os problemas apresentados (PEREIRA e SANTOS, 2023).

Além disso, a criação de ambientes colaborativos, como debates e discussões em grupo, tem se mostrado uma estratégia eficaz para fomentar a participação ativa e o pensamento crítico entre os alunos, como evidenciado por Barbosa (2021).

De acordo com Nunes (2022), a mediação oral também pode ser entendida como uma ferramenta de avaliação formativa. Quando o professor se utiliza de questionamentos e feedback oral durante as aulas, ele não apenas estimula o raciocínio dos alunos, mas também acompanha e ajusta suas práticas pedagógicas de acordo com as respostas e o nível de compreensão dos estudantes. Dessa forma, a mediação oral se configura como uma estratégia que transcende a mera transmissão de conteúdo, favorecendo um aprendizado mais dinâmico e reflexivo.

Uma das grandes vantagens da mediação oral é a sua capacidade de promover o pensamento crítico. Segundo Gatti (2021), o pensamento crítico é um dos pilares da educação contemporânea, sendo essencial para que os alunos se tornem cidadãos capazes de questionar, analisar e tomar decisões informadas. Ao permitir que os alunos expressem suas opiniões, questionem o conteúdo e debatam diferentes pontos de vista, a mediação oral se torna uma poderosa ferramenta para desenvolver habilidades cognitivas avançadas, como a análise crítica, a argumentação e a resolução de problemas.

A participação estudantil também é amplamente beneficiada pelas estratégias de mediação oral. Ao criar um ambiente de aula em que os alunos se sintam confortáveis para expressar suas opiniões e interagir com seus colegas, o professor contribui para o aumento do engajamento e da motivação dos estudantes.

Segundo Leite e Costa (2023), a participação ativa é um indicativo de um aprendizado mais significativo, no qual os alunos

não são apenas receptores passivos de conhecimento, mas atores que contribuem para a construção do saber coletivo. Dessa forma, a mediação oral tem um impacto direto na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais participativo e colaborativo.

Além das perguntas abertas, outras estratégias de mediação oral, como o uso de recursos multimodais, também têm sido utilizadas para promover o pensamento crítico e a participação.

De acordo com Costa (2022), a combinação da fala com elementos visuais e audiovisuais pode facilitar a compreensão dos alunos e estimular a reflexão sobre o conteúdo de maneira mais profunda. Esses recursos ajudam a tornar as aulas mais dinâmicas, criando um ambiente de aprendizado mais interativo, onde a mediação oral se complementa com outros modos de expressão.

A mediação oral não se limita à sala de aula presencial. Com a popularização das tecnologias educacionais, o ensino híbrido e as plataformas digitais oferecem novas possibilidades para a implementação de estratégias de mediação oral. Como destaca Lima (2021), o uso de tecnologias de comunicação, como fóruns de discussão e videoconferências, possibilita que os alunos participem ativamente, mesmo em contextos de ensino remoto ou híbrido. A mediação oral nesses ambientes, embora adaptada, mantém seu papel central na promoção do pensamento crítico e da participação.

Entretanto, a adoção de estratégias de mediação oral também envolve desafios que precisam ser superados pelos educadores. O primeiro desafio refere-se à formação do professor. Como apontado por Souza (2022), muitos docentes não possuem a formação adequada para implementar práticas de mediação oral de maneira eficaz. A formação contínua e a capacitação dos professores são essenciais para que esses profissionais possam utilizar as ferramentas de mediação de forma estratégica e reflexiva.

Outro desafio enfrentado pelos professores diz respeito ao tempo disponível para trabalhar com as estratégias de mediação oral. Em muitos casos, o currículo acadêmico rígido e a sobrecarga de conteúdos dificultam a implementação de atividades que promovam a participação ativa dos alunos (SILVEIRA e ALMEIDA, 2021).

A escassez de tempo pode levar os docentes a optarem por métodos mais tradicionais e expositivos, em detrimento das práticas interativas que exigem maior planejamento e adaptação.

Além disso, é preciso considerar a resistência dos alunos. Muitos estudantes, especialmente em contextos educacionais mais tradicionais, podem não estar habituados a métodos de ensino que exigem sua participação ativa e reflexão crítica (OLIVEIRA e MARTINS, 2022).

Nesse sentido, o professor desempenha um papel crucial em criar um ambiente de confiança, no qual os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas opiniões e questionar o conteúdo.

Outro aspecto relevante é o contexto social e cultural dos alunos. Segundo Santos e Costa (2023), os estudantes vêm de realidades distintas, o que pode influenciar diretamente a forma como se engajam nas atividades de mediação oral. O professor precisa ser sensível a essas diferenças e adaptar suas estratégias para que todos os alunos, independentemente de seu contexto, possam participar de forma efetiva e crítica.

A importância da mediação oral no desenvolvimento do pensamento crítico e da participação estudantil também é destacada por autores que investigam a relação entre a linguagem e o ensino. Segundo Freire (2021), a linguagem é uma ferramenta de libertação e transformação, e seu uso na mediação oral permite que os alunos se libertem de modelos passivos de aprendizagem. Por meio da expressão oral, os estudantes têm a

oportunidade de questionar a realidade, propor soluções e construir uma visão mais crítica do mundo.

Além disso, a mediação oral pode promover a integração entre diferentes áreas do conhecimento. Segundo Barbosa (2021), ao fomentar discussões interdisciplinares, a mediação oral contribui para a formação de um aluno capaz de perceber as conexões entre diferentes saberes e aplicar o conhecimento de maneira mais ampla e integrada.

Ou seja, nesse contexto é essencial que o professor enquanto mediador do conhecimento, busque práticas e estratégias de mediação oral a fim de desenvolver a criticidade e incentivar a participação dos estudantes nas diferentes atividades propostas, para torná-los autônomos não só no ambiente escolar, mas também fora dele.

ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO ORAL PARA FOMENTAR O PENSAMENTO CRÍTICO E A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL

É preciso identificar as estratégias de mediação oral mais comuns no ensino, com ênfase nas abordagens utilizadas por docentes para promover a reflexão crítica e a participação dos alunos.

Como afirma Freitas (2021), as práticas de mediação oral variam conforme o contexto educacional e os objetivos pedagógicos. No entanto, algumas estratégias têm se destacado como eficazes no desenvolvimento do pensamento crítico.

Dentre elas, a utilização de perguntas abertas é uma das mais recorrentes. De acordo com Gatti (2021), as perguntas abertas incentivam os alunos a pensar de forma mais aprofundada sobre o conteúdo, desafiando-os a construir respostas complexas e a articular argumentos de maneira coesa.

Outra estratégia importante é a promoção de discussões em grupo. Através dessas atividades, o professor pode estimular o diálogo entre os alunos, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas e argumentativas (PEREIRA e SANTOS, 2023).

A mediação oral no formato de debates ou rodas de conversa permite que os alunos expressem suas opiniões e ouçam diferentes pontos de vista, o que enriquece o processo de aprendizagem. Em muitas situações, a estratégia de feedback oral também se mostra eficaz, pois permite que o professor forneça orientações e correções imediatas, o que facilita a compreensão dos alunos e incentiva a melhoria contínua (NUNES, 2022).

Ainda, é importante destacar o uso de recursos multimodais, como o auxílio de vídeos, imagens ou áudios, que ampliam o potencial da mediação oral e tornam as aulas mais dinâmicas. Costa (2022) observa que a utilização desses recursos pode proporcionar uma maior imersão dos alunos no conteúdo, ao mesmo tempo em que favorece uma comunicação mais rica e diversificada.

Quanto aos desafios, o primeiro diz respeito à falta de formação adequada dos professores. Segundo Souza (2022), muitos docentes não possuem a capacitação necessária para utilizar estratégias de mediação oral de maneira eficaz. A formação contínua é essencial para que os professores adquiram as competências necessárias para implementar práticas pedagógicas mais interativas e críticas.

Além disso, a resistência dos alunos a metodologias mais participativas é outro obstáculo. Oliveira e Martins (2022) destacam que, em muitas escolas, os alunos ainda estão acostumados a um modelo de ensino tradicional, baseado na transmissão unidirecional de conteúdo, o que pode gerar resistência a práticas que exigem sua participação ativa. Essa resistência pode ser mitigada por meio de uma mudança gradual nas metodologias de ensino, que envolva os alunos de forma progressiva e crie um ambiente de confiança para o diálogo e a interação.

Outro desafio importante é a questão do tempo. Como observa Silveira e Almeida (2021), os currículos escolares muitas vezes são muito rígidos, com uma grande quantidade de conteúdo a ser abordado em um período limitado de tempo.

Isso pode fazer com que o professor priorize metodologias expositivas, em detrimento das práticas interativas que requerem mais tempo para a discussão e a reflexão. A sobrecarga de conteúdo também impede que o professor se dedique de forma aprofundada a cada estratégia de mediação oral, comprometendo sua eficácia.

A heterogeneidade da sala de aula também é um fator complicador. A diversidade de níveis de conhecimento e de ritmos de aprendizagem exige uma adaptação das estratégias de mediação oral para atender às necessidades individuais de cada aluno (SANTOS e COSTA, 2023). O professor deve ser capaz de diferenciar suas abordagens de mediação, levando em consideração as diferentes formas de aprender e participar dos alunos.

A autonomia é uma das competências mais valorizadas no contexto educacional contemporâneo, pois está diretamente relacionada à capacidade dos alunos de assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem. Como aponta Lima (2021), a mediação oral tem um papel fundamental nesse processo, uma vez que ela estimula os alunos a se envolverem ativamente na construção do conhecimento, questionando, refletindo e propondo soluções.

A mediação oral também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, como a argumentação e a escuta ativa, essenciais para o exercício da cidadania. Barbosa (2021) destaca que, ao participar de discussões orais, os alunos não apenas desenvolvem seu pensamento crítico, mas também aprendem a respeitar e a considerar diferentes perspectivas, o que é fundamental para a convivência democrática. Assim, a mediação oral não só promove o desenvolvimento cognitivo, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e engajados.

Além disso, a mediação oral favorece a construção de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo. Segundo Gatti (2021), ao criar condições para que os alunos compartilhem suas ideias e construam conhecimento de forma coletiva, a mediação oral fortalece o sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Esse senso de pertencimento é um dos pilares da autonomia, pois motiva os alunos a se engajarem ativamente no processo educacional e a se responsabilizarem pelo seu próprio aprendizado.

Por fim, a reflexão sobre a importância da mediação oral deve considerar os impactos dessa prática na melhoria da qualidade do ensino. Como destacam Leite e Costa (2023), ao adotar estratégias de mediação oral, o professor cria um ambiente mais dinâmico, no qual os alunos são desafiados a pensar de forma crítica e a participar de maneira significativa. Isso contribui para uma aprendizagem mais profunda e duradoura, em que o aluno não é apenas um receptor passivo, mas um agente ativo na construção do conhecimento.

A análise das estratégias de mediação oral utilizadas pelos docentes, os desafios enfrentados na implementação dessas práticas e a reflexão sobre a importância da mediação oral para o desenvolvimento da autonomia estudantil demonstram o potencial dessa abordagem no contexto educacional.

As práticas de mediação oral, quando adotadas de forma consciente e planejada, podem promover um ambiente de ensino mais participativo, crítico e reflexivo, contribuindo para a formação de alunos autônomos e cidadãos críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação oral, ao envolver o professor como facilitador do diálogo, estimula o aluno a se tornar protagonista de sua aprendizagem, incentivando-o a refletir, questionar e argumentar sobre os conteúdos abordados. Como destacado neste trabalho, práticas como o uso de perguntas abertas, debates, discussões em grupo e feedback oral são ferramentas poderosas para fomentar um ambiente de aprendizado dinâmico e interativo.

Essas estratégias não apenas contribuem para a construção de um conhecimento mais profundo e significativo, mas também preparam

os alunos para o exercício da cidadania, estimulando a capacidade crítica e a capacidade de análise de diferentes perspectivas.

Entretanto, a implementação eficaz da mediação oral enfrenta desafios significativos, tanto no que diz respeito à formação contínua dos docentes quanto às resistências encontradas por parte dos alunos e ao tempo limitado para desenvolver práticas interativas. Nesse sentido, é essencial que as instituições de ensino promovam espaços de capacitação e reflexão pedagógica para os professores, possibilitando-lhes a adaptação das práticas às realidades específicas de suas turmas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. M. A mediação oral e a participação estudantil. Revista Brasileira de Educação, v. 26, n. 2, p. 187-204, 2021.

BORGES, Valdir; MESQUIDA, Peri(org.). 1921 – Paulo Freire – 2021: 100 anos de ética, liberdade e educação. Curitiba: CRV, 2021. 278 p.

COSTA, A. P. Ensino híbrido e mediação oral: perspectivas para o ensino contemporâneo. Educação e Tecnologia, v. 15, n. 3, p. 134-150, 2022.

FREITAS, S. D. Mediação oral e a promoção do pensamento crítico. Revista de Psicologia Educacional, v. 38, n. 1, p. 54-67, 2021.

GATTI, B. A. O desenvolvimento do pensamento crítico no contexto escolar. Revista de Ensino e Sociedade, v. 14, n. 4, p. 98-112, 2021.

LEITE, D. M.; COSTA, F. A. Participação estudantil e sua relação com o aprendizado significativo. Revista Brasileira de Psicologia Escolar, v. 22, n. 5, p. 56-70, 2023.

LIMA, J. P. Estratégias de mediação oral no ensino híbrido. Revista de Educação e Tecnologia, v. 18, n. 1, p. 32-47, 2021.

NUNES, C. L. A mediação oral como ferramenta de avaliação formativa. Revista Educação e Aprendizagem, v. 12, n. 3, p. 230-245, 2022.

OLIVEIRA, T. S.; MARTINS, L. F. Resistências à participação ativa no ensino superior. Revista de Estudos Educacionais, v. 29, n. 2, p. 112-127, 2022.

PEREIRA, F. L.; SANTOS, A. B. O papel das perguntas abertas na mediação oral. Revista de Psicopedagogia, v. 10, n. 4, p. 87-101, 2023.

SANTOS, C. P.; COSTA, M. R. A diversidade cultural e os desafios da mediação oral. Revista de Educação Intercultural, v. 7, n. 6, p. 139-153, 2023.

SILVA, J. da. Mediação oral na formação do pensamento crítico docente. São Paulo: Editora Educare, 2022. 180 p.

SILVEIRA, M. T.; ALMEIDA, A. D. Mediação oral no contexto do ensino fundamental. Revista de Educação e Ensino, v. 24, n. 2, p. 201-215, 2021.

SOUZA, Maria de. Oralidade e participação: estratégias didáticas no ensino fundamental. Rio de Janeiro: Editora Saber, 2022. 212 p.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista 1ª E
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: QUEBRANDO ROTINA DO ENSINO TEÓRICO

Joaquim Pereira Bravo[1]

RESUMO: O processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em particular, a língua inglesa, tem como um dos objetivos doptar aquele que aprende, de conhecimentos de base que fazem com que o mesmo possa interagir com seus colegas e outros falantes, de forma natural. E, em nosso contexto, compreende-se que este ensino nos dias atuais é bastante criticado, sobretudo, por alunos/estudantes do ensino médio como também do ensino superior que desejam aprender cada vez mais, porém não vêm metodologias de ensino inovadoras e atrativas por parte de muitos profissionais na área, infelizmente; Neste sentido, o desenvolvimento deste artigo vem com o propósito: trazer uma nova abordagem sobre a prática de ensino deste instrumento enquanto língua estrangeira: inovadora e criativa por parte de quem ensina; Partindo da abordagem aqui defendida, para incentivar o seu interesse e sua aprendizagem, as atividades práticas como feiras escolares são muito sugestivas para despertar os alunos, que de alguma forma impulsiona positivamente o próprio processo. As atividades e dinâmicas sugeridas ajudam e muito no desenvolvimento de habilidades e competências básicas de comunicação, fundamentalmente, oral mas também a nível da escrita, interpretação entre alunos. Baseando-se de uma pesquisa qualitativa, o desenvolvimento deste foi possível, tendo em conta, a revisão bibliográfica realizada.Importa referir que, há unanimidade na linha de pensamentos de vários autores consultados,sendo notória a importância que dão no ensino mais prático da língua inglesa e que, portanto,deve ser promovido e incentivado pelo professor, em suas aulas.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Abordagem inovadora e criativa de ensino; Práticas orais de língua inglesa.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, falar uma língua diferente da predominante é um orgulho e serve para elevar a autoestima de muita gente e, sobretudo, de forma muito particular, para qualquer aluno/estudante em sua instituição de ensino. Porém, não tem sido uma tarefa fácil a sua aprendizagem e, por conta de diversos fatores que podem estar na base-teoria sem prática, uso de metodologias passivas, pouco tempo letivo (durante a semana) e muitos alunos por turmas, sem esquecer do pouco empenho e dedicação aplicada no processo, por parte dos próprios alunos, só para citar.

Este último destacado-empenho e dedicação dos alunos, importa referir que, talvez, um outro factor que influencia negativamente, na aprendizagem da língua, é o facto de, não se trabalhar, desde cedo e seriamente no ensino de línguas (em particular -

1 Professor do Ministério da Educação, lecionando as disciplinas de Língua Inglesa; Teorias da Educação e Desenvolvimento Curricular e Práticas Pedagógicas.Mestre em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação pela UNIATLÂNTICO, ESPANHA, FUNIBER; Licenciado em Ciências da Educação - Educação Primária, pela Escola Superior Pedagógica do Bié, Angola.
Orcid: https://orcid.org/0009-0007-9536-4382

inglês), a partir das classes iniciais – daí que os alunos sobretudo do ensino médio em diante, não conseguem dar sequência das aprendizagens que teriam iniciadas lá na base.

Partindo da ideia de que, a criança assimila os conhecimentos com muita facilidade a partir da base, é fundamental a implementação do ensino de línguas-desde as locais às estrangeiras, no ensino geral, quer nas escolas públicas, quer nas privadas.

O ensino da língua inglesa como língua estrangeira é bastante criticado por muitos daqueles que desejam aprender (alunos/estudantes). Na base dessas críticas, uma das primeiras coisas que ´´mais vem à tona´´ é com relação às metodologias aplicadas por muitos profissionais na área – muito teóricas e que não despertam o interesse de quem vai aprender e, maior parte das vezes não facilitam o processo de aprendizagem por parte dos alunos.

Também se pode afirmar e concordando com Andrade et al (2016), que, é possível notar que os alunos apresentam certa dificuldade nas aulas de Língua Estrangeira, tanto na leitura quanto na escrita, pelo facto de não conhecerem o significado das palavras e não conseguirem a aquisição do vocabulário. Com o exposto, é notável que, muitos profissionais defendem mais o ensino gramatical (regras) do que outros elementos fundamentais que facilitem a prática da própria comunicação por parte dos alunos. Realçar que com o exposto, não se pretende (nem se deve) desvalorizar o ensino das regras gramaticais.

As críticas aqui abordadas vêm de alunos/estudantes de várias escolas de nível médio e também de instituições de ensino superior, que muitas vezes solicitaram e ainda continuam a solicitar serviços de ´´explicação´´ de conteúdos de língua inglesa.

Neste sentido, este artigo vem com o propósito – trazer uma nova abordagem sobre a prática de ensino da língua inglesa enquanto língua estrangeira: inovadora e criativa por parte de quem ensina.

Importa apresentar que para essa nova abordagem aqui trazida, deve se ter em conta e diferenciando no processo de ensino-aprendizagem, o destacado por Libâneo (2013, 2014) - a pedagogia tradicional que é aquela centrada na figura expositiva do professor; - a pedagogia renovada, aquela centrada na postura ativa e experiencial dos estudantes; e - a pedagogia tecnicista, baseada na suposta eficiência de atividades planejadas e que levam a comportamentos previsíveis dos sujeitos (Fonseca e Hesse, 2021). Acredita-se que, se se tiver isto em conta, estaremos a marcar um passo à frente para melhorar o contexto atual.

Dizer que, as experiências académicas (desde o ensino básico de formação ao ensino superior) e profissionais – enquanto professor de língua inglesa (desde centros de formação profissional; ONG e, atualmente, com alunos do segundo ciclo; foram fundamentais e motivadoras para a elaboração do presente artigo.

E só para destacar (alguns), sem desmerecer os demais, este, conta com contributos interessantes e valiosos de trabalhos de Alódio et al (2020); Alves e Santos (2021); Cesário et al (2020); Duarte (2020); Fonseca e Hesse (2021); Oliveira (2024); Paiva (2020); Pantoja et al (2024); Pontes e Ribeiro (2022); Rodrigues (2022); Rossi et al (2024).

SUPORTE TEÓRICO DO ARTIGO

Oliveira (2024), apresenta que, uma língua é, antes de tudo, um instrumento de comunicação e interação. A autora defende que, o ensino de uma língua estrangeira não deve apenas incidir no conhecimento do vocabulário e das regras gramaticais, mas também integrar o desenvolvimento de competências comunicativas desde os primeiros níveis de aprendizagem.

O ensino da língua inglesa como língua estrangeira para o aluno deve ser contextualizado e sobretudo, com enfase da sua prática no seu dia-a-dia. De acordo com Rodrigues (2022), …o conhecimento das línguas

estrangeiras serve de instrumento de acesso a outras culturas e outros grupos sociais, além de determinar que a língua – tanto na modalidade oral quanto na escrita – seja compreendida como prática social cujo ponto de estudo inicial seja o texto. Apesar que, para o autor, essa definição não restringe o texto apenas à perspetiva discursiva, mas incentiva também a prática da leitura e do desenvolvimento de estratégias de compreensão auditiva, oralidade, leitura e escrita.

Para (Schewtschik, 2017; Santos; Ferreira, 2018, e Alves, 2020), nas palavras de Alves e Santos (2021), afirmam que, ´´apesar de tantas transformações significativas no ensino ao longo dos tempos, é comum ainda encontrarmos estudos evidenciando a prática de um ensino..., no molde tradicionalista e descontextualizado com o cotidiano dos alunos...´´

A fraca produtividade (por conta da ausência de novas metodologias) no ensino da língua estrangeira - inglês, e a falta de proficiência no idioma, Segundo Rodrigues (2022), em muitos casos, são camuflados em currículos de profissionais que atestam possuir certo nível de proficiência no idioma, mas que, diante de uma simples entrevista, alcançam resultados que revelam níveis reais de domínio da língua muito abaixo do esperado…

Nesse sentido, é interessante propor um desafio às instituições - que se reflita, seriamente, sobre a questão ligada à contratação do capital humano: valorizar mais a nota do certificado/diploma? Ou fundamentalmente, valorizar o saber do profissional – ser; estar; conviver e fazer bem?

O exposto é notório nos dias atuais, deparando-se, com alunos desmotivados e desinteressados em assimilar os conteúdos ensinados nas aulas – em função de vários fatores e, um deles (em muitos casos) é a falta de dinamismo e criatividade por parte de quem ensina, por acomodar-se com aulas muito teóricas (rotineiras).

De facto, o empenho e dedicação dos alunos/estudantes à aprendizagem e, sobretudo, das línguas estrangeiras, em particular da inglesa, conta e é muito necessário. Porém, o empenho, a dedicação e criatividade de quem ensina deve ser a dobrar, no sentido de estimular o interesse dos mesmos por meio de variadas atividades e dinâmicas em sala de aula. Tal como destaca Bezerra (2007) segundo Bezerra e Bezerra (2010), que a abordagem de ensinar do professor coage, muitas vezes, a manifestação da abordagem de aprender dos alunos.

Importa destacar que, quando o ensino é baseado simplesmente em teorias, sem práticas ou dinâmicas inovadoras, parafraseando Alves e Santos (2021), diante dessa realidade, os alunos se sentem desmotivados e desinteressados..., e com isso, os profissionais acabam - deixando de lado a importante formação do conhecimento científico dos estudantes e a correlação entre o conhecimento..., e o cotidiano do aluno nesse idioma.

Parafraseando Andrade et al (2016), nenhuma sala de aula é igual à outra, cabendo assim ao professor, primeiramente, analisar a turma, para depois testar os métodos que darão posteriores resultados referentes à aprendizagem dos alunos. Na mesma senda, para se ter a real ideia do que se defende, e, corroborando com Bezerra e Bezerra (2010) que apresentam, para esclarecer o abordado neste artigo, que:

- Um recém-nascido fica aos cuidados da mãe, sendo, na maioria das vezes, por ela amamentado e sem esforço recebe o seu alimento. Quando a criança cresce um pouco mais, a mesma (mãe) já começa a introduzir em sua alimentação algo que ela terá que mastigar, exigindo, dessa forma, um pouco de esforço para se alimentar.

- Depois (de um pouco crescida), a criança começa a selecionar o seu alimento, conforme o sabor que a agrade. Da mesma forma, e contextualizando, acredita-se que o estudante, ao entrar na escola é alimentado pelo professor, segundo os autores, como reflexivo-crítico e contribuinte na busca da aprendizagem autônoma de seus alunos, (Freire, 1982).

Alves e Santos (2021) defendem Weber (2016) destacando que, para que a construção do conhecimento seja significativa para o aluno, o mesmo, deve ter participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Ainda, parafraseiam Rodrigues et al (2019), realçando que, a realização de feiras escolares constitui uma prática pedagógica eficiente para despertar a curiosidade e interesse dos alunos, bem como para incentivar a pesquisa.

Nesta senda, o desenvolvimento de feiras podem ter o seu início em atividades práticas e cativantes em salas de aula, tendo em conta a contextualização do assunto a ser abordado. Assim sendo, para o cumprimento de alguns dos objetivos fundamentais dos documentos oficiais, segundo Angola, Ministério da educação – programa de inglês (2019), nomeadamente:

> –Desenvolver competências básicas de comunicação;
>
> –Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural, através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão inglesa.
>
> –Experimentar as técnicas de diálogo, de troca de impressões, de entrevista e de debate;

Neste sentido, algumas dinâmicas e atividades que podem ser implementadas em salas de aula, podem ser: atividades ou dinâmicas de-´´self-introduction´´; ´´introduce others´´; ´´conversations two by two´´; ´´training translator´´; ´´dramatizations in the class´´; ´´general knowledje´´, só para citar estas.

Por exemplo, as atividades e dinâmicas acima destacadas (além de outras), em minhas aulas de língua inglesa como língua estrangeira, não faltam e, de facto, cativam o interesse dos alunos, levando-lhes à aprendizagem significativa.

Na visão de Brum (2015) citados por Mayara Rossi et al (2024), o ensino só será exitoso se a aprendizagem for exitosa…, se pode acrescentar invertendo as ideias - a aprendizagem só será exitosa se o ensino for exitoso.

Mayara Rossi et al (2024) defendem que, a aprendizagem significativa ocorre com a incorporação de conhecimento novo na estrutura cognitiva do estudante, e pode ser associado a um conhecimento prévio, relacionado e relevante, já existente nessa estrutura cognitiva, (Per Christian, 2012). Importa destacar (contextualizando) que, por exemplo, o aluno já incorporou o conhecimento teórico (de língua inglesa como língua estrangeira) e, precisa relacionar com a prática, a partir de atividades concretas e diversificadas que devem ser implementadas, durante as aulas pelos profissionais - por meio de suas habilidades e capacidades de inovação e criatividade.

IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DA ORALIDADE NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

O ensino da gramática da língua inglesa enquanto língua estrangeira é muito importante, entretanto, limitar-se apenas a este ensino gramatical não é interessante e nem importante para o aluno/estudante, visto que tende a ser mais teórico, apesar de variar de metodologias a serem aplicadas pelos profissionais.

Tal como destacam Alódio et al (2020), nos dias actuais ainda há professores que – talvez por comodismo ou apenas por não saber como sair dessa "caixa" - se limitam apenas ao ensino da gramática em sala de aula, acarretando também limites no conhecimento do aluno. Segundo os autores, Comprometendo, de certa forma, sua competência comunicativa.

Concordando com Lima et al (2014), segundo Pantoja et. al (2024), o Inglês não é ensinado na sua totalidade, defendem que, se tem falhado no aspeto do desenvolvimento de habilidade da expressão oral. Pantoja et al, defendem que para os autores, isso carece de mais atenção, uma vez que é ela a responsável pela comunicação, tendo participação direta na habilidade da escuta.

Pantoja et al (2024), parafraseiam que, o ensino da linguagem oral durante as aulas de língua estrangeira é de extrema importância,

uma vez que, a maioria dos alunos não possui a oportunidade de estudar em cursos particulares especializados. Para tal, essa habilidade deve ser oferecida pelo professor no decorrer de suas aulas, sendo que, é direito dos educandos desenvolverem uma formação linguística de qualidade (Lima et al 2014).

Pantoja et al (2024), destacam que Rio (2018), em seu artigo, comenta que as novas tecnologias digitais ultrapassam as antigas limitações do passado quanto ao ensino-aprendizado de uma língua estrangeira. Apresenta que, as novas tecnologias abrem uma grande janela de possibilidades.

Defendem que, para o autor, há uma vantagem final no uso das tecnologias digitais no trabalho com a oralidade que é a possibilidade de as atividades serem feitas fora da sala de aula e dando suporte à uma nova era de aprendizado, não limitado a uma educação dentro dos muros da escola.

Neste sentido, os professores podem fazer o melhor uso possível das novas tecnologias para o ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira, tendo em conta as atividades práticas de oralidade como interpretação de músicas inglesas; declamação de poesias; assistência de vídeo-aulas; criação de grupos virtuais de interação nas redes sociais – para interagir com pessoas falantes do idioma a partir de seus países e não só.

Um exemplo a destacar, no princípio de sua carreira como docente, Duarte (2020) fundou o clube de conversação em língua inglesa para colocar os alunos numa interação permanente entre si. Para o autor, a oralidade/prática em língua inglesa quase que não é contemplada no ensino devido alguns fatores como, a carga horária reduzida da disciplina, heterogeneidade linguística do grupo, ausência de produção oral do idioma (não só nas aulas como também nas provas).

De igual modo, pode se incluir como outro fator o excesso número de alunos por turmas bem como várias turmas para se trabalhar no mesmo dia, o que de certa forma influencia negativamente e pode atrasar o desenvolvimento do processo.

Durante sua trajetória em várias escolas de ensino médio, Duarte (2020), observou que, há insegurança por parte do professor de língua, em proporcionar a oralidade em sala de aula. Defende que, o processo mecânico de manipular regras gramaticais ainda se faz presente – nas metodologias de ensino de muitos profissionais.

Por exemplo, em minhas aulas de língua inglesa (com alunos do ensino médio), além de promover atividades interativas entre alunos, como: ´´self-introductions´´; ´´talkings´´; ´´debates´´; ´´introduce others´´; ´´speaking about a country´´..., a cada ano lectivo, trabalho com os mesmos no sentido de – no primeiro trimestre, desenvolverem habilidades básicas de comunicação, partindo de conteúdos muito básicos e fundamentais, acima já expostos. Nesse mesmo trimestre, os alunos têm a liberdade para falarem português (língua oficial) a qualquer momento;

Já no segundo trimestre, os mesmos têm limitação em falar português durante as aulas. Obrigatoriamente, falam inglês (sabendo ou não). Apenas o professor tem a liberdade de explicar os conteúdos em língua portuguesa.

Diferente do primeiro e segundo trimestres, no terceiro, nem os alunos e tampouco o professor se comunicam em português, ou seja, até os conteúdos das aulas são explicados e clarificados na própria língua inglesa. Isto para poder incentivar e estimular o gosto e a sua aprendizagem.

Por exemplo, atividades como - ´´speaking about a country´´ ou similares, que consiste em:

- Os estudantes rifam um número de países que tanto podem ser de expressão inglesa ou não, correspondentes com o número de alunos por turma. Após as rifas serem realizadas, de forma individualizada, cada estudante vai investigar sobre aquele país, seus aspetos mais essenciais como cultura, sociedade, política, geografia, etc.

- Após uma ou duas semanas de preparação dessa dinâmica, chega o momento de exposição dos resultados na aula, porém em língua inglesa. Alguns dos objetivos dessa dinâmica – desenvolver habilidades e capacidades comunicativas entre os alunos e desenvolver a capacidade de compreensão e de expressão de mensagens orais.

Parafraseando, Duarte (2020) o desafio de expor os alunos à oralidade vai além de trabalhar com músicas em inglês ou com uma série de exercícios de ´´listening´´. O desenvolvimento da habilidade oral não deve limitar-se a atividades individuais, nas quais o aluno desempenha papel passivo, mas sim na interação verbal. O indivíduo que sabe uma língua estrangeira normalmente não é chamado de "leitor da língua", "escritor da língua", ou até mesmo de "ouvinte da língua", mas sim de "falante da língua".

Desta feita, as aulas de língua inglesa devem ser motivadas por atividades e dinâmicas criativas e inovadoras, implementadas pelos profissionais, com vista a colocar os alunos em constantes intercâmbios entre si. E, o mais importante na aula deve consistir em dar a liberdade ao aluno para praticar a oralidade, quer individualmente, quer com seus colegas.

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: PARA QUEM ENSINAR? – FALANTES OU NÃO FALANTES

Como exemplo, o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos de língua portuguesa, de forma geral, torna-se ´´facilitada" a sua transmissão e compreensão, pelo facto de se ter, no país, a própria língua portuguesa, como um instrumento de comunicação - oficial, de interação desde as Instituições Públicas e não só.

Desta feita, a língua portuguesa é um meio de interação oficial do dia-a-dia, para os países de expressão oficial. Onde, o ensino é realizado por meio da mesma. E, de forma inversa, também acontece com os países de expressão inglesa ou seja, o ensino é contextualizado, tendo em conta, a realidade do instrumento de comunicação oficial do referido país, bem como as particularidades dos próprios alunos, tal como enfatiza um dos objetivos específicos do programa oficial desta disciplina, do Ministério da Educação (Angola):

Atender às necessidades individuais dos alunos - os alunos gostam e querem aprender, de facto, a se comunicarem entre si, e, com falantes da língua inglesa.

> –Assim sendo, à quem e como, vamos ensinar os conteúdos de língua inglesa?
>
> –A um aluno/estudante, já falante ou não falante da mesma?

As respostas à essas questões devem nos levar a desenvolver metodologias, procedimentos e técnicas diversificadas, para atendermos a cada caso de forma diferente, em função de suas particularidades ou necessidades individuais, defendidas pelo documento reitor do processo de ensino-aprendizagem, dessa língua enquanto disciplina escolar.

Para ensinar essa língua aos alunos, é importante que o professor desenvolva o bom senso nesse processo - no sentido de ver até que ponto deverá transmitir os conteúdos de língua inglesa como língua estrangeira, totalmente na mesma língua, ou totalmente na língua predominante, ou ainda, tendo como ponto de partida o 50%, com o propósito de facilitar a própria aprendizagem aos alunos e não dificultá-los (tal como muitos alunos defendem, atualmente).

Um elemento fundamental, igualmente, a se ter em conta é ensinar sobre a importância do que se aprende a nível da teoria, contextualizando na prática de quem aprende (o aluno).

ASPECTOS QUE TORNAM IMPORTANTE O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA (EM ANGOLA) COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tal como defendido por Pontes e Ribeiro (2022), a língua inglesa vem se tornando, cada vez mais, um dos idiomas mais falados a nível do mundo, tendo em conta que a globalização tem contribuído bastante na sua expansão.

Acrescentam ainda que, nos dias atuais, aprender essa língua apesar de ainda ser um privilégio para poucos, já não é mais considerada como demonstração de ´´status´´, mas sim como uma necessidade universal para a comunicação, para o mercado de trabalho e, consequentemente, para a expansão de fronteiras.

Como professores de língua inglesa, Pontes e Ribeiro (2022), destacam Jack Richards (2008) que apresenta que, devemos fazer uma sondagem em nossa sala de aula, para com isso, podermos saber qual a melhor forma que os nossos alunos conseguem aprender a língua alvo com mais facilidade e conforto.

Baseando-se dos programas oficiais desta disciplina:

1. A língua inglesa possui uma situação proeminente, dado ser a língua mais internacional, uma das línguas oficiais das Organizações das Nações Unidas e veículo de acesso à investigação e informação;
2. O ensino / aprendizagem desta língua reveste-se de particular importância em Angola, devido à posição geográfica deste país. Situando-se na África Austral, tendo como vizinhos, vários países de expressão inglesa;
3. Por outro lado, Angola é um dos países membros do organismo de desenvolvimento dos países da África Austral (SADC), cuja língua de trabalho é o inglês.

Só para se ter uma ideia, da real importância do ensino-aprendizagem da língua inglesa em Angola, o país faz parte como parceiro dessas instituições de nível internacional, de forma direta e indireta.

É fundamental estimular a aprendizagem da mesma aos alunos, através de várias atividades e dinâmicas cativantes.

Outra das razões para o ensino-aprendizagem da língua inglesa, em nosso contexto, é a influência da globalização, por meio das influências interativas com outros países e, de expressão. Só para citar, como exemplo, de acordo com a Embaixada da República de Angola nos Estados Unidos da América, Angola recebeu em Dezembro último de 2024, para uma visita de Estado de 72 horas – o Presidente norte-americano, Joe Biden. Disponível em https://angola.org/presidente-joe-biden

Com o exposto, imaginemos o grande grupo de seus auxiliares que o acompanhou!

Dizer que, a interação com todos eles foi por meio da língua inglesa, naturalmente. Angola é um país muito rico, além de recursos humanos, é bastante rico também em diversos recursos naturais, que até aos dias de hoje continuam a atrair vários Estados bem como, empresários de diversos países. Desta feita, é importante evoluirmos com o ensino-aprendizagem da língua inglesa, quer nas escolas públicas, e, ou, privadas, quer de forma particularizada, em centros de formação profissionais ou mesmo, simplesmente, a partir de casa – contratando alguém para ensinar.

Pelo menos, as sugestões metodológicas defendidas pelo programa acima destacado, são claras, pois que, enfatizam o real papel do professor no processo de ensino-aprendizagem desta língua estrangeira enquanto disciplina. Onde o mesmo deverá:

–Situar-se como um facilitador das aprendizagens dos alunos;

–Tentar adequar o processo de ensino-aprendizagem à situação e necessidades reais dos alunos;

–Permanecer numa contínua posição de diagnóstico dos processos operacionais;

–Tentar remediar as dificuldades de aprendizagem através de estratégias diversificadas e de material adequado à faixa etária e aos interesses socioculturais dos alunos;

–Provocar a crescente autonomia do aprendente;

–Atender às suas necessidades individuais (de aprendizagem);

–Promover o desenvolvimento integrado e equilibrado das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever.

Portanto, para impulsionar positivamente o ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira, valoriza-se a 2ª edição da feira de língua inglesa realizada numa das escolas da sede capital do Cuito-Bié/Angola,

Complexo Escolar Nº65 Nossa Senhora da Paz, como um projeto pedagógico que deve ser incentivado e promovido dentro do processo de ensino-aprendizagem.

O mesmo projeto teve comovisão -Inclusão de outras instituições de ensino e a participação de pais e encarregados de educação dos alunos em eventos escolares. A segunda edição da feira destacou-se com os seguintes objetivos gerais:

–Despertar, promover e desenvolver o gosto e o interesse dos alunos, pela aprendizagem da língua inglesa, através de apresentações\exposições dos alunos participantes;

–Desenvolver competências básicas de comunicação na língua inglesa, entre os alunos, por meio de interações;

–Demonstrar habilidades desenvolvidas ao longo do ano letivo e das preparações da feira;

–Trocar experiências entre alunos e instituições participantes;

–Promover a inclusão e participação dos pais e encarregados de educação dos alunos em atividades escolares, em particular na feira de língua inglesa.

Este projeto teve como proposta de atividades e dinâmicas desenvolvidas pelos alunos e professores bem como pais e encarregados de educação - a realização de rifas pelos alunos, nomeadamente:

1. Dinâmicas de entrevistas e debates – ´´english development in our schools´´ (mesa redonda com professores e convidados: pais e encarregados participantes, em 15-20 minutos);
2. Comissão - para exposição de cartazes com informações úteis em língua inglesa (estudantes do Magistério: 11ª. e 12ª. classes - decoração do local da feira – auditório da escola);
3. Comissão para criação de um jornal escolar (alunos do Iº Ciclo – 7ª., 8ª. e 9ª. classes);
4. Comissão para organização do grupo coral para a música inglesa de abertura e de encerramento – estudantes do Magistério;
5. Comissão de protocolo (estudantes do Magistério local);
6. Declamação de poesias em inglês (ou sobre a língua inglesa) no total de cinco – alunos do Iº Ciclo;
7. Dinâmicas de autoapresentação (em inglês) - um representante por turma e por instituição participante, seguido do seu intérprete;
8. Dinâmicas de exposição da cultura local, por meio de música, poesias, danças e desfile de traje local, tradicional (estudantes do Magistério);
9. Dinâmicas de entrevistas em inglês (alunos do Magistério);
10. Dramatização sobre a importância da Língua Inglesa (envolvendo reportagens – estudantes do Magistério);
11. Interpretação musical de artistas de expressão inglesa (ao vivo, por turma – estudantes do Magistério) – valorização da melhor interpretação;
12. Dinâmicas recreativas envolvendo familiares dos alunos (a critério dos familiares participantes – Magistério);
13. Comissão para organização do desfile de traje africano (angolano);
14. Comissão para organização de exposições de obras de arte (com todas as turmas);
15. Conversações em inglês, em pequenos grupos (2-3 alunos – turmas do Iº Ciclo);
16. Dinâmicas de redação e composição de textos escritos e suas leituras, no quadro (por turmas do Magistério – um representante cada).

As instituições convidadas ao evento, apresentaram suas dinâmicas de língua inglesa, para troca de experiências a nível das apresentações em palco. Em função do local (espaço) acolhedor do evento, cada Instituição convidada, se fez presente com até 15 estudantes representantes ao máximo.

Local e data da realização do evento:

–Auditório da escola promotora: sendo que o mesmo foi decorado com cartazes, contendo informações úteis em língua inglesa, produzidos pelos próprios alunos.

–Realização da feira - terceiro trimestre do ano letivo 2024/2025;

–Com a duração de 07 (sete) horas, do período da manhã ao período da tarde.

CONTEXTO EM QUE SE REALIZOU A 2ª EDIÇÃO DA FEIRA DE LÍNGUA INGLESA:

Complexo Escolar Nº.65 ´´Nossa Senhora da Paz´´ - São José de Cluny. Localizado no Município do Cuito, Bié/Angola - na Avenida Sagrada Esperança - a norte; rua Francisco Leite Cardoso - a Sul; rua Raimundo Serrão - a Leste, e, Oeste - rua Padre Fidalgo.

O referido complexo escolar, actualmente, conta com o ensino pré-escolar (centro infantil); ensino primário; Iº. Ciclo do ensino secundário e o IIº ciclo (Magistério Primário – em fase de descontinuidade).

METODOLOGIA RECORRIDA

Referenciando Marconi e Lakatos (1999), nos trabalhos de Silva (2015), os critérios para a classificação dos tipos de pesquisa variam, e a divisão obedece a interesses, condições, campos, metodologia, situações, objetivos, objetos de estudo, etc.

Desta feita, para o alcance deste, metodologicamente optou-se pela revisão bibliográfica que segundo, Cesário et.al (2020), fundamenta-se com base em material que já fora construído, o que incluí artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos, (Praia et al, 2002). Na sequência da revisão da bibliografia, seguiu-se a sintetização dos conteúdos fundamentais encontrados.

Neste sentido, considera-se esta, uma pesquisa qualitativa que, segundo Zanella (2006, p. 99) citado por (Silva, 2015):

´´Preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados. O método qualitativo para Zanella, não é empregado quando o pesquisador quer saber quantas pessoas têm preferência por um produto, portanto, não é projetado para coletar resultados quantificáveis´´.

Com o exposto, anteriormente, é possível se ter uma ideia clara sobre o que se realizou, de facto, com a utilização da pesquisa qualitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É notória a importância que dão, diversos autores no desenvolvimento do ensino da língua inglesa como língua estrangeira, partindo de atividades e ou dinâmicas práticas e concretas que devem ser promovidas e incentivadas pelos professores, em suas aulas. Referir que, há uma unanimidade na linha de pensamento de muitos deles.

E, Concordando com Alódio et.al (2020), apresentam que, em relação à metodologia de ensino de Língua Inglesa, muito se discute sobre o impacto desta no desempenho escolar. Defendem ser evidente a relação diretamente proporcional entre motivação e desempenho escolar, o que consequentemente, implica dizer que a falta de motivação no processo de aprendizagem de Inglês pode gerar um desempenho escolar insatisfatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No entanto,é um facto, que toda gente gostaria de aprender a língua inglesa enquanto uma língua estrangeira. E, nos dias de hoje, sobretudo, por conta da aceleração do processo de globalização, onde cada dia que passa podemos nos encontrar em situações específicas que envolvam a língua inglesa. Como por exemplo, para conseguir um novo emprego pode haver a exigência do domínio básico da língua inglesa; as informações trazidas por variados tipos de fármacos; nas investigações científicas – muitos bons conteúdos aparecem na língua inglesa; na aquisição de uma bolsa de estudo para o exterior, além de outras situações.

É importante e necessário que o seu ensino, nas escolas seja uma realidade significativa para quem aprende, envolvendo variadas técnicas e estratégias que coloquem quem aprende no centro do processo, com base em situações reais e práticas, durante as aulas.

É fundamental inovar e fazer diferente do que se faz, com vista a autossuperação a cada dia e momento, tendo em conta os contextos e as necessidades dos alunos (aprender de facto).

O ensino-aprendizagem de línguas (em particular a inglesa) deve ser contextualizado de acordo às necessidades de aprendizagem dos alunos e, sobretudo, partindo das classes iniciais do ensino primário, isto é, para que o aluno, do ensino médio em diante (nesses níveis de ensino), não tenha muitas debilidades, no que a língua inglesa diz respeito, como nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALÓDIO, Ana Beatriz D'Albuquerque; DINIZ, JÚNIOR, Língua inglesa em salas de aula: Feira cultural como atividade de conscientização e motivação para alunos aprendentes do idioma. Disponível em: ,ALÓDIO, Ana Beatriz D'Albuquerque; DINIZ, Elza & JÚNIOR, José Maria De Aguiar Sarinho. Língua inglesa em salas de aula: Feira cultural como atividade de conscientização e motivação para alunos aprendentes do idioma. Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/serie_educar/volume7/Educar_vol7.pdf, 2020.

ALVES, Thiago Rodrigues de Sá; SANTOS, Alda Ernestina dos. A importância das feiras de ciências na educação e alfabetização científica: um relato de experiência com alunos da Educação Básica. Revista Educação Pública, v. 21, nº 9, 16 de março de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/9/a-importancia-das-feiras-de-ciencias-na-educacao-e-alfabetizacao-cientifica-um-relato-de-experiencia-com-alunos-da-educacao-basica

ANDRADE, Camila Daniela de Souza de; CAMARGO, Maria Cristina de Lara Duarte de & KEPP, Marcos António. Estratégias e métodos para o ensino de vocabulário em língua Inglesa, 2016. Disponível em https://pt.scribd.com/document/872637258/Ensino-Vocabulario-Lingua-Inglesa

ANGOLA. Ministério da Educação. Programa de Inglês, 2019.

ANGOLA. Ministério da Educação. Programa de Língua Inglesa - Formação de professores para o pré-escolar e para o ensino primário (10ª. 11ª. 12ª. Classes), 2013.

ANGOLA. Embaixada da República de Angola nos Estados Unidos da América, 2024. Acesso: https://angola.org/presidente-joe-biden

BEZERRA, Daniela de Souza & BEZERRA, Leandro Silva. Professores de línguas em formação: sob a égide dos Formadores e do livro didático, 2010.

CESÁRIO, Jonas Magno dos Santos; FLAUZINO, Victor Hugo de Paula & MEJIA, Judith Victoria Castillo. Metodologia científica: Principais tipos de pesquisas e suas caraterísticas. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 05, pp. 23-33. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tipos-depesquisas

DUARTE, Ewerton Batista. English Conversation Club - Projeto Experimental com Estudantes de Ensino Médio. Revista Educação Pública, v. 20, nº 48, 15 de dezembro de 2020. Acesso: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/48/english-conversation-club-projeto-experimental-com-estudantes-de-ensino-medio

FONSECA, Carlos Ventura & HESSE, Fernanda Bianca. Propostas didáticas e práticas pedagógicas na educação básica: revisão da literatura da área de ensino de ciências naturais. Experiências em Ensino de Ciências V.16, N.3, 2021.

OLIVEIRA, Beatriz. Competência pragmática em aula de língua estrangeira: sistematização conceptual, 2024. Acesso em https://www.researchgate.net/publication/384066273_Competencia_pragmatica_em_aula_de_lingua_estrangeira_sistematizacao_conceptual

PAIVA, Geraldo Rodrigues de. Sequência didática em aulas de Língua Inglesa: uma abordagem no 7º ano do Ensino Fundamental. Revista Educação Pública , v. 20, nº 5, 4 de fevereiro de 2020. Acesso em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/5/sequencia-didatica-em-aulas-de-lingua-inglesa-uma-abordagem-no-7-ano-do-ensino-fundamental

PANTOJA, Lucilane Narciso; ESPÍRITO SANTO, André Cotelli do; SIQUEIRA, Ana Paula Legey de; MÓL, Antônio Carlos de Abreu. A prática da oralidade da língua inglesa no Ensino Médio com o uso das novas tecnologias digitais. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 24, nº 39, 22 de outubro de 2024. Acesso: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/39/a-pratica-da-oralidade-da-lingua-inglesa-no-ensino-medio-com-o-uso-das-novas-tecnologias-digitais

PONTES, Francisco Edinaldo de; RIBEIRO, Josanille Glenda do Nascimento. Speak out: um estudo sobre o ensino-aprendizagem da habilidade oral da língua inglesa na educação básica. Editora e-Publicar – Educação em transformação: práxis, mediações, conhecimento e pesquisas múltiplas, Volume 3, 2022.

RODRIGUES, Felipe de Araujo. A importância do ensino de Língua Inglesa nas escolas brasileiras: uma proposta de reformulação das diretrizes institucionais e dos conteúdos. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 1, 11 de janeiro de 2022. Acesso: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/1/a-importancia-do-ensino-de-lingua-inglesa-nas-escolas-brasileiras-uma-proposta-de-reformulacao-das-diretrizes-institucionais-e-dos-conteudos

ROSSI, Mayara; FELIPE, Alessandro Bueno; BARROS, Bruna Nunes; VIANA, Gleziane Soares; MARCELINO, Juliana Aparecida Reis; AMORIM, Juscilene Dias; FERRAZ, Lucinete Dias; SILVA, Rosana Magalhães da; SOUZA Solange de Lima; SILVA, Terezinha de Fátima Brandt da; WEIS, Vagner Batista; SILVA, Wagner Mendes da. Metodologia da Pesquisa. Segunda edição revisada, 2024. Acesso: https://pt.scribd.com/document/543176091/4444, 2024.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

OS DESAFIOS DO MARKETING DIGITAL NO CONTEXTO ONLINE: A SEGMENTAÇÃO DE MERCADO DAS MPMES EM MALANJE EM 2025

José Campos Kifuba[1]

RESUMO: Este artigo tem como objetivo identificar os principais desafios enfrentados pelas Micro, Pequenas e Médias Empresas da Província de Malanje,. Partindo da inquietação, "Quais os desafios enfrentados pelas pequenas e médias empresas de Malanje, na interação com mercado na segmentação do seus públicos-alvo no contexto digital?" O artigo procurou entender a interação na segmentação do mercado no contexto online em Malanje, em diversas plataformas digitais hoje disponíveis no mundo, destacando as limitações operacionais e as estratégias adotadas pelas empresas. A segmentação do mercado online para o desenvolvimento de processos de aquisição de clientes, há ser uma vantagem competitiva, já que dá a conhecer a marca aos seus diferentes públicos-alvo.

Palavras–Chave: Interação online; MPMEs; Marketing Digital; Segmentação de Mercado.

INTRODUÇÃO

O segmento do mercado é uma estratégia fundamental para empresas que procuram ou seja que buscam entender e atender as necessidades específicas dos seus clientes. Pese embora que no contexto online, a segmentação do mercado principalmente na província como Malanje torna-se ainda mais complexa, por motivos de ainda à pouca quantidade de dados disponíveis à necessidade de interagir com os clientes de forma eficaz. Em Malanje como nas restantes cidades deste vasto país, as empresas enfrentam enormes desafios específicos na tentativa de segmentar o seu mercado online e na interação com seu público-alvo, passando na personalização de certo modo os seus clientes.

Nos dias de hoje, devido às mudanças rápidas e radicais e com o avanço da tecnologia influenciadas pela informática e a comunicação as empresas sentem a necessidade de expandirem os seus serviços. O conceito de mercado leva-nos às diferentes formas em que vendedores e compradores encontram-se para exposição de bens e serviços com a determinação dos preços, então pensar em segmentar mercado no contexto online, referimos a procura de clientes no contexto virtual ou plataformas digitais, assim não podemos separar nesta abordagem o conceito de Marketing como a forma planeada das empresas alcançar possíveis consumidores.

> Druker (2002), " o objetivo de um negócio é criar e manter clientes".

1 Mestrando em Gestão na Especialidade de Gestão Estratégica de Empresas pelo Instituto Superior Politécnico de Kangonjo; Licenciado em Gestão de Empresas pelo Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues "IDERO; Professor de Empreendedorismo na Escola do IIº Ciclo do Ensino Secundário.
Email: josecamposki85@gmail.com
Tel. +244 935 114 112.

O que exige ações estratégicas contínuas de segmentação. Entretanto, para países como Angola, em contextos periféricos e limitações de infraestruturas a todos os níveis , conforme é a realidade da Província de Malanje Angola, essas empresas que operam nesta circunscrição territorial enfrentam barreiras significativas para adotar práticas digitais eficientes.

Para Kotler e Keller (2012) destacam que a segmentação de mercado eficaz permite " identificar grupos de consumidores com necessidades semelhantes, possibilitando acções de Marketing mais assertivas".

De certa, mesmo que o marketing digital proporcione meios mais acessíveis mensuráveis de alcançar os clientes, muitas PMEs em Malanje carecem de recursos financeiros, humanos e tecnológicos para exploração dessas múltiplas possibilidades.

Para Solomon (2016), o markrting de relacionamento e a pessoalização das ações são essenciais para fidelização e diferenciação competitiva, de dois ponto ainda frágeis nas Micro, Pequenas Médias Empresas de regiões como Malanje.

ENQUADRAMENTO DAS PEQUENAS MÉDIAS EMPRESAS

Apesar de não haver legislação específica para MPMEs que operam no ambiente online, a lei das MPMEs é aplicável a qualquer empresa formalmente constituída, seja física ou digital, conforme a legislação angolana sobre micro, pequenas e médias empresas está estabelecido no Decreto Presidencial nº 98/14 (ANGOLA, 2014), de 07 de Maio,

Na visão das Micro, pequenas e médias empresas em Angola, a Lei nº 12/17, de 12 de Junho, tem sido fundamental para seguro e transparente. Ao estabelecer normas claras para transações electrónicas e comunicações comerciais, essa legislação permite que as MPMEs fortaleçam suas chances de sobrevivência e competitividade em 2025, num cenário cada vez mais digitalizado. "A Presente lei estabelece o regime jurídico aplicável à contratação electrónica e proteção dos consumidores e à segurança das comunicações no âmbito do comércio eletrónico".(ANGOLA, 2017, art. 1.º). No entanto, o ambiente digital ainda carece de regulamentações mais claras quanto ao comércio electrónico, publicidade online, e proteção de dados dos consumidores, desta modo as empresas digitais devem observar também:

Conforme (KOLTER, 2000), "os mercados ocupam um grande espaço nas economias modernas, as empresas dirigem-se aos mercados de recursos (matéria-prima, mão-de-obra, e recursos financeiros), os consumidores vendem o seu trabalho e recebem salário e com o qual pagam os bens e serviços que necessitam, e os governos arrecadam imposto para adquirir bens dos mercados de recurso, produtos intermédios e utilizam esses bens e serviços para proporcionarem serviços públicos".

SEGMENTAÇÃO DE MICRO, PEQUENAS E MÉDIAS EMPRESAS (MPMES)

Baseados em critérios mais comuns de segmentação de mercado, para empresas em Malanje, dados o contexto territorial e observados durante a pesquisa, suas especificidades, para isso deve adotar os seguintes critérios:

Por sector de actividade:

- Comércio (lojas, Mercearias, Mini-mercado)
- Serviços (salões de beleza, oficinas, consultorias, transportes)
- Indústria leve (padarias, carpintarias, serralharias)
- Agricultura (Cooperativasagrícolas)

Segmentação de Mercado é a acção de identificar e classificar grupos distintos de compradores. A segmentação de mercado identifica clientes com necessidades semelhantes e vai ao encontro dessas necessidades com ofertas de produtos.Em outras palavras, nos mercados modernos, os consumidores buscam satisfazer seus desejos e necessidades de maneiras significativamente diferentes.

Os produtos, suas estratégias de preço, propaganda e distribuição devem ser desenvolvidas de acordo com as necessidades e características de segmentos específicos. (CHURCHILL; GILBERT; PETER, 2002).

Segmentar um mercado é reconhecer sua natureza heterogênea. O pressuposto no qual apoia-se essa estratégia é a de que as empresas podem maximizar seus lucros, desenvolvendo produtos que vão ao encontro das necessidades de segmentos específicos, em vez disso, as mudanças nas formas de satisfação das necessidades tornam a segmentação um processo dinâmico. Os profissionais de marketing precisam estar atentos à evolução dos seus mercados-alvo, lembrando, sempre, que os critérios de segmentação precisam ser revistos e eventualmente alterados de acordo com essa evolução.

No ambiente competitivo moderno, alcançar a satisfação do cliente tem uma importância especial para os grandes profissionais de marketing que enxergam que, nos tempos de interação que vivemos, o sucesso não está na venda em si, mas sim em construir um relacionamento duradouro com o cliente de modo que ele continue a comprar ou contratar produtos e serviços sem ceder para a concorrência (SAMARA et al., 2005, p. 213 apud FRANÇA, 2022).

A modernização criou a necessidade de estar sempre inovando, sendo assim, as empresas começam a entender que para desenvolvimento e crescimento é preciso a implantação da segmentação de mercado. Através desse método, nichos que anteriormente não eram explorados começam a ser visados como uma oportunidade de expansão e possibilidade de atuação (FRANÇA et al. 2022).

BASES PARA A SEGMENTAÇÃO DO MERCADO

Conforme Kotler (2000), os profissionais de marketing buscam identificar características dos compradores (variáveis independentes) que indiquem possíveis comportamentos de compra ou padrões de resposta a estímulos de marketing (variáveis dependentes). O autor apresenta seguintes exemplos: local de residência, escolaridade, prática de certas atividades desportivas ou hobbies podem indicar preferências, valores ou atitudes relevantes para a previsão do comportamento de compra de certos grupos de consumidores. O mesmo raciocínio pode ser aplicado a organizações, com base na análise de características, tais como localização, base tecnológica, finalidade (lucrativa ou não-lucrativa) etc.

SEGMENTAÇÃO DE MERCADO

> "As micro, pequenas e médias empresas devem adotar métodos modernos de gestão e inovação tecnológica como forma de garantir competitividade e sustentabilidade". ANGOLA, 2014.art. 3.º) .

Para Kotler (2000), refere que as preferências determinam as possibilidades de segmentação. Mercados muito homogêneos ou excessivamente heterogêneos proporcionam poucas oportunidades para a sua segmentação. O profissional de marketing deve, inicialmente, buscar identificar os padrões de segmentação de mercado: Preferências homogêneas–todos os consumidores têm praticamente a mesma preferência.

Preferências difusas– os consumidores têm preferências variadas. Preferências conglomeradas – banco de preferências distintas chamadas de segmentos de mercado naturais. O autor apresenta ainda como procedimentos de segmentação os seguintes:

–Estágio delevantamento – entrevistas e grupos de foco para ter uma perspetiva das motivações, atitudes e comportamentos dos consumidores; depois, preparação de questionário e coleta de dados sobre eles.

–Estágio de análise - análise de fatores para remover variáveis altamente correlacionadas e análise por conglomerados para determinar um número específico de segmentos com diferenciação.

–Estágio de determinação do perfil – cada conglomerado tem seu perfil determinado em termos de atitudes, comportamento, características

demográficas, psicográficas e modelos e mídia distintos. A segmentação deve ser revista periodicamente, pois os segmentos mudam bastante. Para descobrir novos segmentos, pode-se investigar a hierarquia dos atributos que os clientes procuram antes de escolher uma marca (preço, tipo, marca, nacionalidade).

SEGMENTAÇÃO E DEFINIÇÃO DE CLIENTES-ALVO

Conforme Rocha (2018), uma organização não é capaz de satisfazer as necessidades de todos os potenciais clientes de forma análoga, pelo que estes devem ser divididos em segmentos homogéneos que sejam diferentes entre si. Um segmento de mercado caracteriza-se por reunir um conjunto de potenciais clientes com determinadas características, necessidades, comportamentos de compra ou padrões de consumo em comum (LOVE LOCK; WIRTZ, 2006 apud ROCHA, 2018).

FACTORES À AVALIADOS DURANTE A ESCOLHA DO SEGMENTO DE MERCADO A EXPLORAR

Para que a empresa possa decidir sobre quais os segmentos de mercado a explorar, deve avaliar os mesmos tendo em conta dois fatores, a atratividade do segmento e os recursos da organização (ROCHA, 2018).

A atratividade do segmento de mercado inclui todos os aspetos relacionados com o mercado, como o lucro esperado, a sazonalidade, as economias de escala, a intensidade competitiva, a capacidade de desenvolvimento de uma vantagem competitiva, e qualquer outro fator que seja apropriado ter em consideração para um sector e uma empresa em particular, julgando os méritos de cada segmento.

De entre os segmentos de mercado definidos, segundo Rocha (2018), a organização irá então, definir quais serão os seus clientes-alvo (targeting). No que concerne aos serviços, torna-se difícil satisfazer clientes-alvo cujos desejos e necessidades são demasiado variados, pois estes frequentemente interagem entre si e como tal, influenciam a perceção uns dos outros relativamente aos serviços. Desta forma, se a empresa operar em segmentos muito diferentes entre si deve, sempre que possível, mantê-los afastados uns dos outros.

POSICIONAMENTO

A fase do posicionamento para Kotler (2003), deriva logicamente da segmentação e da definição dos clientes-alvo. O posicionamento é o ato de desenhar a oferta da organização e a sua imagem, que deverá ocupar um lugar distintivo na mente dos clientes-alvo, relativamente aos produtos ou serviços dos concorrentes. Uma estratégia de posicionamento preocupa-se em criar e em manter diferenças distintivas para uma empresa. Essas diferenças deverão ser valorizadas pelos clientes com os quais a empresa tem maior interesse em manter um relacionamento de longo prazo (ROCHA, 2018).

Um posicionamento bem-sucedido exige que se entenda não só as preferências dos seus clientes-alvo, como também as características da oferta da concorrência (LOVE LOCK; WIRTZ, 2006), referem ainda que, posicionamento envolve o desenho de programas de Marketing que irão corresponder às necessidades dos clientes dos segmentos selecionados. Os programas de Marketing serão a ferramenta para posicionar o produto ou serviço na mente dos clientes-alvo.

RELAÇÃO DA MARCA E O CONSUMIDOR

Numa perspetiva tradicional, uma marca é um conjunto de imagens – normalmente um nome, um logotipo e um slogan – que distinguem um produto ou serviço de uma empresa dos concorrentes". " As comunicações comerciais devem ser claramente identificáveis como tal, e devem conter informaçãoes precisas sobre a pessoa singular ou colectiva que as envia." (ANGOLA, 2017, art. 7.º)

Perspetivas de (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. Na era do digital, o objetivo principal de uma marca, é estar presente na mente do consumidor como marca de eleição.

A Lei do Comércio Electrónico angolana estabelece que todas as comunicações e actividades comerciais realizadas online devem garantir a autenticidade, identificação contra práticas enganosas. Isso contribui para a proteção des marcas, ao exigir transparência e segurança nas interações digitais entre empresas e consumidores (ANGOLA, 2017).

> "A marca é um activo tangível que influencia as escolhas do consumidor e representa um compromisso de entrega de valor".(AAKER, 2010. P. 25).

Para realidade do nosso país ao escolher um segmento do mercado a explorar em Angola, é importante avaliar os seguintes fatores:

- Tamanho do mercado: a verificação de segmento tem uma base de clientes suficientes para garantir as estabilidadeda empreesa.
- Potencial de crescimento: Analisar se há possibilidade de expansão futura no segmento escolhido.
- Concorrência: Avaliar a quantidade e a força dos concorrentes no segmento muito saturado podem exigir mais investimento.
- Acessibilidade: Confirmar se a empresa tem meios para alcançar esse segmento, tais como (Logística, canais de comunicação, tecnologia).
- Comportamento do consumidor: Conhecer hábitos, preferências e necessidades específicas desse público.
- Adequação ao negócio: Avaliar se o segmento está alinhado com as competências, recursos e valores da empresa.
- Estabilidade política e económica da região: considerar factores externos que influenciam o consumo e a operação.
- Infraestrutura local: Acessos conectividade digital e apoio institucional também impactam a viabilidade do segmento.

Esses critérios ajudam a escolher um segmento que seja viável, lucrativo e alinhado com as capacidades da empresa em Angola. A origem da relação entre a marca e o consumidor, para Aaker (2010), apud Oliveira e Arriscado (2017), está diretamente ligada ao processo de construção identitária, onde são identificados os valores da marca que envolvem benefícios tanto funcionais e racionais, como emocionais e simbólicos, que são transmitidos e entendidos ao e pelo consumidor. (ADOLPHO, 2012) salienta que "a melhor publicidade é a não publicidade", pois na era pós-moderna em que nos encontramos, o propósito inicial e preferencial das empresas é gerar relacionamentos.

ETAPAS MARKETING PARA CLIENTE

Rocha (2018), descreve como principais etapas para desenvolver o marketing de relacionamentos consiste em:

- Identificar os clientes chave;
- Desenvolver estratégias de relacionamento para atuar exclusivamente com cada cliente;
- Desenvolver tarefas claras e objetivas para o marketing de relacionamentos;
- Criar e desenvolver um plano, a longo prazo, de relacionamento com o cliente;

A Lei de Proteção de Dados Pessoais em Angola (Lei nº 22/11) impõe limites claros ao usos de informações pessoais, o que afeta directamente as estratégias de marketing digital e segmentação de mercado,ao exigir que as empresas tenham consentimento dos usuários a tratem dados de forma lícita, transparente e com finalidade definida.

De acordo (ROCHA, 2018). Afirma que, " a análise do ambiente externo tem como função identificar as oportunidades e ameaças associadas a cada tendência ou desenvolvimento". Neste caso, as oportunidades podem ser classificadas de acordo com sua atratividade e com sua probabilidade de sucesso, enquanto as ameaças devem ser classificadas de acordo com a sua gravidade e probabilidade de ocorrência.

Para Porter (2004) as quatro forças que determinam a presença de Oportunidades e Ameaças numa organização são:

1. Ameaça de produtos substitutos: A concorrência de produtos substitutos pode ser em vários níveis de acordo com: Qualidade, Sofisticação tecnológica e

Posicionamento de custos diferentes. Essas diferenças podem tornar o produto volátil, onde o consumidor pode adquirir um produto substituto.

2. Rivalidade entre empresas: Consiste na concorrência de preços, publicidade e atendimento (este último pode ser tanto no momento da venda como o pós-venda). Sendo assim, quando a concorrência tem fortes poderes nos critérios citados, o setor se torna menos atraentes com grandes barreiras.

3. Poder de negociação dos fornecedores: O fornecedor detém o poder de negociação quando não há muitos concorrentes. Vendas para consumidores mais fragmentados influenciam em preços e qualidade. Poder de negociação dos compradores: os compradores ganham poder de negociação a partir do momento em que ele joga os fornecedores concorrentes uns contra os outros, mostrando os preços dos concorrentes. E também quando o comprador adquire volumes de produtos muito grandes em relação ao volume de venda.

4. Ameaça da entrada de novas empresas: Com a entrada de novos concorrentes, os preços dos produtos tendem a cair, as empresas mais antigas irão procurar meios de reduzir os custos de produção, onde as novas empresas estão com o desejo de conquistar uma fatia mercado.

SEGMENTAÇÃO ONLINE

Estamos perante uma nova geração que vive na era da tecnologia, do descomplicado e da facilidade de acesso. Para (RODRIGUES, 2020), vivemos num mundo novo, onde o poder não está nos indivíduos, mas sim nos grupos sociais que cada um cria, e está inserido. O poder desses grupos sociais e das comunidades de consumidores tornou-se cada vez maior, e a sua voz passou a ter um maior protagonismo. Soares e Oliveira (2018) acrescentam que o consumidor atual antes de comprar, pesquisa e depois compara.

Para visão mais actual, a tecnologia veio criar um consumidor novo, diferente, que tem outro tipo de comportamento, principalmente aos mais jovens que são frequente nas redes sociais residentes em grandes centros Urbano em Angola. Graças ao crescimento da internet, o consumidor passa a ter mais meios para dar a sua opinião sobre determinado produto ou serviço. Desta forma, é importante que as marcas também direcionem a sua comunicação nesse mesmo sentido.

PERSPETIVA VERTICAL PARA HORIZONTAL

A forma como as empresas encaram o mercado tem vindo a mudar ao longo dos tempos. Kotler et al. (2020, p. 35), afirma que "o fluxo da inovação que antes era vertical tornou-se horizontal". Antes da era da conectividade, as empresas consideravam que a inovação devia partir delas, que deveriam possuir uma forte infraestrutura de investigação e desenvolvimento.

Deram-se conta que o ritmo de inovação interna nunca era suficientemente rápido para serem competitivas num mercado em constante desenvolvimento. Atualmente, segundo os autores anteriormente mencionados, a inovação é horizontal, ou seja, as empresas recorrem a fontes externas para ideias que serão comercializadas através de 5AS (atenção, atração, aconselhamento. Acção, advocacia), (RODRIGUES, 2020).

FERRAMENTAS, MÉTRICAS E CONSUMIDOR ATUAL

Um plano de marketing digital deve conseguir definir quais as ferramentas e plataformas certas para utilizar e como as implementar. O autor sugere algumas dessas plataformas, tais como Google Analytics, Google Adwords, Plataformas de e-mail marketing, entre outras, para que haja um acompanhamento contínuo dos resultados que estarão a ser obtidos (MARQUES, 2020).

Segundo Oliveira (2018), o novo consumidor procura diferenciação, autenticidade e identificação com o propósito das marcas que utiliza. Prefere marcas que optam pela diferenciação de produtos e serviços, e espera das empresas uma experiência marcante. O consumidor atual quer ter variedade na hora de escolher e quer ouvir o que os outros consumidores, seus pares, dizem sobre um

determinado produto, serviço ou marca. Quer exercer o poder de escolha e adquirir o que acredita ser melhor para si.

O consumidor atual faz algo que antes não fazia: conversa com outras pessoas através da web, seja em comentários em blogs, nas redes sociais, chats ou outros meios. Publica e partilha as mais variadas opiniões sobre um produto ou serviço de forma rápida e com fácil acesso, seja através do computador, do smartphone ou do tablet (ADOLPHO, 2012).

Na visão Kotler et al. (2020), a conectividade em que hoje vivemos, vêm trazer uma nova realidade. Os consumidores partilham a sua opinião e atentam cada vez mais à opinião dos outros. Conversam entre si sobre 4 marcas e empresas e, a maioria das decisões de compras pessoais, é influenciada por opiniões sociais. Na ótica das comunicações de marketing, os consumidores deixaram de ser alvos passivos, para passarem a ser meios ativos das comunicações empresariais.

DESAFIOS DE MARKETING DIGITAL

No contexto das empresas em Malanje, o desafio do marketing digital é mais evidente. Embora muitas organizações já reconhecem a importância da presença online, ainda enfrentam limitações como acesso instável de internet, baixa qualificação digital dos profissionais e uso limitado das redes sociais como canal estratégico de comunicação com os clientes. A transparência exigida no mundo digital, obriga as empresas se adaptarem com mais rapidez, buscando atender melhor às demandas O consumidor atual está integrado numa população onde o foco principal não é ser exclusivo, mas sim inclusivo.

Para as redes sociais redefiniram a forma como as pessoas se integram umas com as outras, ultrapassando barreiras geográficas e demográficas (KOTLER et al. 2020). O crescimento das redes sociais e a facilidade de acessos a diferentes plataformas e meios digitais, foi o que impactou tanto a mudança de comportamento dos consumidores (RODRIGUES, 2020).

Para empresas localizadas na Província de Malanje, o uso do marketing digital e da segmentação de mercado tem ganhado relevância como estratégia de crescimento e aproximação com o consumidor. No entanto, essas práticas O mundo digital é um meio transparente, sendo praticamente impossível esconde e vem obedecer ao disposto na lei n.º 12/17, de 12 de junho, , que exige clareza na comunicação legítimas e seguras, protegendo o consumidores em ambiente electrónico. Outrossim, o Decreto Presidencial n.º 98/14, de 07 e3 maio, que regulamenta a lei das MPMEs, reforça a necessidade de modernização e formalização, incentivando o uso de ferramentas digitais como meio de ampliar a competitividade e garantir a sustentabilidade dos negócios locais O consumidor quando acede à sua rede social, sente-se pertencente às suas comunidades, sente-se incluído socialmente, e isso fá-lo sentir-se extremamente feliz e completo.

O CONSUMIDOR ATUAL E A SUA INFLUÊNCIA SOBRE O OUTRO CONSUMIDOR

Kotler et al. (2020) defendem que quando o consumidor tem interesse em algo que vê numa publicidade na televisão, vai procurar informação sobre ela na internet, comparando preços e qualidade, antes de se dirigir a uma loja física. Sendo naturalmente digital, o novo consumidor toma decisões de compra em qualquer momento utilizando apenas o seu smartphone.

Em Malanje, observa-se um crescimento gradual do uso das redes sociais como meio de comunicação entre consumidores e empresas. O comportamento do consumidor local tem evoluído, com mais pessoas influenciando uma às outras por meio de comentários, recomendações e partilhas online, principalmente via Facebook e WatsApp. Esta nova dinâmica exige das empresas locais maior atenção à reputação digital e à qualidade do conteúdo que publicam. Muitas ainda não exploram todo o potencial das redes sociais para gerar fidelização ou construir marcas, perdendo oportunidades de aproximação com o público.

Portanto, é essencial que as empresas invistam em estratégias digitais consistentes, com publicações regulares, escuta de ativa e respostas rápidas às opiniões dos consumidores, adaptando-se à nova lógica de influência digital que impacta direitamente nas decisões de compra.

Conforme Rodrigues, (2020), é nas redes sociais onde que são partilhados os mais diversos comentários e opiniões, e o que acontece num qualquer ponto do mundo, pode ser divulgado e conhecido no mais longínquo lugar num curto espaço de tempo. Se por um lado isso pode ser usado a favor das marcas, por outro a facilidade de multiplicação de informações falsas aumenta.

PERFIL DO CONSUMIDOR

Conforme Soares e Oliveira (2018) o perfil do consumidor tem vindo a mudar e atualmente, o consumidor do século XXI possui dez características marcantes:

1. Quer comunicar através das redes sociais com as empresas com as quais se relaciona;
2. Pretende que as respostas sejam obtidas de forma prática e rápida através de meios digitais;
3. Utiliza o seu smartphone para fazer pesquisa e realizar compras;
4. Antes de encontrar em contacto telefónico com alguma empresa vai visitar a sua aplicação ou website;
5. Cada vez menos pede opinião ao vendedor de loja sobre um determinado produto;
6. Cada vez mais utiliza a internet para procurar opiniões;
7. Não gosta da presença de anúncios publicitários nas suas redes sociais;
8. Prefere comprar a um preço menor em lojas online; É fã de programas de fidelidade;
9. Quando se relaciona com uma qualquer empresa, está atento à experiência e caso seja negativa, não hesita em manifestá-lo.

Embora, seja descrita as características apresentadas pelos autores supracitados, também começa a se refletir entre os consumidores em Malanje, especialmente os jovens possuidores de smartphones e utilizadores de internet por meio de outros meios. Empresas locais precisam adaptar-se a esse novo comportamento, oferecendo canais digitais como páginas no Facebook, WhatsApp Business, TikTok, e perfis no Instagram. Muitos consumidores malanjinos já preferem buscar informações e resolver dúvidas online antes mesmo de visitar fisicamente uma loja, valorizando agilidade e praticidade e boa experiência. Morosidade na presença digital ou seja a demora na resposta pode fazer que as empresas que operam neste conceito percam vendas e consequentemente a não fidelização dos seus clientes e percam para os concorrentes mais actualizados. Portanto, a modernização da comunicação e o uso de tecnologias acessíveis tornam-se diferenciais competitivos essenciais no mercado local

O consumidor actual não assiste muito a televisão, ouve cada vez menos rádio e opta por ver as notícias na internet, no seu smartphone, onde o acesso é mais rápido e estas são atualizadas num menor espaço de tempo. As conversas que antes só existiam cara a cara, mudaram de lugar. As pessoas ficaram mais sociais digitalmente e vão aumentando os seus contactos profissionais através de meios digitais.

A facilidade com que o consumidor consegue partilhar e comparar opiniões sobre um produto aumenta, intensificando assim a interação entre consumidor e marca. O uso de internet é atualmente o meio utilizado pelas populações para os relacionamentos pessoais e profissionais. E para diversos e diferentes tipos de relacionamento utilizam variados softwares ou aplicações (CINTRA, 2010).

De facto, hoje o consumidor malanjino, caracterizar-se como mais perspicaz, com mais acesso a informações relevantes sobre as marcas, seja qual for o lugar do mundo onde a empresa esteja localizada, e com vende feita em segundo, e entregas no território nacional encurtado em relação a época telegrama e correios de angola tiveram que modernizar-se para continuarem a competir para obtenção de

clientes do mercado malanjino, torna-se mais exigente na relação pós-venda, podendo este promover uma marca ou derrubar a sua reputação até mesmo a sua sobrevivência no mercado malanjino e não só.

FUNÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES NA ADAPTAÇÃO AO CONSUMIDOR ACTUAL

Soares et al. (2019) argumenta que, uma das formas de compreender o comportamento dos consumidores, é analisando e trabalhando bem as redes sociais, de forma a perceber qual é o tipo de publicação que gera mais interatividade e, consequentemente, um maior envolvimento.

As marcas devem seguir este novo percurso do consumidor e ajustar-se às mudanças decorrentes da conectividade. Para Rodrigues (2020), as empresas devem diferenciar o consumidor individualmente e personalizar as mensagens de marketing de acordo com as necessidades de cada cliente. Actualmente, a atração de uma marca pelo consumidor é determinada pela comunidade em seu redor. Muitas decisões que parecem pessoais são essencialmente decisões sociais, originadas pela influência de outros. Em tempos como este, para esta província, percebemos no âmbito da execução desta pesquisa, observou-se que as empresas nesta circunscrição e territorial, as empresas ainda estão num processo inicial de adaptação às novas exigências do consumidor digital.

Para Soares e Oliveira (2018), o mercado está cada vez mais exigente e competitivo, deste modo, as empresas necessitam de dar uma atenção especial aos seus clientes, para que eles se liguem à marca e se sintam atraídos pelos produtos ou serviços oferecidos. Em nossa opinão, é fundamental que as empresas tenham responsabilidade, e as marcas não realizem promessas falsas e impossíveis de verificar realizar, até porque, o mundo digital é cada vez mais transparente porque a irrealidade descamba das empresas.

Após sentir confiança com uma marca, o consumidor desenvolve uma grande ligação e sentimento de fidelidade para com esta. Deste modo, retratar-se-á na retenção, na recompra e, por fim, na advocacia a outros. Quanto maior for esse sentimento de fidelidade, maior será a sua recomendação para os demais e mais espontânea se tornará (KOTLER et al., 2020).

A CONECTIVIDADE COMO ADAPTAÇÃO AO NOVO CONSUMIDOR

Uma das maiores e mais importantes mudanças históricas no desenvolvimento do marketing, foi a interligação do mercado com a conectividade. Todas as suposições sobre o consumidor, o produto e a gestão da marca, tiveram de ser questionadas, estudadas e alteradas devido ao desenvolvimento da conectividade (KOTLER et al. 2020).

A maneira como era vista a concorrência, também mudou. As empresas devem estar abertas e dispostas a propostas de colaboração e cocriação com outras empresas. O consumidor já não é um alvo passivo de segmentação; assim, as empresas para terem sucesso, precisam de colaborar com participantes externos e até desenvolver práticas de participação do próprio consumidor (RODRIGUES, 2020).

Na visão de Rodrigues (2020), a conectividade não pode ser vista apenas como uma aplicação da tecnologia utilizada pelos marketers para persuadir o mercado. Olhar para a conectividade como uma mera ferramenta tecnológica, é errado. Merisavo (2006), acrescenta que as empresas devem aproveitar o novo ambiente digital e o surgimento de diversos canais, para criarem oportunidades mais criativas. Tal com afirma Kotler et al., (2020), apesar de ser verdade que a conectividade é impulsionada pela tecnologia, o seu sucesso advém muito de uma estratégia do mercado previamente estudada é importante, que os canais onde as marcas estão presentes sejam dinâmicos com os meios tecnológicos disponíveis, torna-se mais fácil para uma empresa descobrir o que o consumidor está à procura e dar-lhe o que ele precisa sem que este se aperceba.

Através do website uma marca consegue perceber que páginas têm mais conversão, que botões são mais práticos e intuitivos de serem clicados e que produtos foram mais visitados pelos utilizadores (ADOLPHO, 2012).

Em consonância com aquilo que as empresas em Malanje apresentam, devem utilizar a vantagem da conectividade a seu favor e facilitar a sua partilha de opinião, logo a partir dos próprios websites, whatsApp, facebook, e outras plataforma a disponibilização no mercado angolano, desta forma como se pode verificar em Adolpho (2012):

> –Deve ser fácil e intuitivo para o utilizador partilhar os produtos ou serviços nas redes sociais;
>
> –A resposta a comentários e depoimentos por parte do consumidor deve ser cuidada e trabalhada;
>
> –As empresas devem permitir que as pessoas acrescentem conteúdos aos seus websites;
>
> –A navegação deve ser fácil e prática em qualquer dispositivo móvel, seja ele computador portátil, smartphone ou tablet.

Na economia digital, a interação digital por si só não é suficiente. Na realidade, com uma população cada vez mais online, o contacto offline representa uma enorme diferenciação, pois num mundo cada vez mais transparente, a autenticidade é o valor mais valioso (KOTLER, et al, 2020).

Para Kotler et al. (2020, p. 47), acreditam que o mundo online e o offline devem coexistir de forma a fornecer a melhor experiência ao consumidor. Numa era em que cada vez mais se destaca a alta tecnologia, "a interação de contacto próximo está a tornar-se a nova diferenciação".

METODOLOGIA

Para este artigo, adotou uma abordagem qualitativa, com a realização de entrevista a 43 Micro, Pequenas e Médias Empresas em Malanje, fizerem parte das entrevista realizada pessoalmente com empresários e gestores de empresas em Malanje e tiveram como objectivo coletar informações sobre desafios enfrentados pelas empreas em Malanje no contexto online.

Analise e Interpretação dos resultados de modo faseado conforme ilustra tabela abaixo:

Tabela 1 da dimensão das empresas inqueridas

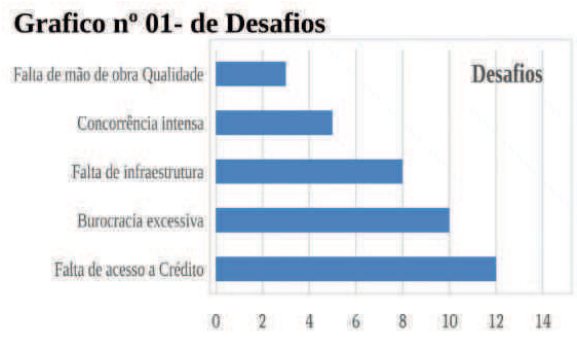
1ª Fa	Taman de empresa	N° MPMEs
1	5 Funcionários	15 MPEs
2	10 Funcionários	10 PEs
3	20 Funcionários	12 PMEs
4	5 Funcionários	7 MPEs
2ª Fase	**Sector de atuação**	**2ª Fase**
1	Serviços .mistos	15 PEs
2	Comércio	10 PEs
3	Indústria	12 PEs
4	Serv. de TI	7 PEs

Tabela 2- Desafios enfrentados PMEs em Malanje

Desafios enfrentado	Frequênciae
Falta de acesso a Crédito	12
Burocracia excessiva	10
Falta de infraestrutura	8
Concorrência intensa	5
Falta de mão de obra Qualifica.	3

Tabela 3-Oportunidades a vista das Micro. Pequenas Médias Empresas em Malanje

Oportunidade	Frequência
Crescimento da classe média através do Digital	15
Demanda de serviços por TI	12
Crescimeto do mercado local	8
Oportunidade de Exportação	5
Oportunidade de parceria	3





Fonte: questionário de estudo

Com base em dados coletados, analisados e interpretados, conclui-se que as maior oportunidades para empresas em Malanje concentram-se em: crescimento da classe média através do digital (15), reflete o avanço do acesso à internet e tecnologias móveis, que elevam amplitude que implica o público consumidoresconectado, as empresas em Malanje poderam aproveitar esse cenário que se desenha no mercado, para investir mais em marketing digital e vendas em online.

Demanda de serviços por TI (12)- Indica uma necessidade crescente de soluções tecnológicas o que representa uma boa oportunidades para empresas de tecnologias e consultoria nesta Província. Crescimento do mercado local(8)-Com base na tabela ilustra que Malanje apresenta um potencial de expansão comercial, especialmente para quem souber adaptar às necessidades do consumidores actual que é tão exigente. Todas está toda estratégia bem alinhadas às tendências digitais e ao comportamentos de novos consumidores, podem gerar vantagens competitivas às empresas malanjinas.

De acordo com os dados oficiais divulgados pelo Governo entre 2023 e 2024, Angola atingiu uma base de 11 a 12 milhões de usuários de internet. Já estatistica independentes como à Estmativa internacional (Kepios/Datareportal). Um relatório da " Digital 2025" da Datareportal, com base em dados do início de janeiro de 2025, aponta para cerca de 17,2 milhões de utilizadores de internet-cerca de 44.8% da população o que representa um crescimento de 3,1% (aproximadamente mais de 513 mil) entre Janeiro 2024 e Janeiro de 2025, (KEPIOS; DATAREPORTAL, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de uma trajetória a pesquisar sobre os desafios interação na segmentação do mercado no contexto online em Malanje, chegamos as seguintes considerações:

As empresas ao segmentarem o mercado decidem onde devem atuar, analisando assim a sua atratividade em relação as competências da empresa, às exigências dos clientes e as características da concorrência.

A empresa ao escolher o segmento de mercado depende fundamentalmente, dos recursos disponíveis, assim sendo a empresa deve definir segmentos de atuação de forma racional e ética. Apesar de existirem diferentes definições, é consensual que segmentar o mercado de forma digital inclui inúmeras actividades relacionadas com a comunicação de uma empresa, que podem ser desenvolvidas através da internet, do telemóvel, e de outros dispositivos e meios digitais.

Atual cenário de transformação digital, o marketing digital e segmentação de mercado têm se demonstrando fundamentais para a sobrevivência e o crescimento das micro, pequenas e médias empresas (MPMEs) em Angola. A Lei nº. 30/11, de 13 de setembro, que estabelece o regime jurídico das MPMEs, reforça a necessidade de inovação formalização e adoção de tecnologias como caminhos para o fortalecimento de setor.

Nesse sentido, as estratégias digitais permitem que essas empresas atinjam público-

alvo de forma mais precisas, reduzem custos operacionais e melhorem sua competitividade, desde que respeitem os princípios legais e promovem uma atuação ética no ambiente digital. O marketing digital visa a comercialização de produtos e a divulgação de serviços, auxiliando a marca a conquistar novos clientes e abrindo a possibilidade de uma interação mais próxima e regular com o seu público. A segmentação do mercado online para o desenvolvimento de processos de aquisição de clientes pode ser uma vantagem, já que dá a conhecer a marca aos seus diferentes públicos-alvo.

REFERÉNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAKER, D. A. Construindomarcas fortes. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ADOLPHO, C. A bíblia do marketing digital. São Paulo.Novatec, 2012.

ADOLPHO, C. Consumidor: os novos hábitos de consumo na era da informação. Em Os 8Ps do Marketing Digital-Portugal: Texto Editores. 2012.

ANGOLA, Lei. n.º 22/11. de 17 de junho. Lei da Proteção de Dados Pessois. Diário da Repúbica, I Série n.º 113, 2011.

ANGOLA, Lei. n.º 30/11, de 13 de setembr. Lei das Micro, Pequenas e Médias Empresas. Diário da Repúbica, I Série n.º 176, 2011.

ANGOLA, D. P. n.º 98/14, de 07 de maio. Regulamento da Lei das MPMEs.Diário da Repúbica, I Série n.º 84, 2014.

ANGOLA. A Lei nº 12/17, de 12 Junho. Estabelece o regime Jurídico de aplicável à contratação electrónica, proteção dos consumidores e seguranção das cmunições no âmbito do comércio electronico. Diário da República, I Série, n.º 93.2017.

CHURCHILL Jr., GILBERT, A. PETER, J. Marketing: criando valor para os clientes. São Paulo: Saraiva, 2002.

DRUCKER, P. Desefios da Gestão np Século XXI. São Paulo: P. Thomson Learming, 2002.

FRANÇA, J. L. A utilização da segmentação de mercado para melhor posicionamento de uma empresa: Brazil. 2022.

KEPIOS; DATAREPORTAL. Digital 2025: Angola.2025. Disponivel em: https://datareportal.com. Aceso em : 24 de julho de 2025.

KOTLER, P. Administração de Marketing: a edição do novo milênio. São Paulo: Prentice Hall.2000.

KOTLER, P. KARTAJAYA, H. SETIAWAN, I. Marketing 4.0 : Mudança do Tradicional para o Digital. Coimbra, PT: Atual Ed. 2020.

CINTRA, F. C. Marketing Digital: a era da tecnologia online.Investigação,10. 6-10. 2010.

OLIVEIRA, P. ARRISCADO, P. A Gestão da Comunicação de Marca das Pequenas e Médias Empresas. Portugal. Del verbo al bit, 885- 913. doi: 10.4185/cac116edicion. 2017.

KOTLER, P. Marketing de A a Z, S. Paulo: Editora Campus. 2003.

KOTLER, P.; KELLER, K. L. Administração de marketing.14.ed. S. Paulo: Pearson Printice Hall, 2012.

LOVE LOCK, C.; WIRTZ, J. Marketing de serviços: pessoas, tecnologia e resultados, 5ª ed., São Paulo: Pearson Prentice Hall.2006.

MARQUES, V. Marketing Digital; 2ªed. Coimbra, Portugal: Conj.Atual Editora. 2020.

OLIVEIRA, A.; ARRISCADO, J. Marketing e Comunicação: práticas e estratégias.Lisboa: Silabos, 2017.

PORTER, M.Estratégia Competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência, Rio de Janeiro:Ed. Elsevie. 2004.

ROCHA, A. C. Elaboração de um plano de marketing para a empresa. construção e obras públicas, lda. Porto: Instituto Superior de Administração e Gestão.2018.

RODRIGUES, C. O Marketing Digital como ferramenta de captação de novos clientes. 2020.

SAMARA,S. B. MORSCH, M. A. Comportamento do consumidor: Conceitos e casos.S. Paulo: Printice-Hall. p. 102, 2005

SOARES, P. A. OLIVEIRA, Â. Marketing Digital e as ferramentas para atrair o consumidor do século XXI. Revista Acadêmica Conecta Fasf, 3(1).2018.

SOLOMON, M. R. Comportamento do consumidor-comprando, possuindo e sendo. Bookman, editora, 2016

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista 1ª E
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

BIOFILIA DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR: COMO FAZER?

Juliana da Silva Oliveira[1]

RESUMO: A teoria da biofilia, cunhada por Edward O. Wilson, defende que os seres humanos possuem uma tendência inata de se conectar com a natureza. No contexto escolar, esse princípio pode ser explorado como fundamento para uma educação mais sensível, integradora e voltada ao desenvolvimento integral do aluno. Este artigo discute como implementar práticas pedagógicas baseadas na biofilia dentro das escolas, promovendo ambientes que estimulem o contato direto com o mundo natural e despertem a consciência ecológica desde a infância. A partir de uma abordagem qualitativa e de revisão bibliográfica, são apresentados fundamentos teóricos, exemplos práticos e sugestões metodológicas que favoreçam uma cultura escolar que respeite o vínculo afetivo com a natureza. Conclui-se que promover a biofilia no espaço educativo é mais do que uma inovação pedagógica: é uma estratégia de cuidado com o planeta e com o bem-estar físico e emocional das crianças.

Palavras-Chave: Biofilia; Educação ambiental; Infância; Natureza; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A crise ambiental contemporânea tem estimulado diferentes setores da sociedade a repensarem a forma como os seres humanos se relacionam com o meio ambiente. A escola, como espaço privilegiado de formação, não pode estar alheia a essa discussão. Neste cenário, o conceito de biofilia — entendido como o impulso inato dos seres humanos para buscar conexões com a natureza — ganha relevância na construção de uma educação que valorize a sensibilidade ecológica desde a infância.

Edward O. Wilson (1984), renomado biólogo e pesquisador da Universidade de Harvard, foi o responsável por sistematizar o termo "biofilia" em sua obra homônima. Segundo ele, os seres humanos possuem uma afinidade inata com os sistemas vivos — uma predisposição biológica para se conectar emocionalmente com plantas, animais, paisagens e ambientes naturais. Essa hipótese, que une fundamentos da biologia evolutiva com observações comportamentais, sugere que o vínculo com a natureza foi essencial para a sobrevivência da espécie humana ao longo da história evolutiva, moldando nossos padrões de atenção, nossas emoções e até nossas preferências estéticas. Para Wilson, a privação dessa relação provoca desequilíbrios psicológicos, sociais e ecológicos, pois rompe com uma dimensão essencial da condição humana.

Ao ser aplicada à educação, a teoria da biofilia permite repensar o papel da escola como lugar não apenas de transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas como um espaço vital de conexão com a vida em sua multiplicidade. O ambiente escolar pode e deve ser concebido como um território de experiências autênticas com o mundo natural, no qual as crianças possam explorar, observar, tocar,

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

cuidar e se encantar com a diversidade da vida. Essa vivência direta com o meio ambiente não é apenas complementar à aprendizagem — ela é parte constitutiva do processo de desenvolvimento integral da criança.

A infância é o período em que a capacidade de se maravilhar com o mundo está mais presente, e é nesse momento que os vínculos afetivos com a natureza são construídos de forma mais intensa e duradoura. Quando a criança planta uma semente, acompanha o crescimento de uma árvore, observa o voo de um pássaro ou sente a textura da terra, ela estabelece uma relação de pertencimento que vai além do conhecimento racional: trata-se de uma conexão sensível, ética e emocional com o planeta. Essas experiências favorecem a emergência de valores como empatia, cuidado, responsabilidade e interdependência, que são fundamentais para a construção de uma consciência socioambiental sólida e duradoura.

A partir dessa perspectiva, o espaço escolar precisa ser repensado para possibilitar vivências que estimulem o sentimento de ligação com a natureza. Isso envolve tanto a criação de ambientes físicos que incorporem elementos naturais — como jardins, pátios verdes, hortas e espaços ao ar livre — quanto a proposição de práticas pedagógicas que favoreçam a escuta do corpo, dos sentidos e dos ciclos da vida. Além disso, é necessário desenvolver projetos educativos que abordem o meio ambiente não apenas como objeto de estudo, mas como parte da existência cotidiana das crianças e das comunidades em que estão inseridas.

Inserir a biofilia como princípio educativo é, portanto, uma maneira de formar sujeitos mais atentos à fragilidade do planeta, mais comprometidos com sua preservação e mais dispostos a transformar os modos de vida baseados na exploração e no consumo. A proposta de Wilson, embora formulada em meados dos anos 1980, mantém-se atual e urgente em um mundo cada vez mais urbanizado, tecnocrático e distante da natureza. Trazer a biofilia para o contexto escolar é, ao mesmo tempo, um retorno às origens da experiência humana e um movimento de resistência e reinvenção frente às crises contemporâneas que ameaçam a continuidade da vida no planeta.

O presente artigo busca refletir sobre como a biofilia pode ser incorporada no contexto escolar, indo além das práticas tradicionais da educação ambiental. A proposta é apresentar caminhos pedagógicos que aproximem as crianças da natureza de forma significativa e respeitosa, integrando saberes ecológicos ao currículo e aos espaços educativos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A TEORIA DA BIOFILIA

A teoria da biofilia parte da premissa de que os seres humanos têm uma necessidade biológica e psicológica de se relacionar com outros seres vivos. Edward O. Wilson (1984) argumenta que esse impulso evolutivo está na base de muitos comportamentos humanos, inclusive na forma como organizamos os espaços urbanos e sociais. De acordo com Kellert e Wilson (1993), ambientes naturais favorecem o bem-estar, o equilíbrio emocional e o desenvolvimento cognitivo.

No campo da psicologia ambiental, uma ampla gama de estudos tem demonstrado os efeitos positivos do contato com a natureza sobre o desenvolvimento infantil, tanto em termos físicos quanto emocionais, cognitivos e sociais. A presença de elementos naturais nos ambientes em que a criança convive e aprende — como árvores, plantas, animais, sons e cheiros naturais, água corrente, luz solar e ar puro — atua como um fator de proteção diante das pressões e estímulos acelerados do mundo urbano e digital. Esses elementos oferecem à criança oportunidades de pausa, contemplação, encantamento e autorregulação emocional, o que é essencial especialmente nos primeiros anos de vida, quando o sistema nervoso ainda está em processo de maturação.

Estudos conduzidos na área da psicologia ambiental apontam que a natureza tem a

capacidade de restaurar a atenção e reduzir o estresse, atuando como um regulador natural dos estados emocionais. Ambientes com presença de vegetação e elementos naturais são percebidos como mais acolhedores, seguros e tranquilos, o que favorece o desenvolvimento de comportamentos mais equilibrados e colaborativos entre as crianças. Segundo Louv (2011), o afastamento sistemático da infância em relação à natureza tem contribuído para o que ele chama de "transtorno do déficit de natureza", caracterizado por quadros crescentes de ansiedade, agitação, déficit de atenção e dificuldade de concentração, especialmente em contextos escolares marcados por excesso de estímulos artificiais e espaços reduzidos.

A biofilia, nesse contexto, emerge como um princípio pedagógico e terapêutico de grande relevância. Ao reconhecer o vínculo inato da criança com o mundo natural, as práticas educativas podem ser redesenhadas para oferecer experiências que atendam às necessidades mais profundas de bem-estar, pertencimento e exploração. O estímulo à criatividade, por exemplo, é significativamente ampliado quando a criança tem acesso a ambientes naturais que possibilitam diferentes formas de brincar, imaginar, construir e interagir. Ao invés de brinquedos padronizados e ambientes controlados, a natureza oferece materiais abertos, formas orgânicas e estímulos imprevisíveis, desafiando a criança a tomar decisões, criar estratégias e se expressar com liberdade.

Além disso, o contato com o ambiente natural fortalece as relações interpessoais, pois estimula comportamentos de cooperação, empatia e partilha. Crianças que brincam juntas na natureza tendem a resolver conflitos com mais facilidade, demonstrar maior senso de cuidado mútuo e desenvolver vínculos mais profundos entre si. Isso ocorre porque a natureza, ao propor desafios e encantamentos comuns, convida à construção coletiva de experiências, à observação conjunta e ao diálogo.

Esses múltiplos benefícios tornam a biofilia um fundamento estratégico para a formulação de políticas públicas voltadas ao cuidado integral da criança. Uma educação que contempla a natureza como dimensão constitutiva da infância contribui para o desenvolvimento saudável e harmonioso dos sujeitos, prevenindo problemas de saúde física e mental, promovendo o aprendizado significativo e reforçando valores como solidariedade, responsabilidade e respeito à vida. Ao inserir a biofilia no centro do planejamento educacional, garante-se não apenas o direito da criança ao desenvolvimento pleno, mas também o direito de viver em um planeta mais habitável, justo e equilibrado.

A ESCOLA COMO ESPAÇO BIOFÍLICO

A inserção da biofilia na escola não se resume ao uso de plantas ornamentais ou à realização de atividades pontuais ao ar livre. Trata-se de uma transformação cultural e espacial do ambiente educativo, no qual a natureza deixa de ser apenas objeto de estudo e passa a ser parte integrante da vivência escolar.

Segundo Orr (2004), uma escola biofílica deve ser concebida como um espaço que não apenas transmite conhecimento sobre o meio ambiente, mas que, em sua própria estrutura, funcionamento e cotidiano, reflita um profundo respeito e compromisso com o mundo natural. Essa concepção rompe com a lógica tradicional da escola como ambiente fechado, artificial e distanciado dos processos ecológicos, e propõe uma visão integrada, em que solo, água, ar, plantas, animais e ciclos da natureza sejam elementos vivos da experiência educativa.

Uma escola biofílica, nesse sentido, não é apenas uma instituição que ensina educação ambiental; ela é, em si mesma, um ecossistema educativo. Isso implica pensar desde a arquitetura física até a organização do tempo e das rotinas pedagógicas, de modo que a natureza esteja presente de forma cotidiana, sensível e significativa. Edifícios escolares podem incorporar princípios de sustentabilidade em sua construção, como iluminação natural, ventilação cruzada, uso de materiais ecológicos e

aproveitamento da água da chuva. Espaços externos podem ser planejados para incluir jardins sensoriais, hortas comunitárias, pomares, viveiros e áreas para brincadeiras em contato com a terra e a vegetação.

Mais do que elementos decorativos, esses espaços cumprem uma função pedagógica central: aproximam as crianças dos ciclos naturais, promovem a observação e a experimentação, despertam a sensibilidade estética e favorecem o cuidado. O envolvimento direto com os elementos da natureza — o plantio, a colheita, o manejo da água, a compostagem, a criação de pequenos animais ou a contemplação de fenômenos naturais — torna-se fonte de conhecimento e, ao mesmo tempo, experiência ética e política.

A gestão do espaço escolar também precisa refletir esses princípios. Uma escola biofílica deve adotar práticas que minimizem o impacto ambiental de suas atividades, como a separação de resíduos, a redução do consumo de energia e papel, o uso consciente da água e a valorização de alimentos naturais e locais. A participação ativa dos estudantes nesses processos é fundamental, pois reforça a corresponsabilidade e o protagonismo na construção de um ambiente escolar mais sustentável.

No campo pedagógico, é necessário que o currículo e as metodologias estejam alinhados com essa proposta integradora. Isso significa promover uma abordagem interdisciplinar que conecte saberes científicos, culturais, artísticos e sensoriais com a vivência ecológica cotidiana. Projetos que envolvem investigação sobre a biodiversidade local, contação de histórias com temas naturais, arte com materiais orgânicos, estudos sobre clima e tempo, ou mesmo caminhadas exploratórias no entorno da escola, contribuem para que os alunos compreendam sua inserção no mundo como parte de um todo interdependente.

A escola biofílica, tal como propõe Orr (2004), deve ser um lugar onde se aprende a habitar o planeta com cuidado, respeito e responsabilidade. Ao integrar a natureza à arquitetura, à gestão e às práticas pedagógicas, a instituição educativa não apenas ensina sobre ecologia, mas convida a vivê-la em profundidade — formando sujeitos capazes de perceber os vínculos entre vida, cultura e ambiente, e de agir de forma ética diante dos desafios ecológicos do presente e do futuro.

DESENVOLVIMENTO

BENEFÍCIOS DA BIOFILIA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A infância é uma fase extremamente sensível e formativa na constituição dos vínculos afetivos, das experiências sensoriais e da construção de significados sobre o mundo. É nesse período que as bases da identidade, da relação com o outro e da percepção do ambiente ao redor se estruturam, influenciando profundamente o desenvolvimento futuro da criança. A maneira como a criança interage com seu entorno, especialmente com a natureza, exerce um papel fundamental na formação de suas competências físicas, cognitivas, emocionais e sociais.

O contato frequente com ambientes naturais proporciona estímulos diversificados e ricos, que favorecem o desenvolvimento motor por meio de atividades como correr, escalar, cavar, pular e explorar texturas e superfícies variadas. Esses movimentos, que muitas vezes não são possíveis em espaços escolares fechados, contribuem para o fortalecimento do corpo, o desenvolvimento do equilíbrio, da coordenação e da percepção espacial. Ao mesmo tempo, esses espaços promovem liberdade, autonomia e confiança, permitindo que a criança experimente o risco de maneira controlada e se aproprie de seu próprio corpo.

Do ponto de vista cognitivo, a natureza se apresenta como um cenário dinâmico e imprevisível, que desafia a curiosidade da criança e estimula seu pensamento investigativo. Observar um inseto, acompanhar o crescimento de uma planta ou perceber as mudanças no clima são experiências que aguçam os sentidos,

ampliam o vocabulário e incentivam a formulação de hipóteses, promovendo aprendizagens significativas em diversos campos do saber. Segundo Faber Taylor e Kuo (2009), crianças que interagem com regularidade com ambientes naturais demonstram níveis mais altos de concentração, melhor desempenho em tarefas que exigem atenção sustentada e maior facilidade para resolver problemas de maneira criativa.

No campo emocional, o vínculo com a natureza atua como um potente regulador do humor, das emoções e da estabilidade psíquica, especialmente na infância, fase em que os sentimentos ainda estão em processo de nomeação, elaboração e controle. Ambientes naturais oferecem estímulos que contribuem para o reequilíbrio emocional de forma espontânea e não invasiva. A presença de árvores, flores, água corrente, luz natural e sons da natureza gera uma sensação de acolhimento e serenidade que favorece a autorregulação das emoções e o alívio de tensões acumuladas. Esses espaços, ao contrário de ambientes escolares rígidos e barulhentos, promovem um ritmo mais orgânico de vivência, permitindo que a criança encontre tempo e espaço para se acalmar, reorganizar pensamentos e integrar suas experiências.

Estudos no campo da psicologia ambiental têm demonstrado que o contato com ambientes verdes está relacionado à diminuição de sintomas associados a transtornos de ansiedade, depressão e estresse crônico. Crianças expostas regularmente a experiências ao ar livre apresentam maiores índices de bem-estar subjetivo, redução de comportamentos impulsivos e maior tolerância à frustração. A natureza proporciona, de forma natural, um equilíbrio entre estímulo e silêncio, entre movimento e pausa, ajudando o sistema nervoso a entrar em estados de relaxamento e atenção plena, essenciais para o desenvolvimento emocional saudável.

Além disso, a natureza atua como facilitadora da resiliência emocional, ou seja, da capacidade da criança de lidar com adversidades, adaptar-se a mudanças e superar desafios cotidianos. A observação de ciclos naturais — como o nascimento, crescimento, morte e renovação das plantas e animais — ensina, de maneira simbólica e concreta, sobre os processos de transformação da vida. Essa compreensão favorece a aceitação de perdas, frustrações e conflitos de forma mais integrada e menos traumática, pois oferece modelos de resiliência presentes na própria lógica da natureza.

Outro aspecto fundamental é o impacto positivo do convívio com outros seres vivos — como plantas, animais e microrganismos — na construção de vínculos afetivos e no desenvolvimento da empatia. Quando a criança aprende a cuidar de uma planta, a alimentar um animal ou a observar a vida de um inseto, ela entra em contato com a alteridade de maneira direta e sensível. Esses cuidados cotidianos ajudam a criança a perceber que o mundo não gira apenas em torno de si mesma e que outras formas de vida também têm necessidades, tempos e modos de existir que merecem respeito e atenção. Esse processo de descentralização do ego é essencial para a formação de sujeitos mais empáticos, cooperativos e éticos.

A vivência com o mundo natural também estimula o senso de responsabilidade, pois convida as crianças a se comprometerem com ações de cuidado concretas, como regar plantas, limpar um espaço coletivo, manter um viveiro ou alimentar um animal. Essas atividades favorecem a internalização de valores de compromisso, constância e zelo, que se refletem positivamente nas relações interpessoais e no senso de pertencimento à coletividade.

Dessa forma, o contato com a natureza não apenas alivia tensões emocionais imediatas, mas atua de maneira profunda na formação da personalidade, dos valores e da capacidade de construir relações saudáveis. Incorporar esses elementos à rotina escolar é uma estratégia de cuidado integral, que acolhe a criança como um ser emocionalmente complexo e em construção,

oferecendo-lhe ferramentas concretas para desenvolver-se de forma mais segura, equilibrada e harmoniosa com o mundo que a cerca.

Socialmente, o contato com a natureza também favorece o desenvolvimento de atitudes colaborativas. Brincar ao ar livre em grupos, compartilhar descobertas, trabalhar em projetos de cultivo ou conservação do ambiente estimula a cooperação, o diálogo e a construção de regras coletivas. Crianças expostas a ambientes naturais demonstram maior sensibilidade às necessidades do outro e disposição para resolver conflitos de forma não violenta, contribuindo para a formação de relações interpessoais mais saudáveis e respeitosas.

Portanto, ao reconhecer a infância como um momento privilegiado para o fortalecimento do vínculo com a natureza, a escola assume um papel fundamental na promoção de uma educação integral, que contempla o desenvolvimento de todas as dimensões humanas e que prepara os sujeitos para uma convivência mais harmoniosa e ética com o planeta.

Além disso, o vínculo com a natureza promove valores como empatia, respeito e solidariedade, elementos fundamentais para a formação cidadã. Ao cuidar de uma horta escolar, observar o ciclo de vida de um inseto ou simplesmente brincar em um espaço arborizado, a criança se reconhece como parte de um todo interdependente, desenvolvendo uma ética ecológica baseada na convivência e na cooperação.

ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A BIOFILIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Incorporar a biofilia no ambiente escolar exige planejamento cuidadoso e intencionalidade pedagógica que vá além da inserção pontual de atividades ao ar livre. É necessário pensar a escola como um organismo vivo, que se transforma junto com as experiências das crianças, criando vínculos verdadeiros entre o espaço educativo e o mundo natural. Essa integração deve ocorrer tanto no currículo quanto na gestão dos espaços físicos e nas relações humanas que se estabelecem no cotidiano escolar.

Entre as ações que se mostram mais eficazes nesse processo, destaca-se a criação de hortas pedagógicas, que não apenas estimulam o contato direto com a terra e o cultivo de alimentos, como também possibilitam aprendizagens interdisciplinares. Ao cuidar de uma planta, a criança desenvolve noções de responsabilidade, observa processos biológicos, realiza medições e cálculos, amplia o vocabulário e constrói uma consciência alimentar crítica. Trata-se de uma prática que articula conhecimentos de ciências, matemática, linguagem, saúde e cidadania de forma integrada, contextualizada e prazerosa.

Outra estratégia potente é a realização de aulas em ambientes externos, como jardins, parques, praças e pátios arborizados. A natureza, nesses casos, deixa de ser um cenário e passa a ser coautora do processo educativo. A mudança do espaço de aprendizagem proporciona estímulos sensoriais diversos, favorece a concentração, reduz os níveis de estresse e amplia o envolvimento dos alunos com os conteúdos. Quando essas aulas ao ar livre são planejadas com objetivos claros, tornam-se experiências marcantes que ampliam a compreensão do mundo e fortalecem o vínculo das crianças com o meio ambiente.

Atividades de observação da fauna e da flora local também são excelentes oportunidades para desenvolver habilidades investigativas. Observar o ciclo de vida de uma borboleta, o movimento das formigas, as cores das folhas nas estações do ano ou o canto dos pássaros ao amanhecer, desperta o interesse científico de forma natural. Esses momentos não apenas estimulam a curiosidade e o pensamento crítico, como também promovem o respeito pela diversidade da vida e reforçam o lugar da criança como parte integrante dos ecossistemas.

O brincar livre em espaços naturais é igualmente indispensável. Diferente de

atividades dirigidas com objetivos previamente definidos, o brincar espontâneo em contato com elementos naturais favorece a criatividade, a autonomia, o equilíbrio emocional e a construção de vínculos afetivos com a natureza. Brincar na terra, na água, entre árvores ou pedras, permite que a criança explore seus sentidos, desafie seu corpo, invente mundos e elabore suas emoções de maneira rica e complexa. Esse tipo de vivência contribui para o fortalecimento da saúde física e mental, além de resgatar a conexão instintiva e ancestral do ser humano com os ambientes naturais.

Mesmo em espaços internos, é possível promover a biofilia por meio da inserção de materiais naturais na sala de aula. O uso de sementes, folhas, pedras, galhos, conchas e outros elementos do ambiente estimula a exploração sensorial, favorece a criatividade e proporciona novas possibilidades de linguagem e expressão. Esses materiais, quando integrados a propostas artísticas, científicas ou narrativas, enriquecem o repertório das crianças e ampliam suas formas de interação com o conhecimento e com o mundo.

Todas essas ações, quando conduzidas com intencionalidade e sensibilidade, não apenas promovem o aprendizado em múltiplas áreas do conhecimento, como também fortalecem o senso de pertencimento das crianças ao mundo natural. Elas aprendem, assim, que fazem parte de uma rede viva de relações e que seu bem-estar está diretamente ligado ao cuidado com o ambiente ao seu redor. A escola torna-se, então, um espaço que não apenas ensina conteúdos, mas que forma sujeitos ecológicos, conscientes, empáticos e comprometidos com a preservação da vida em todas as suas dimensões.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Apesar das múltiplas evidências científicas que apontam os benefícios da biofilia para o desenvolvimento integral das crianças — como o aumento da atenção, a redução do estresse, o fortalecimento de vínculos afetivos e a ampliação da consciência ecológica — sua implementação nas escolas enfrenta desafios concretos que vão desde questões estruturais até limitações de ordem formativa e cultural.

Um dos principais obstáculos refere-se à limitação dos espaços físicos disponíveis nas instituições escolares, especialmente em contextos urbanos. Muitas escolas públicas, em áreas densamente habitadas, possuem infraestrutura reduzida, com pouca ou nenhuma área verde, o que dificulta a realização de atividades ao ar livre e o cultivo de ambientes naturais dentro da rotina escolar. Esse fator espacial, somado ao planejamento urbano excludente que negligencia a presença de natureza nos bairros periféricos, contribui para a manutenção de uma escola desconectada do ambiente natural e presa a espaços fechados e artificiais (LOUREIRO, 2012).

Outro desafio importante diz respeito à pressão por resultados acadêmicos imediatos e pelo cumprimento de conteúdos curriculares normativos. Em muitos contextos escolares, o foco ainda está centrado em avaliações padronizadas, metas de desempenho e planejamento fragmentado por disciplinas, o que dificulta a adoção de práticas integradoras e interdisciplinares que dialoguem com a proposta biofílica. Atividades ao ar livre, por vezes, são vistas como “tempo perdido” ou como um luxo que compete com o ensino considerado “conteudista”, perpetuando a visão tradicional de aprendizagem desvinculada da experiência sensorial e do ambiente (GUTIERREZ & PRADO, 2020).

Adicionalmente, a carência de formação dos educadores para trabalhar com práticas ambientais de forma crítica e integrada constitui um dos maiores entraves à efetivação da biofilia no cotidiano escolar. Muitos professores não tiveram, durante sua formação inicial, contato com abordagens que valorizem o vínculo com a natureza como dimensão pedagógica central. Como consequência, há insegurança metodológica, dificuldade em planejar propostas interdisciplinares e, muitas vezes, resistência à inovação (LOUREIRO, 2012). A educação

ambiental, quando presente, é comumente tratada de forma superficial ou desvinculada das realidades sociais, culturais e territoriais dos alunos.

Esse cenário é agravado pela ausência de políticas públicas voltadas à requalificação dos espaços escolares e à formação continuada dos profissionais da educação com enfoque ecológico e decolonial. Sem investimentos institucionais que estimulem a transformação dos espaços físicos e simbólicos da escola, a biofilia corre o risco de se tornar um discurso inspirador, mas de difícil concretização.

No entanto, é justamente diante desses desafios que se reafirma a necessidade de ressignificar o papel da natureza no ambiente educativo. A superação desses entraves exige vontade política, planejamento coletivo, criatividade pedagógica e o fortalecimento de redes colaborativas entre escolas, universidades, movimentos sociais e comunidades locais, capazes de transformar as práticas escolares e torná-las mais coerentes com os princípios da sustentabilidade e do cuidado com a vida.

Para enfrentar essas barreiras, é fundamental que a biofilia seja incorporada de forma transversal no projeto político-pedagógico da escola, com o envolvimento da gestão, da equipe docente, das famílias e da comunidade. A formação continuada dos professores também é essencial, com foco em práticas pedagógicas que articulem natureza, cultura e território.

CONCLUSÃO

Reconhecer a biofilia como elemento central no processo educativo significa reposicionar a natureza no cerne da formação humana, entendendo que a relação com o meio ambiente não deve ser periférica ou secundária na prática pedagógica. Esse reconhecimento representa uma mudança de paradigma que rompe com a lógica tradicional da escola desconectada do mundo natural, muitas vezes centrada apenas em conteúdos abstratos, tecnológicos e dissociados da realidade sensível das crianças.

Valorizar a biofilia na educação é também reconhecer a importância do afeto, da empatia e da experiência concreta como caminhos para o conhecimento. Ao proporcionar às crianças vivências que envolvem o toque na terra, o cheiro das plantas, a escuta dos sons naturais e a contemplação de paisagens vivas, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem, integrando corpo, mente e emoção. Essas experiências sensoriais e estéticas não apenas estimulam o desenvolvimento cognitivo, mas fortalecem vínculos afetivos com o mundo, favorecendo a formação de uma consciência ética voltada para o cuidado, a solidariedade e a preservação da vida.

Do ponto de vista investigativo, o contato direto com a natureza desperta a curiosidade e o desejo de compreender os ciclos, os fenômenos e os seres vivos que nos cercam. A criança passa a desenvolver uma postura de observadora, cientista e cuidadora do ambiente, aprendendo por meio da experiência e da interação com o real. Essa abordagem favorece aprendizagens significativas, construídas em diálogo com o território e com os contextos em que as crianças vivem.

Mais do que uma inovação ou uma proposta metodológica pontual, a biofilia representa uma resposta urgente aos desafios do século XXI. Diante das mudanças climáticas, da perda da biodiversidade, do esgotamento dos recursos naturais e do aumento da desconexão emocional com o planeta, é fundamental que a escola se posicione como um espaço de resistência e reconstrução de vínculos entre o ser humano e a natureza. Ao cultivar a sensibilidade ecológica desde a infância, a educação contribui para a formação de sujeitos conscientes de seu papel na manutenção do equilíbrio ambiental e na construção de um futuro mais justo, sustentável e solidário.

Portanto, inserir a natureza no cotidiano escolar não é um luxo nem um recurso opcional: é uma necessidade vital para a educação do presente e do futuro. Cabe à escola criar ambientes e propostas que despertem o

encantamento pelo mundo natural e desenvolvam o compromisso com a vida em todas as suas formas, promovendo uma cultura de cuidado que ultrapasse os muros da instituição e se estenda para a comunidade, o território e o planeta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

FABER TAYLOR, A.; KUO, F. E. Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. Journal of Attention Disorders, v. 12, n. 5, p. 402–409, 2009.

KELLERT, S. R.; WILSON, E. O. (Orgs.). The Biophilia Hypothesis. Washington: Island Press, 1993.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação ambiental crítica: fundamentos e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUV, Richard. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2011.

ORR, David W. Earth in mind: on education, environment, and the human prospect. Washington: Island Press, 2004.

SOBEL, David. Childhood and nature: design principles for educators. Portland: Stenhouse Publishers, 2008.

WILSON, Edward O. Biophilia. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista 1ª E
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: O QUE DIZEM AS ESCOLAS PÚBLICAS?

Luzinete Bispo dos Santos[1]

Resumo: A inclusão escolar é um princípio fundamental no sistema educacional moderno, especialmente no contexto da educação infantil na rede pública. Este artigo examina a efetividade da inclusão na educação infantil das escolas públicas, analisando se as práticas de inclusão estão sendo implementadas conforme os princípios estabelecidos e quais são os desafios enfrentados. A análise é baseada em uma revisão da literatura existente. O objetivo é avaliar a eficácia das políticas de inclusão, identificar barreiras e propor recomendações para melhorar a inclusão na educação infantil. O objetivo geral do artigo é fornecer uma análise crítica da implementação da inclusão na educação infantil das escolas públicas, identificando as práticas que têm sido eficazes e os desafios que precisam ser superados. Ao fazer isso, o artigo busca contribuir para a melhoria das políticas e práticas de inclusão, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa para todas as crianças.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é definida como a prática de educar todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais, em ambientes de aprendizado regulares. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destacam a importância da inclusão. Este artigo visa explorar a realidade da inclusão na educação infantil, avaliando se as escolas públicas estão cumprindo os objetivos de inclusão e quais fatores impactam a efetividade dessa prática.

OBJETIVO

Este artigo visa explorar a realidade da inclusão na educação infantil da rede pública, abordando as seguintes questões:

Efetividade das Políticas: Avaliar se as políticas de inclusão estão sendo implementadas de forma eficaz nas escolas públicas, considerando os desafios e limitações enfrentados.

Fatores Impactantes: Identificar os fatores que influenciam a efetividade da inclusão, incluindo aspectos estruturais, culturais e formativos.

Melhorias Necessárias: Propor recomendações para melhorar a implementação da inclusão, baseadas em uma análise crítica das práticas atuais e nas necessidades identificadas.

Através da revisão da literatura existente e de estudos de caso, este artigo busca fornecer uma visão abrangente da situação atual da inclusão na educação infantil, com o objetivo de contribuir para a melhoria das práticas e políticas

1 Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Guarulhos, UNG; Pós-graduação com Especialização em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Falcão; Cursos de Extensão Universitária em: Educação Especial; Informação e Auto Aprendizagem; Literatura Infantil; Tópicos Especiais da Educação pela Faculdade Falcão; Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura de São Paulo, SME, PMSP.

voltadas à educação inclusiva.

DEFINIÇÃO E CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

DEFINIÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar pode ser definida como um princípio orientador da educação contemporânea que busca garantir o direito de todos os alunos ao acesso e à permanência em ambientes educacionais regulares, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais, sociais ou culturais. Tal concepção está ancorada na perspectiva de que a escola deve ser um espaço de diversidade, no qual as diferenças sejam reconhecidas como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem (Mantoan, 2003).

Nesse sentido, a inclusão ultrapassa a simples presença física do estudante na sala de aula. Ela pressupõe a participação efetiva, a adaptação curricular, a utilização de recursos de acessibilidade e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem a singularidade de cada aluno (Carvalho, 2004). O objetivo central é assegurar uma educação de qualidade para todos, promovendo a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade como princípio pedagógico e social (UNESCO, 1994; Brasil, 2008).

Assim, a inclusão escolar não deve ser compreendida apenas como uma política educacional, mas como uma mudança cultural e institucional que envolve professores, gestores, famílias e a comunidade em geral, para que a escola se torne efetivamente um espaço democrático de aprendizagem (Glatter & Ainscow, 1998).

LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS NO BRASIL

No Brasil, a inclusão escolar é respaldada por um marco legal e político que busca garantir a educação para todos. As principais legislações que orientam a prática da inclusão incluem:

1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): A LDB, promulgada pela Lei nº 9.394 de 1996, estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. O artigo 58 da LDB destaca que a educação deve ser oferecida com base em princípios de igualdade e respeito às diferenças, afirmando o compromisso com a educação inclusiva. A LDB promove a ideia de que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, têm direito à educação em escolas regulares, com as adaptações necessárias para atender às suas necessidades.

2. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Esta política, definida pelo Decreto nº 6.094 de 2007 e revisada por documentos subsequentes, estabelece diretrizes para a educação especial no contexto da inclusão. O documento orienta que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com adaptações curriculares e apoio especializado, promovendo a participação plena dos alunos com deficiências.

3. Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015): Conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, esta lei reforça o compromisso com a inclusão, garantindo que as pessoas com deficiência tenham acesso a direitos e serviços em igualdade de condições com os demais cidadãos. A Lei Brasileira de Inclusão destaca a importância de garantir acessibilidade, apoio e adaptações necessárias para a plena participação na educação.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar da robustez das legislações e políticas, a implementação prática da inclusão na educação infantil da rede pública enfrenta vários desafios:

1. Desigualdade de Recursos e Infraestrutura: Muitas escolas públicas enfrentam limitações significativas em termos de recursos materiais e infraestrutura. A falta de equipamentos adaptados, recursos didáticos especializados e adaptações físicas nas instalações escolares pode dificultar a implementação eficaz da inclusão. Escolas que

não possuem rampas de acesso, banheiros adaptados e materiais pedagógicos adaptados enfrentam dificuldades para atender às necessidades de todos os alunos.

2. Formação Insuficiente dos Profissionais de Educação: A formação inicial e continuada dos professores muitas vezes não abrange adequadamente as estratégias e práticas necessárias para a inclusão. A falta de capacitação específica pode levar a dificuldades na implementação de metodologias inclusivas, resultando em um atendimento inadequado às necessidades dos alunos com deficiências.

3. Resistência Cultural e Institucional: A mudança cultural necessária para implementar a inclusão efetivamente pode ser lenta. Em algumas escolas, ainda existem preconceitos e resistência à mudança que podem afetar a aceitação e a prática da inclusão. A falta de sensibilização e formação sobre a importância da inclusão pode contribuir para a perpetuação de atitudes discriminatórias e práticas excludentes.

4. Acompanhamento e Avaliação: A efetividade da inclusão também depende do acompanhamento e da avaliação contínuos das práticas adotadas. Muitas vezes, não há mecanismos adequados para monitorar e avaliar a implementação da inclusão nas escolas, o que pode resultar em lacunas na prática e na falta de ajustes necessários para atender às necessidades dos alunos.

CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO

DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar tem suas raízes em movimentos internacionais que promovem a igualdade de oportunidades educacionais. Desde a Declaração de Salamanca (1994), que enfatizou a importância da educação inclusiva, diversos países, incluindo o Brasil, adotaram legislações para promover a inclusão. No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a LDB são marcos legais que orientam as práticas inclusivas na educação.

POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO

A legislação brasileira estabelece que todas as crianças têm o direito à educação e que a inclusão deve ser a norma, não a exceção. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva enfatiza que a inclusão deve ser implementada desde a educação infantil. Contudo, a implementação dessas políticas enfrenta desafios significativos que afetam a eficácia da inclusão.

IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PRÁTICAS DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

A inclusão na educação infantil envolve a adaptação do currículo, das metodologias de ensino e do ambiente escolar para atender às necessidades de todas as crianças. Nas escolas públicas, a prática de inclusão inclui a presença de professores de apoio, adaptações curriculares e a formação contínua de educadores.

RECURSOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A efetivação da inclusão escolar está diretamente relacionada à oferta de recursos pedagógicos, tecnológicos e humanos que possibilitem o atendimento às necessidades específicas dos estudantes. Estudos apontam que a ausência de professores de apoio, intérpretes de Libras, materiais pedagógicos acessíveis e adaptações curriculares constitui um dos principais entraves para a consolidação de práticas inclusivas na rede pública de ensino (Carvalho, 2004; Glat & Blanco, 2007).

Outro aspecto determinante é a formação docente. A literatura especializada enfatiza que tanto a formação inicial quanto a continuada devem contemplar conteúdos voltados para a educação inclusiva, preparando o professor para lidar com a diversidade presente nas salas de aula (Mantoan, 2003; Rodrigues, 2006). Nesse sentido, a ausência de preparo específico compromete a adoção de estratégias pedagógicas que assegurem a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação (Brasil, 2008).

Portanto, a garantia de inclusão não se limita à matrícula dos estudantes, mas exige políticas consistentes de investimento em recursos e programas de formação docente que deem suporte às práticas pedagógicas inclusivas (UNESCO, 1994; Brasil, 2015).

ADAPTAÇÕES CURRICULARES E METODOLÓGICAS

O currículo deve ser flexível para atender às necessidades diversas das crianças. As adaptações curriculares e metodológicas incluem a modificação dos conteúdos, das estratégias de ensino e das avaliações. A efetividade dessas adaptações é frequentemente limitada pela falta de orientação e suporte adequado para os professores.

DESAFIOS E BARREIRAS

BARREIRAS ESTRUTURAIS E MATERIAIS

A infraestrutura inadequada constitui um dos principais entraves para a efetivação da inclusão escolar. Diversas escolas públicas brasileiras ainda não garantem acessibilidade física mínima, como rampas de acesso, corrimãos e banheiros adaptados, comprometendo a participação de estudantes com deficiência em atividades cotidianas (Brasil, 2015; Mendes, 2010). Além disso, a ausência de recursos didáticos adaptados e tecnologias assistivas limita a possibilidade de personalização do ensino, impactando negativamente a aprendizagem desses alunos (Carvalho, 2004).

BARREIRAS INSTITUCIONAIS E CULTURAIS

Outro obstáculo significativo refere-se às dimensões institucionais e culturais da escola. Atitudes de resistência às mudanças, falta de sensibilização e práticas pedagógicas excludentes ainda persistem no cotidiano escolar, revelando que a inclusão não depende apenas de políticas educacionais, mas também de transformações culturais e institucionais (Mantoan, 2003; Glat & Blanco, 2007). A valorização da diversidade e a promoção de um ambiente escolar democrático são condições indispensáveis para superar preconceitos e consolidar uma cultura inclusiva (UNESCO, 1994).

BARREIRAS RELACIONADAS À FORMAÇÃO E SUPORTE DOS PROFESSORES

O papel do professor é central para a implementação da educação inclusiva. Entretanto, estudos apontam que a formação inicial raramente contempla, de modo suficiente, conteúdos relacionados às práticas inclusivas, o que dificulta a adoção de estratégias pedagógicas adequadas (Rodrigues, 2006). A formação continuada e o suporte institucional também se apresentam como fatores críticos, visto que a ausência de programas permanentes de capacitação e de acompanhamento pedagógico fragiliza o trabalho docente no atendimento à diversidade (Brasil, 2008; Glat, 2011).

ESTUDOS DE CASO

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A análise de experiências bem-sucedidas em inclusão escolar foi realizada a partir de estudos de caso descritos em pesquisas qualitativas. Esse tipo de abordagem metodológica permite compreender em profundidade as práticas adotadas, os desafios enfrentados e as soluções implementadas em contextos específicos (Yin, 2005). Os estudos de caso selecionados foram conduzidos em escolas públicas brasileiras que desenvolveram projetos inclusivos reconhecidos por órgãos educacionais e por literatura especializada (Mendes, 2010; Glat & Blanco, 2007). O método incluiu a observação de práticas pedagógicas, entrevistas com gestores e professores, além da análise documental de planos educacionais individualizados (PEI).

ESCOLAS EXEMPLARES NA INCLUSÃO ESCOLAR

A literatura aponta que escolas que se destacam na implementação da inclusão apresentam características recorrentes. Entre elas estão a adoção de práticas pedagógicas flexíveis, a valorização da diversidade e a

construção de um ambiente institucional comprometido com os direitos de aprendizagem de todos os alunos (Mantoan, 2003; Brasil, 2015). Esses aspectos funcionam como referenciais para outras instituições que buscam aprimorar suas práticas inclusivas.

COMPROMETIMENTO DA EQUIPE ESCOLAR

Estudos indicam que o comprometimento coletivo da equipe escolar é um elemento fundamental para o sucesso da inclusão. Em instituições analisadas, diretores, coordenadores pedagógicos, professores e demais funcionários demonstraram envolvimento ativo na construção de um ambiente acolhedor e equitativo (Carvalho, 2004). O apoio da gestão escolar, aliado à promoção de uma cultura organizacional inclusiva, contribui para um clima colaborativo que favorece a permanência e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência (Glat, 2011).

COLABORAÇÃO COM ESPECIALISTAS

A presença de especialistas, como profissionais de educação especial, psicólogos e terapeutas ocupacionais, mostrou-se determinante para a efetividade das práticas inclusivas. A literatura enfatiza que a atuação colaborativa desses profissionais, tanto em processos de planejamento pedagógico quanto na elaboração de PEIs, amplia as possibilidades de adaptação curricular e de oferta de recursos pedagógicos adequados (Rodrigues, 2006; Mendes, 2010).

UTILIZAÇÃO DE RECURSOS ADEQUADOS

Outro fator identificado é o investimento em recursos específicos, como materiais pedagógicos adaptados, softwares de apoio à aprendizagem, mobiliário acessível e tecnologias assistivas. Escolas que apresentaram bons resultados investiram continuamente na criação de ambientes físicos acessíveis e na aquisição de instrumentos que favorecem a participação de todos os alunos (Brasil, 2015; Carvalho, 2004).

FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFISSIONAIS

A capacitação constante dos educadores foi apontada como prática recorrente nos estudos de caso. Programas de formação continuada focados em estratégias inclusivas e metodologias diferenciadas possibilitam que os docentes adquiram competências para lidar com a diversidade em sala de aula (Mantoan, 2003; Glat & Blanco, 2007). Assim, a formação docente contínua figura como elemento indispensável para o sucesso da inclusão escolar.

PARTICIPAÇÃO ATIVA DA COMUNIDADE ESCOLAR

Por fim, pesquisas ressaltam que a participação dos pais e responsáveis exerce influência significativa no processo inclusivo. Escolas que adotaram práticas de engajamento comunitário, promovendo reuniões, conselhos escolares participativos e ações conjuntas, obtiveram melhores resultados na aprendizagem e no bem-estar dos estudantes (UNESCO, 1994; Glat, 2011). Essa parceria fortalece a rede de apoio e consolida o caráter democrático da escola.

DESAFIOS ENCONTRADOS POR ESCOLAS QUE ENFRENTAM DIFICULDADES

FALTA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA

Um dos principais desafios enfrentados por escolas que têm dificuldades na implementação da inclusão é a falta de formação específica para os professores. Muitas vezes, os cursos de formação inicial não abordam de forma aprofundada as práticas e estratégias necessárias para a educação inclusiva. A ausência de formação contínua e especializada pode resultar em uma falta de preparação para lidar com as necessidades diversificadas dos alunos, comprometendo a eficácia das práticas inclusivas.

RECURSOS LIMITADOS

A limitação de recursos é uma barreira significativa para a inclusão em muitas escolas públicas. A falta de materiais adaptados, tecnologias assistivas e infraestrutura adequada pode dificultar a implementação de práticas inclusivas. Além disso, a escassez de apoio adicional, como assistentes educacionais e

profissionais especializados, pode impactar negativamente a capacidade das escolas de atender às necessidades individuais dos alunos.

RESISTÊNCIA A MUDANÇAS

A resistência a mudanças, tanto por parte da equipe escolar quanto da comunidade, é um desafio comum. Mudanças na abordagem pedagógica e na cultura escolar podem encontrar resistência devido a preconceitos, falta de entendimento ou preocupações com a implementação prática. A resistência pode ser exacerbada pela falta de apoio e orientação adequados, tornando a adaptação às práticas inclusivas mais difícil.

ACESSO INSUFICIENTE A SUPORTE ESPECIALIZADO

A falta de acesso a suporte especializado, como serviços de orientação e aconselhamento, pode limitar a capacidade das escolas de implementar práticas inclusivas de forma eficaz. Sem o suporte de especialistas em educação especial e outros profissionais, as escolas podem enfrentar dificuldades para adaptar o currículo e as metodologias de ensino às necessidades dos alunos com deficiência.

DESIGUALDADE REGIONAL

A desigualdade regional também é um fator que afeta a implementação da inclusão. Escolas localizadas em áreas com menos recursos financeiros ou em regiões menos desenvolvidas podem enfrentar desafios adicionais, como a falta de infraestrutura adequada e a dificuldade em atrair e reter profissionais qualificados. Essas desigualdades podem criar disparidades na qualidade da inclusão oferecida em diferentes localidades.

IMPLICAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

REPLICAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS

A análise de experiências bem-sucedidas em escolas que implementaram práticas inclusivas evidencia a importância de identificar e replicar estratégias que possam servir como referência para outros contextos educacionais. A literatura aponta que a disseminação de boas práticas fortalece a consolidação de uma cultura inclusiva e possibilita a adaptação de estratégias de acordo com as especificidades locais (Mantoan, 2003; Rodrigues, 2006). Entre os aspectos mais recorrentes estão a formação continuada dos profissionais, a colaboração com especialistas em educação especial e saúde, e a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos adequados, elementos considerados indispensáveis para promover a equidade no processo de ensino-aprendizagem (Carvalho, 2004; Glat & Blanco, 2007).

INTERVENÇÕES ESPECÍFICAS PARA SUPERAR DESAFIOS

Para enfrentar as barreiras identificadas em estudos de caso, a literatura enfatiza a necessidade de intervenções direcionadas e consistentes. Investimentos em programas de capacitação docente em educação inclusiva ampliam a competência dos professores para responder à diversidade em sala de aula, o que impacta diretamente na qualidade das práticas pedagógicas (Mendes, 2010; Glat, 2011). Além disso, a ampliação dos recursos materiais e da infraestrutura escolar — como tecnologias assistivas, adaptações arquitetônicas e materiais didáticos acessíveis — constitui um fator determinante para o sucesso da inclusão (Brasil, 2015). Nesse sentido, o desenvolvimento de uma cultura escolar receptiva à diversidade deve ser continuamente estimulado por meio de políticas institucionais e programas de sensibilização (UNESCO, 1994; Stainback & Stainback, 1999).

ADVOCACIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

A consolidação da inclusão escolar depende, ainda, de políticas públicas robustas e de ações de advocacia que assegurem a equidade no acesso a recursos e oportunidades. A legislação brasileira, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015), estabelece diretrizes para garantir direitos educacionais, mas sua efetivação requer acompanhamento constante e investimentos em nível local, regional e nacional

(Brasil, 2015). Organizações da sociedade civil, movimentos sociais e associações de pessoas com deficiência desempenham um papel central na defesa de políticas educacionais inclusivas e no monitoramento de sua implementação (Sassaki, 2010). Assim, a articulação entre políticas públicas, gestão escolar e comunidade é imprescindível para que a inclusão deixe de ser apenas um ideal normativo e se torne uma realidade efetiva.

A análise dos estudos de caso mostra que, apesar das barreiras estruturais, institucionais e culturais, existem estratégias consolidadas que contribuem para o avanço da inclusão escolar. A identificação, sistematização e replicação de práticas bem-sucedidas, associadas a políticas públicas eficazes e à formação docente de qualidade, podem fortalecer o processo de construção de uma escola inclusiva, equitativa e socialmente comprometida com a diversidade.

RECOMENDAÇÕES E PROPOSTAS

A consolidação da inclusão escolar demanda não apenas a formulação de políticas públicas, mas também a sistematização e a replicação de boas práticas já desenvolvidas em diferentes contextos educacionais. Pesquisas realizadas em escolas públicas brasileiras e internacionais evidenciam que a análise de experiências bem-sucedidas possibilita a identificação de estratégias eficazes que podem servir como modelos para outras instituições (Mantoan, 2003; Rodrigues, 2006). Esse processo, de caráter investigativo e formativo, permite que práticas pedagógicas inovadoras sejam contextualizadas, adaptadas e disseminadas, favorecendo a construção de uma cultura escolar inclusiva.

Entre os elementos recorrentes destacados em estudos de caso de escolas inclusivas, ressaltam-se: a valorização da diversidade como princípio educativo, a formação continuada de professores, a presença de equipes multidisciplinares, o uso de recursos pedagógicos e tecnológicos adaptados, e a participação ativa da comunidade escolar (Carvalho, 2004; Glat & Blanco, 2007). Essas experiências demonstram que a inclusão não é um processo espontâneo, mas resultado de planejamento institucional e da adoção de práticas intencionais que favorecem o protagonismo dos estudantes e o fortalecimento da aprendizagem significativa (Vygotsky, 1991; Ausubel, 2003).

INTERVENÇÕES ESPECÍFICAS PARA SUPERAR DESAFIOS

A implementação da inclusão escolar enfrenta desafios estruturais, culturais e pedagógicos que não podem ser ignorados. Nesse sentido, a literatura destaca a necessidade de intervenções específicas e contextualizadas para superá-los. A formação docente, por exemplo, permanece como uma das principais fragilidades do sistema educacional, já que muitas licenciaturas ainda não oferecem conteúdos consistentes sobre educação inclusiva, o que compromete a preparação inicial dos professores (Rodrigues, 2006; Mendes, 2010). Programas de formação continuada que abordem estratégias de diferenciação pedagógica, desenho universal para a aprendizagem (DUA) e o uso de tecnologias assistivas têm mostrado resultados positivos em estudos aplicados (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

Outro aspecto relevante é o investimento em infraestrutura acessível e recursos pedagógicos adaptados. A ausência de rampas, mobiliário adequado e materiais acessíveis compromete o acesso pleno e fere os princípios da equidade educacional (Brasil, 2015). Experiências de escolas que adaptaram não apenas a estrutura física, mas também os currículos e métodos de avaliação, revelam que a inclusão efetiva exige uma reconfiguração institucional abrangente (Glat, 2011).

Do ponto de vista cultural, a resistência de alguns profissionais da educação e da própria comunidade escolar à diversidade constitui barreira significativa. Para superá-la, programas de sensibilização e projetos de convivência têm sido adotados como estratégias de transformação

do ethos escolar, valorizando a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo (Stainback & Stainback, 1999).

ADVOCACIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Embora práticas pedagógicas inovadoras e experiências locais sejam fundamentais, a inclusão escolar não pode depender apenas da iniciativa isolada de algumas instituições. É indispensável a articulação de políticas públicas consistentes e de mecanismos de monitoramento que assegurem o cumprimento das legislações já existentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015).

Nesse cenário, o papel da advocacia social ganha relevância. Organizações da sociedade civil, movimentos de pessoas com deficiência e associações de pais têm desempenhado papel central na formulação e pressão por políticas educacionais inclusivas, garantindo que a inclusão seja tratada como direito e não como concessão (Sassaki, 2010). Além disso, organismos internacionais como a UNESCO e a ONU têm reiterado, desde a Declaração de Salamanca (1994), que a educação inclusiva é um pilar para a construção de sociedades mais democráticas e equitativas.

A articulação entre escolas, universidades, órgãos governamentais e movimentos sociais permite a criação de redes de apoio, troca de experiências e elaboração de propostas conjuntas para superar desigualdades regionais e garantir condições adequadas de aprendizagem para todos os estudantes (Artiles; Kozleski; Waitoller, 2011). Dessa forma, a inclusão escolar deixa de ser um desafio restrito ao âmbito pedagógico e passa a ser entendida como um compromisso ético, político e social.

A replicação de boas práticas em inclusão escolar, associada à implementação de intervenções específicas e ao fortalecimento das políticas públicas, constitui um caminho promissor para a efetivação do direito à educação. A análise de experiências exitosas demonstra que a inclusão não é apenas possível, mas necessária para a construção de uma escola verdadeiramente democrática. Ao mesmo tempo, revela que sua consolidação depende da articulação entre ações locais e políticas estruturais, da valorização da diversidade e do engajamento da comunidade escolar em todas as etapas do processo educativo.

Assim, embora os desafios permaneçam significativos, a ampliação da formação docente, o investimento em recursos e infraestrutura, a promoção de uma cultura escolar inclusiva e a defesa de políticas públicas equitativas são elementos indispensáveis para avançar na construção de uma educação que respeite e valorize as diferenças, assegurando o pleno desenvolvimento de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação da inclusão escolar exige mais do que a existência de políticas ou regulamentações. Trata-se de um processo que demanda engajamento contínuo e uma atuação colaborativa entre gestores, professores, famílias e comunidade. A criação de um ambiente escolar que acolha e valorize cada estudante é condição essencial para transformar diretrizes em práticas concretas.

Nesse sentido, a superação das barreiras estruturais, institucionais e culturais não pode ser vista apenas como uma obrigação, mas como parte de um compromisso ético com a equidade. Uma escola inclusiva não se limita a garantir o acesso físico dos alunos, mas também precisa assegurar condições reais de participação e aprendizagem, respeitando singularidades e potencialidades.

Avançar nesse caminho implica reconhecer que a inclusão é desafiadora, sobretudo em contextos marcados por desigualdades sociais e limitações de recursos. No entanto, esse desafio representa também a oportunidade de ressignificar a função social da

escola, transformando-a em espaço de convivência democrática e de promoção da justiça social. Assim, ao investir em práticas pedagógicas inclusivas e em uma cultura escolar comprometida com a diversidade, abre-se a possibilidade de construir um sistema educacional que não apenas receba, mas efetivamente integre todos os seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTILES, Alfredo J.; KOZLESKI, Elizabeth; WAITOLLER, Federico. Inclusive Education: Examining Equity on Five Continents. Harvard Education Press, 2011.

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

GLAT, Rosana. Educação Inclusiva: práticas pedagógicas e caminhos possíveis. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GLAT, Rosana; BLANCO, Rosa Maria. Educação Inclusiva: cultura e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

GLATTER, Ron; AINSCOW, Mel. Políticas e práticas de inclusão: avanços e desafios. Petrópolis: Vozes, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Educação inclusiva: construindo um conceito. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-78, 2010.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. Universal Design for Learning: Theory and Practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

RODRIGUES, David. Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, Robert K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

IMPACTO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO COMPLEXO ESCOLAR SANTO ANTÓNIO NO MUNICÍPIO DE MAQUELA DOZOMBO, PROVÍNCIA DO UÍGE

Manuel Esteves Mutalo Coa[1]

RESUMO: Este artigo tem como objetivo, analisar o impacto da avaliação de desempenho dos agentes da educação no Complexo Escolar Santo António, município de Maquela do Zombo, província do Uíge. Buscou-se através de pesquisa bibliográfica, focalizar o impacto da avaliação de desempenho nas organizações. Se presenta os principais objetivos do processo da avaliação de desempenho, os fatores importantes, os métodos e tipos de avaliação mais utilizados e as vantagens e desvantagens da avaliação. Destaca também os aspetos fundamentais da avaliação de desempenho, a importância do bom relacionamento entre gestores e funcionários, a importância do feedback e os benefícios que a avaliação de desempenho proporciona para aos agentes da educação no referido Complexo. Utilizou-se o método quantitativo por meio da aplicação de um questionário à todos funcionários da instituição em estudo. No entanto, ao longo da pesquisa, notou-se que a avaliação de desempenho proporciona benefícios e vantagens significativos para as organizações, possibilitando assim aos gestores, uma visão ampla na atuação e desenvolvimento dos seus colaboradores, permitindo-lhes agir da melhor forma nos aspectos necessários.

Palavras-chave: Avaliação; Desempenho; Feedback; Gestão; Impacto.

INTRODUÇÃO

O mundo atual está em constantes mudanças de várias ordens, tais como: ambientais, política, social, etc. Essas mudanças afectam tanto as pessoas como também as instituições. Daí que as instituições procuram "avaliar para evoluir" e explorar o que é mais importante nos colaboradores, isto é, o conhecimento, a criatividade, a sensibilidade e o seu compromisso com a organização. Neste sentido, a avaliação de desempenho é utilizada pelas organizações para avaliar o desempenho dos colaboradores, na execução das suas atividades, isso devido a necessidade de melhoramento dos resultados organizacionais, tanto em relação ao crescimento da organização quanto em relação ao desenvolvimento profissional dos colaboradores.As inovações tecnológicas exigem atualizações constantes das pessoas tanto para se inserir quanto para permanecer no mercado de trabalho. Neste sentido, buscam-se alternativas diversificadas para avaliar e aprimorar o desenvolvimento das pessoas nas organizações.

A relevância deste artigo consiste em apresentar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, os benefícios que a avaliação de desempenho traz para as organizações, pois,

1 Licenciado em Ciências da Educação na Especialidade de Ensino de Física pelo ISCED/Uíge. Mestrando em Gestão de Recursos Humanos nas Organizações, pelo Instituto Superior Politécnico do Kangonjo, Luanda, Angola.
E-mail: estevesmutalo@gmail.com; WatsApp: 942407775

através dela, sabe-se que é possível medir o desenvolvimento, cooperação e eficácia. Por outro lado, também é possível mensurar a insatisfação e a falta de motivação, o que possibilita a organização agir nos pontos fracos e fortes de seus colaboradores.

Com base a este princípio, afirma-se que a avaliação de desempenho é uma importante ferramenta no auxílio desse processo, visto que possibilita verificar o crescimento e desenvolvimento das pessoas nas organizações.

Este trabalho buscou informações sobre o impacto da avaliação de desempenho, pretendendo, desta forma, conhecer qual o impacto na produtividade, desenvolvimento profissional e organizacional do Complexo Escolar Santo António, destacando os pontos positivos, negativos e quais os benefícios que a avaliação traz.

BREVE HISTORIAL SOBRE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

As práticas de avaliação de desempenho nas organizações não são novas. De acordo com CHIAVENATO (1998), desde que um homem dê emprego à outro, o seu trabalho passa a ser avaliado. Mesmo os sistemas formais de avaliação de desempenho nas organizações não são recentes. De acordo com CHIAVENATO (1998), no século IV a.c, Santo Inácio de Loyola utilizava um sistema combinado de relatórios e notas das actividades e, principalmente, do potencial de cada um dos seus Jesuitas que partiam para suas missões religiosas nos países colonizados, é que eram submetidos à processos de avaliação sobre a sua actuação. O sistema em auto classificações feitas pelos membros da ordem, relatórios das actividades dos seus subordinados e relatórios especiais que acreditasse possuir informações sobre o próprio desempenho ou dos seus colegas, as quais, o superior não teria acesso de outra forma.

Em 1842 o serviço público federal dos Estados Unidos, implementou o sistema de relatórios anuais para avaliar o desempenho dos funcionários. É que em 1880, foi o exército americano que também viu a desenvolver o seu sistema. Já em 1918, a General Motors já tinha o sistema de avaliação para o seu executivo. Contudo, somente após a segunda guerra mundial que o sistema de avaliação de desempenho teve uma ampla divulgação entre as empresas (CHIAVENATO, 1998).

CONCEITO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Já PONTES (1999), conceitua a avaliação de desempenho como um método que visa, continuamente, estabelecer um contrato com os colaboradores referentes aos resultados desejados pela organização, busca ainda, acompanhar os desafios propostos, corrigindo os rumos, quando é necessário, e avaliar os resultados conseguidos.

Toda a organização precisa ter uma equipa coesa, motivada, capacitada e comprometida com os objectivos organizacionais, e para isso é necessário que a organização tenha um sistema de avaliação de desempenho baseado na participação efectiva do colaborador na organização e não apenas um sistema feito de forma unilateral e superficial, baseado apenas na opinião dos superiores hierárquicos, ela deve cingir em aspecto concreto da vida do colaborador dentro da organização ou seja, o desempenho reflecte directamente no sucesso da organização.

Por essa razão, sem a avaliação de desempenho não há controle, uma empresa organizada para fundamentar aumentos salariais, transferências, demissões e promoções não pode basear-se apenas no parecer de alguns directores ou gerentes, é necessário saber como as pessoas desempenham as suas actividades para tomada desta e de outras decisões.

Por isso, CHIAVENATO (2006) afirma que:

> –Em resumo, a avaliação do desempenho nas organizações é um conceito dinâmico, pois, os empregados são sempre avaliados, seja formal ou informalmente com certa continuidade nas organizações.
>
> –Além do mais, a avaliação de desempenho nas organizações constitui

> uma técnica de direcção imprescindível na atividade administrativa. É um meio através do qual se podem localizar problemas de supervisão de pessoal, de integração do empregado à organização ou ao cargo que ocupa, de dissonâncias de desaproveitamento de empregados com potencial mais elevado do que aquele que é exigido pelo cargo, de motivação, etc.

Ainda de acordo com CHIAVENATO (1999), a avaliação de desempenho tem como principal finalidade, o reconhecimento do desempenho individual do colaborado com vista a melhorá-lo e de forma a obter-se os melhores resultados da organização.

Para satisfazer essa necessidade procura-se atingir os seguintes objectivos:

- Harmonizar os objectivos individuais dos colaboradores com os objectivos da organização;
- Facilitar o diálogo entre os colaboradores e os superiores hierárquicos;
- Promover a motivação dos colaboradores;
- Incentivar o desenvolvimento profissional e pessoal dos colaboradores;
- Identificar as necessidades de formação e avaliar a sua eficácia;
- Promover o auto-aperfessoamento;
- Dar oportunidade aos colaboradores de conhecer o que os superiores hierárquicos esperam e pensam do seu desempenho, através do feedback contínuo;
- Dar oportunidade aos dirigentes e chefias de transmitir e clarificar os objectivos e a razão das suas exigências;
- Contribuir para a determinação da promoção e progressão nas carreiras;
- Avaliar o recrutamento e a selecção de pessoal;
- Identificar a necessidade de recrutamento de pessoal;
- Melhorar a adequação da distribuição dos recursos humanos (mobilidade);
- Proporcionar indicadores para a gestão.

Esses objectivos são fundamentais para criar um ambiente de trabalho produtivo, motivador e alinhado com os objectivos da organização. Ao alcançar esses objectivos, as organizações podem melhorar o desempenho e a satisfação dos colaboradores, o que levar à um aumento da produtividade e sucesso geral.

Ainda o mesmo autor afirma reflete sobre os principais motivos que levam uma organização a avaliar o desempenho de seus funcionários são:

1. Proporcionar informações para aumentos salariais, promoções, transferências, necessidades de treinamento e algumas vezes, demissões;
2. Proporcionar retroacção aos colaboradores sobre suas actividades;
3. Proporcionar um conhecimento para o colaborador de como o líder da sua equipa de trabalho pensa a respeito do seu desempenho, para facilitar o aconselhamento e condução dos membros da equipa;
4. Conhecer as potencialidades de seus colaboradores, assim como suas deficiências.

No entanto, a avalialçao de desempenho é considerada como uma ferramenta importante para as organizações, pois ajudam a melhorar o desempenho, desenvolver os colaboradores, aumentar a motivação e a satisfação, e tomar decisões acertadas.

MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NAS ORGANIZAÇÕES

A avaliação de desempenho possui vários métodos de utilização, desde os tradicionais aos mais modernos. CHIAVENATO (2004) apresenta dentre os vários métodos tradicionais de avaliação de desempenho, os seguintes:

1. Escalas Gráficas: é o método que avalia o desempenho através de factores previamente definidos e graduados, e é baseado em uma tabela de dupla entrada.
2. Escolha Forçada: é o método que avalia o desempenho das pessoas através do bloco de frases descritivas que focalizam aspectos do comportamento. Neste método, o avaliador escolhe a frase que mais se aplica ao desempenho do avaliado.
3. Pesquisa de campo: é um método complexo pois, se baseia no princípio da responsabilidade da linha e da função Staff no processo de avaliação nas organizações. Esse método consiste numa entrevista com os gerentes, sendo que um especialista responderá um formulário a partir das informações colectadas na entrevista.

4. Métodos de incidentes críticos: é o método que busca avaliar os desempenhos positivos e negativos, fazendo com sejam analisados os pontos fracos e fortes do avaliado.

5. Lista de Verificação: é o método que consiste num checklist dos factores de desempenho de cada funcionário, tal que esses factores recebem uma avaliação quantitativa. Portanto, esse método é uma simplificação do método de escalas gráficas.

Para além dos métodos tradicionais, CHIAVENATO (1998) destaca alguns métodos mais modernos utilizados pelas organizações:

1. Método de Avaliação por Resultados: relaciona-se aos programas de administração por objectivos. Este método baseia-se numa comprovação periódica entre os resultados fixados (ou esperados) para cada funcionário e os resultados efectivamente alcançados.

2. Avaliação de 360 Graus: é uma avaliação circular, onde participam todos os que interagem com o avaliado. Assim, abrange desde o superior hierárquico, os colaboradores, os pares, os colegas e todos os demais que estão à volta do avaliado, numa abrangência de 360º

3. Método de avaliação por objectivo: é o método que consiste na negociação e no estabelecimento de metas individuais ou grupais, entre os executores das tarefas e os respectivos líderes. É uma espécie de contrato bilateral de resultados; é um método objectivo e voltado para o futuro, sendo que a retroinformação ao avaliado pode ser concomitante com a execução das tarefas.

ASPECTOS QUE DISTINGUEM MÉTODOS TRADICIONAIS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

FIGURA 1- ASPECTOS QUE DISTINGUEM MÉTODOS TRADICIONAIS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

MÉTODOS TRADICIONAIS	MÉTODOS MODERNOS
Os subordinados são avaliados pelo superior hierárquico para que seus pontos fracos possam ser determinados	Os subordinados se autoanalisam para definirem, além de seus pontos fracos, os seus pontos fortes e potencialidades
O chefe assume o papel de juiz	O chefe assume o papel de educador
O subordinado tem papel mais passivo	O subordinado tem papel mais activo
A eficácia dos chefes depende da sua capacidade de coagir subordinados a aceitarem as metas da empresa.	Cria-se um relacionamento em que os subordinados possam assumir responsabilidades
Parte da premissa de que os superiores conhecem os subordinados o suficiente para decidir o que é melhor para eles.	Parte da premissa de que o próprio trabalhador sabe quais são as suas capacidades e necessidades. A ênfase está no futuro
Enfatiza a personalidade do indivíduo	Enfatiza o desempenho do indvíduo

Fonte: Chiavenato, 2004

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO COMPLEXO ESCOLAR SANTO ANTÓNIO DE MAQUELA DO ZOMBO

A avaliação de desempenho no Complexo Escolar Santo António é baseada no Decreto Presidencial nº28/22, de 27 de Janeiro, Regime Jurídico da Avaliação Desempenho dos Agentes de Educação. Nesse Regulamento, estão definidos os princípios, as regras assim como as competências e procedimentos a serem observados durante o processo de avaliação dos funcionários. Portanto, o processo da avaliação é antecedido da constituição de uma comissão de avaliação que é responsável por todas as questões concernentes ao cumprimento exitoso da avaliação de desempenho.

Existem dois modelos de ficha de avaliação individual: um para Educadores de infância e Professor do Ensino Primário e Secundário, e outro para Técnicos Pedagógicos e Especialistas da Administração da Educação.

A ficha de avaliação individual do Educador de Infância e Professor do Ensino Primário e Secundário, contem 5 (cinco) indicadores com os seus respectivos coeficientes, nomeadamente: qualidade do processo de ensino e aprendizagem, aperfeiçoamento profissional e inovação pedagógica, desenvolvimento ou progresso dos alunos, responsabilidade e relações humanas. Quanto a ficha de avaliação individual do Técnico Pedagógico e Especialista da Administração da Educação é composto por 10 (dez) indicadores (capacidade de análise profissional, interesse, conhecimentos ligados ao trabalho, organização, sigilo profissional, criatividade, relacionamento interpessoal, atenção, pontualidade-assiduidade e disciplina). De salientar que, em cada indicador contém várias questões suceptíveis a avaliação.

O Regulamento de Avaliação de Desempenho dos Agentes da Educação especifica também o Conselho pedagógico como órgão competente para avaliar os funcionários dentro das instituições de educação e ensino.

Esses devem possuir as seguintes competências:

- Conhecimento e experiência em avaliação de desempenho;
- Domínio da legislação sobre avaliação desempenho;
- Domínio das dimensões e dos indicadores de avaliação de desempenho;
- Domínio das técnicas e instrumentos de avaliação de desempenho;
- Conhecimento dos critérios precisos para julgar o desempenho;
- Conhecimentos dos métodos específicos de recolha de dados, análise e de relato;
- Possuir capacidades e habilidades na planificação para conduzir a avaliação;
- Capacidade de mobilização dos participantes previstos no processo de avaliação.

Para a eficácia da avaliação de desempenho e o alcance dos objectivos, é necessário que o conselho pedagógico da instituição (Director, Subdirector Pedagógico, Coordenadores de Disciplinas e Classes, etc) faça o acompanhamento das actividades dos funcionários desde o princípio até ao fim do período a avaliar.

Fonte: Regime Jurídico da Avaliação dos Agentes da Educação (Decreto Presidencial nº 28/222, de 27 de Janeiro.

METODOLOGIA DO ESTUDO, APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para essa pesquisa, a colecta dos dados foi feita no Complexo Escolar Santo António de Maquela do Zombo no período de Agosto à Setembro de 2024, tendo utilizado como instrumento, um questionário composto por 10 questões, distribuído a todos funcionários sem considerar a função ou cargo que desempenha na instituição. Foi aplicado de forma aleatória numa amostra de 25 funcionários de um universo de 39 Agentes da Educação na referida instituição, o que perfaz 64% da população.

Dos 22 são funcionários de base (professores) e 3 são membros de direcção (director, subdirector pedagógico e secretário).

Notou-se que amostra é constituída maioritariamente pelo género masculino, sendo 23, o que corresponde a 92%.

Faixa Etária	Total	Masculinos	%	Femininos	%
20 – 25	=======	=======	===	=======	===
26 – 30	5	5	20	=======	===
31 – 35	7	5	20	2	8
36 – 40	7	7	28	=======	===
41 – 45	2	2	8	=======	===
46 – 50	1	1	4	=======	===
+ de 50	3	3	12	=======	===
Total Geral	**25**	**23**	**92**	**2**	**8**

Fonte: Elaboração própria

TA

BELA 1- QUADRO ILUSTRATIVO DA AMOSTRA POR GÉNERO E FAIXA ETÁRIA

Quanto ao nível acadêmico, 23 funcionários são Licenciados, correspondendo a 92%.

Tempo de serviço	Nível Académico/ Classe						Total
	Ensino Básico	%	Técnico Médio	%	Licenciado	%	
1 – 5	=======		=======	==	6	24	
6 - 10	=======		=======	==	3	12	
11 - 15	=======		=======	==	4	16	
16 - 20	=======		1	4	6	24	
21 - 25	=======		1	4	4	16	
26 - 30	=======		=======	==	=======	==	==
+ de 30	=======		=======	==	=======	==	==
Total Geral	=======		2	8	**23**	92	**25**

Fonte: Elaboração própria

TABELA 2- QUADRO ILUSTRATIVO DA AMOSTRA POR TEMPO DE SERVIÇO E NÍVEL ACADÊMICO

ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

1. O instrumento de avaliação (ficha de avaliação) utilizado na instituição é satisfatório? Nesta questão, 23 dos inquiridos correspondentes a 92% concordam, afirmando ser satisfatório.

2. O modelo de avaliação de desempenho dos Agentes da Educação contribui para o aperfeiçoamento profissional e à qualidade de ensino e aprendizagem? Verificou-se que 100% comungam na ideia de que o modelo de avaliação de desempenho dos Agentes da Educação

tem ajudado bastante no aperfeiçoamento profissional e na qualidade de ensino e aprendizagem.

3. Quanto a terceira questão, maior parte dos funcionários que constituem a amostra, isto é, 76% afirma que o modelo de avaliação de desempenho dos Agentes da Educação é transparente.

4. Na quarta questão, 15 funcionários correspondentes a 60% não concordam que o modelo de avaliação de desempenho dos Agentes da Educação é aberto à críticas.

5. Verificou-se que 84% dos funcionários afirmam não reconhecer qualquer impacto produzido pelas avaliações de desempenho nas suas vidas profissional.

6. Concernente à sexta questão, apenas 48% dos funcionários afirma ter domínio ou seja, conhecimento sobre os indicadores contantes na ficha de avaliação.

7. Na sétima questão, maior parte dos inquiridos isto é, 64% afirmam que os avaliadores da sua instituição não possuem competências suficientes para conduzir o processo de avaliação de desempenho.

8. Verificou-se que 22 funcionários que correspondem a 88% reconhecem que a avaliação de desempenho tem grande importância na sua carreira profissional.

9. Notou-se também que 80 % dos funcionários inquiridos afirmam que não têm sido orientados sobre os objectivos a alcançar em cada indicador logo no princípio de cada período avaliativo.

10. Quanto a última, a maioria dos funcionários 72% comungam na mesma ideia de que, após o processo da avaliação de desempenho, os avaliadores não ajudam a melhorar os pontos fracos dos funcionários.

Questões	Sim		Não	
	Nº	(%)	Nº	(%)
1º	23	92	2	8
2º	25	100	==	==
3º	19	73	6	17
4º	10	40	15	60
5º	4	16	21	84
6º	12	48	13	52
7º	9	36	16	64
8º	22	88	3	12
9º	5	20	20	80
10º	7	28	18	72

Fonte: Elaboração própria

TABELA 3- QUADRO ILUSTRATIVO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO

Fonte: Elaboração própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou destacar processo da avaliação de desempenho no Complexo Escolar Santo António em Maquela do Zombo, Província do Uíge. A análise do sistema de avaliação de desempenho nas organizações apresentado neste artigo, teve em consideração das características particulares da instituição na qual foi realizado o estudo.

Portanto, nota-se nos resultados que os funcionários têm opiniões divergentes no que concerne ao modelo de avaliação de desempenho utilizado, sendo alguns com uma visão positiva e outros com uma visão negativa, mas a que realçar maior parte dos funcionários afirma que o modelo utilizado na instituição é satisfatório e transparente, mas fechado à críticas, não produz quaisquer impacto na sua vida profissional e que o sistema de recurso é precário.

Sendo a avaliação de desempenho um instrumento muito importante na carreira profissional da maioria dos funcionários dessa instituição, muitos deles não dominam ou seja, não interpretam adequadamente os indicadores constantes na ficha de avaliação.

Como podemos ver também nos resultados, os funcionários não são orientados sobre quais os objetivos que a instituição ou o Ministério da Educação deseja alcançar no final de cada período avaliativo e após o processo da avaliação, os avaliados não são chamados para que os mesmos conheçam os seus pontos fortes e fracos, no sentido melhorarem as suas fraquezas, o que demonstra não haver retorno quanto as fortalezas e fragilidades.

No entanto, com a aplicação do questionário, foi alcançado o objectivo principal da pesquisa que é analisar o impacto da avaliação de desempenho dos funcionários do Complexo Escolar Santo António, no município de Maquela do Zombo, província do Uíge, tendo se verificado

que a avaliação de desempenho dos funcionários da instituição em estudo, não tem quaisquer impactos na sua vida profissional por não ter qualquer influência no aperfeiçoamento profissional, na qualidade do processo de ensino e aprendizagem e progressão de carreiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHIAVENATO, I. Administração dos Novos Tempos, São Paulo: Editora Makron Books, 1998.

CHIAVENATO, I. Gestão de Pessoas. O Novo Papel dos Recursos Humanos nas Organizações, Rio de Janeiro: Editora Campus, 1999.

CHIAVENATO, I. O Capital Humano das Organizações, São Paulo: Editora Atlas, 2006.

DECRETO PRESIDENCIAL nº 29/222. Regime Jurídico da Avaliação dos Agentes da Educação, 2022.

PONTES, B. R. Administração de Cargos e Salários, São Paulo: Editora LTr, 1999.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista 1ª E
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

ESTUDO COMPARATIVO DA GESTÃO ESTRATÉGICA DA CADEIA DE VALOR DA REFRIANGO, LDA E DA COCA-COLA BOTTLING 2018-2020

Manuel Ligas António[1]

Resumo: Este estudo, se enquadra no campo da gestão estratégica, da cadeia de valor da Refriango, Lda e da Coca-Cola Bottling, quanto ao objectivo do artigo, baseia-se no estudo comparativo, uma vez que se procurou explicar por meio da comparação O estudo conclui, verificando como diferencial competitivo da gestão estratégica da cadeia de valor da Coca-cola Bottling em detrimento da Refriango, são as divisas, tecnologias, capital humano, as empresas nacionais se deparam com muitas dificuldades na seleção de capital nacional qualificado para face as concorrências.

Palavra-chave: Gestão; Estratégia; Cadeia de valor; Vantagem Competitiva

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe-se em apresentar um estudo comparativo entre a gestão estratégica da cadeia de valor da refriango com a da Coca-cola Bottling. Procurando assim, conhecer mais sobre a gestão estratégica da cadeia de valores, dos conceitos e funções das mesmas.

Na era da transformação, as organizações têm se tornando um organismo diversificada, das pessoas, infraestrutura e equipamentos em função das actualizações apresentadas nas estratégias das novas criações.

A gestão estratégica da cadeia de valor tem sofrido grandes transformações devido as constantes evoluções tecnológicas e a necessidade de se produzir cada vez mais rápido e com mais qualidade. Com isso, as organizações precisam aprimorar constantemente a qualidade dos seus processos internos e consequentemente sua eficiência produtiva. Esse cenário traz a necessidade de melhoria contínua do sistema de gestão estratégica da cadeia valor, que buscam satisfazer as expectativas dos clientes.

Infelizmente, muitas empresas angolanas não conseguem fazer frente a muitas empresas, multinacionais o problema tem sido na gestão da cadeia de valores das mesmas que influência na produtividade e competitividade organizacional por vários factores, sendo eles: a diferenciação por oferecer produtos mais confiáveis, sem defeitos e que chegam ao cliente de uma forma mais rápida; o acompanhamento e aprimoramento da eficácia produtiva, através do uso dos indicadores de desempenho em qualidade, confiabilidade e flexibilidade e cumprimento dos prazos; foco no que realmente deve se prioridade organizacional: a satisfação dos clientes; além do alinhamento entre as estratégias organizacionais com as estratégias de gestão da produção.

1 Licenciado em Economia pelo Instituto Superior Politécnico de Kangonjo.
e-mail: manuelatonio92315@gmail.com

Por esta razão, o estudo tem como fio condutor de investigação: porquê as empresas nacionais não conseguem ter sucesso em detrimento das multinacionais?

REVISÃO DA LITERATURA

GESTÃO

Segundo Pires (2007), a palavra gestão é uma palavra polissémica. Em conformidade, é necessário adaptá-la ao ambiente onde está a ser utilizada de maneira a assumir em termos relativos o seu verdadeiro significado.

ESTRATÉGIAS

Segundo Chiavenato (2010, p.574), "… a noção de estratégia surgiu na actividade militar. Onde o antigo conceito militar entende da estratégia como sendo a aplicação articulada e coesa de forças em larga escala contra algum inimigo…". Quer dizer que é uma ideia que tem a ver com a medida para travar uma determinada situação.

Para Mintzberg, (2000, p.16) a palavra estratégia existe há muito tempo. Hoje os gerentes a usam livre e afetuosamente. Ela também é considerada o ponto alto da actividades dos executivos. Por seu lado, os acadêmicos vêm estudando a estratégia extensamente há duas décadas, ao passo que as escolas de Administração geralmente têm, como clímax final necessário, um curso de administração estratégica.

5 PONTOS DA ESTRATÉGIA

Porter (1980, 1986, 1989,1999), indica cinco pontos que uma determinada empresa deve ter que são:

Plano: a estratégia consiste numa linha de conduta ou um guia de acção intencional, que conduz os diferentes níveis e áreas da empresa. Entendidas como planos, estratégias são formuladas antes das acções, as quais elas se aplicam, sendo desenvolvidas conscientemente e intencionalmente;

Padrão: estratégia pode surgir de uma constância no comportamento e indicar um padrão de continuidade (Rotina). Segundo essa definição, a estratégia pode surgir das próprias acções quotidianas, de forma intencional.

Piège (Armadilha): a estratégia age como uma manobra particular para eliminar ou enfraquecer o concorrente. Sendo utilizada como um instrumento para lidar com a competição que a empresa enfrenta na sua indústria;

Posição: a estratégia é uma forma de localizar a empresa no seu meio ambiente, melhorando sua posição competitiva. Nesta concepção a estratégia permite definir o local (dentro do ambiente mais amplo) onde a empresa vai concentrar os seus recursos, visando manter ou melhorar a sua posição;

A Perspectiva: a estratégia reflecte os conceitos, os valores e perspectivas partilhados pelos membros da organização. Nessa definição, a estratégia é também influenciada pela forma como a empresa e seus membros percebem o ambiente. A personalidade e a cultura da empresa serão então determinantes para a definição da estratégia.

Essa perspectiva foi defendida por Porter, acima mencionado, cuja análise é feita de fora para dentro (outside-in), voltada ao ambiente externo, retratando os efeitos da estrutura-conduta-desempenho (Teixeira, 2014).

CADEIA DE VALOR

A compreensão do funcionamento do processo que desde a extração da matéria-prima até o consumo final dos produtos proporciona às empresas grande vantagem, pois estratégias podem ser estabelecidas através da utilização, deforma otimizada, dos elos existentes entre as atividades que compõem uma cadeia de valor.

Segundo Porter (1989, p.31), "a cadeia de valores desagrega uma empresa nas suas atividades de relevância estratégica para que se possa compreender o comportamento dos

custos e as fontes existentes e potenciais de diferenciação." Com isto o autor quer afirmar que é detetado a parte da empresa onde se encontra o défice com vista a melhorar o empecilho.

Numa outra visão e de acordo com quando Porter (2004) afirma que toda a empresa é uma reunião de atividades que são executadas para projectar, produzir, entregar, comercializar e sustentar seu produto. Todas essas ações podem ser representadas, fazendo-se uso de uma cadeia de valores.

Shank & Govindarajan (1993, p.13), ampliam e melhoram o conceito de Porter assim: "a cadeia de valor para qualquer empresa, em qualquer negócio, é o conjunto interligado de todas as atividades que criam valor, desde uma fonte básica de matérias-primas, passando por fornecedores de componentes, até a entrega do produto final às mãos do consumidor."

Essa definição é muito melhor que a de Porter: primeiro, porque é uma definição, que vai além do ambiente interno das organizações, do qual focaliza a base donde sai o produto para ser fabricado e levar-lhe até ao cliente.

VANTAGEM COMPETITIVA

O uso do termo vantagem competitiva consagrou-se entre consultores e acadêmicos, muito importante, na visão de Porter (1986, 1989), uma firma adquire uma vantagem competitiva em dado mercado se esta obtém um desempenho melhor do que seus competidores.

Sendo, assim Porter (1947; p. 48) define que vantagem competitiva "é a obtenção de êxito em relação aos competidores na mesma indústria".

O autor quer expressar que o fundamental diante da vantagem competitiva é ter em conta os sucessos.

Diferente dele Magretta (2012; p. 43) defende que vantagem competitiva "significa que, em comparação com a concorrência, um competidor opera com um custo menor, pode cobrar um sobrepreço ou ambos. A vantagem competitiva trata de desempenho superior".

O autor quer dizer que a vantagem competitiva abarca a competividade, onde a entrega ao trabalho é bastante dedicada.

METODOLOGIA

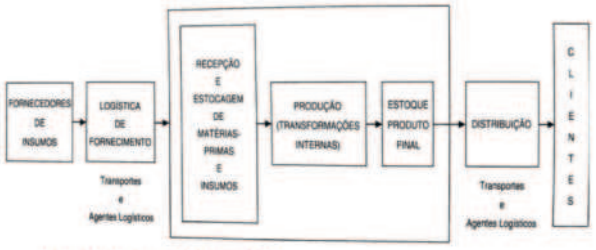
O presente trabalho nos aspectos metodológicos, quanto à natureza recorre da pesquisa básica conforme Gil (2002), pelo facto de aprofundar os fundamentos científicos sobre a gestão estratégica cadeia de valor da Refriango, Lda e da Coca-Cola Bottling, quanto ao objectivo do artigo, baseia-se no estudo comparativo, uma vez que se procura explicar por meio da comparação a gestão estratégica da cadeia de valores da Refriango, Lda e da Coca-Cola Bottling.

INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

CADEIA DE VALOR DA REFRIANGO

A cadeia de valor da Refriango é a seguinte, de acordo com a figura abaixo, descriminida:

FIGURA1 : ESTRUTURA DA CADEIA DE ATIVIDADES PRODUTIVAS



Fonte: (Rodrigues & Mendes, 2004).

Analisando a cadeia de valor da Refriango na figura acima, deduz-se o seguinte:

1. Fornecedores de insumos: É a fonte de aquisição da matéria-prima;
2. Logística de fornecimento: É o agente responsável pelo transporte da matéria-prima para a Refriango.
3. Recepção e estocagem de matérias-primas e insumos: Após a recepção da matéria-prima, a mesma é armazenada nas instalações da refriango.
4. Produção: Nesta actividade, a matéria-prima é transformada por meio das tecnologias existentes em produto final;

5. Estoque do produto final: após a matéria-prima ser transformada em produto, o mesmo é estocado no armazém da refriango para posteriormente ser distribuido.

6. Distribuição: Uma vez que os pedidos são realizados e processados, as rotas de entrega encarregam-se de distribuir as bebidas aos agentes grossistas.

7. Clientes: os consumidores adquirem o produto da Refriango

CADEIA DE VALOR DA COCA-COLA BOTTLING

Diferente da Refriango, a Coca-Cola Bottling trabalha no mundo todo com as suas engarrafadoras franqueadas, da seguinte forma:

FIGURA 2 CADEIA DE VALOR DA EMPRESA COCA-COLA BOTTLING



Fonte: Elaboração própria

- Produto acabado: São produzidos, empacotados e etiquetados todos os produtos da marca;
- Distribuição Primária: Todos os produtos produzido pela Coca-cola Bottling são transportados ao centro de distribuição;
- Centros de Distribuição: São organizados os processos de pré-venda e distribuição aos milhões de pontos de venda;
- Distribuição Secundária: Uma vez que os pedidos são realizados e processados, as rotas de entrega encarregam-se de fazer a logística e distribuir as bebidas aos estabelecimentos que compraram os produtos;
- Consumo: os consumidores adquirem o produto da Coca-cola Bottling;
- Reciclagem: A empresa gera processos para coletar, reciclar e recuperar os resíduos dos produtos usados.

Por meio da cadeia de valor cima descrita das empresas Refriango e Coca-cola Bottling durante o período de 2018-2020, pode-se tirar as seguintes ilações:

A cadeia de valor da Coca-Cola bottling,tem menos actividades em comparação com a da Refriango, a coca-cola bottling possui de forma resumidatrês actividades que são produtos acabados: ondesão produzidos, empacotados e etiquetados todos os produtos da marca Coca-Cola, onde são distribuídos em distribuição primária, centros de distribuição e distribuição secundária onde os pedidos são realizados e processados, por meio das rotas até chegar ao consumido para milhões de pessoas adquiriram alguma bebida do portfólio.

Finalmente a cadeia de valor da Coca-Cola Bottling termina com o processo de reciclagem, a empresa gera processos para coletar, reciclar e recuperar os resíduos dos produtos usados.

Em contrapartida, analisando a cadeia de valor da Refriango em comparação com a Coca-Cola Bottling, deduz-se que a cadeia de valor da Refriango tem mais actividades de integração vertical para frente, uma vez que as actividades de fornecedores de insumos, logistica de fornecimento, recepção e estocagem de matérias-primas e insumos, produção, estoque do produto final, distribuição são actividades internas que visam levar o produto até o consumidor.

O que se verifica como diferencial competitivo da gestão estratégica da cadeia de valor da Coca-Cola Bottling em detrimento da Refriango, são as seguintes:

1. Divisas: Neste intervalo de tempo, supracitada notaram-se as dificuldades que as empresas tiveram na aquisição e acesso às moedas internacionais, para a compra de matérias-primas e honrar com os seus compromissos para com os fornecedores.

2. Tecnologias: as empresas nacionais tiveram dificuldades em actualizar as suas tecnologias tendo emconta a competitividade e exigências do mercado.

3. Capital Humano: As empresas nacionais se deparam com muitas dificuldades na seleção de capital nacional qualificado para face às concorrências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do presente artigo a proposta era de apresentar um estudo comparativo entre a gestão estratégica da cadeia de valor da refriango com a da Coca-Cola Bottling. Procurando assim, conhecer mais sobre a gestão estratégica da cadeia de valores, dos conceitos e funções das mesmas.

A cadeia de valor da Coca-Cola Bottling,tem menos actividades em comparação com a da Refriango, a coca-cola bottling possui de forma resumidatrês actividades que são produto acabado: ondesão produzidos, empacotados e etiquetados todos os produtos da marca, onde são distribuídos em distribuição primária, centros de distribuição e distribuição secundária onde os pedidos são realizados e processados, por meio das rotas até chegar ao consumo para milhões de pessoas adquiriram alguma bebida do portfólio.

O que se verifica como diferencial competitivo da gestão estratégica da cadeia de valor da Coca-Cola Bottling em detrimento da Refriango, são as seguintes, divisas, neste intervalo de tempo, supracitado notaram-se as dificuldades que as empresas tiveram na aquisição e acesso as moedas internacionais.

Para a compra de matérias-primas e honrar com os seus compromissos para com os fornecedores, tecnologias, as empresas nacionais tiveram dificuldades em atualizar as suas tecnologias tendo em conta à competitividade e exigências do mercado, capital humano, as empresas nacionais se deparam com muitas dificuldades na seleção de capital nacional qualificado para face as concorrência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHIAVENATO, I. Gestão de pessoas. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

GIL, A. (2002) Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

MAGRETTA, J. (2012) Entendendo Michael Porter: o guia essencial da competição e estratégia; [tradução Carlos Szlak]. – São Paulo.

Disponível em: https://www.travessa.com.br/entendendo-michael-porter-o-guia-essencial-da-competicao-e-estrategia/artigo/a5c4c0fb-5342-4d74-9393, 2012.

MINTZBERG, H et. al. Safari de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico I; trad. [Nivaldo Monttngelli Jr.] - Porto Alegre : Bookman, 2000.

PIRES, G. G. Gestão das empresas. Disponível em: https://www.google.com/search?q=Pires+2007+e+a+gestao+das+empresas&oq=Pires+2007+e+a+gestao+das+empresas&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIHCAEQIRigATIHCAIQIRig, 2007.

PORTER, M. E. A vantagem competitiva das Nações. Campus, Rio de Janeiro: Campus, 1947.

_____. Estratégias competitivas: técnicas para análise de indústria e da concorrência. São Paulo: Brooklin, 2004.

_____. Vantagem competitiva: Criando e sustentando um desempenho Superior. trad. [Elizabeth Maria de Pinho Braga] – 37ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 1989.

SHANK, J.K. & GOVINDARAJAN, V. Strategic cost management: the new tool for competitive advantage. New York: The Free Press, 1993.

RODRIGUES, J A & MENDES, G. M. Governança Corporativa: Estratégia para Geração de Valor. Rio de Janeiro: Qualimark, 2004.

TEIXEIRA. M. A. Excução no processo de trabalho, 11 ed, São Paulo: LTr, 2013.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

ARTE E A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO

Marcelo Santos de Mascarenhas[1]

RESUMO: A arte e a musicalização desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento infantil, sendo ferramentas essenciais que transcendem o processo de aprendizagem cognitiva. Elas são aliadas poderosas no crescimento emocional, motor e social das crianças, proporcionando uma formação mais holística e completa. Através da arte, as crianças têm a oportunidade de expressar suas emoções e sentimentos de forma criativa e única, facilitando o entendimento e a gestão de suas experiências internas. As atividades artísticas, como pintura, escultura e expressão corporal, permitem que as crianças se conectem com seu próprio mundo emocional e, ao mesmo tempo, ampliem suas habilidades motoras finas, o que é crucial para o desenvolvimento de sua coordenação motora e percepção espacial. Por outro lado, a musicalização, com suas múltiplas vertentes, como o canto, o ritmo e a manipulação de instrumentos musicais, oferece benefícios que vão além da simples aprendizagem de notas ou melodias. Ela estimula a percepção auditiva, a coordenação motora ampla e fina, além do senso de tempo e ritmo, elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo e emocional. A prática musical em grupo, por sua vez, também favorece a socialização, pois as crianças aprendem a interagir, colaborar e respeitar o outro em um ambiente coletivo e harmonioso. Este artigo busca explorar como essas práticas artísticas e musicais podem ser eficazmente incorporadas no contexto da Educação Infantil, propondo estratégias que favoreçam a sua integração no cotidiano escolar. A inclusão de arte e música no currículo não apenas favorece o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também cria um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, prazeroso e estimulante. Quando essas práticas são adotadas de maneira sistemática e bem planejada, elas contribuem significativamente para a formação de crianças mais confiantes, criativas, empáticas e capazes de expressar suas emoções de maneira saudável. Ao incorporar essas atividades, a educação infantil se torna um espaço mais rico e diversificado, onde as múltiplas inteligências das crianças são valorizadas e estimuladas, promovendo o desenvolvimento integral dos pequenos e preparando-os para os desafios do futuro.

Palavras-chave: Arte; Musicalização; Educação Infantil; Desenvolvimento Integral; Ensino Criativo.

INTRODUÇÃO

A arte desempenha papel essencial no desenvolvimento das crianças, promovendo experiências que transcendem o aprendizado cognitivo e atingem dimensões emocionais, sociais e motoras. Através da expressão artística, as crianças têm a oportunidade de explorar sentimentos, pensamentos e percepções, desenvolvendo autoconfiança, autonomia e identidade (Ostrower, 1987; Lowenfeld; Brittain,

1 Licenciado em Educação Física pela FINTEC e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE. Professor de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

1977). Atividades como desenho, pintura, escultura ou dança favorecem a criação de pontes entre o mundo interior da criança e o ambiente social, permitindo que elas traduzam vivências pessoais em manifestações compartilháveis (Vygotsky, 1991).

O contato com diferentes formas artísticas amplia a percepção estética, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e do pensamento crítico. Eisner (2002) destaca que a arte possibilita a construção de formas não lineares de pensamento e a resolução criativa de problemas, capacidades fundamentais para enfrentar situações cotidianas. Assim, ao cultivar a apreciação estética, a escola também estimula competências cognitivas e socioemocionais que fortalecem a aprendizagem global.

A musicalização proporciona experiências significativas com sons, ritmos e melodias, fundamentais para o amadurecimento cognitivo e afetivo. A música estimula a memória, a atenção e a concentração, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades motoras, por envolver movimentos corporais, gestos rítmicos e o uso de instrumentos (Hallam, 2010). Além disso, a prática musical oferece um forte componente social, pois frequentemente se organiza em atividades coletivas, incentivando cooperação, respeito e partilha (Ilari, 2018).

A integração da arte e da musicalização ao cotidiano escolar favorece a criação de ambientes de aprendizagem dinâmicos e inclusivos. Essas práticas não apenas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, mas contribuem para a formação de indivíduos mais criativos, sensíveis e preparados para a convivência social (Barbosa, 2010). Além disso, elas promovem a autoestima infantil, pois permitem que as crianças sejam valorizadas por suas produções e participações, fortalecendo sentimentos de pertencimento e reconhecimento (Hernández, 2000).

O envolvimento em atividades artísticas e musicais favorece a socialização e a colaboração. Em práticas coletivas, como peças teatrais, exposições ou corais, as crianças aprendem a negociar ideias, lidar com conflitos e construir soluções conjuntas. Tais experiências contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia e comunicação, ao mesmo tempo em que aprimoram competências motoras, como a coordenação fina e grossa, essenciais para a fase da Educação Infantil (Gardner, 1995; Swanwick, 1999).

Diante dessas contribuições, este artigo busca analisar como arte e musicalização atuam como ferramentas pedagógicas fundamentais para a formação integral das crianças, influenciando o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor. Ao serem estruturadas dentro de um currículo sistemático, essas práticas deixam de ocupar o lugar de atividades complementares e passam a ser reconhecidas como centrais no processo de ensino-aprendizagem (Klein, 2009).

A incorporação da arte e da música ao currículo escolar possibilita que as crianças se expressem de forma criativa, desenvolvam senso de identidade e aprendam a interagir de maneira mais empática e colaborativa. A musicalização, por exemplo, estimula a disciplina, a escuta ativa e o trabalho em equipe, enquanto as práticas artísticas favorecem a imaginação, a inovação e o pensamento crítico. Portanto, reconhecer arte e música como instrumentos pedagógicos centrais é fundamental para preparar crianças mais resilientes, criativas e socialmente conscientes, capazes de enfrentar os desafios da vida de maneira equilibrada e sensível.

DESENVOLVIMENTO

A arte, enquanto expressão genuína do ser humano, é considerada um dos meios mais eficazes para estimular a criatividade e a imaginação das crianças, sendo fundamental no processo de formação infantil. Na Educação Infantil, a arte desempenha um papel central ao oferecer um vasto leque de possibilidades para que as crianças possam explorar e interagir com o mundo de maneira sensorial e emocional. De

acordo com Vygotsky (1998), a arte é uma forma de linguagem que vai além das palavras, proporcionando um espaço onde as crianças podem expressar suas emoções, pensamentos e percepções de uma maneira simbólica, que ajuda na construção do conhecimento e na expansão de sua visão de mundo.

A prática artística oferece um meio único para as crianças se envolverem com o mundo ao seu redor de forma sensorial e emocional, estimulando o desenvolvimento cognitivo de maneira rica e diversificada. Ao participar de atividades como o desenho, a pintura, a escultura ou a modelagem, as crianças não apenas exercitam sua criatividade, mas também envolvem múltiplos sentidos, como a visão, o tato, o olfato e a audição. Essas experiências sensoriais intensas promovem a construção de novas conexões cerebrais, ampliando as capacidades cognitivas e facilitando a aprendizagem de conceitos abstratos. De acordo com Eisner (2002), o envolvimento com as artes permite que as crianças desenvolvam uma percepção mais aguçada do mundo, além de incentivarem o pensamento simbólico, essencial para a compreensão de conceitos complexos e para a construção do conhecimento.

Além de promover a estimulação sensorial, a prática artística também é fundamental para o desenvolvimento motor das crianças, especialmente no que diz respeito às habilidades motoras finas. Atividades como o uso de pincéis, a manipulação de argila ou o corte de papéis exigem coordenação e destreza manual, ajudando as crianças a aprimorar sua coordenação olho-mão e a desenvolver maior controle sobre os movimentos precisos. Segundo Hallam (2010), essas habilidades motoras são cruciais para atividades cotidianas e acadêmicas, como escrever, desenhar e manipular instrumentos. O desenvolvimento dessas capacidades motoras, portanto, é um dos muitos benefícios que a arte proporciona, contribuindo diretamente para a autonomia e a independência das crianças.

Além disso, a arte é um veículo eficaz para o desenvolvimento de múltiplas inteligências, como apontado por Gardner (2006) em sua teoria das inteligências múltiplas. A prática artística não apenas favorece a inteligência espacial, permitindo que as crianças percebam e manipulem formas e padrões, mas também a inteligência lógico-matemática, pois muitas vezes envolve noções de proporção, simetria e resolução de problemas. Através da arte, as crianças também têm a oportunidade de desenvolver a inteligência interpessoal, pois as atividades artísticas em grupo promovem a colaboração, a comunicação e o respeito às diferenças, habilidades essenciais para a interação social. Ao integrar tanto a expressão individual quanto a interação social nas atividades artísticas, as crianças têm a chance de explorar diferentes formas de comunicação, fortalecer suas competências emocionais e sociais, e adquirir uma compreensão mais profunda de si mesmas e do mundo ao seu redor.

Portanto, a prática artística não é apenas uma forma de expressão pessoal, mas também uma ferramenta poderosa no desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças. Ela oferece uma abordagem holística de aprendizagem, promovendo a construção de múltiplas habilidades que são essenciais para o crescimento integral e para a formação de indivíduos criativos, empáticos e aptos a enfrentar os desafios da vida cotidiana.

Além das habilidades cognitivas e motoras, a arte tem um impacto profundo no desenvolvimento emocional das crianças. Ela oferece um espaço seguro onde podem explorar e processar suas emoções, desenvolvendo uma maior consciência de si mesmas e dos outros. Eis uma das razões pelas quais a arte é uma ferramenta poderosa na Educação Infantil, pois ela permite que as crianças experimentem e reflitam sobre sentimentos e situações de maneira simbólica, favorecendo a compreensão de suas emoções e as relações interpessoais (Eisner, 2002).

Portanto, ao integrar atividades artísticas no currículo da Educação Infantil, educadores não apenas promovem o desenvolvimento de

habilidades cognitivas e motoras essenciais, mas também contribuem para a formação emocional e social das crianças, criando um ambiente de aprendizagem que respeita a individualidade e favorece o crescimento integral dos pequenos.

Atividades artísticas como o desenho, a pintura, a escultura, o teatro e a dança proporcionam às crianças a oportunidade de explorar uma variedade de materiais, formas, cores e movimentos, criando espaços ricos para a expressão pessoal e a comunicação não verbal. Essas experiências são essenciais para o desenvolvimento infantil, pois ajudam as crianças a expandirem suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Através da experimentação com diferentes formas artísticas, as crianças aprendem a trabalhar com novas ideias, além de se desafiarem a resolver problemas de maneira criativa e inovadora.

De acordo com Gardner (2006), essas atividades ajudam a cultivar a inteligência espacial e a capacidade de manipular objetos e materiais, desenvolvendo tanto a percepção visual quanto a motricidade fina. Por exemplo, ao desenhar ou pintar, as crianças são desafiadas a lidar com noções de proporção, simetria e equilíbrio, enquanto as experiências com escultura envolvem a exploração de dimensões tridimensionais e texturas. Essas práticas estimulam o pensamento crítico, já que as crianças são incentivadas a observar, comparar e analisar as obras de arte que criam ou interagem.

Além disso, atividades como o teatro e a dança oferecem oportunidades únicas para o desenvolvimento de habilidades sociais, pois as crianças precisam colaborar, ouvir e respeitar os outros durante os ensaios ou apresentações (Gardner, 2006). O teatro, em particular, permite que as crianças se coloquem no lugar do outro, desenvolvendo empatia e a capacidade de entender diferentes perspectivas. A dança, por sua vez, além de ser uma forma de expressão emocional, promove a consciência corporal e a coordenação motora, ao mesmo tempo em que incentiva a criatividade no uso do espaço e do movimento.

Essas práticas também são fundamentais para a formação de uma consciência estética nas crianças. Eisner (2002) defende que o envolvimento com as artes favorece a apreciação estética, pois permite que as crianças se conectem com as qualidades sensoriais e emocionais das obras que produzem ou observam. Ao se envolverem em processos artísticos, as crianças desenvolvem um gosto por beleza, harmonia e expressão, que são componentes fundamentais na construção de uma visão crítica e apreciativa do mundo ao seu redor.

Portanto, ao integrar atividades como o desenho, pintura, escultura, teatro e dança no ambiente educacional, os educadores proporcionam às crianças uma rica gama de experiências que vão além do simples aprendizado acadêmico, ajudando-as a desenvolver competências valiosas para o pensamento crítico, a resolução de problemas e a construção de uma consciência estética, além de promoverem seu bem-estar emocional e social.

Além de seu papel fundamental no desenvolvimento individual, a arte também se configura como uma excelente ferramenta para promover a socialização das crianças. Quando as crianças se envolvem em atividades artísticas em grupo, como trabalhos de pintura coletiva, dramatizações ou criações de cenários, elas têm a oportunidade de aprender a compartilhar ideias, a negociar e a respeitar as opiniões dos outros. De acordo com Vygotsky (1998), a interação social é crucial no processo de aprendizagem, pois é por meio do convívio com os outros que a criança constrói significados e expande suas capacidades cognitivas. A arte, ao ser trabalhada em conjunto, não apenas fomenta a expressão pessoal, mas também contribui para a formação de habilidades sociais essenciais, como o trabalho em equipe, a empatia e a colaboração, essenciais para a convivência em sociedade. Assim, a arte se torna um espaço onde as crianças aprendem a se comunicar de diferentes formas, seja através de cores, formas ou movimentos, construindo um ambiente de aprendizagem que valoriza a interação e o respeito mútuo (Eisner, 2002).

Além disso, a musicalização oferece às crianças uma linguagem fundamental para o desenvolvimento humano: a música. A introdução precoce à música na infância tem sido associada a uma série de benefícios cognitivos e emocionais, que vão desde o aprimoramento das habilidades auditivas até o fortalecimento da memória e da capacidade de concentração (Gardner, 2006). A prática musical estimula a percepção de ritmo, melodia e harmonia, aspectos importantes para o desenvolvimento da linguagem e da coordenação motora. Através da musicalização, as crianças aprendem a ouvir de maneira mais atenta e a se expressar de forma mais articulada, desenvolvendo uma comunicação mais precisa e fluida. Além disso, a música está intimamente relacionada ao processamento emocional, ajudando as crianças a expressarem sentimentos e emoções de forma criativa, contribuindo assim para o seu equilíbrio emocional e psicológico (Hallam, 2010).

De acordo com estudos de Hallam (2010), a musicalização na infância também tem um impacto positivo na autoestima e no comportamento social das crianças. Ao participar de atividades musicais em grupo, as crianças desenvolvem uma sensação de pertencimento, ao mesmo tempo em que aprendem a cooperar e a colaborar com os outros. Essas experiências musicais coletivas também ajudam a criar uma conexão emocional entre as crianças, favorecendo a formação de laços de amizade e o fortalecimento da identidade social.

Portanto, a arte e a musicalização não apenas contribuem para o desenvolvimento individual das crianças, mas também são instrumentos poderosos para promover a socialização, o respeito às diferenças e o desenvolvimento de uma comunicação rica e expressiva. A integração dessas práticas no ambiente educacional tem efeitos profundos na formação emocional, cognitiva e social dos pequenos, preparando-os para uma vida de interação saudável e criativa.

A música ajuda a criança a entender e a organizar o tempo e o ritmo, desenvolvendo a percepção auditiva e a atenção. Através de canções, jogos e atividades que envolvem sons e movimentos, as crianças aprendem a coordenação motora, a noção de espaço e tempo, e a sequencialidade, aspectos importantes para o desenvolvimento do pensamento lógico.

Além disso, a musicalização favorece a expressão de sentimentos e emoções. Através de canções que falam de amor, alegria, tristeza ou superação, a criança é capaz de vivenciar e entender suas próprias emoções, promovendo o desenvolvimento emocional. A música também facilita a memória, pois muitas vezes as crianças aprendem letras de canções e ritmos, o que reforça suas habilidades cognitivas.

Integrar a arte e a musicalização no currículo da Educação Infantil é uma prática que deve ser estimulada pelos educadores. A combinação dessas duas áreas pode gerar experiências ainda mais ricas e significativas para as crianças. Por exemplo, atividades que envolvem criação artística com o uso de música, como a produção de desenhos ou esculturas inspiradas em canções, oferecem aos pequenos a oportunidade de explorar as várias formas de expressão ao mesmo tempo.

Além disso, os educadores podem promover ambientes ricos em estímulos artísticos e musicais, com brinquedos e instrumentos sonoros, que incentivem a exploração de sons e formas de se expressar artisticamente. A criação de espaços onde as crianças possam tanto pintar e desenhar quanto cantar e dançar torna o aprendizado mais dinâmico e interativo, respeitando as individualidades e ritmos de cada criança.

Apesar de a arte e a musicalização serem áreas essenciais para o desenvolvimento infantil, existem desafios para sua implementação eficaz no currículo educacional. A falta de formação específica dos educadores em algumas áreas da arte e da música, além da escassez de materiais e infraestrutura adequada, pode dificultar a plena utilização desses recursos nas escolas.

No entanto, é imprescindível que as políticas educacionais e a sociedade como um todo reconheçam a importância da arte e da música para o desenvolvimento integral da criança. O apoio institucional e o investimento em programas de formação de educadores e na melhoria dos espaços educacionais são fundamentais para garantir que essas práticas se tornem efetivas e impactem positivamente o desenvolvimento dos alunos. A inclusão da arte e da música no currículo escolar não deve ser vista como um elemento secundário, mas como uma necessidade para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Isso implica em uma mudança de perspectiva, onde as políticas educacionais devem valorizar essas áreas como ferramentas centrais para a formação de cidadãos criativos, empáticos e críticos, capazes de lidar com os desafios do século XXI (Eisner, 2002; Hallam, 2010).

As políticas públicas de educação têm um papel crucial em garantir que a arte e a música sejam acessíveis a todas as crianças, independentemente de sua classe social, etnia ou localização geográfica. A criação de programas de formação contínua para educadores é essencial para que os profissionais possam integrar a arte e a música de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento da criança está profundamente ligado às interações sociais e culturais, e a formação de educadores capacitados é um passo fundamental para assegurar que essas interações ocorram de forma rica e estimulante. Além disso, é necessário que as escolas disponham de recursos adequados, como materiais artísticos, instrumentos musicais e espaços apropriados, para que as atividades possam ser realizadas de maneira plena. A falta desses recursos pode limitar as possibilidades de aprendizado e prejudicar a qualidade da educação oferecida (Gardner, 2006).

Investir em arte e música nas escolas também envolve uma transformação na infraestrutura das instituições de ensino. A construção de espaços dedicados à expressão artística e musical, como salas de música, estúdios de arte e teatros, são fundamentais para proporcionar um ambiente propício à aprendizagem e à criação. A arquitetura e a organização do espaço escolar podem influenciar diretamente na forma como as crianças se envolvem com essas práticas. Estudos indicam que ambientes bem planejados, com acesso a materiais e recursos adequados, favorecem a criatividade e a expressão livre das crianças (Eisner, 2002).

Além disso, é necessário que a sociedade em geral compreenda os benefícios de uma educação que valorize a arte e a música. A integração dessas práticas no cotidiano escolar não deve ser vista como uma simples opção ou recurso extracurricular, mas como um elemento central no desenvolvimento das crianças. A formação de uma consciência coletiva sobre a importância dessas áreas no processo educacional é essencial para que os investimentos necessários sejam realizados de forma eficaz, garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de se beneficiar da arte e da música desde os primeiros anos de vida (Hallam, 2010).

Portanto, para que a arte e a música possam cumprir seu papel no desenvolvimento integral da criança, é necessário um esforço conjunto entre educadores, gestores educacionais, políticas públicas e a sociedade. O reconhecimento e o investimento nessas áreas são fundamentais para criar uma educação mais inclusiva, criativa e humanizadora, preparando as crianças para um futuro mais empático, crítico e inovador.

CONCLUSÃO

A arte e a musicalização são componentes essenciais no processo educativo da criança, pois desempenham um papel crucial no desenvolvimento integral, promovendo o crescimento cognitivo, emocional, social e motor. Ao envolver as crianças em atividades artísticas e musicais, elas têm a oportunidade de explorar e

expandir suas capacidades de forma criativa e expressiva. Essas práticas não apenas favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a memória, mas também contribuem para a construção da identidade pessoal e social, pois oferecem às crianças meios para comunicar sentimentos, pensamentos e experiências de maneiras que vão além da linguagem verbal.

A arte, seja por meio do desenho, da pintura, da escultura ou da expressão corporal, oferece às crianças a oportunidade de explorar materiais e conceitos de forma prática e tangível, permitindo que elas experimentem e reflitam sobre suas próprias emoções e percepções do mundo. Por meio da criação artística, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, como a percepção visual, a imaginação e o raciocínio abstrato, além de aprimorarem sua coordenação motora fina e sua capacidade de resolução de problemas. Da mesma forma, a musicalização, com sua ênfase no ritmo, na melodia e na harmonia, não só estimula a audição e a coordenação motora, mas também favorece o desenvolvimento de habilidades linguísticas, a atenção e a memória.

A integração dessas práticas no contexto escolar é de extrema importância para garantir que as crianças tenham acesso a um ambiente rico e estimulante desde os primeiros anos de vida. As interações sociais e culturais, como as experiências artísticas e musicais, são fundamentais para a construção do conhecimento e do desenvolvimento das crianças. A arte e a música oferecem oportunidades para que os pequenos se expressem de maneira autêntica, ao mesmo tempo em que aprendem a se comunicar e a colaborar com os outros, desenvolvendo a empatia e a capacidade de trabalhar em grupo. Essas práticas ajudam a formar crianças mais criativas, confiantes e emocionalmente equilibradas.

Para que esse potencial se realize plenamente, é necessário um compromisso conjunto de educadores e gestores educacionais, visando a criação de ambientes favoráveis à educação artística e musical. Isso implica não apenas na inclusão dessas práticas no currículo escolar, mas também na formação contínua dos profissionais da educação, que devem ser capacitados para integrar as artes e a música de maneira eficaz e significativa no cotidiano escolar. Além disso, é essencial garantir que as escolas disponham de recursos adequados, como materiais artísticos, instrumentos musicais e espaços dedicados, para que as atividades possam ser realizadas de forma plena e com qualidade.

Portanto, a arte e a musicalização não devem ser vistas como atividades complementares ou secundárias, mas como elementos centrais no desenvolvimento integral da criança. Sua integração no processo educativo, de forma planejada e consistente, é crucial para a formação de indivíduos criativos, expressivos e socialmente competentes, preparados para enfrentar os desafios do mundo de maneira mais plena e equilibrada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2010.

EISNER, Elliot. The Arts and the Creation of Mind. New Haven: Yale University Press, 2002.GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.HALLAM, Susan. The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people.International Journal of Music Education, v. 28, n. 3, p. 269-289, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ILARI, Beatriz. Música na educação infantil: propostas para formação integral. São Paulo: Peirópolis, 2018.KLEIN, Sylvia Regina. Arte na educação infantil: teoria e prática. Porto Alegre: Mediação, 2009.LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.SWANWICK, Keith. Teaching Music Musically. London: Routledge, 1999.VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOBRE OLHARES DE GRANDES AUTORES

Maria Aparecida Armandilha Nunes[1]

RESUMO: Esse artigo tem como objetivo introduzir informações pertinentes sobre a literatura na educação infantil, sobre olhares de grandes autores. A importância da leitura da literatura na educação infantil é um tema fundamental que merece ser amplamente discutido e valorizado. Por meio das obras de renomados pensadores como Paulo Freire, Marcel Proust e Walter Benjamin, podemos compreender a relevância e os benefícios que a literatura proporciona às crianças em seu processo educacional. Paulo Freire, conhecido por sua pedagogia libertadora, destacou a importância da leitura como ferramenta de emancipação e transformação social. Justifica-se o tema por perceber que na educação infantil, a literatura desempenha um papel essencial ao estimular a criatividade, a imaginação e o pensamento crítico das crianças. Ao ter contato com diferentes narrativas e personagens, os pequenos ampliam seus horizontes, desenvolvem empatia e constroem significados que contribuem para a formação de cidadãos mais críticos e engajados. A metodologia presente neste artigo é por meio de pesquisa bibliográfica, com a corroboração de autores que denotam a respeito do tema em questão. Portanto, a leitura da literatura na educação infantil, à luz das reflexões de Paulo Freire, Marcel Proust e Walter Benjamin, representa não apenas um instrumento de aprendizado, mas também um caminho para a construção de uma sociedade mais justa, criativa e solidária.

Palavras-chave: Leitura; Literatura; Marcel Proust; Paulo Freire; Walter Benjamin

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DE PAULO FREIRE, MARCEL PROUST E WALTER BENJAMIN

Ao incentivar as crianças a explorarem o universo da literatura, estamos não só formando leitores competentes, mas também cidadãos conscientes de seu papel no mundo e capazes de transformá-lo através do poder das palavras e das ideias.

A leitura literária é uma das práticas mais ricas e significativas na formação humana. No contexto da educação infantil, especialmente na creche, ela adquire um valor ainda mais profundo: torna-se um ato de cuidado, vínculo e iniciação ao mundo simbólico. Ver, sentir, perceber e refletir sobre a leitura em meio às suas inúmeras dobras é o que fizeram Paulo Freire, Marcel Proust e Walter Benjamin — três leitores e pensadores que, a partir de suas percepções e histórias de leitura, construíram fundamentos teóricos capazes de iluminar a importância da literatura na primeira infância.

Maria Helena Martins, em seu livro O que é leitura (1 997), afirma que o ato de ler vai além da compreensão de palavras e frases; ele é uma atividade interpretativa, que envolve o leitor, seu repertório e suas vivências. Assim, na educação

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos, UNIMES; Licenciada em Letras pelo Centro Universitário de Jales, UNIJALES; Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado, AEE, com experiência em Práticas Pedagógicas Inclusivas e Desenvolvimento Integral. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

infantil, a leitura não se limita ao letramento formal, mas se manifesta como uma forma de experimentar o mundo, criar sentidos, afetos e memórias.

A saga da humanidade está aí, à vista. A sua paixão pela linguagem, há muito tempo presente, revelada pela erudição e pela narrativa mítica, pelo tangível e pelo intelectual, persiste. Onde? Aqui, ali; em outros lugares... No meio de barulhos e quietudes, de fluxos e interrupções, de equilíbrio e precariedade, de desilusões e conquistas, de revoluções e contrarrevoluções, de progressos e retrocessos, de expectativas e desilusões, de contemporâneo e arcaico, de simétrico e assimétrico, de guerras e harmonia, de sonhos e planos, de inclusão e exclusão, de esperanças e desespero, de risos e lágrimas. E a palavra, apesar de tudo isso e daquilo, persiste. Nas entrelinhas, sob os textos, nos espaços em branco, sobrepostas, sublinhadas, nas margens, reprimidas, apertadas, libertas, soberanas, para redigir, reformular, registrar, narrar, contradizer, perpetuar, deslocar, ampliar, reavaliar, questionar, prosseguir, subtrair, inverter, criar, contar esta história. E muitas outras também. Os desafios que permeiam a era atual, originando conflitos, eu sei, e você sabe, podem encontrar solução em tecnologias digitais, em recursos intelectuais, em redes e virtualidades, assim como em gestos simples. Seja isso ou aquilo, ou ambos, não se pode negar que o mundo contemporâneo, caracterizado pela montagem, pela colagem, pela bricolagem, pela mixagem, pelo espetáculo, pela espetacularização, pela simulação, pela desconstrução, pela desterritorialização, pelo descentramento, pela festividade, pela mídia, pela imagem, pela fotografia, pelo cinema, pelo ciborgue, pelo pastiche, continua a depender da palavra, da linguagem, do texto, do discurso, da narrativa, como apontado por Ianni (2000).

A LEITURA COMO ATO POLÍTICO E HUMANIZADOR EM PAULO FREIRE

Para Paulo Freire, ler é muito mais do que decodificar palavras: é um gesto político de ler o mundo. Em A importância do ato de ler (1989), o autor afirma que a leitura começa nas experiências vividas e na observação cotidiana — é uma prática ligada ao contexto, às relações sociais e à escuta sensível.

Na creche, essa visão se materializa quando o educador compreende que os bebês e crianças pequenas já leem, ainda que sem palavras. Leem com os olhos, os gestos, os afetos. Nesse sentido, oferecer livros não é apenas uma prática pedagógica, mas um ato de escuta, respeito e acolhimento.

Inspirados por Freire, compreendemos que toda leitura mediada com afeto é um ato político de valorização da infância, da cultura, da escuta e do direito de ser leitor desde o início da vida.

Por outro lado, adotar a memorização mecânica dos conteúdos revela uma abordagem na qual o aluno simplesmente absorve o conhecimento. Nesse sentido, a educação se transforma em um ato de depósito, no qual os educandos são receptáculos e os educadores, depositantes (FREIRE, 1979). Ao criticar esse modelo de "educação bancária", no qual o aluno é considerado uma "folha em branco", um recipiente do saber, um ser passivo conforme os moldes tradicionais, e no qual o papel do educador se limita a transferir conhecimento, surge uma nova proposta pedagógica.

Esse método de ensino inicial deveria partir da realidade do educando, abordando temas geradores que emergem da reflexão sobre a prática de vida. "É na realidade mediadora, na consciência que educadores e povo têm dela, que encontramos a base programática da educação" (FREIRE, 1979). O objetivo não é apenas transmitir conteúdos específicos, mas sim instigar uma nova forma de aprendizado fundamentada na experiência vivida.

A transmissão de conteúdos descontextualizados da realidade social do aluno é considerada uma "invasão cultural" ou um "depósito de informações", uma vez que não se origina do conhecimento popular. Portanto, é

essencial compreender o aluno como indivíduo inserido em um contexto social do qual deve emergir o "conteúdo" a ser explorado.

Na visão de Paulo Freire, não há neutralidade na educação. Ela é encarada como uma construção e reconstrução contínua de significados de uma realidade específica, que envolve a ação do ser humano sobre esse contexto. Ele partiu do dia a dia, do que é dito, feito e compreendido no mundo cotidiano dos oprimidos, em uma relação dialética com o opressor, para estabelecer as bases necessárias visando dar sentido, enraizando-se no concreto a fim de superar crenças e mitos de muitas pessoas que precisavam se beneficiar de uma compreensão da educação essencialmente política, ética e humana (FREIRE, 2017, p. 285).

A visão simplista que homens e mulheres têm dos acontecimentos os torna cativos, pois ao não perceberem que podem transformá-los, submetem-se a eles. Essa falta de crença na capacidade de intervir na realidade em que vivem é alimentada por cartilhas e manuais escolares que colocam homens e mulheres como meros observadores e não como agentes ativos dessa realidade.

Conforme Freire (1979), a educação promove a expansão da perspectiva de mundo quando a interação entre educador e educando é mediada pelo diálogo. Não se trata do monólogo daquele que se considera mais sábio e deposita o conhecimento como algo quantificável, mensurável, naquele que acredita saber menos ou nada, sendo assim, a dinâmica pedagógica requer uma abordagem dialógica.

O educador deve colaborar com seus alunos na construção do conhecimento em torno de um projeto político para a sociedade. Em outras palavras, a educação é o caminho para revelar as relações opressivas vivenciadas pelos indivíduos, capacitando-os a transformar o mundo. Homens e mulheres são seres únicos capazes de aprender com alegria e esperança, acreditando firmemente na possibilidade de mudança.

Essas premissas estão alicerçadas na concepção de que educar é semelhante a viver, pois requer a consciência do inacabado, uma vez que a "História na qual eu me construo com os outros [...] é um tempo de possibilidades e não de determinações" (FREIRE, 1996). Sua pedagogia é fundamentada em princípios éticos, no respeito à dignidade e à autonomia do educando.

MARCEL PROUST E A LEITURA COMO VIAGEM INTERIOR

Em seu ensaio Sobre a leitura, Marcel Proust apresenta a leitura como uma jornada íntima, subjetiva e silenciosa. Para ele, ao ler, não apenas conhecemos o outro — conhecemos a nós mesmos.

Na creche, esse mergulho interior se dá através da escuta compartilhada e da presença afetiva do educador. Mesmo os bebês, antes da linguagem verbal estruturada, vivem essa viagem sensível por meio das imagens, das vozes e da atmosfera narrativa criada ao seu redor.

Ler com e para as crianças, nesse caso, é permitir que a subjetividade floresça, que o mundo interno seja tocado e que o tempo desacelere. É construir, desde cedo, um espaço de interioridade, de contemplação e de vínculo com a linguagem.

As décadas de trinta e quarenta representaram um período de transição. As propostas estéticas da década anterior foram gradualmente consolidadas na prática literária e nas artes em geral. O foco do país se voltou para questões internas, para os temas nacionais. A realidade nacional ganhou destaque no interesse público, tanto na política quanto nas artes, resultando na proliferação de estudos sobre assuntos brasileiros em diversos campos do conhecimento. As análises internas realizadas levaram a uma maior consciência das limitações e da escassez de recursos do país, que começou a ser reconhecido por seu subdesenvolvimento, com as elites intelectuais admitindo a dependência cultural não como uma escolha, mas como um fato natural.

A década de cinquenta refletiu claramente essa consciência de um país subdesenvolvido.Entre os conceitos da teoria hermenêutica que fundamentam a Estética da Recepção, destacamos o conceito de "história eficaz" (Wirkungsgeschischte), o qual sugere que o significado de textos do passado pode se manter presente no presente. A interpretação de um texto deve considerar a presença da "história eficaz" e operar por meio de uma "fusão de horizontes" (Horizontverschmelzung), que consiste na releitura do texto do passado a partir de seu "efeito" (Wirkung) no presente.

Outro conceito de Gadamer que teve repercussões na Estética da Recepção é que a essência da obra de arte reside em sua representação efetiva: a característica intrínseca de ser sempre outra, sem que essa alteridade negue a unidade subjacente. Portanto, o receptor da obra de arte não é um acréscimo à sua essência, mas, ao contrário, é convocado por ela. Por princípio, a arte se dirige a alguém, mesmo que ninguém a receba.

A LEITURA COMO CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO: CONTRIBUIÇÕES DE MARIA HELENA MARTINS

Maria Helena Martins (1997) amplia o entendimento de leitura ao abordá-la como construção de sentidos. Ela afirma que a leitura literária oferece à criança pequenas e sutis formas de contato com o simbólico, com o outro e consigo mesma.

Para a autora, é fundamental que esse contato ocorra desde cedo, através da mediação cuidadosa e afetiva do adulto. A leitura, nesse caso, não é uma preparação para o futuro leitor, mas um presente carregado de sentido: um gesto de escuta, de acolhimento e de conexão emocional.

A leitura, embora muitas vezes pareça ser um processo subjetivo, é na verdade uma atividade que proporciona ao indivíduo acesso a informações e conhecimento produzidos no mundo. Conforme Freire (1989), antes de aprender a ler palavras, o sujeito já possui uma leitura do mundo, mas essa leitura só se completa e se revela plenamente para o sujeito quando ele domina a palavra.

Martins (2006), ao investigar a questão da leitura, a descreve como uma experiência individual que envolve a decodificação de signos linguísticos, nos quais o leitor interpreta sinais, e também como um processo mais amplo de compreensão, no qual o leitor atribui significado a esses sinais. De acordo com Martins, a leitura ocorre por meio de um diálogo entre o leitor e o objeto lido, podendo esse objeto ser um texto escrito, sonoro, gestual, uma imagem ou até mesmo um evento.

De acordo com Cosson (2014), ler é essencialmente produzir significados por meio de um diálogo, um diálogo que estabelecemos com o passado como experiência do outro, uma experiência que compartilhamos e que nos integra em uma comunidade de leitores. Nessa perspectiva, a leitura é uma competência que envolve tanto o indivíduo quanto a sociedade, um processo de produção de significados que engloba quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto.

Cosson (2014) enfatiza a importância de combinar esses quatro elementos como um "processo único e contínuo" na prática da leitura. No entanto, o autor analisa as diversas teorias da leitura e destaca a posição que ocupam no ato de ler. De acordo com uma perspectiva tradicional, a leitura tem início com o autor que expressa algo em um objeto (texto) que será compreendido pelo leitor em determinadas circunstâncias (contexto). Nessa concepção, ler significa buscar a mensagem do autor, que é simultaneamente o ponto de partida e o elemento principal do circuito da leitura.

WALTER BENJAMIN E O ENCANTO DA NARRATIVA

Walter Benjamin, no ensaio O narrador, destaca a importância da narrativa como prática social e poética. Para ele, contar histórias é transmitir experiências e preservar a memória cultural.

Na creche, o educador assume o papel do narrador sensível, aquele que compartilha mundos e emoções com os pequenos ouvintes. Cada história contada é uma oportunidade de estabelecer vínculos, alimentar o imaginário e desenvolver a escuta e a sensibilidade.

Benjamin nos ensina que contar histórias é um gesto de tempo, de escuta e de afeto — algo que, mesmo em tempos digitais, continua encantando e formando o ser.

O desafio de lidar com a fragmentação gerada pelos movimentos modernistas e pela trajetória cultural pós-moderna encontra um referencial valioso no conceito de subjetividade através da experiência. Benjamin, em contraste com posturas apocalípticas de outros autores como Adorno e Baudrillard, reserva espaço em sua teoria crítica para repensar novas formas de organização, ao delimitar claramente o objeto de sua reflexão: o sujeito por trás da experiência e a experiência por trás do sujeito. Nesse embate filosófico, Benjamin desenvolve diversas categorias que, em sua maleabilidade, permitem uma crítica à narrativa sem se prender necessariamente a oposições tradicionalistas. Assim, é crucial reexaminar sua crítica ao romance à luz de toda a sua obra, e não apenas pela contraposição de suportes.

Na prática da Educação em Tempo Integral, os exemplos concretos enriquecem ainda mais a experiência educativa. Na creche, por exemplo, o educador desempenha o papel de um contador de histórias sensível, que compartilha narrativas cativantes com os pequenos ouvintes. Cada conto não apenas entretém, mas também cria laços emocionais, estimula a imaginação e promove habilidades como a escuta atenta e a sensibilidade.

Tomando como referência a abordagem de Benjamin sobre contar histórias, percebemos que esse ato vai além da mera transmissão de informações. É um gesto que envolve tempo, escuta atenta e afeto, elementos que continuam a encantar e a moldar a essência humana, mesmo em uma era digital.

Diante dos desafios impostos pela fragmentação cultural moderna e pós-moderna, a valorização da subjetividade através da experiência se destaca como um aspecto relevante. Benjamin, ao contrário de visões apocalípticas de outros teóricos, propõe repensar novas formas de organização, destacando a importância do sujeito por trás da experiência e da experiência por trás do sujeito. Essa abordagem flexível permite uma crítica à narrativa sem se prender a dualidades rígidas, estimulando uma reflexão profunda sobre a natureza da experiência humana e suas manifestações na sociedade contemporânea. É essencial revisitar sua crítica ao romance à luz de sua obra completa, transcendendo as simples dicotomias e explorando a complexidade das interações entre sujeito, narrativa e experiência.

A LITERATURA NA CRECHE: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E AFETIVA

A literatura infantil na creche vai muito além do texto escrito: ela envolve imagens, sons, gestos, ritmo e afeto. A pesquisadora Maria Nazareth Mattos (2013, 2018) reforça que o livro, quando mediado com cuidado, transforma-se em um objeto relacional — um mediador de vínculos.

A leitura se torna, então, um momento de presença e de comunicação não verbal. O bebê escuta com o corpo, com os olhos, com a pele. Assim, o educador que lê atento à criança oferece mais que palavras: oferece sentido, carinho e reconhecimento.

Na implementação da Educação em Tempo Integral, exemplos práticos enriquecem ainda mais a compreensão e a aplicação dos princípios educacionais. Na creche, por exemplo, a literatura infantil não se limita apenas ao texto escrito; ela envolve uma gama de elementos sensoriais como imagens, sons, gestos, ritmo e afeto. Segundo a pesquisadora Maria Nazareth Mattos (2013, 2018), o livro, quando introduzido com sensibilidade, se transforma em um instrumento relacional, atuando como mediador de laços afetivos.

Durante a leitura, estabelece-se um momento de conexão e comunicação não verbal. O bebê absorve a história não apenas com os ouvidos, mas também com o corpo, os olhos e a pele. Dessa forma, o educador que lê com atenção à criança oferece mais do que palavras: ele proporciona significado, afeto e reconhecimento, fortalecendo os laços emocionais e promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e enriquecedor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os textos anteriores que discutiram a importância da leitura, a interpretação crítica de obras literárias, a teoria hermenêutica na Estética da Recepção, e a abordagem de diferentes autores em relação à subjetividade e à experiência na era pós-moderna, é possível tecer algumas considerações finais.

A leitura não é apenas um ato subjetivo, mas uma atividade que permite ao indivíduo acessar informações e conhecimento produzidos no mundo, envolvendo um diálogo entre o leitor, o autor, o texto e o contexto. A interpretação crítica de textos passados à luz da "história eficaz" e da "fusão de horizontes" é essencial para compreender o significado no presente.

Autores como Benjamin e Lyotard oferecem abordagens otimistas diante dos desafios da fragmentação cultural pós-moderna. Benjamin destaca a importância de repensar novas formas de organização ao focar na subjetividade e na experiência, enquanto Lyotard enxerga no pós-modernismo uma oportunidade de reorganizar o conhecimento diante do incommensurável.

É fundamental, portanto, considerar diferentes perspectivas teóricas e críticas ao abordar a leitura, a interpretação de obras e as questões culturais contemporâneas. A releitura crítica das obras à luz de teorias diversas pode proporcionar insights valiosos e abrir caminho para uma compreensão mais profunda e abrangente do mundo e das experiências humanas.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política. São Paulo. Brasiliense, 1987.

COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. Paulo Freire: uma história de vida. – 2ª ed. Ver. Atualizada. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. Educação e Mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Volume 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação).

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

IANNI, Octávio. Enigmas da modernidade-mundo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MATTOS, Maria Nazareth. Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz. Mestrado, 2013.

MATTOS, Maria Nazareth. Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo. Doutorado, 2018.

PROUST, Marcel. Sobre a leitura. São Paulo: Iluminuras, 2001.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista 1ª E
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

APLICAÇÃO ESTRATÉGICA DO BALANCED SCORECARD NAS INSTITUIÇÕES BANCÁRIAS ANGOLANAS. CASO: BANCO DE POUPANÇA E CRÉDITO BPC (2020 – 2022)

Maria Mvú André Dondo[1]

RESUMO: Este estudo tem como objetivo elaborar uma proposta de aplicação de uma ferramenta estratégica (Balanced Scorecord), entre os níveis estratégico, tático e operacionais percebidos por nove gestores de um dos maiores bancos do Sistema Financeiro Nacional. Com foco nas dificuldades, impactos, efeitos e utilização do modelo. O estudo constatou que os principais desafios na implementação do BSC foram alinhar as metas individuais e departamentais com a estratégia da instituição e mobilizar a equipe para trabalhar com o modelo. A implementação resultou em uma forte mudança na cultura empresarial da instituição, e as medidas de desempenho definidas no Balanced Scorecord (BSC) foram capazes de diferenciar a estratégia da empresa. O estudo identificou ainda, os efeitos mais significativos na avaliação de desempenho dos funcionários, na análise de desempenho da empresa e no foco da estratégia. A proposta mais utilizada entre os gestores foi maximizar os lucros da instituição. As diferenças no BSC entre os níveis organizacionais devem-se às diferenças intrínsecas entre as unidades e o BSC, que são distintas em cada área da instituição. O alinhamento da implementação do BSC no banco depende da estratégia e do trabalho sinérgico de todos os níveis organizacionais.

Palavras-chave: Controlo; Estratégia; Planejamento.

INTRODUÇÃO

A abordagem relativa a gestão das instituições bancárias com maior realce a do Banco de Poupança e Crédito (BPC) é imprescindível, facilitando assim os seus respetivos gestores delinearem estratégias que podem permitir ao banco em estudo, ser mais competitivo e assim renovar a esperança dos seus clientes, sejam eles funcionários públicos ou não, a continuarem a domiciliarem as suas contas nele.

No entanto, o Balanced Scorecard (BSC) é uma ótima ferramenta de gestão estratégica das organizações e a sua aplicação no BPC pode trazer uma mais-valia porque estabelece um equilíbrio de todas as perspetivas operacionais que podem ser levadas em consideração para a boa gestão do Banco de Poupança e Crédito. O aspeto fundamental do BSC é a sua capacidade de ligar o planeamento estratégico á execução, que é uma das maiores causas do insucesso na implementação dos planos estratégicos das empresas.

1 Ensino Médio Técnico no IMNE 24 de Junho-Cacuaco, na Especialidade: Bio-Química; Licenciada em Pedagogia pela ESP-Bengo; Mestranda em Gestão Estratégica de Empresas pelo Instituto Politécnico Kangonjo de Angola.
E-mail: mariamvudondo@gmail.com - Tel.: 942 423 037.

O atendimento ao cliente, é um dos elementos diferenciador utilizado pelas empresas do sector bancário, pois é por meio deste que as mesmas demonstram a compatibilidade e envolvimento com os seus clientes. Portanto, um mau atendimento, trará consigo consequências a nível estrutural e financeira da empresa, pois este acto poderá desencadear um processo de desvinculação por parte dos mesmos na busca dos serviços oferecidos pela empresa. (Nascimento, et. al. 2011,)

OBJECTIVO DO BALANCED SCORECARD

O Balanced Scorecard tem como objetivo fundamental, apresentar um conjunto de indicadores financeiros e não financeiros que expliquem de uma forma coerente e compreensiva os objectivos estratégicos da organização e os indutores do sucesso da organização". (Mendonça, et al. 2013, 69)

É nesta ordem de ideia que nos pareceu pertinente estudar sobre a aplicação estratégica do Balanced Scorecard, para a melhoria da qualidade de gestão do Banco de Poupança e Crédito de forma a incentivar os clientes a renovarem a confiança em depositarem as suas poupanças nele aproveitando a aplicação interligado das perspetivas propostas por Kaplan e Norton (2004) sendo os principais protagonistas da ferramenta em estudo.

SITUAÇÃO PROBLEMÁTICA

O problema é uma situação de crise que exige solução. Mais concretamente, compreende a dificuldade com a qual depara o pesquisador e que pretende dar resposta.

Marconi & Lakatos, (2010, p.203), argumentam que "a formulação do problema se pretende o tema proposto: ela esclarece a dificuldade específica com a qual se defronta e que se pretende resolver por intermediário da pesquisa".

No atual contexto do mercado, as empresas buscam cada vez mais ter competitividade e frente a tantas mudanças, necessita-se de uma gestão estratégica. É sabido que uma das vantagens competitivas das empresas, está diretamente relacionada à rapidez e á agilidade com que são geradas as informações e à capacidade de criar várias alternativas a cada situação apresentada. Nesse sentido, deve-se ressaltar para as empresas a importância da utilização do Balanced Scorecard (BSC). Através de seu uso pode-se obter informações que auxiliem numa tomada de decisão, de forma integrada em toda a organização, e em tempo real. A questão de pesquisa para o estudo é: Como o Balanced Scorecard é usado no processo de gestão da empresa objeto do estudo de caso BPC (2020–2022), de acordo com a delimitação do tema de pesquisa proposto.

BALANCED SCORECARD (BSC)

Kaplan e Norton (1997, p. 8), afirmam que o Balanced Scorecard (BSC) foi criado devido ao conflito entre o desejo de construir capacidades competitivas de longo prazo e o objetivo estratégico do modelo tradicional de contabilidade de custos. Ele integra as medidas financeiras da estratégia sem minimizar o desempenho passado. Ele incorpora as perspetivas dos clientes, processos internos e aprendizado e crescimento, resultando em um esforço consciente e rigoroso para traduzir as estratégias organizacionais em medidas tangíveis para o desempenho financeiro futuro.

Kallas (2003) apresentou os principais benefícios da utilização do Balanced Scorecard BSC, tais como, alinhar da organização à estratégia, busca sinergia organizacional, construir um sistema de gestão estratégica, vincular a estratégia ao planejamento e orçamento, definir as metas estratégicas, priorizar as iniciativas estratégicas.

Comungando com os autores acima citados achamos indispensável a utilização desta estratégia, nos Bancos que operam no nosso país e não só, de formas a criar-se maior dinamismo, eficiência e eficácia no atendimento dos seus clientes.

Como não se deixa de realçar que esta investigação tem como objetivo estabelecer um procedimento específico para a obtenção de informações junto às unidades estratégicas da instituição, no caso o Banco de Poupança e Crédito, foram entrevistados gestores para a obtenção de dados reais como consta no quadro a seguir.

TABELA Nº 1SOBRE O NÍVEL ORGANIZACIONAL DO BANCO, COMO NÚMERO DE GESTORES ENVOLVIDOS, GESTORES RESPONDENTES E SEUS CARGOS, EM UM PERÍODO DE MAIO A AGOSTO DE 2024

Nível Organizacional	Nº de gestores envolvidos	Nº de gestores respondentes	Representatividade dos gestores respondentes (%)	Cargo do respondente
Estratégico	3	3	100	Controller
Tático	2	2	100	Administrador
Operacional	2	1	100	Gerente nível 1

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

TABELA Nº 2 IMPACTO ESTRATÉGICO TÁCTIO OPERACIONAL

Impacto	Estratégico	Tático	Operacional	Média por Impacto
As medidas de desempenho definidas no BSC são capazes de diferenciar a estratégia da empresa, tornando-a única	3,60	3,00	3,00	3,20
A implantação do BSC gerou forte choque na cultura da empresa	3,80	3,80	3,82	3,80
As relações de causa e efeito tendem a simplificar a realidade; são lineares, unidirecionais e demoram a ser revistas	2,00	1,60	2,00	1,86

Fonte: Dados da pesquisa.

A implementação da Cultura de Serviço de Negócios (BSC) teve um impacto significativo na cultura da empresa, mas os entrevistados discordam da natureza linear, unidirecional e retrospetiva das relações causais e de efeito. Os níveis estratégicos e tático geralmente concordam com a força do impacto cultural, mas discordam do modelo de consenso entre os gerentes. Os setores operacionais indicam que as medidas de desempenho definidas no BSC podem diferenciar a estratégia da empresa, tornando-a única. Os estudos de Erig, Antunes e Raimundini (2010) e Celestino e Silva (2017) corroboram o profundo impacto cultural nas organizações, explicando as mudanças organizacionais nas perspectivas do Balanced Scorecard (BSC), alterando a cultura em todos os níveis organizacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo elaborar uma proposta de aplicação de uma ferramenta estratégica (Balanced Scorecord), analisar os processos de gestão, com foco nos níveis estratégico, tático e operacional, bem como suas dificuldades, impactos, efeitos e utilização em um dos maiores bancos do Sistema Financeiro Nacional. A pesquisa se concentrou nas instituições com maior capacidade de explicar o fenômeno do modelo e do alinhamento: equipes de gestão estratégica, gestores e unidades táticas de alto nível.

O objetivo principal é alinhar metas individuais e departamentais com estratégias de negócios, equilibrar análises estratégicas com operacionais, quantificar relações causais e de efeito entre medidas de desempenho, definir e esclarecer a visão e a missão da organização, alcançar consenso geral sobre a estratégia de longo prazo e substituir scorecard de nível superior por outros de nível inferior.

Os resultados auferidos refletem um cenário financeiro extremo e constantemente competitivo, onde os obstáculos existem e são naturais, e superá-los é papel do gestor. O balance scorecord (BSC) é implementado no topo da organização e comunicado à base, preservando as metas, estratégias e planeamento do nível superior até o nível individual. Os problemas aumentam na base da instituição, pois ela deve atender às diretrizes operacionais, táticas e estratégicas. Alinhar problemas individuais com uma cadeia sistêmica e permanentemente mutável é o verdadeiro desafio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CELESTINO, M. D. S., & SILVA, J. D. G. . O balanced scorecard como framework para a ação estratégica. Revista Ibero-Americana de Estratégia, 10 (3): 147-172, 2007.

ERIG, R.; ANTUNES JÚNIOR, J. A. V.; RAIMUNDINI, S. L. Balanced. Scorecard na administração pública municipal:

um estudo de caso na Prefeitura. Municipal de .., 2010.

KALLAS, David. Balanced Scorecard: aplicação e impactos. Um estudo com jogos de empresas (Disertação de Mestrado, FEA da Univerdade de São Paulo). São Paulo: FEA, 2003.

KAPLAN, R. S. e NORTON, D. P. A estratégia em acção: balanced scorecard. 5ª. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

KAPLAN, R. S. e NORTON, D. P. Organização orientada para a estratégia: como as empresas que adotam o balanced scorecard prosperam no novo ambiente de negócios. 13ª. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

KAPLAN, R. S. e NORTON, D. P. Balanced Scorecard na prática . Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

MARCONI, M. A. e LAKATOS, E.M. Fundamentos de Metodologia Científica . São Paulo: Atlas, 2010.

MENDONÇA, C. M. C., GUERRA, L. C. B., SOUZA, M. V., NETO, e ARAÚJO, A. G.

Governança de tecnologia da informação: um estudo do processo decisório em organizações públicas e privadas. Revista de Administração Pública, 47, 2013: 443- 468.

NASCIMENTO, S., BORTLUZZI, S. C., DUTRA, A. e ENSSLIN, S. R. Mapeamento dos

indicadores de desempenho organizacional em pesquisas da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo no período de 2000 a 2008. Revista de Administração da Universidade de São Paulo, 373-391, 2011.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR

Mariangela de Jesus Chagas[1]

RESUMO: Este artigo tem como propósito aprofundar o entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), abordando suas principais características, possíveis causas e estratégias pedagógicas para inclusão no contexto escolar. O estudo fundamenta-se em pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, contemplando contribuições da neurociência, psicologia, educação e legislação vigente que orientam práticas inclusivas. Os resultados evidenciaram que o TEA é uma condição multifatorial, resultante da interação entre fatores genéticos, neurobiológicos e ambientais, sem que exista uma causa única definida. Constatou-se, ainda, que o diagnóstico precoce favorece intervenções mais eficazes, que há maior prevalência em meninos com possibilidade de subdiagnóstico em meninas e que estratégias pedagógicas adaptadas como rotinas estruturadas, comunicação visual, propostas sensoriais e envolvimento da família e equipe multidisciplinar são fundamentais para a inclusão escolar. Verificou-se também que a formação continuada dos educadores e a efetivação das políticas públicas são condições indispensáveis para promover a equidade e o desenvolvimento integral das crianças com TEA. Assim, conclui-se que investir em práticas pedagógicas adaptadas e em políticas inclusivas é essencial para transformar a realidade das pessoas com autismo e favorecer uma sociedade mais justa, empática e acolhedora.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão Escolar; Educação Infantil; Neurodesenvolvimento; Estratégias Pedagógicas; Equidade; Singularidade; Educação Especial; Comunicação e Interação; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

De acordo com a American Psychiatric Association (2013), o TEA é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social, além da presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. A Organização Mundial da Saúde (2019) reforça que tais manifestações afetam o desenvolvimento pessoal, acadêmico e social do indivíduo, podendo variar significativamente em intensidade.

Entre os sintomas mais frequentes estão dificuldades na reciprocidade socioemocional, limitações no uso da comunicação verbal e não verbal, desafios em estabelecer relacionamentos, insistência em rotinas, comportamentos repetitivos e hiperfoco em determinados temas ou objetos. Além disso, como aponta Bosa (2018), muitas crianças apresentam alterações sensoriais, como hipersensibilidade a sons, luzes e texturas, bem como seletividade alimentar, aspectos que impactam diretamente sua adaptação no

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo, UNICID. Licenciada em Educação Especial pela UNICV e Pós-graduada em Educação Infantil com Ênfase em TGD pela Universidade FAVENI. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

ambiente escolar. Nessa mesma direção, Lord et al. (2020) destacam que o reconhecimento precoce desses sinais é essencial para que intervenções pedagógicas e terapêuticas sejam eficazes.

Quanto às causas, ainda não existe consenso definitivo. Contudo, de acordo com Sandin et al. (2023), fatores genéticos têm forte influência, podendo explicar até 80% dos casos, sobretudo a partir de variantes herdadas ou mutações de novo relacionadas à plasticidade sináptica e ao neurodesenvolvimento. Já Portolese (2017) ressalta que elementos ambientais, como infecções maternas, idade avançada dos progenitores e complicações perinatais, podem aumentar o risco de manifestação do transtorno. Nessa perspectiva, estudos recentes publicados na BMC Public Health (2024) evidenciam que a exposição a poluentes atmosféricos durante a gestação também figura entre os fatores de risco associados.

Dessa forma, compreender o TEA implica reconhecer tanto os sintomas clínicos que caracterizam o transtorno quanto a complexidade de seus fatores associados. Por meio desta revisão bibliográfica, pretende-se contribuir para o aprofundamento do tema e estimular práticas inclusivas que favoreçam a aprendizagem, a participação e o respeito à diversidade humana.

TEA- TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A terminologia "autismo" deriva do grego autos, que significa "de si mesmo". O psiquiatra Leo Kanner, em 1943, descreveu um grupo de crianças que apresentava prejuízos nas relações interpessoais, preferência pelo isolamento, dificuldades no uso da linguagem para a comunicação verbal e uma necessidade extrema de manter rotinas e a chamada "monotonia" (VARGAS, 2011).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social, além da presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Essas manifestações podem variar amplamente entre os indivíduos, uma vez que cada pessoa é única e não há duas pessoas com autismo iguais. Algumas apresentam dificuldades na linguagem oral e na socialização, outras demonstram seletividade alimentar, hipersensibilidade sensorial ou mesmo hiperfoco em determinadas atividades ou objetos. (BARON-COHEN, 2000; APA, 2013).

Do ponto de vista da neurociência, o TEA surge precocemente na infância e afeta o desenvolvimento pessoal, social, acadêmico e profissional do indivíduo. Essas condições envolvem dificuldades na aquisição, retenção ou aplicação de habilidades, o que pode impactar diferentes áreas da vida. Segundo o DSM-5 e a CID-11, os indivíduos com TEA podem apresentar diferentes níveis de suporte necessários (leve, moderado ou grave), dependendo da intensidade das manifestações e da necessidade de apoio em atividades diárias (APA, 2013; OMS, 2019).

A prevalência do TEA tem aumentado nas últimas décadas, com estimativas atuais indicando cerca de 1 em 100 crianças afetadas globalmente, sendo essencial que profissionais da educação e da saúde estejam preparados para reconhecer e apoiar essas diferenças (OMS, 2019).

As concepções consideradas pela APA (Associação Americana de Psicologia) condizem com as informações já mencionadas:

> [...] as manifestações comportamentais que definem o TEA incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo, bem como a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, sendo que os sintomas nessas áreas, quando tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2013 apud ZANON et al, 2014, p.25).

Cleonice Bosa (2006; 2018) enfatiza que o TEA deve ser compreendido não apenas como

uma condição clínica, mas também como um desafio para a prática educativa. Segundo a autora, o autismo envolve diferenças na percepção sensorial, na comunicação e na interação social, o que requer estratégias pedagógicas individualizadas. Bosa destaca a importância de ambientes escolares inclusivos, que favoreçam a aprendizagem por meio de recursos visuais, rotinas estruturadas e apoio constante dos educadores, permitindo que cada criança desenvolva suas habilidades de forma plena e respeitando seu ritmo de desenvolvimento.

Klin, Volkmar e Siegal (2006) ressaltam que o TEA apresenta grande variabilidade no desenvolvimento social, comunicativo e cognitivo entre os indivíduos, reforçando a ideia de espectro. Apesar das diferenças individuais, há padrões comuns de déficit na percepção social e na compreensão das normas sociais, além de interesses restritos e comportamentos repetitivos. Essa abordagem evidencia a necessidade de avaliação individualizada e de intervenções adaptadas às características específicas de cada criança, ressaltando a importância de estratégias educacionais e terapêuticas direcionadas que favoreçam o desenvolvimento pleno das potencialidades do sujeito com TEA.

Neste sentido, compreender o TEA como um transtorno complexo e multifacetado permite que escolas e profissionais da educação desenvolvam práticas inclusivas, planejando atividades que respeitem as diferenças individuais, promovam a participação social e favoreçam o aprendizado de forma equitativa.

POSSÍVEIS FATORES ASSOCIADOS

Os estudos de Baron-Cohen, Leslie e Frith (1986) buscaram explicar o autismo a partir de déficits na capacidade de representar estados mentais de outras pessoas, conceito conhecido como teoria da mente (PREMACK; WOODRUFF, 1978). Essa hipótese sugere que dificuldades em inferir pensamentos, intenções e emoções de outros indivíduos podem contribuir para os desafios na interação social observados no TEA.

No plano neurobiológico, pesquisas em genética, neuroquímica, citologia e eletrofisiologia identificaram alterações que podem contribuir para o surgimento do TEA (COLL, 2010). Estudos recentes indicam que fatores genéticos desempenham papel significativo no desenvolvimento do transtorno, com estimativas de que 80% a 90% das diferenças no TEA possam ser explicadas por variantes genéticas herdadas ou mutações de novo, envolvendo genes relacionados à plasticidade sináptica, remodelação da cromatina e regulação do neurodesenvolvimento (SANDIN et al., 2023; SPRINGER, 2025; MDPI, 2025).

Além da predisposição genética, diversos fatores ambientais têm sido associados ao risco de TEA. Entre eles, destacam-se:

- Exposições pré-natais: infecções maternas (rubéola, citomegalovírus), uso de certos medicamentos, como antidepressivos (ISRS) e antibióticos durante a gestação, e exposição a substâncias tóxicas ou teratógenos (BMC MEDICINE, 2024; PORTOLESE, 2017).
- Idade avançada dos progenitores: filhos de pais com idade acima de 40 anos apresentam maior risco de apresentar TEA (PORTOLESE, 2017).
- Poluição ambiental: exposição a poluentes atmosféricos, como óxidos de nitrogênio, benzeno e partículas finas (PM2,5), especialmente durante o desenvolvimento fetal (BMC PUBLIC HEALTH, 2024; BMC PSYCHIATRY, 2024).
- Fatores neuro-imunometabólicos: processos inflamatórios e alterações metabólicas podem interagir com predisposições genéticas, influenciando o risco de TEA (MDPI, 2025).
- Complicações perinatais: insultos durante o parto, prematuridade ou baixo peso ao nascer também têm sido relacionados a risco ligeiramente maior de TEA (PORTOLESE, 2017).

Pesquisas apontam ainda que a interação entre fatores genéticos e ambientais pode potencializar a probabilidade de manifestação do TEA, reforçando sua natureza multifatorial (HALLMAYER et al., 2011). Estudos de

neuroimagem mostram alterações em regiões como córtex pré-frontal, amígdala e cerebelo, bem como padrões atípicos de conectividade neural, que podem explicar diferenças cognitivas e comportamentais observadas no espectro (ECKER et al., 2015).

Embora fatores psicossociais não sejam causas diretas, ambientes familiares e sociais que promovem estimulação adequada podem influenciar o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas (JONES et al., 2020). Observa-se também maior prevalência em meninos aproximadamente quatro para cada menina possivelmente porque sintomas femininos tendem a ser mais sutis, resultando em subdiagnóstico (PORTOLESE, 2017; OMS, 2022).

Dessa forma, o TEA é compreendido como um transtorno complexo, heterogêneo e multifatorial, no qual a interação entre fatores genéticos, neurobiológicos e ambientais contribui para a diversidade de manifestações clínicas observadas entre os indivíduos.

Os estudos analisados evidenciam que não há uma causa única para o TEA, mas sim um conjunto de fatores genéticos e ambientais que interagem. A literatura também aponta para a importância do diagnóstico precoce, pois este possibilita intervenções mais eficazes no desenvolvimento da criança. Além disso, verificou-se que a prevalência é maior em meninos, embora haja um subdiagnóstico em meninas devido a manifestações mais sutis dos sintomas. Apesar dos avanços, os estudos ressaltam que as causas do TEA não são conclusivas, o que reforça a necessidade de pesquisas contínuas.

TEA NA SALA DE AULA

Atualmente, observa-se um aumento significativo do número de crianças com autismo nas escolas. Nesse contexto, os profissionais da educação vêm aprimorando suas práticas para melhor atender a essa população, pautados nos princípios da equidade e da inclusão, garantindo que cada criança tenha acesso pleno ao currículo, respeitando suas especificidades (BOSA, 2018; KLIN; VOLKMAR; SIEGAL, 2006).

Para assegurar esses direitos, foram instituídos importantes marcos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que estabelece a obrigatoriedade da inclusão escolar, e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta a oferta de ensino em classes comuns do ensino regular. Da mesma forma, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) reforçam o compromisso com uma escola que atenda à diversidade, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15) garante a efetivação dos direitos fundamentais dessa população, como acessibilidade, participação social e combate à discriminação.

Especificamente no que se refere ao autismo, a Lei nº 12.764/12, conhecida como Lei Berenice Piana, representa um avanço essencial, pois reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência, assegurando-lhe direitos no campo da saúde, da assistência social e da educação.

A relevância desse conjunto de legislações está no fato de que elas não apenas garantem o acesso à escola, mas também determinam que a inclusão ocorra de forma qualitativa, garantindo que o sistema educacional a ofereça recursos, adaptações curriculares e profissionais de apoio, rompendo barreiras que impeçam o acesso do estudante ao currículo escolar. Assim, essas leis constituem um alicerce para que a inclusão escolar do estudante com TEA seja efetiva, superando práticas meramente integrativas e promovendo, de fato, uma educação equitativa e justa.

> Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...], professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento

> especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins [...] acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 19-20).

Para o acolhimento de crianças com TEA, estratégias educacionais fundamentadas em evidências incluem:

- ·Estabelecimento de contato visual e comunicação clara, com instruções curtas e objetivas (MESIBOV; SHEA; SCHOPLER, 2005).
- ·Estruturação de rotinas previsíveis e antecipação das atividades, utilizando suportes visuais e materiais imagéticos (ODOM et al., 2010; TOMCHEK; KOENIG, 2016).
- ·Planejamento de propostas sensoriais que estimulam de forma equilibrada todos os sentidos, respeitando hipersensibilidades ou hipossensibilidades individuais (TOMCHEK; KOENIG, 2016).
- ·Promoção de momentos de interação e socialização baseados nos interesses da criança, aumentando a motivação e participação (SHIRE et al., 2016; TISSOT; EVANS, 2003).
- ·Trabalho colaborativo entre família e equipe multidisciplinar, garantindo coerência nas estratégias de ensino e suporte emocional, além de ajustes contínuos nas atividades (LORD et al., 2020; BOSA, 2018).

Essas práticas visam não apenas favorecer a aprendizagem acadêmica, mas também promover o desenvolvimento social, emocional e a inclusão efetiva das crianças com TEA no ambiente escolar, respeitando suas particularidades e potencialidades (KLIN; VOLKMAR; SIEGAL, 2006; BOSA, 2018).

Além dessas estratégias, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) oferece um modelo eficaz para a inclusão de alunos com TEA, baseando-se em três princípios fundamentais: fornecer múltiplos meios de representação das informações, oferecer diversas formas de expressão e comunicação e criar oportunidades para engajamento ativo dos estudantes (MEYER; ROSE; GORDON, 2014). A aplicação do DUA permite adaptar o currículo e as estratégias pedagógicas às necessidades individuais, promovendo maior participação, redução de comportamentos desafiadores e desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais, alinhando-se às diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão e da política de educação inclusiva.

Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) destaca que a inclusão escolar deve ser entendida como um processo que vai além da simples presença do estudante com deficiência na sala de aula. Segundo ela, "incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças, indistintamente" (MANTOAN, 2003, p. 13). Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem as especificidades de cada aluno, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acessível e equitativo.

O embasamento científico evidencia que a inclusão de alunos com TEA vai além da presença física na sala de aula, envolvendo práticas pedagógicas adaptadas, avaliação contínua e suporte especializado, garantindo equidade no aprendizado e desenvolvimento integral (KLIN; VOLKMAR; SIEGAL, 2006; MESIBOV; SHEA; SCHOPLER, 2005; BOSA, 2018).

Diante da análise da literatura, observa-se que a inclusão de estudantes com TEA na escola deve ir além da simples presença física na sala de aula. É essencial que as práticas pedagógicas sejam adaptadas às necessidades individuais de cada estudante, considerando rotinas estruturadas, comunicação clara, recursos visuais, propostas sensoriais e o envolvimento da família e da equipe multidisciplinar, conforme apontado por Bosa (2018). Também fica evidente que a legislação brasileira, em especial a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/15) e a Lei Berenice Piana (Lei nº

12.764/12), fornece instrumentos fundamentais para assegurar direitos, recursos e suporte especializado, permitindo que a inclusão seja de fato qualitativa e efetiva. Observa-se ainda que modelos como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) oferecem caminhos concretos para adaptar o currículo, estimular a participação e favorecer o engajamento ativo dos estudantes (Meyer; Rose; Gordon, 2014). Assim, a combinação entre conhecimento científico, práticas pedagógicas diferenciadas, formação continuada de educadores e políticas públicas eficazes é indispensável para garantir equidade, respeito às singularidades e desenvolvimento integral dos estudantes com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, foi possível compreender que o TEA é uma condição complexa e heterogênea, cujas manifestações variam significativamente entre os indivíduos, exigindo abordagens pedagógicas e terapêuticas personalizadas. Observou-se que, embora fatores genéticos e ambientais possam contribuir para o surgimento do transtorno, suas causas ainda não são totalmente esclarecidas, o que evidencia a necessidade de investigação contínua e o cuidado com interpretações simplistas.

A pesquisa também evidenciou que a inclusão escolar de estudantes com TEA vai além da presença física na sala de aula, demandando práticas pedagógicas adaptadas que considerem suas singularidades, promovam ambientes acolhedores e estimulantes, e integrem a atuação de profissionais da educação, da saúde e das famílias. Ficou claro que a formação continuada dos educadores, o trabalho interdisciplinar e a escuta ativa são elementos centrais para que a inclusão seja efetiva, garantindo equidade, participação e desenvolvimento integral.

Além disso, a análise demonstrou que estratégias como a utilização de recursos visuais, rotinas estruturadas, propostas sensoriais equilibradas e modelos de ensino flexíveis, como o Desenho Universal para Aprendizagem, contribuem para estimular a autonomia, o engajamento e o aprendizado dos estudantes com TEA. A partir desses achados, entende-se que a inclusão efetiva depende da combinação entre conhecimento científico atualizado, sensibilidade pedagógica e políticas públicas que assegurem condições de participação e desenvolvimento.

Portanto, minha pesquisa reforça que promover a educação inclusiva para estudantes com TEA exige uma atuação crítica e integrada, que valorize as singularidades de cada indivíduo e favoreça o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e empática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APA – American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

BARON-COHEN, S. Mindblindness: an essay on autism and theory of mind. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.

BMC MEDICINE. Fatores pré-natais associados ao Transtorno do Espectro Autista. 2024. Disponível em: [link]. Acesso em: 22 ago. 2025.

BMC PUBLIC HEALTH. Impactos da poluição ambiental no desenvolvimento de crianças com TEA. 2024. Disponível em: [link]. Acesso em: 22 ago. 2025.

BMC PSYCHIATRY. Exposição a poluentes atmosféricos e risco de TEA. 2024. Disponível em: [link]. Acesso em: 22 ago. 2025.

BOSA, C. Educação inclusiva: da teoria à prática. São Paulo: Moderna, 2006.

BOSA, C. Autismo e educação: estratégias inclusivas na escola. São Paulo: Moderna, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão). Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

COLL, M. Autismo: perspectivas neurobiológicas e educacionais. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

ECKER, C. et al. Brain anatomy and connectivity in autism spectrum disorder: insights from neuroimaging. NeuroImage, v. 108, p. 1-15, 2015.ALLMAYER, J. et al. Genetic heritability and shared environmental factors among twin pairs with autism. Archives of General

Psychiatry, v. 68, n. 11, p. 1095-1102, 2011.

JONES, E. et al. Social and communication development in children with autism: role of family environment. Journal of Child Psychology and Psychiatry, v. 61, n. 4, p. 456-468, 2020.

KLIN, A.; VOLKMAR, F.; SIEGAL, B. Autism spectrum disorders. New York: Guilford Press, 2006.

LORD, C.; RICE, C.; BLACK, J. Interventions for children with autism: evidence-based practices. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

MESIBOV, G. B.; SHEA, V.; SCHOPLER, E. The TEACCH approach to autism spectrum disorders. New York: Springer, 2005.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MDPI. Fatores neuro-imunometabólicos e risco de TEA. 2025. Disponível em: [link]. Acesso em: 22 ago. 2025.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. Universal Design for Learning: theory and practice. Wakefield: CAST, 2014.

ODOM, S. et al. Evidence-based practices for children with autism spectrum disorder. Chapel Hill: University of North Carolina, 2010.

PORTOLESE, J. Autismo: causas, diagnóstico e intervenção. São Paulo: Atheneu, 2017.

PREMACK, D.; WOODRUFF, G. Does the chimpanzee have a theory of mind? Behavioral and Brain Sciences, v. 1, n. 4, p. 515–526, 1978.

SANDIN, S. et al. The familial risk of autism. JAMA Psychiatry, v. 80, n. 5, p. 456-464, 2023.

SPRINGER, A. Genetic and environmental influences on autism spectrum disorder. Cambridge: Cambridge University Press, 2025.

TISSOT, C.; EVANS, R. Social interaction interventions for young children with autism. Early Child Development and Care, v. 173, n. 4, p. 383–399, 2003.

TOMCHEK, S. D.; KOENIG, K. P. Occupational therapy practice guidelines for autism spectrum disorder. American Journal of Occupational Therapy, v. 70, n. 5, 2016.

VARGAS, P. Autismo: perspectivas históricas e atuais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ZANON, C. et al. Transtorno do espectro autista: avaliação e intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2014.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

ÉTICA SILENCIADA: FRAGILIDADES DA FISCALIZAÇÃO DISCIPLINAR NA OAB E PROPOSTAS DE REFORMA

Mirella Clerici[1]

Resumo: O presente artigo realiza uma análise crítica do funcionamento dos Tribunais de Ética e Disciplina (TEDs) da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), apontando disfunções no modelo disciplinar vigente, especialmente no tocante à fiscalização da captação ilícita de clientela e à proteção de denunciantes. A pesquisa examina a lacuna entre as normas éticas previstas no Estatuto da Advocacia e no Código de Ética e Disciplina e a realidade institucional vivida por muitos profissionais e cidadãos. O estudo aborda a existência de uma cultura de silenciamento e de inefetividade na apuração de condutas amplamente denunciadas em espaços públicos. A partir dessa análise, propõe-se a criação de um órgão fiscalizador autônomo, com atuação proativa e isenta, capaz de atuar com base em evidências públicas e critérios objetivos, sem depender exclusivamente da formalização de denúncias. A proposta visa fortalecer o compromisso institucional da OAB com a ética, a transparência e a função social da advocacia.

Palavras-chave: Captação Ilícita; Ética Profissional; Fiscalização Autônoma; OAB; Tribunal de Ética e Disciplina.

INTRODUÇÃO

O Tribunal de Ética e Disciplina (TED) da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), previsto no artigo 69 do Estatuto da Advocacia e da OAB (Lei nº 8.906/1994), exerce papel fundamental na regulação da conduta profissional dos advogados, atuando na apuração de infrações ético-disciplinares e aplicação das sanções previstas em lei. No entanto, apesar da sua relevância institucional, o modelo disciplinar vigente vem sendo objeto de críticas crescentes, sobretudo no que se refere à efetividade na contenção de práticas que afrontam os preceitos éticos da profissão, como a captação indevida de clientela, a publicidade mercantilizada e o uso abusivo das redes sociais para promoção profissional.

Relatos frequentes demonstram que, mesmo diante de evidências públicas e robustas, o sistema disciplinar apresenta uma postura reativa e, por vezes, inoperante. Em alguns casos, advogados que denunciam irregularidades acabam por se tornar alvos de sindicâncias ou processos disciplinares movidos por quem foi inicialmente denunciado, numa inversão institucional que fragiliza a confiança na OAB enquanto entidade fiscalizadora. A interpretação extensiva do art. 139 do Código Penal

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 brincares. Professora de Português para Expatriados. Professora de Educação Infantil e Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, SME, PMSP.

(difamação) tem sido utilizada como mecanismo de intimidação, o que evidencia um cenário de insegurança para aqueles que tentam agir em conformidade com os princípios da ética profissional.

Paralelamente, cresce o número de manifestações públicas sobre condutas antiéticas da advocacia em espaços abertos como o Reclame Aqui, redes sociais e fóruns de avaliação profissional, em que cidadãos expõem experiências de assédio jurídico, abordagens persuasivas e promessas de resultados — práticas expressamente vedadas pelo Código de Ética e Disciplina da OAB. Ainda assim, essas manifestações, amplamente documentadas, muitas vezes não são acolhidas institucionalmente, seja por ausência de denúncia formal, seja pela ausência de um modelo de apuração ativo e transparente. Essa omissão contribui para a consolidação de uma cultura de silêncio, impunidade e descrédito em relação à estrutura disciplinar da advocacia.

Diante dessa realidade, o presente artigo propõe uma análise crítica das fragilidades que permeiam o atual funcionamento dos TEDs, com destaque para a falta de independência funcional, o formalismo excessivo e a ausência de mecanismos eficazes de monitoramento ético. Mais do que apontar falhas, o estudo propõe caminhos de superação, entre os quais se destaca a criação de um órgão de fiscalização ética autônomo, com perfil técnico, atuação proativa e independência institucional, apto a investigar condutas públicas reiteradas sem depender exclusivamente da iniciativa de denúncia. A proposta visa contribuir para o fortalecimento da credibilidade da OAB e para a preservação dos valores fundamentais que sustentam a advocacia como função essencial à justiça.

1. ATRIBUIÇÕES DO TRIBUNAL DE ÉTICA E DISCIPLINA DA OAB

O Tribunal de Ética e Disciplina (TED) da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) é o órgão encarregado de apurar infrações ético-disciplinares cometidas por advogados e de aplicar as penalidades previstas no Estatuto da Advocacia. Segundo o artigo 69 da Lei nº 8.906/1994 (Estatuto da Advocacia e da OAB), os Conselhos Seccionais devem dispor de um TED para julgar casos de violação dos deveres profissionais, morais e éticos da advocacia.

O Código de Ética e Disciplina da OAB, instituído pela Resolução CFOAB nº 02/2015, reforça a função do TED como instância garantidora da integridade da profissão. Entre suas atribuições, destacam-se: receber e processar representações contra advogados, instaurar processos disciplinares, aplicar sanções (como advertência, censura, suspensão e exclusão) e zelar pelo cumprimento das normas de conduta estabelecidas no próprio Estatuto e no Código de Ética.

De acordo com Carlos Kauffmann, ex-presidente do TED da OAB-SP, o Tribunal exerce uma dupla função: "a primeira é de orientar os advogados para que eles não incorram em infração disciplinar ou infração ética, e a segunda é punir aqueles que insistem em infringir o Código de Ética e Disciplina da OAB" (Kauffmann, apud OAB-SP, 2021).

Contudo, na prática, observa-se uma significativa distância entre a função normativa do TED e sua efetiva atuação. Denúncias contra escritórios que utilizam redes sociais, plataformas online e linguagem mercantil para captar clientes — práticas vedadas expressamente pelo Código de Ética — são frequentemente ignoradas ou arquivadas sem investigação adequada. Essa omissão institucional compromete a credibilidade da OAB e fortalece a percepção de impunidade em determinados setores da advocacia.

Mais preocupante ainda é a conduta de alguns TEDs que, ao invés de apurar as denúncias com imparcialidade, acabam por inverter a lógica investigativa e direcionar o foco contra os próprios denunciantes. São frequentes os relatos de advogados que, após encaminharem denúncias fundamentadas, passam a ser alvos de representações por suposta calúnia ou

difamação, especialmente quando mencionam nomes de colegas ou bancas — ainda que as condutas questionadas estejam amplamente expostas em sites, vídeos e redes sociais profissionais. Esse tipo de postura institucional gera um efeito silenciador, desestimulando iniciativas éticas e críticas dentro da própria classe.

Essa inércia seletiva ou parcialidade na apuração das infrações éticas contraria o princípio da moralidade administrativa, previsto no artigo 37 da Constituição Federal, além de comprometer gravemente a legitimidade da OAB como entidade de representação e fiscalização profissional. O TED, como instância de responsabilização, precisa ser — e parecer — técnico, imparcial e transparente. Do contrário, corre o risco de se converter em instrumento de intimidação ou proteção corporativa, em desacordo com sua missão institucional.

2. CAPTAÇÃO ILÍCITA DE CLIENTES: O QUE DIZ A LEI

A captação indevida de clientela é uma das infrações disciplinares maisrecorrentes no âmbito da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), configurando uma prática que fere os princípios éticos da advocacia. Essa conduta consiste na abordagem direta ou indireta de possíveis clientes com o objetivo de persuadi-los a contratar serviços advocatícios, violando os princípios da discrição, da sobriedade e da confiança que devem nortear o exercício profissional da advocacia.

O artigo 34, inciso IV, da Lei nº 8.906/1994 (Estatuto da Advocacia e da OAB) considera infração disciplinar "angariar ou captar causas, com ou sem a intervenção de terceiros". Esse dispositivo fundamenta-se na premissa de que o advogado não deve se portar como um comerciante de seus serviços, mas sim como um profissional essencial à Justiça. A publicidade profissional, por sua vez, está prevista no artigo 39 do mesmo Estatuto e deve seguir critérios informativos, sem apelo mercantil, sensacionalista ou persuasivo.

O Código de Ética e Disciplina da OAB, instituído pela Resolução CFOAB nº 02/2015, aprofunda essa vedação ao prever, em seus artigos 40 a 42, que a publicidade deve ter caráter meramente informativo, vedando-se o uso de expressões persuasivas, promessa de resultados, utilização de slogans ou divulgações em meios não permitidos. Também é proibida a participação de advogados em redes de intermediação de serviços jurídicos, plataformas digitais com finalidade de captação ou uso de influenciadores para recomendação de escritórios.

Apesar dessa base legal consolidada, é crescente o número de advogados e escritórios que, sobretudo por meio de redes sociais e marketing digital, atuam abertamente em desacordo com essas normas, promovendo seus serviços com linguagem comercial, estratégias de funil de vendas, transmissões ao vivo para "converter seguidores em clientes" e até anúncios pagos em plataformas como Google ou Instagram. Tais práticas são amplamente visíveis e documentadas, o que torna ainda mais inexplicável a ausência de medidas eficazes por parte dos Tribunais de Ética e Disciplina (TEDs).

Além disso, é comum que essas irregularidades sejam denunciadas por outros profissionais da área, que percebem a concorrência desleal, o rebaixamento da imagem institucional da advocacia e o enfraquecimento dos preceitos éticos que sustentam a profissão. No entanto, como discutido anteriormente, em vez de proteção, esses denunciantes frequentemente encontram retaliações, inversão de ônus e deslegitimação de suas queixas.

Esse cenário evidencia uma dissonância grave entre a letra da lei e a realidade institucional. A captação ilegal não é apenas uma violação normativa; é também um fenômeno que impacta diretamente a confiança do público no sistema jurídico e compromete a imagem da advocacia como função essencial à Justiça. Ignorar ou relativizar essas práticas sob o argumento de "inovação" ou "liberdade de expressão" revela uma tolerância institucional

que fragiliza a autoridade da OAB e enfraquece o compromisso com a ética profissional.

3. O PARADOXO DA DENÚNCIA: QUANDO QUEM DENUNCIA É PUNIDO...

Um dos aspectos mais preocupantes na atuação dos Tribunais de Ética e Disciplina (TEDs) da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) é o fenômeno da inversão da lógica disciplinar, em que o advogado denunciante, ao invés de ser protegido ou ouvido com seriedade, torna-se alvo de apuração, exposição ou intimidação. Tal situação constitui um paradoxo: enquanto o sistema jurídico e ético deveria encorajar o zelo profissional e a denúncia de infrações, o que se verifica, em muitos casos, é a punição de quem cumpre esse dever.

Essa inversão ocorre, muitas vezes, com base na interpretação extensiva do artigo 139 do Código Penal, que tipifica o crime de difamação. Advogados denunciados por práticas como captação indevida ou assédio jurídico, por exemplo, acabam contra-atacando com representações criminais ou até mesmo com processos disciplinares contra o denunciante, alegando ofensa à honra, mesmo que a denúncia tenha sido instruída com elementos objetivos. Em vez de apurar os fatos, o TED, por vezes, acolhe representações contra o denunciante antes mesmo de analisar o mérito da conduta denunciada.

Esse tipo de resposta institucional desencoraja os profissionais éticos a denunciarem violações, alimenta uma cultura de silêncio e fortalece práticas abusivas, especialmente por parte de grandes escritórios com maior capacidade de articulação política dentro da própria OAB. O que era para ser um ambiente de proteção à integridade da profissão acaba se tornando um território de retaliação e constrangimento ético, comprometendo a credibilidade da entidade.

Além disso, é importante destacar que muitas condutas antiéticas são públicas e facilmente constatáveis, seja por vídeos promocionais, postagens em redes sociais, conteúdos patrocinados ou mesmo por reclamações em massa em plataformas como o Reclame Aqui. A omissão diante dessas evidências visíveis — somada à perseguição de quem denuncia — revela a fragilidade do sistema disciplinar atual, mais reativo à crítica do que às infrações em si.

Esse paradoxo fere não apenas a finalidade dos TEDs, mas também princípios constitucionais, como o devido processo legal, a ampla defesa, o direito à liberdade de expressão e a função social da advocacia, prevista no artigo 133 da Constituição Federal. Ao punir quem zela pela ética profissional, a instituição transmite à classe a mensagem de que o silêncio é mais seguro do que a integridade — o que se mostra incompatível com uma entidade que se pretende democrática e fiscalizadora.

4. ANÁLISE CRÍTICA: SILENCIAMENTO INSTITUCIONAL E CULTURA DE MEDO

O cenário apresentado até aqui aponta para um problema estrutural: a existência de uma cultura de silenciamento dentro da advocacia e na relação da sociedade com a OAB, sustentada por mecanismos institucionais que, direta ou indiretamente, desencorajam o enfrentamento de práticas antiéticas. Em vez de fomentar uma cultura de responsabilidade coletiva e integridade profissional, muitos Tribunais de Ética e Disciplina (TEDs) têm operado como instrumentos de contenção das vozes dissonantes — especialmente quando as denúncias envolvem figuras com prestígio político, econômico ou institucional.

Essa cultura do medo não afeta apenas os advogados. Cidadãos comuns, lesados por condutas antiéticas, também hesitam em denunciar escritórios e advogados por receio de retaliações, desconhecimento dos canais corretos ou descrédito em relação à efetividade da apuração. Muitos relatam experiências negativas em plataformas como o Reclame Aqui, em redes sociais ou fóruns de consumidores, mas não formalizam suas queixas junto à OAB — temendo processos por calúnia, ações judiciais

ou simplesmente duvidando da imparcialidade dos TEDs. Essa omissão institucional, diante de condutas visivelmente irregulares, fortalece o sentimento de impunidade e a ideia de que a denúncia "só traz problemas".

Entre os profissionais da advocacia, esse medo é ainda mais sensível. Jovens advogados, ao identificar práticas antiéticas, muitas vezes optam por permanecer em silêncio, temendo represálias institucionais, exclusão profissional ou danos à sua reputação. Mulheres advogadas, em especial, enfrentam camadas adicionais de silenciamento: por vezes vítimas de assédio, discriminação ou exclusão nos espaços de poder, encontram pouca acolhida ao denunciar condutas que violam tanto o Código de Ética quanto os princípios constitucionais de igualdade.

A passividade institucional é agravada pelo modelo de fiscalização predominantemente formalista. O TED, em muitos casos, exige representação individualizada, assinada e formal, mesmo diante de evidências públicas e notórias. Postagens com publicidade irregular, relatos consistentes em redes sociais ou vídeos promocionais com conteúdo mercantil muitas vezes são ignorados sob o argumento da inexistência de denúncia formal — revelando uma postura reativa, burocratizada e seletiva, que privilegia os interesses institucionais à apuração da verdade.

Na análise de José Afonso da Silva, o Estado Democrático de Direito se compromete com a proteção dos direitos fundamentais, entre eles a liberdade de manifestação, o direito de petição e a proteção contra represálias (SILVA, José Afonso da. Curso de Direito Constitucional Positivo. São Paulo: Malheiros, 2014). Assim, o sistema de fiscalização ética não pode permitir que a reação à denúncia se sobreponha à análise dos fatos, invertendo o ônus da suspeição contra quem apenas cumpre seu dever moral e profissional.

Casos reais ajudam a ilustrar essa realidade. No portal JusBrasil, relatos como o do advogado que denunciou um escritório por publicidade irregular e passou a ser processado por danos morais e difamação mostram como o sistema pode se voltar contra quem tenta preservar a ética profissional Fonte: JusBrasil – "Advogado processado por denunciar captação irregular", 2022 . Por outro lado, usuários e ex-clientes insatisfeitos frequentemente expõem casos de condutas antiéticas, mas não encontram respaldo institucional junto à OAB, que deveria agir de ofício diante da gravidade e da publicidade dos fatos.

Diante desse panorama, urge repensar a arquitetura institucional da OAB quanto à fiscalização disciplinar. A proteção do denunciante de boa-fé — seja ele advogado ou cidadão comum — deve ser uma diretriz explícita e assegurada. Do mesmo modo, é necessário revisar o modelo de apuração de infrações, para garantir que evidências públicas não sejam ignoradas por formalismos processuais. O TED deve agir com base na impessoalidade, proporcionalidade e responsabilidade institucional — valores que reafirmam o compromisso da OAB com a sociedade e com a dignidade da advocacia.

5. PROPOSTA DE FISCALIZAÇÃO INDEPENDENTE E PROATIVA

Diante das fragilidades estruturais dos Tribunais de Ética e Disciplina (TEDs) da OAB — como sua vinculação direta aos Conselhos Seccionais e a composição predominantemente político-corporativa —, torna-se necessário repensar o modelo de fiscalização ética vigente. Embora o TED tenha atribuições legais relevantes, sua atuação tem se revelado, em muitos casos, reativa, seletiva e vulnerável a pressões internas, comprometendo a confiança da classe e da sociedade em sua imparcialidade.

Propõe-se, nesse contexto, a criação de um departamento fiscalizador ético autônomo, vinculado administrativamente à OAB Nacional, mas com independência funcional e garantias institucionais, à semelhança de órgãos como o Ministério Público. Esse novo modelo, ancorado em princípios de impessoalidade, eficiência e

transparência, teria como uma de suas principais funções a monitorização contínua e sistemática das condutas públicas de advogados e escritórios, inclusive nas mídias digitais.

A atuação proativa desse órgão permitiria investigações de ofício, com base em parâmetros objetivos definidos por regimento próprio, sem depender exclusivamente de representações formais. Para isso, seria possível incorporar ferramentas tecnológicas como algoritmos de rastreamento, inteligência artificial e análise de dados públicos em plataformas como Instagram, YouTube, Google Ads, Reclame Aqui, entre outras. A tecnologia jurídica (legaltech), já amplamente utilizada no Judiciário e no setor privado, também pode servir à fiscalização ética de forma qualificada e preventiva.

Esse modelo se justifica frente ao atual padrão de funcionamento dos TEDs, que reage apenas mediante denúncia expressa, o que, como demonstrado, pode expor o denunciante a retaliações ou constrangimento institucional. A fiscalização ativa de infrações éticas de amplo conhecimento público — como publicidade mercantilizada, captação agressiva de clientela ou abordagens sensacionalistas — fortalece o papel institucional da OAB como reguladora da profissão e promove condições de equidade no exercício da advocacia, especialmente para os profissionais que atuam conforme os preceitos legais e deontológicos.

Além disso, é imprescindível que os membros desse novo órgão sejam selecionados com base em critérios técnicos, e não políticos, priorizando advogados com notório saber em ética profissional, deontologia jurídica e direito disciplinar. A exigência de ausência de vínculo com bancas investigadas ou cargos de representação política nos Conselhos da OAB garantiria maior isenção e imparcialidade nos julgamentos, reduzindo conflitos de interesse e reforçando a legitimidade institucional.

A proposta inclui ainda a articulação do órgão com outras comissões temáticas da OAB, como as comissões de igualdade racial, prerrogativas, mulheres advogadas, juventude jurídica e combate à violência institucional. Essa interação permitiria acolher denúncias de forma segura, respeitosa e, quando necessário, anônima, além de contribuir para o mapeamento de vulnerabilidades éticas estruturais no sistema de justiça.

Finalmente, deve-se reconhecer que o controle ético da advocacia não pode se restringir ao universo interno da classe profissional, ou a um simples mecanismo para "vigiar e punir"; mas sim, um canal direto com a sociedade civil, possibilitando que cidadãos, empresas ou instituições públicas encaminhem informações, queixas ou suspeitas de práticas antiéticas, ampliaria o escopo fiscalizatório da OAB e reforçaria seu papel constitucional de defesa da cidadania (art. 44 da Lei nº 8.906/1994). Como destaca Pedro Estevam Serrano, a advocacia tem uma missão pública, e "essa função pública exige da OAB, como entidade que a representa, um compromisso com os direitos da coletividade e com a construção de uma ordem jurídica justa" (SERRANO, Pedro E. OAB: missão constitucional e desafios institucionais, 2016).

Assim, a reestruturação da fiscalização ética, com base em tecnologia, autonomia funcional e abertura à sociedade, constitui um passo necessário para consolidar uma advocacia verdadeiramente democrática, responsável e transparente; mitigando inseguranças e perpetuando a imagem da OAB, em seu papel fundamental na garantia dos direitos dos brasileiros através dos tempos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do funcionamento dos Tribunais de Ética e Disciplina da OAB revela um cenário de preocupante dissonância entre o modelo normativo previsto no Estatuto da Advocacia e a prática institucional observada em diversas seccionais. A ética, que deveria constituir o alicerce da atuação profissional, vem sendo relativizada por um sistema de fiscalização marcado pela lentidão, seletividade e, em não

raros casos, por interferências de natureza política e corporativa.

A tolerância diante de condutas amplamente vedadas — como a captação indevida de clientela, o uso comercial da publicidade jurídica ou a exploração mercantil da advocacia em redes sociais — expõe a fragilidade de um sistema disciplinar que falha em proteger os princípios da sobriedade, da confiança e da função social da profissão. Mais grave ainda é a inversão institucional que transforma o denunciante em réu, instaurando uma lógica de retaliação que compromete a integridade da classe e silencia a crítica ética interna.

Esse ambiente de intimidação não atinge apenas os advogados, mas também cidadãos e clientes que, mesmo lesados por práticas abusivas, deixam de denunciar por medo, descrédito ou desconhecimento dos mecanismos de apuração. Tal quadro revela uma cultura institucional de blindagem, em que o formalismo excessivo e a dependência da denúncia personalizada operam como barreiras à responsabilização efetiva.

Nesse contexto, este trabalho defende a criação de um órgão autônomo de fiscalização ética, dotado de independência funcional, composição técnica e capacidade de atuação proativa. Essa estrutura permitiria a investigação de infrações com base em critérios objetivos e evidências públicas, sem expor o denunciante ou depender exclusivamente de sua iniciativa. O uso de ferramentas tecnológicas, inteligência artificial e auditoria de redes sociais e plataformas públicas seria um passo inovador na qualificação da regulação profissional, alinhando a OAB aos padrões de governança esperados de instituições comprometidas com a transparência e o interesse público.

A reformulação do modelo ético-disciplinar da OAB não é apenas uma questão administrativa, mas um imperativo ético e político. É preciso restaurar a confiança na entidade, garantir a proteção de quem age com integridade e resgatar o compromisso da advocacia com a Justiça, com a verdade e com a cidadania. Como já afirmou José Afonso da Silva, a democracia se sustenta na liberdade responsável e na atuação de instituições capazes de acolher críticas sem retaliar quem as formula.

Portanto, fortalecer os mecanismos de fiscalização não é apenas punir os que erram, mas também valorizar os que se mantêm fiéis à função pública da advocacia. A ética precisa deixar de ser apenas um ideal e passar a ser um compromisso institucional concreto, legitimado pela ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jul. 1994.

BRASIL. Código de Ética e Disciplina da OAB. Resolução CFOAB nº 02/2015.

FERRAZ JR., Tércio Sampaio. Introdução ao Estudo do Direito: técnica, decisão e dominação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAES, Alexandre de. Direito Constitucional. 34. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

SERRANO, Pedro Estevam Alves Pinto. OAB: missão constitucional e desafios institucionais. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

SILVA, José Afonso da. Curso de Direito Constitucional Positivo. 37. ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

Referências Digitais

OAB SÃO PAULO. Por dentro do Tribunal de Ética e Disciplina da OAB-SP. 2021. Disponível em: https://www.oabsp.org.br/noticia/21-06-08-1527-por-dentro-do-tribunal-de-etica-e-disciplina-da-oab-sp. Acesso em: 13 maio 2025.

JUSBRASIL. Advogado processado por denunciar captação irregular. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/artigos/advogado-processado-por-denunciar-captacao-irregular. Acesso em: 13 maio 2025.

RECLAME AQUI. Consultas e denúncias contra escritórios de advocacia. Disponível em: . Acesso em: 13 maio 2025.

OAB RONDÔNIA. TED suspende preventivamente advogado acusado de intermediar informações entre membros de facção criminosa. Disponível em: https://www.oab-ro.org.br/ted-suspende-preventivamente-advogado-acusado-de-intermediar-informacoes-entre-membros-de-faccao-criminosa. Acesso em: 13 maio 2025.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

ESTUDO SOBRE FUNDOS DE INVESTIMENTO IMOBILIÁRIO EM ANGOLA

Nelito António[1]

RESUMO: Este artigo aborda sobre os fundos de investimento imobiliário em Angola, a facilidade ou dificuldade em adquirir informações sobre o seu funcionamento por via da bolsa de valor de Angola. Para a sua realização foi adotada uma pesquisa de revisão bibliográfica. Sendo que, os resultados encontrados permitem retirar algumas considerações, assim como, sugerir orientações e pistas de pesquisas futuras. Todavia, o mercado de fundos de investimento tem suscitado cada vez mais interesse por parte dos investidores como alternativa de investimento, assumindo uma relevância cada vez maior junto de profissionais e académicos, visto que, tem sido difícil reunir consenso na literatura, em torno dos condicionantes do desempenho dos fundos e da relevância que estes assumem.

Palavras-chave: Fundo de Investimento, Investimento Imobiliário, Mercados Financeiros, Risco.

INTRODUÇÃO

A indústria de fundos de investimento tem tido um desenvolvimento crescente ao longo dos anos, constituindo uma alternativa de investimento, o que motiva a investigação adicional concernente temática.

A Investigação resulta da entrada em vigor de um pacote legislativo recentemente aprovado, com particular destaque para o Decreto Legislativo Presidencial n.º 7/13, de 11 de Outubro, que introduziu o Regime Jurídico dos Organismos de Investimento Coletivo (RJOIC) e que conferirá ao sistema de mercado de capitais angolano, uma maior adequação e eficiência, enquanto principais instrumentos de captação de poupança e um importante factor de evolução económica e social.

O mercado de capitais é o mercado que proporciona maior liquidez no desenvolvimento da economia, tornando premente a adequação na legislação, no crescente e no desenvolvimento do país. (O mercado de capitais surgiu com a aprovação do Estatuto da Comissão de Mercados de Capitais, a publicação da Lei dos Valores mobiliários (Lei n.º 22/15, de 31 de Agosto) - Aprova o Código de Valores Mobiliários) e a publicação da Lei das Instituições Financeiras (Lei n.º 12/15, de 17 de Junho).

A área do setor imobiliário em Angola sofreu de alguma estagnação, após a independência nacional, sobretudo, a partir da celebração da Paz em 2002. Durante este período, tem-se assistido a uma evolução bastante acelerada, fruto do extraordinário crescimento económico que Angola tem tido, o que tem impulsionado o mercado imobiliário nas suas variadas vertentes, habitacional, comercial e serviços. Paralelamente a este crescimento do imobiliário, tem sido publicada uma série de diplomas legais que vão dando resposta à necessidade de regulamentação deste sector. É assim que surge uma das regulamentações mais importantes para o sector do imobiliário, que é a

1 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, Moeda e Crédito e Finanças Empresariais.

Regulamentação dos Organismos de Investimento Coletivo, através da publicação e entrada em vigor do Decreto Legislativo Presidencial n.°7/13, de 11 de Outubro (abreviadamente DLP n.º 7/13).

Este diploma define o Organismo de investimento colectivo (OIC) que integram contribuições recolhidas junto do público, tendo por fim o investimento colectivo de capitais, segundo o princípio da divisão de riscos e o princípio da prossecução do interesse exclusivo dos participantes, os quais podem assumir as formas jurídicas de Patrimónios autónomos sem personalidade jurídica, também designada "Fundos de Investimento, ou, Societária, sendo denominadas "Sociedades de Investimento", aplicando-se a forma da sociedade anónima".

PERGUNTA DE PARTIDA:

> **"COMO FUNCIONAM OS FUNDOS DE INVESTIMENTOS IMOBILIÁRIOS VIA BOLSA DE VALORES EM ANGOLA?".**

JUSTIFICATIVA DA INVESTIGAÇÃO

A escolha desta temática deve-se ao fato de não haver abordagens permanente e profunda em torno do fundo de investimento imobiliário, os riscos nele associados e a forma de gestão do mesmo.

Por esta razão, poucos sabem da pertinência da constituição e o funcionamento deste e, de outros fundos, que são regulados pela Comissão de Mercado de Capitais (CMC), (2016) que cria normas e regulamentos de capitais, a fim de garantir bons resultados para as empresas, bem como, proteger os investidores. Para a administração de um fundo, o instrumento financeiro dispõe de uma gestora, que tem as suas atividades reguladas pela CMC, com objetivo de captar recursos dos investidores e aplicá-los nos projetos imobiliários definidos.

FUNDO DE INVESTIMENTO

Um fundo de investimento é um tipo de aplicação financeira que reúne recursos de um conjunto de investidores (cotistas), permitindo investir em uma variada cesta de ativos, em diferentes mercados. Como afirma Abreu (2016), é a «Comunhão de recursos sob a forma de condomínio onde os cotistas têm o mesmo interesse e objetivos ao investir no mercado financeiro e de capitais». Esse tipo de produto tem como característica a aquisição de cotas de aplicações abertas e solidárias.

Para Abreu, (ibid.), «as quotas do fundo correspondem a frações ideais de seu património e sempre são escriturais e nominativas. "A cada cota, portanto, é a menor fração do Património Líquido do fundo".

Segundo a Anbima (2015), são "Fundos que devem possuir políticas de investimento que envolvam vários fatores de risco, sem o compromisso de concentração em nenhum fator em especial". Esses fundos podem ser classificados em: alocação, por estratégias e investimento no exterior. São "Fundos que buscam retorno no longo prazo por meio de investimento em diversas classes de ativos (renda fixa, ações, câmbio etc.), incluindo cotas de fundos de investimento".

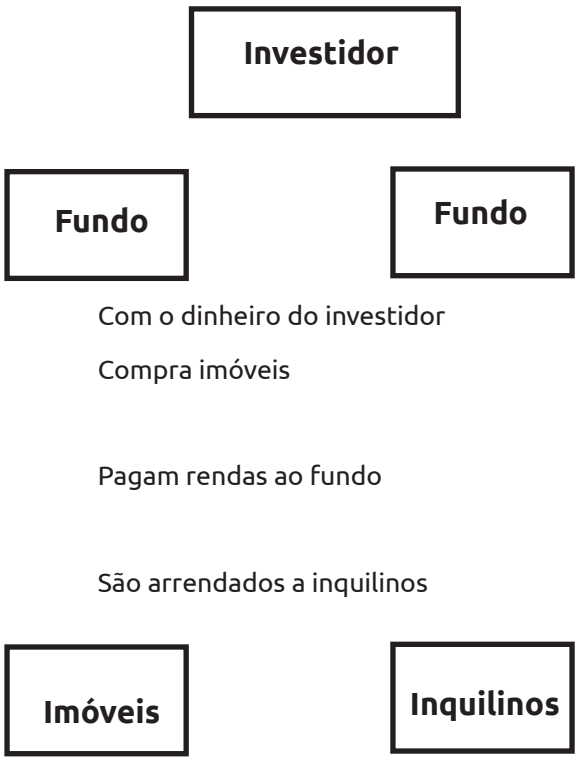
Fundos de investimento – instrumentos de poupança colectiva que constituem patrimónios autónomos resultantes da agregação de poupanças de investimentos individuais ou coletivos, os designados participantes. Representam um produto financeiro alternativo às tradicionais aplicações dos aforradores.

CARACTERÍSTICAS GENÉRICAS DOS FUNDOS IMOBILIÁRIOS

Segundo Geara (2014), fundos Imobiliários são recursos aplicados por grupos de investidores solidariamente, em todo o tipo de negócios de base imobiliária. As aplicações efetuadas pelo fundo de investimento imobiliário são feitas fundamentalmente em bens imóveis, em valores imóveis puros ou em valores mobiliários de sociedades cujo objeto principal é a transação, mediação ou exploração imobiliária, não tendo, contudo que incidir exclusivamente nestes.

Esta representa a grande diferença para com os fundos de investimento mobiliários que privilegiam as suas aplicações em valores mobiliários transacionáveis. Entretanto, analisando o exposto os fundos de investimento imobiliário como património autónomo, tem uma responsabilidade limitada ao seu património (ativos integrados na sua carteira) inexistindo, por imposição legal, a comunicabilidade das dívidas dos Participantes/ Investidores ou da sociedade gestora, ou seja, não respondendo pelas dívidas destes da mesma forma que as dívidas assumidas pelo fundo não lhe são imputáveis.

O circuito básico de um fundo de investimento imobiliário resume-se no seguinte esquema:



Fonte: Adaptado de Geara, 2014
Figura 1: circuito básico de fundo de investimento imobiliário

Como ilustra a figura na página anterior, o circuito inicia-se com a decisão do investidor em comprar unidades de participação do fundo de investimento imobiliário injetando desta forma capital para o fundo, de seguida os gestores do fundo através de estudos de mercado, análises de oportunidades e da conjuntura futura irão aplicar esse capital no investimento imobiliário mais favorável.

Com a aquisição do referido imóvel, o fundo começa a gerar mais receitas provenientes do seu arrendamento, estes rendimentos gerados pelos novos inquilinos conjugados com a valorização ou desvalorização do imóvel ao longo do tempo representa um ganho ou uma perda para o investidor.

Contudo, é importante referir que existem alguns riscos ou contingências no investimento indirecto mas que se encontram devidamente acauteladas pela Comissão de Mercado de Capitais (2016) que é a entidade reguladora e supervisora, como se pode observar na tabela abaixo.

TABELA 1. RISCOS DOS FUNDOS DE INVESTIMENTO IMOBILIÁRIO

Tabela 1. Riscos dos Fundos de Investimento Imobiliário

Tipo de risco	Motivo	Medida CMC
Risco de Mercado	Condições adversas do mercado financeiro provocam oscilação do valor dos activos do fundo	Avaliações oficiais dos imóveis nos termos da legislação em vigor
Risco de Liquidez	Dificuldade de venda ou arrendamento de um imóvel da carteira do fundo sem prejuízo de serem efectuados aumentos de capital ou endividamento através de financiamentos bancários	Limites legais instituídos para níveis de endividamento
Risco Legal	Irregularidades jurídicas que impliquem a não execução de um contrato ou não cumprimento de normas imperativas	Supervisão das contas
Risco Operacional	Directamente relacionado com as competências e capacidades de administração do fundo por erro ou abuso de intervenção da entidade gestora	Supervisão das contas
Risco de Crédito	Quando a contraparte (emissor do título) não cumpre com as obrigações que resultam da titularidade do direito	Minuciosos mecanismos de supervisão impostos

Fonte: Comissão de Mercado de Capitais, 2016

AVALIAÇÃO DE FUNDO DE INVESTIMENTO

Markowitz (1952) considera como a Junção do ato de avaliar ao de medir o valor do investimento até ao ponto de ser rentável para a economia nacional. Sendo assim, a avaliação revela os objetivos já atingidos num determinado

ponto de percurso do fundo imobiliário transacionado na bolsa de valores e também as dificuldades no processo de gestão dos mesmos.

Markowitz trouxe para a análise de investimento o componente risco, dando início a uma nova fase em análise de investimentos, a partir de quando os investidores começaram a pautar sua decisão no binômio: risco e retorno.

Considerando que o investidor (i) prefere mais riqueza a menos e (ii) prefere menos risco a mais, o ideal seria:

a) maximizar o retorno para um dado nível de risco,

b) minimizar o risco para um dado nível de retorno ou (iii) ambos, maximizar o retorno e minimizar o risco.

Dado que (i) o retorno médio de uma carteira com o ativos com risco é o retorno médio ponderado dos retornos individuais e (ii) o risco, medido pelo desvio padrão dos retornos, é menor do que o risco médio ponderado dos riscos individuais (exceto em condições muito específicas, quando a correlação dos ativos.

É possível, por meio de uma carteira, eliminar risco sem sacrificar o retorno comparativamente à opção de investir em um único ativo com risco.

O desvio padrão dos retornos de um ativo mede o seu risco total que é composto por duas parcelas:

(i) O risco não diversificável — parcela do risco atribuído às variações do mercado,

(ii) O risco diversificável — parcela do risco não atribuída às variações do mercado. Como o investidor não deve ser remunerado pela segunda parcela, ela deve ser totalmente eliminada. A eliminação do risco diversificável dá-se gradualmente com a inclusão de ativos em uma carteira. À medida que novos ativos são incluídos na carteira, o risco da carteira cai assintoticamente até o risco não diversificável.

Para Lee e Stevenson (2005), fundos de investimentos imobiliários situam-se entre as ações e renda fixa. Porém, mais do que apontar semelhanças é fundamental que acadêmicos busquem determinar as diferenças entre as classes de activos, para que gestores e investidores possam tomar decisões fundamentadas em corretas expectativas de retorno e cientes dos riscos que incorrerão.

Em âmbito internacional, Oliveira Filho (2008, p. 5), diz que, embora não seja possível determinar com precisão a data do surgimento do primeiro fundo de investimento, uma vez que o conceito se desenvolveu ao longo do tempo, é geralmente aceito que o primeiro impulso ao desenvolvimento da indústria se deu nos Estados Unidos, na década de 1920. É naquele país que se encontra a mais completa base de dados de fundos de investimento, o Center for Research in Security Prices, da Universidade de Chicago, que reúne dados diários desde 1926. O impacto da crise de 1929 teve como uma de suas consequências a criação de um arcabouço regulatório e o desenvolvimento da indústria, nos Estados Unidos e no mundo.

Um fundo de investimento imobiliário é aquele que faz as suas aplicações fundamentalmente em bens imóveis representando um produto financeiro alternativo às habituais formas de aplicação das poupanças dos investidores, designadamente, em depósitos bancários e no investimento directo no mercado de capitais.

A decisão de investir em fundos de investimento imobiliários deve ter em conta a sua diversidade, pois variam de acordo com uma série de aspectos preferenciais, nomeadamente a liquidez,o risco e a rendibilidade. Por outro lado, à Indústria dos Fundos de Investimento Imobiliário em Angola, entendido como mercado onde são transacionados activos, heterogéneos, indivisíveis e com reduzida liquidez. O preço destes activos é definido pelas avaliações dos imóveis, com elevados níveis de liquidez, incorporando de forma rápida às tendências dos investidores e as condições de mercado.

O principal propósito deste artigo reside no estudo dos Fundos de Investimento Imobiliário a escassez de informação deste

sector a nível do mercado de capitais tendo em conta um olhar atento no sector imobiliário angolano.

De forma sucinta, os Modelos de Avaliação de Desempenho não Condicionais fazem avaliação na carteira dos activos. Deste pensamento, vai existir uma abordagem cronológica desde a Teoria de Portfolio.

Para Markowitz (1952), até ao aparecimento do Capital Asset Pricing Model (CAPM). Pretendemos observar a evolução dos modelos de avaliação, de que forma medem o desempenho de fundos de investimento e quais as maiores limitações e falhas das medidas.

DETERMINANTES DA PERFORMANCE DE INVESTIMENTOS IMOBILIÁRIOS

Segundo Damodaran (2012), o valor intrínseco de um activo é aquele obtido através da análise das características próprias do investimento (características intrínsecas). Na pespectiva do autor, esse valor intrínseco é a função da magnitude do fluxo de caixa esperado e da incerteza do recebimento desse fluxo durante a vida útil do projecto.

Dessa forma, para que se consiga valorar um activo, é preciso obter seu fluxo de caixa e avaliá-lo sob um determinado horizonte de tempo e sob suas incertezas. Uma das ferramentas para essa avaliação é o fluxo de caixa descontado, no qual, o seu valor intrínseco é obtido através do valor presente dos fluxos de caixa de um activo, com o fluxo de caixa e a taxa de desconto ajustados para refletir seu risco. Dessa forma, o investimento inicial é o custo de aquisição ou construção do imóvel, os fluxos intermediários são as receitas líquidas geradas pelos aluguéis ou pela venda do activo, e o valor de saída pode ser tanto o fluxo perpétuo dos fluxos vindouros quanto o valor de venda do imóvel.

Fundos de Investimento Imobiliário com objectivo de desenvolvimento (fundos residenciais, por exemplo) apresentam características específicas, na medida em que o investimento inicial corresponde a aquisição do terreno, desenvolvimento e a execução dos projectos (construção) e os rendimentos seriam obtidos através da venda de unidades.

Já para FIIs que investem em outros instrumentos financeiros como Letra de Crédito Imobiliário (LCI), Certificado de Recebíveis Imobiliários (CRI) ou Letra Hipotecária (LH), sua avaliação poderá ser feita pelo preço de aquisição do papel, com fluxos intermediários advindos dos rendimentos auferidos por ele e/ou através de sua negociação no mercado secundário. Para essa modalidade de investimento, pode não haver um momento de saída caso o título seja mantido até a maturidade.

Por via da experiência investigativa os fundos imobiliários normalmente operam com base em duas categorias:

No Primeiro, alguns fundos são criados a partir de reorganizações das sociedades, cujas cotas são detidas por poucos cotistas, normalmente representados por grupos familiares ou empresariais que possuem participação ativa na gestão do fundo.

No segundo, os fundos são pulverizados com grande base de cotistas, podendo ter um grande número de imóveis ou possuir apenas um activo imobiliário.

Os Fundos de Investimento Imobiliário dividem-se em 5 tipos diferentes, de acordo com dois critérios, conforme se pode ver na figura 2.

FIGURA 2: DIFERENTES TIPOS DE FUNDOS DE INVESTIMENTO IMOBILIÁRIO

Fundos Abertos

Quanto à variabilidade do capital

Fundos Mistos

Fundos fechados

Fundo de investimento Imobiliário

Fundos de Rendimentos

Quanto à forma de remuneração

Fundos de capitalização

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne à liquidez, a decisão de investimento é ponderada tendo em conta a facilidade com que este activo se transforma num meio monetário à disposição do investidor.

O factor risco está relacionado com a volatilidade de rentabilidade que o activo pode ter, atendo à natureza dos activos da carteira e o(s) mercado(s) onde está a ser transacionado.

Os FIIs estão sujeitos a maiores restrições, o que torna sua gestão diferente daquela de uma empresa — por exemplo, não podem tomar dívida, enquanto que as empresas em via de regra, alavancadas. A dinâmica de negociação em bolsa de valores também é distinta, uma vez que suas quotas são admitidas para negociação apenas no mercado à vista.

Tal restrição impede que os investidores implementem estratégias tais como arbitragem. Os FIIs são obrigados em média a distribuir 95% do lucro líquido semestralmente, porém, na sua maioria, os gestores optam por distribuições mensais.

REGIME JURÍDICO DOS FUNDOS DE INVESTIMENTO IMOBILIÁRIO

Foi publicado o Decreto Legislativo Presidencial n.º 7/13 ("Decreto 7/13") que veio consagrar o Regime Jurídico dos Organismos de Investimento Coletivo ("OIC") e, entre estes, dos Fundos de Investimento Imobiliário ("FII"). Introduzidos no ordenamento jurídico angolano há cerca de oito anos, os FII eram objeto de regulação escassa – ao abrigo da Lei dos Valores Mobiliários (Lei n.º 12/05, de 23 de setembro) –, tendo o Decreto 7/13 vindo agora consagrar um regime legal extenso e em linha com modelos internacionais, antevendo-se que passem a ter um papel significativo na organização e atração de poupanças para o investimento imobiliário em Angola.

De referir que o Decreto 7/13 é omisso em matéria de benefícios fiscais aplicáveis aos FII, sendo estes, naturalmente, significativos para a atratividade e efectiva implementação destes instrumentos no mercado imobiliário. Diga-se ainda que o real incremento dos FII dependerá também da regulamentação pela CMC de vários aspetos que o Decreto 7/13 relegou para esta sede, pelo que a publicação destas normas será essencial ao efectivo funcionamento e uso dos FII enquanto veículo de investimento imobiliário em Angola.

METODOLOGIA

Conforme Silva, (2003), 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."

A metodologia nos permite traçar o caminho lógico para que seja possível alcançar os resultados que satisfaçam os objetivos definidos.Trata-se de uma investigação teórica e documental a complementar com um estudo empírico e recolha de dados.

TÉCNICAS DE PESQUISA

Para a operacionalização do referido método, utilizou-se as técnicas de consulta bibliográfica, ao exercício do fundo imobiliário de Angola.

A consulta bibliográfica permitiu o levantamento de informações (conteúdos) em várias obras que abordam o fenómeno em questão com vista à compilação do corpo teórico deste artigo. Esta técnica é também segundo Heerdt e Leonel (2007), chamada por técnica de leitura que na óptica do autor, a leitura é a principal forma de colecta de dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações prementes que deixaremos, o Fundo de Investimento é um

património autónomo que resulta da agregação e aplicação de poupanças de entidades individuais e coletivas em valores mobiliários ou equiparados, representando um instrumento/ produto financeiro alternativo às habituais formas de aplicação de poupanças dos investidores, nomeadamente:

- Os depósitos bancários;
- Investimento direto no mercado de capitais ou de valores imobiliários.

Nesta perspetiva, o investimento é concretizado através da aquisição de cotas, enquanto o retorno do capital investido se dá por meio da distribuição de resultados, da venda da cota, em bolsa de valores ou no mercado de balcão, ou da dissolução do fundo com a venda dos seus ativos e a distribuição proporcional do património aos cotistas.

A gestão de carteiras de investimento é feita com o intuito de aumentar a rendibilidade do dinheiro investido, tendo como pilar fundamental a diversificação, repartindo o investimento por vários tipos de activos de forma a reduzir o risco específico, ou seja, limitar os efeitos sobre a rentabilidade do portfólio daqueles fatores que prejudicam o retorno de uma determinada empresa ou sector.

Em suma, fica aqui o desafio para o próximo estudo o objetivo de implementação de uma variável dummy "para ponderar avariação do risco no FII" que avalia o desempenho dos fundos em diferentes estados económicos de expansão e recessão, de forma a compreender a influência sobre o poder explicativo dos modelos utilizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, E. CPA - 10. Questões Edgar Abreu CPA. Riscos e investimentos,. Disponível em: Acesso em: 29 jun, 2016.

Anbima, Mercados Financeiros e de Capitais. Classificação de Fundos: Visão Geral e Nova Estrutura. Acesso em: 16 jul, 2016.

Center of Research in Security Prices. Chicago: University of Chicago, 1929.

Comissão de Mercados de Capitais. Guia de Investimento-Mercado de Valores Mobiliários Angolano para Investidores Não Residentes Cambiais, Ed. Centro de Documentação da Comissão do Mercado de Capitais, Luanda – Angola., 2020.

Damodaran, A. Investment valuation: Tools and techniques for determining the value of any asset, University Edition (3rd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley &Sons, 2012.

Decreto Legislativo Presidencial n.º 7/13 ("Decreto 7/13"), de 11 de Outubro, 2013.

Geara, R. S. (2014), o que é fundo imobiliário quais as vantagens e desvantagens de investir universidade federal do paraná, Curitiba.

Heerdt M. L. & Leonel V. (2007). Metodologia Científica e da Pesquisa-Livro didático, 5ª edição, ed. Palhoça Unisul Virtual, Brazil.

Lei nº22/15, de 13 de Agosto. Disponível em: https://www.cmc.ao/sites/default/files/2024-08/Lei%20n.%C2%BA%2022-15_3108_Aprova%20o%20C%C3%B3digo%20dos%20Valores%20Mobili%C3%A1rios_DR_170621.pdf.

Lei das Instituições Financeiras. Lei Nº 12/15, de 17 de junho.

Lee, S. e Stevenson, S. (2005). The Case for REITs in the Mixed-Asset Portfolio in the Short and Long Run. Journal of Real Estate.

Markowitz, H. Portfolio selection: efficient diversification of investments. New York: Wiley, 1952.

Oliveira Filho, E. C.(2008). Desempenho de Fundos de Investimentos em Ações Brasileiros. 2008. – Escola de Administração de Empresas de São Paulo São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2008.

Silva, A. C. R. Metodologia da Pesquisa Aplicada à Contabilidade. São Paulo: Atlas, 2003.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

GERAÇÃO CONECTADA, INFÂNCIA EM RISCO: PERIGOS E CUIDADOS NA INTERNET SOB A PERSPECTIVA DE JONATHAN HAIDT

Patrícia Mendes Cavalcante de Souza[1]

Resumo: A internet, em suas múltiplas facetas, deixou de ser uma ferramenta complementar para se tornar uma parte intrínseca do cotidiano infantil. Desde tenra idade, crianças na atualidade são expostas a um universo digital vasto e, muitas vezes, complexo, impulsionado pelo crescente uso precoce de dispositivos móveis e pela inserção cada vez mais comum em redes sociais. Essa imersão digital, embora traga consigo inegáveis benefícios em termos de acesso à informação e desenvolvimento de novas habilidades, também acende um alerta sobre os potenciais riscos à saúde mental e ao desenvolvimento socioemocional dos mais jovens. É nesse cenário que as reflexões do psicólogo social Jonathan Haidt, apresentadas em sua obra "Geração Ansiosa", emergem como um farol para compreender os desafios impostos pela era digital à infância. Este artigo busca, portanto, analisar os perigos da internet para as crianças e propor cuidados essenciais, pautando-se nas valiosas perspectivas e evidências trazidas por Haidt. Ao explorar os argumentos do autor, pretende-se oferecer uma base sólida para que pais, educadores e formuladores de políticas públicas naveguem neste terreno, garantindo que a conectividade não comprometa a plenitude da infância.

Palavras-chave: Educação; Infâncias; Conectividade; Relações Sociais; Saúde Mental.

INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais redefiniu drasticamente as paisagens da infância, moldando novos padrões de comportamento e impactando o desenvolvimento infantil de maneiras sem precedentes. A tradicional exploração do mundo físico, marcada por brincadeiras ao ar livre e interações sociais diretas, tem sido gradualmente substituída por experiências mediadas por telas. Observa-se uma diminuição na capacidade de concentração, uma vez que a gratificação instantânea e a hiperestimulação dos ambientes digitais condicionam o cérebro em desenvolvimento a esperar retornos imediatos. Além disso, a exposição a conteúdos digitais, muitas vezes sem supervisão adequada, pode influenciar a formação de valores, a percepção da realidade e a construção da identidade. O desenvolvimento de habilidades sociais empáticas e de resolução de conflitos também é afetado, visto que as interações virtuais carecem da riqueza de nuances e da complexidade das relações interpessoais face a face, essenciais para a maturação emocional e cognitiva das crianças. A era digital remodelou profundamente a infância, deslocando as brincadeiras tradicionais e as interações sociais do mundo físico para o ambiente online. Essa transição, segundo

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE. Bacharel e Licenciada em Letras pela Universidade São Judas Tadeu. Bacharel em Administração pela Faculdade Álvares Penteado, FECAP. Pós-graduada Latu-sensu em Práticas Educativas, Criatividade, Ludicidade e Jogos pela Faculdade de Educação Paulistana, FAEP e em Psicopedagogia Institucional pela Campos Salles, FICS. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

Jonathan Haidt em sua obra "Geração Ansiosa", é uma grande reconfiguração da infância, que tem impactos significativos no desenvolvimento infantil. Haidt argumenta que a imersão precoce em dispositivos digitais e redes sociais contribui para uma diminuição da capacidade de atenção e um aumento da busca por gratificação instantânea, à medida que o cérebro das crianças se adapta à hiperestimulação constante das telas. Ele ressalta que a exposição desregulada a conteúdos digitais não apenas distorce a percepção da realidade e a formação de valores, mas também intensifica sentimentos de ansiedade e isolamento. Para Haidt, o tempo gasto online substitui as experiências interpessoais cruciais para o desenvolvimento de empatia, habilidades sociais e a capacidade de lidar com conflitos, elementos vitais para a saúde mental e o bem-estar emocional das futuras gerações.

REDES SOCIAIS E A SAÚDE MENTAL: A TESE DE HAIDT

O livro de Haidt enumera diferentes problemas que vêm ocorrendo desde a chegada dos smartphones nas mãos dos jovens e das crianças, sendo um deles as redes sociais. A ascensão meteórica deste novo modelo de interação transformou a forma como nos comunicamos e percebemos o mundo. No entanto, o que começou como uma ferramenta de conexão global tem sido cada vez mais associado a uma série de desafios para a saúde mental, especialmente em crianças, adolescentes e jovens adultos. Ao explorar os principais argumentos levantados por diversos autores e pesquisas, torna-se evidente que a exposição precoce e o uso intensivo dessas plataformas estão intimamente ligados a um aumento preocupante de problemas emocionais, afetando desde a autoestima e a qualidade do sono até o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais.

> "A humanidade evoluiu na Terra. Crianças evoluíram para a brincadeira física e a exploração. Elas prosperam quando têm raízes em comunidades do mundo real, não em redes de contatos virtuais e descorporificadas. Crescer no mundo virtual promove ansiedade, anomia e solidão. A Grande Reconfiguração da Infância tem sido um fracasso catastrófico. É hora de dar fim a esse experimento. Vamos trazer nossas crianças de volta para casa" (HAIDT, 2024, p. 300).

Um dos argumentos centrais discutidos é a exposição cada vez mais precoce de crianças e adolescentes às redes sociais. Historicamente, a infância e a adolescência eram fases dedicadas ao desenvolvimento de habilidades interpessoais no mundo real, à exploração criativa e à formação da identidade longe das pressões digitais. Hoje, não é raro ver crianças com acesso a smartphones e tablets desde muito novas, mergulhando em um universo de conteúdos e interações para os quais, muitas vezes, não estão preparadas.

Haidt argumenta que essa exposição prematura pode interromper processos de desenvolvimento cruciais. A mente jovem, ainda em formação, é particularmente vulnerável à comparação social, ao cyberbullying e à busca por validação externa que permeiam essas plataformas. Sem as ferramentas cognitivas e emocionais para filtrar e processar o volume de informações e a complexidade das interações online, os mais jovens podem desenvolver uma percepção distorcida da realidade, acelerando o surgimento de inseguranças e ansiedades. A curiosidade natural e a experimentação típicas da infância são, em parte, substituídas pela navegação passiva e pelo consumo de conteúdo, limitando o tempo dedicado a brincadeiras, leitura e outras atividades offline, fundamentais para o desenvolvimento saudável.

A relação entre o uso intensivo da internet (e, por extensão, das redes sociais) e o aumento de transtornos como ansiedade e depressão é uma das preocupações mais estudadas. Diversas pesquisas apontam para uma correlação significativa: quanto maior o tempo gasto nessas plataformas, maior a probabilidade de desenvolver ou agravar quadros de saúde mental.

Um dos mecanismos propostos é a comparação social constante. As redes são,

muitas vezes, vitrines de vidas "perfeitas", repletas de conquistas, beleza e felicidade. Essa curadoria irreal do cotidiano alheio pode levar os usuários, especialmente os mais jovens, a se sentirem inadequados, com a impressão de que suas próprias vidas não são tão excitantes ou bem-sucedidas. Essa lacuna entre a realidade e a percepção distorcida do "ideal" online fomenta a insegurança, a frustração e, consequentemente, a ansiedade e a depressão.

Além disso, a natureza viciante das redes sociais — impulsionada por algoritmos que buscam maximizar o engajamento — cria um ciclo de recompensa intermitente. A busca por likes, comentários e validação gera picos de dopamina que podem levar a um comportamento compulsivo, no qual o indivíduo passa horas conectado, negligenciando outras atividades e responsabilidades, e se sentindo pior quando está offline. Esse ciclo vicioso contribui para a deterioração do bem-estar emocional.

Os impactos das redes sociais se estendem a aspectos fundamentais do desenvolvimento humano como a construção da autoestima, como mencionado, a comparação social é um grande inimigo da autoestima. A pressão para se apresentar de uma forma idealizada, a busca incessante por aprovação e o medo de "ficar de fora" (FOMO - Fear Of Missing Out) corroem a autoconfiança. A dependência da validação externa através de curtidas e comentários pode levar a uma autoestima frágil, ditada pela percepção alheia e não por um senso interno de valor. O cyberbullying, presente em muitas plataformas, é outro fator devastador para a autoestima, causando angústia e humilhação profundas.

Outro ponto relevante é o sono, pois o uso de telas antes de dormir é amplamente documentado como prejudicial à qualidade do sono, as redes sociais tem uma timeline infinita e isso permite que os usuários mais jovens acabem passando muitas horas navegando. A luz azul emitida pelos dispositivos inibe a produção de melatonina, o hormônio regulador do sono, dificultando o adormecer. Além disso, a constante estimulação mental e emocional das redes sociais mantém o cérebro em estado de alerta, impedindo o relaxamento necessário para um sono reparador. A privação crônica de sono, por sua vez, está intrinsecamente ligada ao aumento da ansiedade, depressão e dificuldades de concentração.

Paradoxalmente, apesar de serem ferramentas de "socialização", as redes sociais podem atrofiar o desenvolvimento de habilidades sociais no mundo real. A comunicação mediada por telas muitas vezes carece da riqueza de nuances das interações presenciais, como a leitura de expressões faciais, linguagem corporal e o tom de voz. Segundo Haidt (2024), a hiperconectividade tem afetado diretamente a capacidade de aprendizagem e socialização dos jovens, gerando dificuldades em realizar tarefas longas e em manter relacionamentos profundos.

O tempo gasto online reduz as oportunidades de praticar a empatia, a resolução de conflitos face a face, a negociação e a construção de relacionamentos significativos. Haidt (2024) argumenta que a substituição do brincar livre pelo uso de dispositivos eletrônicos compromete o desenvolvimento emocional e social, pois as interações online são descorporificadas e muitas vezes assíncronas.

Crianças e adolescentes podem se sentir mais confortáveis em interações online, mas apresentar dificuldades e inseguranças em contextos sociais reais, levando ao isolamento e à solidão. Para Haidt (2024), essa “reconfiguração da infância” é marcada por superproteção no mundo offline e baixa proteção no mundo online, o que contribui para o aumento de transtornos mentais como ansiedade e depressão.

Os argumentos apresentados pelo autor e corroborados por evidências científicas ressaltam a necessidade urgente de uma abordagem mais consciente e crítica em relação ao uso das redes sociais. Não se trata de demonizar a tecnologia, mas de reconhecer seus potenciais riscos, especialmente quando há

exposição precoce e uso excessivo. O desafio reside em encontrar um equilíbrio, promovendo uma "dieta digital" mais saudável e incentivando o desenvolvimento de resiliência e habilidades de vida que permitam aos indivíduos prosperarem tanto no mundo online quanto, e principalmente, no mundo real (HAIDT, 2024).

O conceito de "infância interrompida" refere-se à crescente limitação das experiências infantis fundamentais, como o brincar livre, a exploração autônoma do ambiente e a convivência presencial com pares, em decorrência das transformações culturais e tecnológicas contemporâneas. Haidt (2024) denomina esse fenômeno como parte da "grande reconfiguração da infância", marcada pela substituição das brincadeiras presenciais por interações digitais, e pela superproteção no mundo físico combinada à subproteção no ambiente virtual.

Twenge argumenta que, com o advento dos smartphones e o crescimento do tempo de tela a partir de meados da década de 2010, houve uma mudança radical na forma como os jovens vivenciam sua infância e adolescência. Ela observa que atividades outrora consideradas normativas — como brincar ao ar livre sem supervisão constante, formar amizades por meio da convivência física, ou simplesmente passar o tempo sem um aparato digital — foram progressivamente substituídas por interações virtuais e monitoramento parental intensificado. Essa transformação resulta não apenas na redução das experiências sensoriais e sociais presenciais, mas também em um déficit no desenvolvimento de competências socioemocionais, autonomia e resiliência.

Twenge identifica uma correlação direta entre o aumento do tempo online e os níveis crescentes de ansiedade, depressão e sentimentos de solidão entre os jovens da chamada "iGen" (geração nascida após 1995). Ao perderem a liberdade de experimentar o mundo de forma tangível e sem mediações tecnológicas constantes, muitas crianças enfrentam dificuldades para desenvolver a noção de agência e segurança interna. O excesso de proteção e a virtualização precoce das interações reduzem as oportunidades para lidar com desafios reais e aprender com os próprios erros — elementos essenciais do amadurecimento.

Assim, o conceito de infância interrompida, à luz de Geração Ansiosa, não se limita à nostalgia de uma infância pré-digital, mas revela um fenômeno de profunda relevância clínica, educacional e social. Trata-se de uma mudança de paradigma que exige uma reflexão crítica sobre os efeitos de um ambiente hipermediado e controlado nas trajetórias de desenvolvimento infantojuvenil.

DADOS E PESQUISAS CITADAS POR HAIDT

Jonathan Haidt, em Geração Ansiosa (2024), apresenta uma vasta compilação de dados internacionais sobre o aumento preocupante nos índices de transtornos mentais entre crianças e adolescentes desde meados da década de 2010. O autor destaca que, especialmente nos Estados Unidos, os diagnósticos de depressão, ansiedade, automutilação e tentativas de suicídio cresceram de maneira significativa entre adolescentes do sexo feminino a partir de 2012 — marco que coincide com a popularização dos smartphones e das redes sociais.

Entre os dados citados, Haidt menciona que a taxa de hospitalizações por automutilação de meninas adolescentes aumentou cerca de 188% entre 2010 e 2020, e que as taxas de depressão clínica duplicaram entre meninas de 12 a 17 anos nesse mesmo período. Ele também observa um aumento semelhante nos indicadores de sofrimento psíquico entre meninos, ainda que em menor intensidade. O autor destaca que esse padrão se repete em diversos países ocidentais, sugerindo que o fenômeno não está restrito a um contexto nacional, mas sim a uma transformação cultural e tecnológica global.

Esses dados embasam a tese central de Haidt de que há uma epidemia de sofrimento mental infantojuvenil, associada não a fatores

genéticos ou econômicos, mas a mudanças no ambiente social e comportamental das novas gerações.

Outro ponto central da análise de Haidt é a relação direta entre o tempo de tela — especialmente em redes sociais — e a deterioração do bem-estar psicológico de crianças e adolescentes. O autor argumenta que há um padrão claro de correlação negativa entre o uso intensivo de dispositivos digitais e a saúde mental, particularmente em relação ao sono, à autoestima e à qualidade das interações sociais.

Com base em dezenas de metanálises e estudos longitudinais, Haidt sustenta que quanto mais tempo os adolescentes passam nas redes sociais, maiores são as chances de desenvolverem sintomas de ansiedade e depressão. Ele também aponta que o efeito é mais acentuado entre meninas, devido à natureza relacional das redes sociais, onde a exposição constante a comparações sociais, exclusões virtuais e comentários hostis gera um ambiente emocionalmente tóxico.

Além disso, Haidt (2024) argumenta que o tempo de tela substitui atividades essenciais ao desenvolvimento saudável, como brincadeiras ao ar livre, convivência familiar e sono adequado. Tais substituições afetam não apenas o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, mas também o funcionamento biológico, agravando ainda mais os quadros de sofrimento mental.

PERIGOS DO USO DA INTERNET POR CRIANÇAS

Com a intensificação do uso da internet por crianças em idade cada vez mais precoce, especialistas de diferentes áreas vêm alertando para os riscos associados ao uso não supervisionado e excessivo das tecnologias digitais. Embora a internet traga benefícios educacionais e sociais, seu uso sem mediação adequada pode comprometer aspectos essenciais do desenvolvimento infantil. A seguir, são analisados alguns dos principais perigos documentados na literatura científica.

O cyberbullying é um dos fenômenos mais estudados entre os riscos digitais. Diferente do bullying tradicional, ele ocorre de forma contínua, pública e amplificada pelas redes sociais. De acordo com Livingstone e Smith (2014, p. 640–645), o cyberbullying tem efeitos psicológicos profundos e duradouros, incluindo ansiedade, depressão e evasão escolar. Crianças vítimas desse tipo de agressão digital frequentemente sentem que não há escapatória, pois o assédio ocorre também nos espaços considerados seguros, como a própria casa.

crianças expostas precocemente a conteúdos violentos, sexualizados ou desinformativos podem ter prejuízos em seu desenvolvimento moral e afetivo. Greenfield (2014, p. 172–179) argumenta que o acesso irrestrito a conteúdos online impacta a formação de valores éticos e a capacidade de julgamento crítico. Além disso, segundo a UNICEF (2021), a exposição a pornografia e a representações distorcidas de sexualidade pode influenciar negativamente o comportamento afetivo-sexual de crianças e pré-adolescentes. Livingstone e Smith (2014, p. 643–644) também destacam o impacto da exposição precoce a conteúdos inadequados na saúde mental e emocional.

Outro risco severo é o contato com adultos mal-intencionados nas redes. Predadores sexuais utilizam jogos online, aplicativos de mensagem e redes sociais para se aproximar de crianças e adolescentes, muitas vezes por meio de estratégias de manipulação emocional conhecidas como grooming. Segundo dados da SaferNet Brasil (2022), o número de denúncias de aliciamento infantil online aumentou consideravelmente nos últimos anos. A mesma análise de Livingstone e Smith (2014, p. 644) reforça que a ausência de regulação e supervisão parental agrava o risco de aliciamento em ambientes digitais.

Diversos estudos têm apontado que o uso excessivo de telas pode comprometer o desenvolvimento cognitivo, especialmente nas fases iniciais da infância. Segundo Christakis et al. (2018, p. 3), a superexposição a estímulos

digitais rápidos e fragmentados interfere na atenção sustentada, na memória operacional e na autorregulação emocional. Jones (2018, col. 2–3) destaca, com base em neuroimagem, que crianças de 9 a 10 anos que passam mais tempo em frente às telas apresentam menor espessura cortical e menor desempenho em tarefas cognitivas. Liu (2022, p. 230–231) reforça que o excesso de tempo de tela compromete a função executiva e a memória de trabalho em adolescentes.

Outro efeito preocupante do uso intensivo das tecnologias digitais é a diminuição das habilidades socioemocionais. Turkle (2015, p. 45–50) argumenta que a preferência por interações mediadas por telas enfraquece a capacidade das crianças de ler expressões faciais, interpretar emoções e desenvolver empatia. A convivência presencial — fundamental para a construção de vínculos saudáveis — vem sendo substituída por comunicações rápidas e superficiais, o que afeta diretamente a construção da afetividade e da identidade social.

CUIDADOS E ESTRATÉGIAS DE PROTEÇÃO

Diante dos riscos associados ao uso precoce e excessivo da internet por crianças, especialistas e instituições internacionais recomendam uma abordagem proativa e multidimensional, envolvendo famílias, escolas, profissionais da saúde e o Estado. A seguir, são apresentadas estratégias de proteção com respaldo científico.

A mediação ativa dos pais é um dos fatores mais eficazes na prevenção dos efeitos nocivos do uso das tecnologias digitais na infância. De acordo com Livingstone e Helsper (2008, p. 587–588), a mediação ativa — quando os pais conversam sobre o conteúdo acessado e orientam o uso — está associada a uma redução significativa da exposição a riscos online e melhora na experiência digital da criança. Já a simples restrição sem diálogo tende a ser menos eficaz. A American Academy of Pediatrics (AAP) também recomenda que os pais participem das experiências digitais dos filhos, transformando o tempo de tela em uma oportunidade de aprendizado compartilhado (AAP, 2016, p. 3–4).

A definição de limites claros quanto ao tempo de uso e tipo de conteúdo acessado é essencial para evitar a sobrecarga sensorial, o sedentarismo e os prejuízos ao sono e à cognição. Segundo Christakis et al. (2018, p. 4), crianças entre 2 e 5 anos devem ter tempo de tela limitado a uma hora por dia, com conteúdo de qualidade e supervisão adulta. Além disso, ferramentas de controle parental e a criação de zonas livres de tecnologia (como o quarto e a mesa de refeições) ajudam a proteger as crianças de conteúdos inapropriados e de dependência digital (UNICEF, 2021, p. 17–18).

Para além do controle, é fundamental que a criança desenvolva competências para lidar de forma ética e crítica com o mundo digital. Livingstone et al. (2011, p. 9–11) destacam a importância da "media literacy" desde os primeiros anos de escolarização, promovendo a capacidade de questionar conteúdos, reconhecer fake news e tomar decisões conscientes. Tais habilidades são consideradas essenciais não apenas para segurança, mas para a formação de uma cidadania digital ativa.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019, p. 4) e a AAP (2016, p. 6) recomenda que o tempo de tela seja substituído por atividades que favoreçam o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, como brincadeiras ao ar livre, leitura compartilhada e tempo de qualidade com a família. Estudos apontam que crianças com maior envolvimento em atividades presenciais apresentam melhor regulação emocional, maior empatia e desempenho escolar superior (Ginsburg, 2007, p. 183–184).

Além da atuação familiar, é urgente que escolas e governos desenvolvam políticas públicas voltadas à educação para o uso seguro, ético e consciente da internet. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira já inclui a educação digital como uma das competências gerais, prevendo o letramento digital como parte da formação integral (BRASIL, 2018, p. 9–10). Iniciativas como o Programa Safer Internet Day e

os projetos da ONG SaferNet contribuem para capacitar professores, estudantes e famílias em temas como segurança, privacidade e combate ao cyberbullying.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transformação digital das últimas décadas trouxe inegáveis avanços na comunicação, no acesso à informação e nas possibilidades de aprendizagem. Contudo, quando aplicada à infância, essa mesma revolução apresenta dilemas éticos, sociais e psicológicos que exigem análise crítica. O discurso dominante no contexto neoliberal digital tende a exaltar a "liberdade de escolha" e o acesso irrestrito às tecnologias como sinônimo de empoderamento. No entanto, quando se trata de crianças, esse discurso colide com os princípios do desenvolvimento infantil e do direito à proteção integral, previstos em legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as diretrizes da ONU (UNICEF, 2021, p. 4).

Segundo Sonia Livingstone (2011, p. 10), garantir acesso não é suficiente — é necessário assegurar que esse acesso seja seguro, significativo e apropriado à idade. Crianças não possuem repertório cognitivo e emocional suficientemente maduro para exercer essa "liberdade digital" sem mediação. Como aponta Haidt (2024, p. 142), a exposição precoce a ambientes digitais não regulados têm produzido efeitos deletérios à saúde mental, indicando que a suposta liberdade vem acompanhada de riscos desproporcionais.

A literatura aponta que a mediação adulta — tanto no espaço doméstico quanto na escola — é fundamental para transformar a cultura digital em oportunidade e não ameaça. Turkle (2015, p. 68–71) defende que a escuta empática, o exemplo dos adultos e o diálogo sobre o uso das tecnologias são estratégias mais eficazes do que a mera proibição. Pais e educadores precisam compreender que o protagonismo infantil na era digital só é possível quando sustentado por vínculos afetivos e limites consistentes.

Além disso, Buckingham (2007, p. 21–24) argumenta que o letramento digital deve ser compreendido como um direito das crianças e um dever dos adultos, sendo parte integrante da formação cidadã. Isso inclui ensinar crianças a interpretar criticamente conteúdos online, a identificar manipulações e a desenvolver hábitos saudáveis de consumo midiático.

Não se trata de demonizar a tecnologia, mas de promover um uso equilibrado e consciente, que respeite os ritmos da infância. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019, p. 5) recomenda que o tempo de tela seja limitado e equilibrado com sono de qualidade, atividades físicas e interações sociais reais — elementos essenciais para o bem-estar integral. Da mesma forma, Ginsburg (2007, p. 184–185) afirma que o brincar livre e o tempo com adultos emocionalmente disponíveis são fatores protetivos contra o estresse tóxico gerado por estímulos digitais excessivos.

A discussão, portanto, não gira em torno de proibir ou liberar o acesso digital, mas sim de promover ambientes — em casa, na escola e na sociedade — que equilibrem direitos digitais com o direito à infância. Esse equilíbrio é uma responsabilidade coletiva, que exige escuta ativa, políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento humano em sua totalidade.

O presente artigo procurou discutir os riscos associados ao uso precoce e intensivo da internet por crianças, com base em evidências científicas e em autores que vêm contribuindo para o debate contemporâneo sobre saúde mental, cultura digital e desenvolvimento infantil, dando enfoque ao trabalho mais recente de Haidt, Geração Ansiosa. A análise evidencia que os riscos não são hipotéticos ou alarmistas: eles estão documentados em pesquisas robustas e exigem respostas. As políticas públicas têm um poder maior de difusão de informações do que as famílias.

A ideia basilar deste artigo sustenta que a internet, embora ofereça oportunidades educacionais e sociais, também representa um conjunto de riscos reais e comprovados para o

bem-estar infantil, quando utilizada sem mediação e sem limites. Como aponta Christakis et al. (2018, p. 4), o uso excessivo de telas está associado a atrasos cognitivos, distúrbios do sono e disfunções emocionais. Turkle (2015, p. 49) acrescenta que a substituição de interações presenciais por relações mediadas por telas prejudica a empatia e a construção do vínculo social, afetando diretamente a formação da identidade na infância.

A ação preventiva, portanto, não é opcional: ela é um imperativo ético e educacional. Deve-se reconhecer que a infância é uma fase de extrema vulnerabilidade, e que a exposição a conteúdos digitais deve ser cuidadosamente mediada por adultos conscientes dos impactos dessas escolhas.

Jonathan Haidt (2024, p. 96–98; p. 142) oferece uma das mais contundentes contribuições contemporâneas ao revelar, com base em dados longitudinais e metanálises, a correlação entre o uso intensivo de redes sociais e o crescimento exponencial de transtornos mentais entre crianças e adolescentes. Sua análise não apenas denuncia os efeitos nocivos da hiperconectividade, como também aponta para as responsabilidades institucionais — incluindo plataformas digitais, escolas e governos — na construção de ambientes mais seguros.

Ao colocar em evidência o conceito de "infância interrompida", Haidt amplia o debate sobre o que se entende por liberdade e autonomia na era digital, demonstrando que a ausência de limites não é sinônimo de bem-estar, mas frequentemente sua negação.

Diversas estratégias foram apresentadas ao longo deste artigo como caminhos viáveis para garantir uma infância mais protegida no ambiente digital: o fortalecimento da mediação parental (Livingstone & Helsper, 2008, p. 587), o controle equilibrado do tempo de tela (AAP, 2016, p. 3), a promoção do pensamento crítico (Buckingham, 2007, p. 22) e o incentivo a experiências presenciais de aprendizagem, como o brincar, a leitura e à convivência familiar (Ginsburg, 2007, p. 184–185).

Além disso, políticas públicas como as previstas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 9) e ações de educação digital promovidas por organizações como a UNICEF e a SaferNet demonstram que é possível articular sociedade civil, Estado e comunidade escolar para criar uma cultura digital mais ética, segura e respeitosa à infância.

REFERÊNCIAS

AAP – AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. Media and Young Minds. Pediatrics, v. 138, n. 5.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. p. 9–10.

BUCKINGHAM, David. Beyond technology: children's learning in the age of digital culture. Cambridge: Polity Press, 2007.

CHRISTAKIS, Dimitri A. et al. Children and adolescents and digital media. Pediatrics, v. 138, n. 5, p. 1–8, 2018.

Effects of Excessive Screen Time on Child Development. PubMed Central, 2023.

GINSBURG, Kenneth R. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. Pediatrics, v. 119, n. 1, p. 182–191, 2007.

HAIDT, Jonathan. A geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. Tradução de Lígia Azevedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

JONES, Sasha. Too Much Screen Time May Affect Children's Brain Development, Early Findings Show. Education Week, 11 dez. 2018.

LIU, Lu. The Impact of Screen Time on Working Memory Function of Children and Adolescents. In: SUN, J. et al. (Eds.). SSESD 2022.

LIVINGSTONE, Sonia; HELSPER, Ellen J. Parental mediation of children's internet use. Journal of Broadcasting & Electronic Media, v. 52, n. 4, p. 581–599, 2008.

LIVINGSTONE, Sonia; SMITH, Peter K. Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: the nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. J. Child Psychol. Psychiatry, v. 55, n. 6, p. 635–654, 2014.

LIVINGSTONE, Sonia et al. EU Kids Online: final report. London: LSE, 2011.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. Geneva: WHO, 2019.

TURKLE, Sherry. Reclaiming conversation: the power of talk in a digital age. New York: Penguin Press, 2015.

TWENGE, Jean M. iGen: por que os superconectados estão crescendo menos rebeldes, mais tolerantes, menos felizes – e completamente despreparados para a vida adulta. São Paulo: Benvirá, 2018.

UNICEF. Como proteger crianças e adolescentes de conteúdos inadequados online. Brasília: UNICEF Brasil, 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil. Acesso em: 18 jun. 2025.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:DESAFIOS E AVANÇOS NA INCLUSÃO

Silvia Harue Yogui[1]

Resumo: Este artigo apresenta uma análise aprofundada da relação entre a Educação Infantil e a Educação Especial, considerando os avanços teóricos e práticos na promoção da inclusão escolar no Brasil. Partindo de uma abordagem histórico-crítica, discute-se a importância de compreender o desenvolvimento infantil e as necessidades específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O estudo propõe reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas, destacando a relevância do planejamento flexível, da formação docente e da parceria escola-família. Os resultados apontam avanços, mas também desafios que ainda impedem uma inclusão efetiva. Por fim, conclui-se que a Educação Infantil inclusiva depende de mudanças estruturais, pedagógicas e culturais, sendo um compromisso coletivo.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Inclusão Escolar; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma fase decisiva na formação de qualquer criança, sendo responsável por um desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor fundamental para os anos escolares seguintes. Quando falamos de crianças com deficiência ou necessidades educacionais especiais, a questão da inclusão se torna ainda mais relevante, pois é durante essa etapa inicial que se constroem as bases para uma vida escolar plena e enriquecedora.

A Educação Especial, voltada ao atendimento de crianças com deficiências, exige uma abordagem específica para que a inclusão se torne realidade, principalmente na Educação Infantil. No Brasil, a legislação tem se fortalecido ao longo dos anos, mas ainda são muitos os desafios para garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade e significativa.

Este artigo pretende discutir as interfaces entre a Educação Especial e a Educação Infantil, analisando os avanços e os desafios que surgem no contexto da educação inclusiva, a fim de refletir sobre as práticas pedagógicas atuais e os impactos dessa integração para o desenvolvimento das crianças.

A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil tem sido uma temática amplamente discutida nos últimos anos, impulsionada por legislações e diretrizes que visam garantir o direito à educação de qualidade para todos. De acordo com o Currículo da Cidade - Educação Especial (2019), "a inclusão escolar fundamenta-se na necessidade de garantir acesso, permanência e participação plena dos estudantes com deficiência, transtornos globais

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Mogi das Cruzes, UMC. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP. E-mail: sill.yogui@gmail.com

do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação". No entanto, apesar dos avanços, inúmeros desafios ainda precisam ser superados para que a inclusão ocorra de maneira efetiva e significativa.

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil, no Brasil, passou a ser considerada uma etapa obrigatória da educação básica a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A LDB destacou a importância da educação infantil como um direito das crianças de zero a seis anos, com foco no desenvolvimento integral dos pequenos.

Nesta fase, a criança deve experimentar um processo educativo que favoreça seu crescimento de maneira lúdica e prazerosa. Esse momento é crucial para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas, bem como para o início da socialização.

O "Currículo da Cidade - Educação Infantil", da Prefeitura de São Paulo (2019), apresenta a Educação Infantil como um espaço de aprendizagens significativas, onde as crianças devem ser consideradas sujeitos de direitos e protagonistas do seu processo educativo. Segundo o documento, a Educação Infantil deve ser um "território de direitos, onde as crianças são respeitadas em suas singularidades e têm garantido o direito de aprender por meio de brincadeiras, projetos e interações", reforçando a importância do acolhimento, do desenvolvimento integral e da construção de vínculos afetivos entre educadores e crianças (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2019).

Com o aumento da conscientização sobre a inclusão de crianças com deficiência, a Educação Infantil tem se mostrado um campo de transformação, onde a diversidade é cada vez mais reconhecida como um fator enriquecedor. Contudo, a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nesse espaço não é uma tarefa simples, sendo necessária a adoção de práticas pedagógicas e estruturas adequadas para atender as necessidades de todos os alunos.

A importância da Educação Infantil vai além da preparação para o ensino fundamental, pois desempenha um papel crucial no desenvolvimento da personalidade, da inteligência e das habilidades socioemocionais das crianças. Estudos indicam que os primeiros anos de vida são determinantes para a construção das bases do pensamento crítico, da comunicação e da capacidade de resolver problemas. Além disso, essa fase contribui para a redução das desigualdades sociais, oferecendo oportunidades iguais de aprendizagem para crianças de diferentes contextos socioeconômicos.

Nos últimos anos, a inclusão na Educação Infantil tem se tornado uma pauta essencial, especialmente no que se refere ao atendimento de crianças com deficiência. O debate sobre práticas pedagógicas inclusivas tem levado à reestruturação.

A educadora Maria Montessori destacou a importância da Educação Infantil ao afirmar que "a primeira infância é a fase mais importante da vida, não porque é a que mais influência, mas porque é o momento em que se constrói a base de todo o desenvolvimento futuro". Esse pensamento reforça a necessidade de garantir um ambiente educativo rico e inclusivo desde os primeiros anos.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR

A Educação Especial, definida como um conjunto de práticas pedagógicas e serviços voltados ao atendimento de crianças com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, tem um papel fundamental dentro do sistema educacional. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), sancionada em 2015, reforça a inclusão dessas crianças no ensino regular, com o objetivo de garantir a equidade de oportunidades educacionais.

O conceito de inclusão vai além da simples matrícula de crianças com deficiências

em escolas regulares. A verdadeira inclusão exige que a escola adapte sua estrutura, currículo e práticas pedagógicas para receber as diferenças de forma respeitosa e efetiva. Isso demanda uma mudança no olhar da sociedade e dos profissionais da educação, que precisam ver as deficiências não como limitações, mas como aspectos da diversidade humana.

O "Currículo da Cidade - Educação Infantil" também ressalta que "as diferenças devem ser respeitadas como elementos de aprendizagem, não como obstáculos, e a inclusão deve ser uma prática cotidiana, que se dá em um ambiente que favorece o desenvolvimento de todas as crianças, sem discriminação" (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2019). Dessa forma, a escola deve ser um espaço acolhedor onde todos os alunos, independentemente de suas condições, possam aprender e se desenvolver de maneira plena.

DESAFIOS E OBSTÁCULOS À INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora a legislação tenha avançado consideravelmente, a inclusão de crianças com deficiências ainda enfrenta desafios significativos no contexto da Educação Infantil. Um dos maiores obstáculos está na formação dos educadores. A falta de uma preparação específica para lidar com a diversidade de necessidades e a escassez de cursos de capacitação continuada voltados para a inclusão são aspectos que dificultam a implementação eficaz da Educação Especial nas escolas.

Além disso, muitos professores ainda lidam com a sobrecarga de alunos e a falta de recursos materiais e humanos para atender a todas as necessidades de seus alunos. O apoio de profissionais especializados, como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, muitas vezes é escasso, o que compromete a qualidade do atendimento oferecido.

A resistência de algumas escolas em adotar práticas inclusivas também é uma realidade, com algumas instituições ainda acreditando que a inclusão é um desafio difícil de ser superado, tanto do ponto de vista estrutural quanto pedagógico.

> "Bruner, ao abordar a pedagogia da infância, destaca que 'a criança deve ser vista como um ser ativo na construção do seu conhecimento, não apenas um receptor passivo de informações' (MESQUITA, C., 2019, p. 45)."

Nas Escolas da Prefeitura Municipal de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo implementou o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI). Vinculado às Diretorias Regionais de Educação, o CEFAI é responsável por desenvolver ações de formação e projetos, produzir materiais, orientar e supervisionar as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), além de dispor de acervo bibliográfico e disponibilizar equipamentos específicos para alunos com necessidades educacionais especiais, porém a demanda nas unidades escolares ainda superam ao número de profissionais.

Além disso, muitos professores ainda lidam com a sobrecarga de alunos e a falta de recursos humanos para atender a todas as necessidades de seus alunos. O apoio de profissionais especializados, como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, muitas vezes é escasso, o que compromete a qualidade do atendimento oferecido. A resistência de algumas escolas em adotar práticas inclusivas também é uma realidade, com algumas instituições ainda acreditando que a inclusão é um desafio difícil de ser superado, tanto do ponto de vista estrutural quanto pedagógico.

> "A organização do tempo nas instituições de educação infantil deve considerar a infância como um tempo de experiências, de interações e de aprendizagens significativas, respeitando os ritmos e necessidades das crianças." (BARBOSA, 2013, p. 215).

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS EDUCADORES

A formação contínua dos educadores é um dos pilares para a promoção de uma educação inclusiva efetiva. É essencial que os

professores de Educação Infantil se preparem para lidar com a diversidade, conhecendo as especificidades das diferentes deficiências e aprendendo a adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os alunos.

Essa formação deve ser tanto teórica quanto prática, englobando conhecimentos sobre as deficiências, as práticas pedagógicas inclusivas, o uso de recursos e tecnologias assistivas e a forma de trabalhar em colaboração com outros profissionais da educação.

A formação continuada também permite que os educadores se atualizem em relação às novas políticas públicas, diretrizes e inovações pedagógicas que possam contribuir para a inclusão de crianças com deficiências na sala de aula.

Como bem afirmou Paulo Freire: "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção." Essa citação ressalta a importância de uma formação que vai além da instrução simples, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa e adaptado às necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para que a inclusão na Educação Infantil seja bem-sucedida, é preciso que os professores adotem práticas pedagógicas que respeitem e atendam a diversidade. Essas práticas devem ser flexíveis e adaptáveis às necessidades dos alunos, com o objetivo de garantir que todos, independentemente de suas dificuldades, possam participar das atividades e aprender de forma significativa.

As interações e brincadeiras são fundamentais como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais voltadas à educação especial. Através do brincar, as crianças com deficiência ou transtornos do desenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), têm a oportunidade de explorar o mundo, desenvolver habilidades sociais e cognitivas e construir sua autonomia. O ambiente lúdico favorece a comunicação, a expressão de emoções e o aprendizado de regras sociais, aspectos essenciais para a inclusão e a convivência escolar.

Além disso, as brincadeiras permitem a adaptação de estratégias pedagógicas conforme as necessidades individuais de cada criança, promovendo um ensino mais acessível e significativo. O professor pode utilizar recursos sensoriais, jogos estruturados e atividades mediadas para estimular o desenvolvimento global dos alunos. Dessa forma, a interação com os colegas e a participação ativa nas atividades favorecem não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a construção de vínculos afetivos e o respeito à diversidade.

Portanto, considerar as interações e brincadeiras como princípios pedagógicos na educação especial é essencial para garantir um ensino mais inclusivo, estimulante e que respeite o ritmo e as singularidades de cada criança.

O "Currículo da Cidade - Educação Infantil" destaca que "a criança deve ser estimulada a aprender por meio de experiências lúdicas e práticas que possibilitem a exploração de diferentes linguagens, incluindo recursos e estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades" (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2019). Entre as práticas recomendadas, estão:

- Adaptação de atividades: As atividades devem ser modificadas para que as crianças com deficiências possam participá-las de acordo com suas habilidades e limitações. Isso pode incluir a utilização de recursos visuais, auditivos ou táteis, além da modificação de materiais pedagógicos.
- Uso de tecnologias assistivas: Ferramentas como softwares educativos, equipamentos de comunicação alternativa e aparelhos de apoio à mobilidade são recursos essenciais para garantir a acessibilidade das crianças com deficiência. Essas tecnologias podem contribuir para o aprendizado e a participação plena de todas as crianças.
- Brincadeiras adaptadas: A brincadeira é um dos principais meios de aprendizagem na Educação Infantil. Adaptar as

brincadeiras para que todas as crianças possam participar de forma ativa é uma maneira eficiente de garantir a inclusão.

• Apoio pedagógico especializado: A presença de profissionais de apoio, como auxiliares pedagógicos, fonoaudiólogos e psicopedagogos, é fundamental para o sucesso da inclusão. Esses profissionais colaboram com os professores para desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de cada criança.

> "A escolha de brinquedos e a organização de espaços adequados para estimular brincadeiras constituem, hoje, preocupações de educadores e profissionais de instituições infantis." (KISHIMOTO, Tizuko Morchida)

O USO DAS TECNOLOGIAS

O uso das tecnologias na educação especial é de extrema importância, pois oferece ferramentas e recursos que podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem para alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais. Essas tecnologias proporcionam uma série de benefícios, tanto no aspecto pedagógico quanto no desenvolvimento social e emocional dos estudantes. A seguir, destaco alguns pontos essenciais sobre essa importância:

1. Personalização do ensino: As tecnologias permitem que o ensino seja adaptado às necessidades individuais de cada aluno. Programas de aprendizagem, aplicativos educacionais e softwares especializados podem ser ajustados para atender a diferentes ritmos de aprendizagem, oferecendo um ensino mais inclusivo e personalizado.

2. Acessibilidade: Ferramentas tecnológicas como leitores de tela, softwares de voz, teclados adaptados e dispositivos de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) são fundamentais para garantir que alunos com deficiência visual, auditiva, motora ou intelectual possam acessar conteúdos educativos. Isso quebra barreiras e promove a inclusão de maneira efetiva, permitindo que todos os estudantes participem das atividades escolares de forma mais equitativa.

3. Desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais: Tecnologias assistivas, como jogos educativos e plataformas interativas, podem ajudar alunos com necessidades especiais a desenvolver habilidades cognitivas, como raciocínio lógico, memória e resolução de problemas. Além disso, essas tecnologias podem ser usadas para promover habilidades sociais, como a interação com colegas, comunicação e colaboração, especialmente por meio de ferramentas que estimulam a troca e o trabalho em grupo.

4. Estimulação sensorial e motoras: Ferramentas como tablets, dispositivos de toque, sistemas de realidade aumentada e virtual oferecem experiências sensoriais únicas, permitindo que crianças com deficiência sensorial explorem o ambiente de uma maneira mais rica e diversificada. Isso contribui para o desenvolvimento motor e cognitivo de forma prazerosa e envolvente.

5. Autonomia e independência: O uso de tecnologias proporciona aos alunos com deficiência mais autonomia e independência no processo de aprendizagem. Ferramentas de apoio, como software de leitura de textos ou dispositivos de mobilidade, permitem que eles realizem atividades de forma mais autônoma, reduzindo a dependência de apoio constante de professores e auxiliares.

6. Facilidade de acompanhamento e avaliação: Para os educadores, as tecnologias também representam uma grande vantagem, pois possibilitam o acompanhamento mais eficaz do progresso dos alunos. Plataformas digitais de aprendizagem permitem a coleta de dados sobre o desempenho dos estudantes, facilitando a identificação de áreas que precisam de mais atenção e personalização de estratégias pedagógicas.

7. Inclusão social e quebra de estigmas: Ao utilizar tecnologias em contextos educacionais inclusivos, é possível combater estigmas e promover uma cultura de respeito à diversidade. As tecnologias permitem que os alunos com necessidades especiais participem de atividades escolares de maneira mais integrada e eficaz, favorecendo o desenvolvimento da convivência social e o aprendizado mútuo entre todos os alunos.

Em resumo, o uso das tecnologias na educação especial é essencial para garantir que todos os alunos, independentemente das suas dificuldades, tenham acesso ao aprendizado de qualidade, sendo reconhecidos por suas

potencialidades e não por suas limitações. Essas tecnologias representam não apenas uma ferramenta pedagógica, mas um meio de promover a verdadeira inclusão e igualdade de oportunidades no ambiente escolar.

O PAPEL DA FAMÍLIA NA INCLUSÃO ESCOLAR

A colaboração entre a escola e a família é essencial para o sucesso da inclusão. Os pais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de seus filhos e, quando envolvidos ativamente no processo escolar, podem contribuir significativamente para a adaptação e o progresso da criança com deficiência.

É importante que a escola mantenha um diálogo constante com as famílias, fornecendo informações sobre o andamento escolar e discutindo estratégias para melhorar o atendimento às necessidades da criança. Essa parceria fortalece o trabalho pedagógico e contribui para o bem-estar emocional da criança.

De acordo com os documentos oficiais sobre a educação inclusiva, o papel da família na inclusão escolar é primordial para o sucesso do processo. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) destaca a importância da participação ativa da família no desenvolvimento educacional da criança com deficiência. A família deve atuar como parceira da escola, colaborando na identificação das necessidades específicas da criança e no acompanhamento das estratégias pedagógicas adotadas. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) reforça que a inclusão escolar exige o compromisso de todos, incluindo a família, para garantir o acesso, a permanência e o sucesso da criança na escola. A comunicação constante entre a família e a escola é essencial para a adaptação das práticas pedagógicas e para a criação de um ambiente escolar acolhedor. Dessa forma, a família desempenha um papel crucial na promoção da autonomia, no respeito à diversidade e na garantia de um atendimento educacional especializado de qualidade.

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E AS GARANTIAS DE INCLUSÃO

A legislação brasileira tem evoluído para garantir os direitos das crianças com deficiência e promover a inclusão escolar. A Constituição de 1988, a LDB e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) têm sido fundamentais para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e equitativo.

A LBI, por exemplo, determina que as escolas devem adotar medidas para garantir a acessibilidade e a participação plena de alunos com deficiência, o que inclui a adaptação de currículo, avaliação, materiais pedagógicos e infraestrutura. A aplicação eficaz dessas normas é essencial para que a inclusão de fato aconteça.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por desafios na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos ou restritos. As manifestações variam de leves a severas, afetando cada indivíduo de forma única. Crianças pequenas com TEA podem apresentar dificuldades no contato visual, na resposta ao nome, na compreensão de emoções e na adaptação a mudanças na rotina. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a prevalência global do TEA é de aproximadamente 1 em cada 100 crianças, mas estudos indicam taxas mais altas em alguns países. O diagnóstico precoce, geralmente entre os 2 e 3 anos, é essencial para intervenções eficazes, como terapias comportamentais e fonoaudiológicas. Embora a causa do TEA ainda não seja totalmente compreendida, fatores genéticos e ambientais podem estar envolvidos. A inclusão e o suporte adequado são fundamentais para o desenvolvimento e a qualidade de vida dessas crianças.

As crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam diversos desafios no ambiente escolar, que podem impactar seu desenvolvimento acadêmico e social. A interação social é uma das principais dificuldades, pois

muitas vezes apresentam limitações na comunicação verbal e não verbal, dificultando a construção de amizades e a participação em atividades coletivas. Além disso, a sensibilidade sensorial pode tornar o ambiente escolar desafiador, pois ruídos altos, luzes intensas e toques inesperados podem causar desconforto e crises de desregulação emocional.

Outra questão relevante é a necessidade de rotina e previsibilidade, pois mudanças inesperadas podem gerar ansiedade e dificultar a adaptação. O comportamento repetitivo também é uma característica comum, manifestando-se em estereotipias motoras, como balançar o corpo ou bater as mãos, o que pode interferir na concentração e no desempenho escolar. Além disso, algumas crianças apresentam dificuldades na coordenação motora, impactando atividades como escrita e recorte.

No campo da aprendizagem, é comum a necessidade de estratégias diferenciadas, pois nem todas as crianças com TEA conseguem processar informações de forma tradicional. O suporte adequado, com metodologias inclusivas e adaptações no ambiente, é essencial para garantir um ensino acessível e favorecer o desenvolvimento dessas crianças. Dessa forma, a capacitação de professores e a implementação de práticas pedagógicas individualizadas tornam-se fundamentais para a inclusão escolar e a promoção do aprendizado significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil é uma tarefa desafiadora, mas também repleta de oportunidades para transformar o sistema educacional e a sociedade como um todo. Apesar dos avanços legais e das práticas pedagógicas que visam promover a equidade, ainda há muito a ser feito para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade.

A superação dos obstáculos exige o compromisso de todos os envolvidos – gestores, educadores, famílias e a sociedade em geral – para que as políticas públicas de inclusão sejam efetivamente implementadas e as práticas pedagógicas se tornem cada vez mais inclusivas. Somente assim, será possível construir uma Educação Infantil que celebre a diversidade e assegure o direito de todos ao desenvolvimento pleno.

REFERÊNCIAS

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Currículo da Cidade - Educação Infantil. São Paulo, 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: educa.fcc.org.br. Acesso em: 04 mar. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; FREYBERGER, L. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. Lisboa: Cadernos de Educação de Infância, 2010.

MESQUITA, C. pedagogia da infância: aprendendo com Bruner. INFAD: revista de Psicologia, n. 1 p. 51-60. 2018.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE

NOTA OFICIAL DE RETRATAÇÃO EDITORIAL

REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO

Ano VI — Nº 60 — Agosto de 2025

ISSN 2675-2573

Artigo objeto da retratação:

"FRACASSO ESCOLAR E DESIGUALDADES SOCIAIS: O QUE DIRIA PAULO FREIRE E DERMEVAL SAVIANI?"

Autoria atribuída na publicação: Solange Aparecida Silva

Páginas: 287–292

Edição: Ano VI, nº 60, agosto de 2025.

COMUNICADO EDITORIAL

A Revista Primeira Evolução, publicação vinculada à Edições Livro Alternativo, torna pública a retratação editorial do artigo acima identificado, em razão da constatação de reprodução textual substancial de trabalho anteriormente divulgado sob a autoria de Aline Caponi Gussi.

A presente decisão fundamenta-se na análise comparativa dos documentos apresentados à equipe editorial, que identificou extensa correspondência textual entre os trabalhos, incluindo a reprodução de parágrafos e sequências argumentativas, sem a devida atribuição de autoria.

O trabalho anterior, intitulado "Fracasso escolar e desigualdades sociais no Brasil: o que diria Paulo Freire e Dermeval Saviani?", foi publicado na Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções, volume 30, edição 30, em junho de 2025.

Após a análise documental, a comunicação à autora responsável pela submissão e a avaliação dos esclarecimentos apresentados, a equipe editorial concluiu que a publicação não atende aos requisitos de originalidade e integridade científica estabelecidos pelo periódico.

Diante disso, a Revista Primeira Evolução determina a retratação integral do artigo, tornando sem efeito sua validação editorial como produção científica original atribuída à autora indicada na edição nº 60.

O artigo permanecerá identificado nos registros editoriais como RETRATADO, para fins de transparência, preservação histórica e rastreabilidade acadêmica, não devendo ser utilizado como publicação científica válida.

A revista reafirma seu compromisso com o respeito aos direitos autorais, a ética na pesquisa, a integridade das publicações científicas e a adoção de medidas destinadas ao aprimoramento contínuo de seus procedimentos de avaliação editorial.

Esta retratação refere-se exclusivamente ao artigo identificado e não compromete a validade dos demais trabalhos publicados na edição.

São Paulo, 17 de outubro de 2026

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Editor Responsável

Conteúdo retirado por decisão editorial. Consulte a nota da página 287.

Conteúdo retirado por decisão editorial. Consulte a nota da página 287.

Conteúdo retirado por decisão editorial. Consulte a nota da página 287.

Conteúdo retirado por decisão editorial. Consulte a nota da página 287.

Conteúdo retirado por decisão editorial. Consulte a nota da página 287.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

DO CUIDAR AO EDUCAR: CONSTRUINDO AUTONOMIA E IDENTIDADE NA INFÂNCIA

Suellen Vidal Araújo da Silva[1]

RESUMO: O presente artigo aborda a Educação Infantil a partir da articulação entre cuidar e educar, destacando que essas práticas são inseparáveis para o desenvolvimento integral da criança. Com base em documentos normativos, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), a Resolução nº 5/2009 (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), bem como em autores da área da Educação Infantil, o estudo discute o papel do cuidado e da brincadeira como instrumentos pedagógicos que promovem aprendizagem, socialização, autonomia, criatividade e valorização da diversidade. E ainda ressalta a evolução da concepção de infância, apresentando uma análise histórica e legal dos marcos que fundamentam a Educação Infantil. Discute-se também a centralidade da brincadeira e da interação como elementos essenciais para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e cultural. Os resultados indicam que a Educação Infantil, ao integrar práticas de cuidado e educação, constitui-se como espaço fundamental para a construção de autonomia, identidade, cidadania e desenvolvimento integral, assegurando que cada criança seja reconhecida como protagonista de sua própria história e de seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Brincadeira; Educação Infantil; Desenvolvimento Integral; Protagonismo Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos físicos, emocionais, sociais, cognitivos e culturais. Nos últimos anos, a concepção de infância vem sendo transformada, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, protagonista de sua aprendizagem e capaz de atuar de forma ativa na construção de conhecimentos. O cuidado, entendido como atenção às necessidades básicas, afetivas e sociais da criança, se apresenta como dimensão inseparável da educação, que visa promover autonomia, socialização, segurança e desenvolvimento emocional.

A articulação entre cuidado e educação encontra respaldo em documentos normativos e orientações pedagógicas, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), a Resolução nº 5/2009 (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que estabelecem princípios e diretrizes para garantir direitos, brincadeira, interação e aprendizagem de forma integrada.

1 Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Metropolitano de São Paulo, UNIMESP; Pós-graduação em Alfabetização pelo Instituto Vera Cruz; Pós-graduação em Abordagem Pikler pelo Instituto Phorte; Professora de Educação Infantil, PEI; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a indissociabilidade entre cuidar e educar na Educação Infantil, abordando seu contexto histórico e legal, a importância da brincadeira e da interação, o papel do educador e as práticas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento integral da criança. A análise apresentada fundamenta-se em autores e documentos que destacam a centralidade da infância, a importância do protagonismo infantil e a necessidade de práticas pedagógicas reflexivas, inclusivas e sensíveis às singularidades de cada criança.

Dessa forma, espera-se evidenciar que a Educação Infantil, ao articular cuidado, brincadeira e educação, constitui-se como espaço essencial para a formação integral das crianças, promovendo autonomia, socialização, aprendizagem significativa e construção de identidade.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO HISTÓRICO E LEGAL

A Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, tendo conquistado esse status legal com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96. Até então, as instituições de atendimento às crianças pequenas eram vistas predominantemente como espaços de caráter assistencialista, voltados mais para o cuidado físico do que para a educação propriamente dita. Nesse sentido, "a concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade" (BRASIL, 1998, p. 17).

Com a Constituição Federal de 1988, estabeleceu-se o direito da criança à educação desde a primeira infância, e a responsabilidade do Estado em assegurar esse direito. Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) reafirmou o princípio da proteção integral, garantindo que crianças fossem vistas como sujeitos de direitos. Sobre esse marco histórico, Nascimento (2012) destaca que:

> "No Brasil, do ponto de vista da legislação, a Constituição de 1988 tornou-se um marco histórico para a elaboração de políticas para a infância ao determinar creche e pré-escola como direito da criança, dever do Estado e escolha da família (art.208). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, referenciou o direito à educação desde o nascimento e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei 9.394/96, incorporou a educação infantil ao sistema educacional brasileiro, como primeira etapa da educação básica [...]". (NASCIMENTO, 2012, p. 61)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) avançaram nesse processo ao conceber a criança como sujeito histórico, social e cultural, que aprende e se desenvolve em interação com o outro e com o meio. Essa concepção dialoga com a afirmação de Schramm et al. (2011, p. 97), para quem "o conceito de infância, na atualidade, é associado à ideia de que a criança é sujeito social". Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) consolidou a importância da Educação Infantil, organizando-a em campos de experiências, nos quais o cuidar e o educar não se desassociam e estruturados de forma a garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, a qualidade do atendimento em creches deve respeitar os direitos fundamentais das crianças, abrangendo aspectos como brincadeira, contato com a natureza, ambiente estimulador, desenvolvimento da identidade cultural, racial e religiosa, higiene, saúde, alimentação saudável, movimento em espaços amplos, afeto e bem-estar (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p.13). Nesse sentido, Rocha (1999) ressalta que:

> "Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola)". (ROCHA ,1999, p.62)

A legislação e os documentos orientadores reforçam a ideia de que a Educação Infantil não se limita a atividades lúdicas ou recreativas, mas deve articular práticas pedagógicas que considerem o contexto familiar e comunitário da criança, promovendo sua autonomia, socialização e participação cidadã. Como destacam Craidy e Kaercher (2001), "A dicotomia, muitas vezes vividas entre cuidar e o educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos", (CRAIDY e KAERCHER ,2001, p. 70).

Nesse cenário, é fundamental reconhecer que a função da Educação Infantil vai além do cuidado físico, englobando o desenvolvimento integral, a expressão da identidade e o exercício da cidadania desde a primeira infância. Como enfatizam Campos e Rosemberg (2009), "Embora muitos dos itens incluídos apliquem-se também a outras modalidades de atendimento, como a pré-escola, a qualidade da educação e do cuidado em creches constitui o objeto principal do documento", (CAMPOS e ROSEMBERG ,2009, p.7).

Portanto, observa-se que a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, articula legislações, documentos e práticas pedagógicas que garantem direitos, autonomia, socialização e desenvolvimento integral da criança, reconhecendo-a como sujeito ativo de seu processo educativo.

O CUIDAR E O EDUCAR COMO PRINCÍPIOS INDISSOCIÁVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O cuidado e a educação na Educação Infantil são práticas complementares que se integram no cotidiano da criança, promovendo seu desenvolvimento integral. Na prática, essa integração se manifesta em atividades que combinam atenção às necessidades físicas, afetivas e sociais com oportunidades de aprendizagem.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998):

> "Educar significa propiciar situações de cuidados, 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 os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural." (BRASIL, 1998, p. 23).

Por exemplo, durante o momento da alimentação, o educador pode incentivar que cada criança participe de forma ativa, servindo-se ou ajudando a organizar os alimentos. Nessa atividade, além de garantir o cuidado com a saúde e higiene, o educador promove autonomia, coordenação motora e responsabilidade, ao mesmo tempo em que trabalha conceitos de quantidade, cores e hábitos saudáveis.

Outro exemplo ocorre em atividades de jardinagem, onde as crianças regam plantas, observam o crescimento e registram mudanças em desenhos ou relatos. O ato de cuidar das plantas atende às necessidades de atenção e responsabilidade, enquanto a exploração, observação e registro das experiências favorecem o aprendizado científico, a linguagem e a expressão artística.

Atividades de rotina, como organizar materiais, preparar o espaço para brincadeiras ou higienizar as mãos, também podem ser oportunidades para integrar cuidado e educação. Ao realizar essas tarefas, as crianças desenvolvem hábitos de organização, respeito às regras coletivas e autonomia, enquanto aprendem conceitos sobre higiene, sustentabilidade e cooperação.

Da mesma forma, o cuidar envolve atenção às necessidades da criança, reconhecimento de sua singularidade e desenvolvimento de vínculos de confiança e afeto, essenciais para seu bem-estar emocional e social. Conforme aponta o RCNEI (1998):

> "Cuidar da criança significa, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e

> respondendo às suas necessidades". (BRASIL, 1998, p. 25).

Dessa forma, o educador atua de maneira intencional, transformando momentos cotidianos em experiências pedagógicas significativas. A integração entre cuidar e educar não é apenas um princípio teórico, mas uma prática que se manifesta em cada interação, atividade e rotina, promovendo o desenvolvimento integral, a construção da identidade e o protagonismo infantil.

A BRINCADEIRA E A INTERAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A brincadeira é uma ferramenta pedagógica central na Educação Infantil, pois permite que as crianças explorem o mundo, expressem emoções, construam identidade e desenvolvam autonomia. Mais do que lazer, brincar é uma oportunidade de aprendizagem significativa, na qual o educador atua como mediador, organizando contextos que incentivem a exploração, a criatividade e a interação social.

Conforme destaca o RCNEI (BRASIL, 1998):

> "A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil." (BRASIL, 1998, p.27).

De acordo com Kishimoto (2011), "a brincadeira é uma forma privilegiada de expressão da criança, que possibilita a aprendizagem de valores, normas sociais e conteúdos culturais, além de favorecer a construção da identidade e da autonomia." , (KISHIMOTO ,2011, p. 25). Essa perspectiva reforça que brincar não deve ser visto como uma atividade secundária, mas sim como parte integrante do processo educativo.

Nesse mesmo sentido, a legislação educacional brasileira estabelece claramente a centralidade da brincadeira e das interações na Educação Infantil. A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), dispõe em seu artigo 9º que:

> As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:
>
> I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
>
> II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
>
> III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
>
> IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
>
> V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
>
> VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
>
> VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
>
> VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
>
> IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
>
> X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

> XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
>
> XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009.)

Essa diretriz explicita que o brincar e as interações não são apenas metodologias possíveis, mas elementos centrais da prática pedagógica. Cabendo ao professor a responsabilidade de organização dos tempos, espaços e materialidades que propicie a ludicidade, assegurando que todas essas vivências previstas na nossas legislações seja garantida.

Exemplos de atividades práticas incluem dramatizações, como representar profissões, contos ou situações do cotidiano, que ajudam a criança a vivenciar diferentes papéis sociais, compreender sentimentos próprios e alheios e desenvolver empatia. Jogos de construção com blocos ou materiais recicláveis estimulam a criatividade, o planejamento, a cooperação e a tomada de decisões em grupo, promovendo autonomia e senso de responsabilidade. Brincadeiras de regras simples, como "passa anel" ou circuitos de obstáculos, permitem que as crianças aprendam a negociar, respeitar limites e colaborar com os colegas, desenvolvendo habilidades sociais e cognitivas.

A interação durante as brincadeiras favorece a construção da identidade, pois a criança tem oportunidades de expressar preferências, interesses e opiniões, reconhecendo suas singularidades e as diferenças dos outros. Além disso, atividades que envolvem música, dança, dramatização e jogos simbólicos contribuem para o desenvolvimento cultural, a autoestima e a comunicação, ao mesmo tempo que fortalecem vínculos afetivos e sociais.

O brincar também permite que a criança transforme os conhecimentos fragmentados que possui em conceitos mais amplos, integrando experiências provenientes da família, da escola e da comunidade (BRASIL, 1998):

> "Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer algumas de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc." (BRASIL, 1998, p.27-28).

O papel do educador nesse contexto é planejar, observar, mediar e intervir quando necessário, criando um ambiente seguro e estimulante em que cada criança possa experimentar, aprender e interagir de forma ativa. Assim, brincar torna-se um espaço de aprendizagem integral, no qual autonomia, identidade e socialização se desenvolvem de forma integrada e significativa.

O PAPEL DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O educador na Educação Infantil desempenha papel central na mediação das experiências das crianças, articulando cuidados, brincadeiras e aprendizagens de forma intencional. Seu trabalho vai além do cuidado físico, envolvendo observação, escuta ativa e planejamento de atividades que promovam desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor.

O trabalho realizado com as crianças na Educação Infantil requer do educador uma postura polivalente, na qual ele esteja capacitado para conciliar cuidados básicos, desenvolvimento afetivo e práticas pedagógicas estruturadas. As formações dos professores devem ser contínuas e ir além de meros conhecimentos técnicos, devendo incluir a reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, observação e interação entre as crianças, famílias e comunidade. Assim como destaca Rivero (2001).

> "Pensemos a formação inicial como espaço que introduza elementos para a

> construção de uma postura profissional de valorização de práticas como a observação, a discussão e a reflexão sobre os movimentos das crianças, como instrumentos fundamentais da prática pedagógica em Educação Infantil." (RIVERO ,2001, p.14)

O reconhecimento da educação infantil como área específica e complexa exige que os profissionais compreendam o caráter singular de seu trabalho. Wiggers (2002) enfatiza que:

> "A educação infantil, como área específica, precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos e práticas sobre como devem ser cuidadas e educadas crianças menores de 7 anos em creches e pré-escolas, compromisso de todos os que, direta ou indiretamente, se vinculam a esta modalidade educativa." (WIGGERS ,2002, p.12)

Na prática, o educador cria situações que permitem às crianças explorar, experimentar e aprender de maneira significativa. Oficinas de pintura, jardinagem ou manipulação de materiais naturais estimulam os sentidos e introduzem conceitos básicos de ciência, enquanto jogos coletivos incentivam a cooperação, a negociação de regras e o desenvolvimento de habilidades sociais. Até mesmo atividades de rotina, como organizar materiais, alimentar-se ou participar da limpeza do espaço, tornam-se oportunidades de promover autonomia, responsabilidade e auto-organização.

A mediação do educador também se manifesta na atenção às diferenças individuais, na promoção da inclusão e na valorização da diversidade, garantindo que cada criança participe de forma ativa e respeitada. A reflexão constante sobre a prática pedagógica permite ajustar estratégias às necessidades e interesses das crianças, fortalecendo o protagonismo infantil e a aprendizagem significativa.

Na rotina do ambiente escolar, a prática do educador deve envolver afetividade, cuidado e mediação, conforme reitera Cunha e Carvalho (2002).

> "A compreensão da tarefa da educadora de creche como uma responsável pelos cuidados básicos da criança – tarefa para a qual a afetividade é o maior atributo como: 'ter jeito', 'ter amor às crianças', 'gostar' – tem contribuído para o pequeno investimento na formação docente destas profissionais." (CUNHA e CARVALHO ,2002, p.4)

A reflexão docente também deve considerar o contexto social, político e cultural em que a criança está inserida. Pérez Gómez (1992) considera que a reflexão é algo pessoal, "A reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos." (Pérez Gómez ,1992, p.103).

Além disso, a formação contínua e o diálogo com colegas, famílias e comunidade escolar são essenciais para que o educador amplie suas habilidades, planeje experiências mais intencionais e contribua para ambientes educativos mais inclusivos, humanizados e ricos em estímulos que favoreçam o desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que a Educação Infantil desempenha papel central na formação integral da criança, sendo o cuidado e a educação práticas inseparáveis e complementares. Ao articular essas dimensões de forma intencional, é possível promover aprendizagens significativas, autonomia, socialização, desenvolvimento emocional e cognitivo, bem como valorizar a diversidade presente nas salas de aula.

Os resultados apontam que a brincadeira, além de direito da criança, constitui-se em ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento de competências múltiplas, permitindo a exploração do mundo, a construção de identidade e a vivência de experiências éticas, estéticas e culturais. Nesse sentido, é fundamental que os educadores planejam atividades que integrem cuidado, brincadeira e educação de forma intencional, observando as

singularidades de cada criança, enquanto gestores escolares devem promover formações contínuas e espaços de diálogo para que docentes compartilhem experiências, estratégias pedagógicas e reflexões sobre a prática. Além disso, políticas públicas devem assegurar condições adequadas de infraestrutura, recursos pedagógicos e apoio à formação docente, garantindo que o direito à Educação Infantil seja efetivamente cumprido.

Por fim, este estudo reforça a necessidade de pesquisas futuras que explorem práticas inovadoras na Educação Infantil, considerando diferentes contextos socioeconômicos e culturais, de modo a contribuir para a construção de ambientes educativos mais inclusivos, humanizados e centrados nas crianças como sujeitos ativos de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. CNE. CEB. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

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

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, B. B. B. e CARVALHO, L. F. de. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2002

DIAS, Elaine. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na Educação infantil. Revista Educação e Linguagem – Artigos – ISSN 1984–3437. Vol. 7, n.º 1, 2013.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. Revista Brasil Educação, v.17, n.49, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). Os Professores e sua Formação. Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1992.

RIVERO, A. S. Da educação pré-escolar à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação de professores no curso de pedagogia. Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2001.

ROCHA, E. A. C. A pesquisa em educação infantil na Brasil – Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira; MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; COSTA, Expedito Wellington Chaves. Fundamentos da Educação Infantil. Secretaria de Educação a Distância (SEAD/UECE), 2011.

SIGNORETTE, A. E. R. S. et al. Educação e cuidado: dimensões afetiva e biológica constituem o binômio de atendimento. Revista do Professor, Porto Alegre, n.72, 2002.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

WIGGERS, V. Educação infantil é ou não é escola no movimento de reorientação curricular de Florianópolis? Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2001.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

GRÊMIOS ESTUDANTIS: HISTÓRICO,LEGISLAÇÃO E FUNÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Sylas Ivan Rizzo Tudech[1]

Resumo: O presente artigo analisa o papel dos grêmios estudantis na educação brasileira, com enfoque histórico, jurídico e pedagógico, ressaltando sua relevância para a formação cidadã e a consolidação da gestão democrática no espaço escolar. A partir da legislação vigente — incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e a Lei do Grêmio Livre (Lei nº 7.398/1985) — observa-se que a participação estudantil constitui um direito assegurado e fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes. A análise recorre a uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental, buscando compreender a trajetória histórica dos grêmios no Brasil, sua regulamentação legal, sua função pedagógica e os desafios para sua efetiva implementação no contexto contemporâneo. Conclui-se que os grêmios, quando reconhecidos como instâncias legítimas de representação e valorizados pelas escolas, contribuem para a promoção da cidadania, da ética e do protagonismo juvenil.

Palavras-chave: Grêmio Estudantil; Legislação Educacional; Participação Democrática; Protagonismo

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um espaço privilegiado para a formação cidadã e para o desenvolvimento de competências sociais, éticas e políticas. Nesse contexto, os grêmios estudantis assumem papel central como instâncias representativas e espaços de exercício da participação democrática. Conforme Veiga (2003, p. 87):

> "Os grêmios são espaços consultivos e deliberativos que favorecem a democratização da gestão escolar e proporcionam experiências concretas de atuação cívica".

Criados para garantir a participação discente nas decisões escolares, os grêmios configuram-se não apenas como organizações recreativas, mas como instrumentos pedagógicos fundamentais, que possibilitam experiências práticas de cidadania e contribuem para a formação crítica dos estudantes (LIBÂNEO, 2001; GADOTTI) A trajetória histórica dos grêmios no Brasil reflete as oscilações políticas do país. Durante o Estado Novo (1937-1945), por exemplo, houve restrições severas às organizações estudantis (CUNHA, 1991). Na Ditadura Militar (1964-1985), os grêmios foram extintos pela Lei Suplicy de Lacerda (Lei nº 4.464/1964), sendo substituídos por entidades controladas pelo regime, o que reduziu drasticamente a participação democrática nas escolas (ALMEIDA, 2018). Somente no processo de redemocratização, com a promulgação da Lei nº 7.398/1985, conhecida como Lei do Grêmio Livre, foi restituído aos estudantes o direito de organização autônoma (BRASIL, 1985).

1 Graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC. Licenciado em Pedagogia pelo IMEP Educacional. Especialista em Educação para a Diversidade e Cidadania pela Faculdade Campos Elíseos, FCE. Desenvolve pesquisas sobre Historiografia antiga e medieval, teoria da História e Função Social do ator. Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, SME, PMSP, atualmente vinculado ao DICEU da DRE São Mateus, com atuação na Gestão Democrática e no Desenvolvimento dos Colegiados das Unidades Escolares.

A Constituição Federal de 1988 consolidou a liberdade de associação e a gestão democrática como princípios constitucionais (BRASIL, 1988). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirmou esses princípios, estabelecendo a participação dos estudantes como elemento essencial da gestão democrática (BRASIL, 1996).

Além do aspecto legal, os grêmios possuem função pedagógica estratégica, pois contribuem para o desenvolvimento das competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018), como pensamento crítico, comunicação, empatia, responsabilidade e cidadania. Para Libâneo (2001, p. 145),

> "A participação ativa do estudante nas decisões da escola é condição necessária para a formação de sujeitos críticos e responsáveis".

LEGISLAÇÃO

LEGISLAÇÃO QUE REGE OS GRÊMIOS ESTUDANTIS

A organização dos Grêmios Estudantis no Brasil tem sua base legal consolidada principalmente a partir da década de 1980. A Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985, assegura o direito à criação de grêmios como entidades autônomas, representativas dos interesses dos estudantes do ensino fundamental e médio. Segundo a legislação:

> "É assegurada aos estudantes a organização de grêmios estudantis, como entidades autônomas, representativas dos interesses dos estudantes" (BRASIL, 1985, art. 1º).

Além disso, outras normativas complementam essa garantia, reforçando a participação cidadã dos estudantes:

> Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990): assegura os direitos fundamentais das crianças e adolescentes, garantindo sua liberdade de organização e expressão (BRASIL, 1990, art. 16).
>
> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996): estabelece princípios para a gestão democrática no ensino, estimulando a participação dos estudantes na vida escolar (BRASIL, 1996, art. 3º, inciso VIII).

De acordo com Gadotti (2005, p. 54), a participação em grêmios "contribui para a formação cidadã e para o desenvolvimento de lideranças estudantis capazes de atuar como protagonistas no espaço escolar e na comunidade".

> "A participação nos Grêmios Estudantis ajuda a formar lideranças estudantis, que podem se tornar protagonistas na escola e na comunidade." (GADOTTI, 2005, p. 54)

FUNÇÃO PEDAGÓGICA

FUNÇÃO PEDAGÓGICA DOS GRÊMIOS ESTUDANTIS

A função pedagógica dos Grêmios Estudantis é essencial para a construção da cidadania e para a efetivação da gestão democrática nas escolas. Esses espaços não se limitam à organização de eventos, mas cumprem um papel educativo ao possibilitar práticas que extrapolam o currículo formal.

Segundo Veiga (2003, p. 87),

> "Os grêmios são espaços consultivos e deliberativos que favorecem a democratização da gestão escolar e proporcionam experiências concretas de atuação cívica".

Além de promoverem a participação, os Grêmios contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes em diferentes dimensões:

- Desenvolvimento da consciência crítica: Ao integrar debates sobre problemas reais da escola, os grêmios criam oportunidades para análise e proposição de soluções, estimulando o pensamento crítico (LIBÂNEO, 2001, p. 145). Por exemplo, assembleias gremistas que discutem a melhoria da merenda escolar ou a organização de eventos culturais fortalecem a autonomia dos estudantes.
- Participação democrática: A prática do voto, a escolha de representantes e a tomada de decisões em coletivo são experiências que simulam processos democráticos da vida social, preparando os jovens para o exercício da cidadania (VEIGA, 2003, p. 88).
- Formação de lideranças: A vivência

gremista possibilita que estudantes assumam papéis de liderança, desenvolvendo habilidades de comunicação, negociação e gestão de projetos. Como afirma Gadotti (2005, p. 54),

> "A participação nos grêmios favorece a formação de lideranças comprometidas com a transformação da realidade escolar e social".

Portanto, a função pedagógica do Grêmio vai além do aspecto recreativo: ela integra o projeto político-pedagógico da escola, consolidando valores democráticos e a construção da cidadania ativa.

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DOS GRÊMIOS ESTUDANTIS

A organização interna dos Grêmios Estudantis é composta por diferentes cargos que garantem a gestão eficiente e democrática da entidade. Conforme Santos (2010, p. 64),

> "A estrutura básica do Grêmio deve contemplar funções executivas e deliberativas, assegurando a divisão de responsabilidades entre seus membros".

Os principais cargos são:

- Presidente: Responsável por representar oficialmente o Grêmio dentro e fora da escola, coordenar as atividades e presidir reuniões.
- Vice-Presidente: Atua como apoio direto ao presidente, assumindo suas atribuições em casos de ausência ou impedimento.
- Secretário-Geral: Cuida da documentação, das atas de reuniões e da correspondência oficial do Grêmio.
- Tesoureiro-Geral: Administra os recursos financeiros, elabora relatórios de prestação de contas e garante a transparência na gestão econômica.
- Diretores de Departamentos: Cada diretoria é responsável por áreas específicas, como Esportes, Cultura, Comunicação, Social, Meio Ambiente, entre outras, possibilitando a organização de projetos temáticos.

Essa estrutura tem caráter pedagógico, pois favorece a participação democrática, a divisão de tarefas e o desenvolvimento de competências de liderança e gestão entre os estudantes.Os Grêmios Estudantis são fundamentais para a formação cidadã dos estudantes e para a democratização da gestão escolar. Eles proporcionam experiências valiosas de desenvolvimento da consciência crítica.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa desenvolvida neste estudo adotou uma abordagem qualitativa, caracterizada por análise documental e revisão bibliográfica, conforme orientações metodológicas de Gil (2019) e Minayo (2012). Essa abordagem foi escolhida por permitir a interpretação aprofundada de fenômenos sociais e educacionais no contexto dos grêmios estudantis.

FONTES DOCUMENTAIS

Foram analisados dispositivos legais que regulamentam a educação e a participação estudantil no Brasil, incluindo:

Constituição Federal de 1988, que assegura a liberdade de associação e a gestão democrática do ensino (BRASIL, 1988);

Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a gestão democrática como princípio da educação (BRASIL, 1996);

Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que garante o direito à participação e à organização estudantil (BRASIL, 1990);

Lei nº 7.398/1985 – Lei do Grêmio Livre, que regulamenta a organização dos grêmios estudantis no país (BRASIL, 1985).

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica incluiu obras de referência sobre:

- Função pedagógica e participação democrática (LIBÂNEO, 2001; GADOTTI, 2005; VEIGA, 2003);
- História dos movimentos estudantis no Brasil (CUNHA, 1991; ALMEIDA, 2018);
- Gestão democrática na escola (PARO, 2010; LÜCK, 2009).

A seleção das obras seguiu critérios de relevância teórica e atualização, priorizando estudos clássicos e pesquisas recentes sobre protagonismo juvenil.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os dados coletados foram organizados em três eixos temáticos, definidos a partir da categorização proposta por Bardin (2016):

- Histórico – evolução dos grêmios no Brasil, identificando períodos de incentivo e repressão.
- Legal – análise das leis e dispositivos normativos que asseguram a organização estudantil.
- Pedagógico – relação entre os grêmios, a formação cidadã e as competências gerais da BNCC.

A análise foi interpretativa, articulando os aspectos normativos e históricos com os fundamentos pedagógicos, buscando compreender o papel do grêmio como espaço de gestão democrática e formação integral do estudante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A investigação revelou que os grêmios estudantis surgiram no Brasil no início do século XX, acompanhando a expansão do ensino secundário e as transformações sociais advindas da urbanização (CUNHA, 1991). Em sua origem, tinham caráter recreativo e cultural, organizando atividades esportivas e literárias, mas evoluíram para instâncias de participação política e defesa dos direitos estudantis (ALMEIDA, 2018).

Durante o Estado Novo (1937-1945), essas organizações sofreram restrições severas, sendo submetidas ao controle estatal (CUNHA, 1991). Na Ditadura Militar (1964-1985), os grêmios foram extintos pela Lei Suplicy de Lacerda (Lei nº 4.464/1964) e substituídos por entidades controladas pelo regime, com o objetivo de evitar a organização política estudantil (ALMEIDA, 2018). Esse cenário só mudou com a Lei nº 7.398/1985, que restabeleceu a liberdade de organização dos grêmios, consolidada posteriormente pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996 (BRASIL, 1985, 1988, 1996).

No aspecto pedagógico, os grêmios são espaços de aprendizagem não formal que contribuem para o desenvolvimento de competências previstas na BNCC, como comunicação, empatia, responsabilidade, pensamento crítico e cidadania (BRASIL, 2018). Como afirma Libâneo (2001, p. 145),

> "A participação ativa do estudante nas decisões da escola é condição necessária para a formação de sujeitos críticos e responsáveis".

Entretanto, a pesquisa identificou desafios significativos:

- Desinteresse estudantil, relacionado à falta de incentivo pedagógico e integração com o currículo (GADOTTI, 2005);
- Resistência de gestores escolares, que muitas vezes não reconhecem os grêmios como instâncias legítimas de deliberação (VEIGA, 2003);
- Ausência de formação política dos estudantes, dificultando a compreensão de seu papel democrático.

Para superar esses obstáculos, recomenda-se:

- Integração do Grêmio ao Projeto Político-Pedagógico (PPP);
- Formação continuada para professores sobre gestão democrática;
- Ações pedagógicas articuladas às competências da BNCC, valorizando o protagonismo juvenil.

DISCUSSÃO

A análise dos resultados permite afirmar que os grêmios estudantis desempenham papel estratégico na promoção da educação para a cidadania e na consolidação da gestão democrática nas escolas. Ao possibilitar que os estudantes participem ativamente da vida escolar, essas entidades contribuem para a construção de uma cultura de diálogo, cooperação e responsabilidade social.

No entanto, a efetividade dos grêmios depende de fatores como o incentivo por parte das equipes gestoras, a disponibilização de

espaços adequados para reuniões e atividades, e a oferta de formação específica para os membros das diretorias. Sem esses elementos, os grêmios tendem a se restringir a funções meramente recreativas, perdendo seu potencial pedagógico.

Outro desafio identificado é a resistência cultural em algumas instituições, que ainda veem a participação estudantil como uma ameaça à autoridade docente ou à ordem escolar. Superar essa barreira requer um esforço conjunto de gestores, professores, famílias e órgãos de educação, de modo a compreender o grêmio como um aliado no processo educativo, e não como um elemento de conflito.

É importante destacar que a função pedagógica do grêmio vai além da organização de eventos. Trata-se de um espaço de educação política, onde os estudantes aprendem, por meio da prática, os princípios da democracia, da representatividade e da corresponsabilidade. Em um contexto social marcado pela crise de participação e pela desvalorização da política, fortalecer essas experiências é essencial para a formação de cidadãos críticos e engajados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os grêmios estudantis representam instrumentos fundamentais para a efetivação da gestão democrática e para a formação cidadã no ambiente escolar. Sua trajetória histórica revela avanços e retrocessos relacionados às condições políticas do país, demonstrando que a democracia na escola está diretamente vinculada à democracia na sociedade.

Do ponto de vista legal, a existência dos grêmios está amparada por um sólido arcabouço normativo, que garante aos estudantes o direito à organização e à participação. Contudo, a simples previsão legal não é suficiente para assegurar a efetividade dessas entidades. É necessário que as escolas promovam ações concretas de incentivo, forneçam suporte logístico e pedagógico, e reconheçam o grêmio como parte integrante do projeto político-pedagógico.

Em termos pedagógicos, os grêmios constituem espaços privilegiados para a aprendizagem da cidadania, pois permitem que os estudantes vivenciem processos de tomada de decisão, negociação, planejamento e execução de projetos coletivos. Essas experiências são insubstituíveis para a formação de indivíduos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de intervir de maneira crítica e responsável na sociedade.

CONCLUSÃO

Os grêmios estudantis configuram-se como instrumentos estratégicos para a consolidação da gestão democrática e para a formação cidadã no ambiente escolar. Sua trajetória histórica evidencia que a autonomia discente está diretamente relacionada ao grau de abertura democrática da sociedade, reforçando a necessidade de políticas educacionais que garantam sua efetividade.

Do ponto de vista legal, essas entidades possuem forte respaldo normativo, presente na Constituição Federal (1988), na LDB (Lei nº 9.394/1996), no ECA (Lei nº 8.069/1990) e na Lei do Grêmio Livre (Lei nº 7.398/1985). No entanto, a existência jurídica não assegura a prática democrática, sendo imprescindível que as escolas implementem estratégias pedagógicas que integrem o grêmio ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e assegurem apoio logístico, espaço físico adequado e acompanhamento formativo.

Sob a perspectiva pedagógica, os grêmios promovem experiências únicas de participação, estimulando competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como autonomia, pensamento crítico, empatia, responsabilidade e cidadania. Tais vivências contribuem para a formação de sujeitos capazes de atuar de forma ética, crítica e colaborativa na sociedade.

Entretanto, persistem desafios estruturais e culturais, como:

- Desinteresse estudantil, associado à ausência de significado pedagógico;

Resistência de gestores, que não reconhecem o grêmio como instância deliberativa;

Falta de formação política dos estudantes, dificultando a compreensão do papel democrático da entidade.

Para superar essas barreiras, recomenda-se:

1. Institucionalizar o grêmio no PPP, garantindo sua participação em conselhos e assembleias escolares;
2. Promover formação continuada para professores e líderes estudantis, abordando gestão democrática e cidadania ativa;
3. Criar programas de incentivo e assessoria pedagógica, com orientação da Secretaria de Educação e apoio de órgãos colegiados;
4. Articular ações do grêmio com projetos interdisciplinares, vinculando-as às competências gerais da BNCC.

Conclui-se que os grêmios estudantis, quando efetivamente valorizados e apoiados, ultrapassam o caráter meramente associativo e se consolidam como espaços de aprendizagem democrática, fortalecendo a participação social e contribuindo para a transformação da escola em um ambiente mais justo, participativo e emancipador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1985.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

COSTA, A. M. Educação e democracia: o papel dos grêmios estudantis. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, p. 123-140, 2010.

MEC. Manual de orientação para grêmios estudantis. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Lei Nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades estudantis.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

GADOTTI, M. (2005). _Educação e cidadania_. São Paulo: Cortez.

LIBÂNEO, J. C. (2001). _Organização e gestão da escola_. Goiânia: Alternativa.

SANTOS, A. R. (2010). _Grêmios estudantis: uma análise da participação democrática_. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

VEIGA, I. P. A. (2003). _Educação e democracia_. Campinas: Papirus.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL: ARTICULAÇÕES ENTRE ESCOLA, COMUNIDADE E POLÍTICA PÚBLICA NA CIDADE DE SÃO PAULO

Tânia Maria Pereira Castro[1]

RESUMO: A concepção de educação integral adotada pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo fundamenta-se na valorização dos sujeitos em sua totalidade e na articulação entre escola, comunidade e território. O programa São Paulo Integral avança na perspectiva de um currículo que se relaciona com os contextos socioculturais dos estudantes, reconhecendo os territórios como espaços potentes de aprendizagem. Esta abordagem rompe com a lógica tradicional de ensino fragmentado, inserindo o cotidiano, a cultura local e os saberes populares no planejamento pedagógico. A partir das políticas públicas implementadas pela Secretaria Municipal de Educação, observa-se um esforço em consolidar práticas educativas que promovam a equidade, a diversidade e o direito à cidade, com destaque para as iniciativas de mapeamento e ativação dos potenciais educativos do território. Este artigo, de natureza qualitativa e com base em revisão bibliográfica, busca discutir como os territórios educativos contribuem para a efetivação da educação integral, refletindo sobre os desafios e possibilidades dessa prática no contexto das escolas municipais.

Palavras-chave: Educação Integral; Territórios Educativos; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A implementação da educação integral nas redes públicas de ensino representa um avanço significativo nas políticas educacionais brasileiras, especialmente por propor uma formação mais ampla, que ultrapassa os limites da grade curricular tradicional. Em São Paulo, a proposta da Secretaria Municipal de Educação valoriza a articulação entre escola, comunidade e território, reconhecendo que o processo educativo ocorre em múltiplos espaços e tempos.

No entanto, concretizar essa concepção exige a superação de inúmeros desafios, tais como a fragmentação das políticas públicas, a desigualdade no acesso aos recursos e a dificuldade de articulação intersetorial entre as diferentes esferas da administração pública. Além disso, é necessário que as escolas desenvolvam uma nova cultura institucional que compreenda o território como extensão pedagógica do currículo, rompendo com a lógica escolar centrada apenas na sala de aula.

Justifica-se este estudo pela urgência em aprofundar o debate sobre a efetivação da educação integral a partir dos territórios educativos, especialmente no contexto da maior cidade da América Latina. O município de São Paulo, com sua diversidade social, cultural e econômica, oferece uma multiplicidade de

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 (SME/SP); Professora de Educação Básica II (Ciências) na Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Ciências, e Professora Orientadora de Educação Integral (POEI), da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de São Paulo.

territórios com potencial formativo, mas que ainda são pouco mobilizados pelas políticas escolares.

Considerar o território como dimensão educativa requer que os profissionais da educação, gestores e comunidades escolares se apropriem de uma visão ampliada da aprendizagem, em que experiências, saberes locais e espaços comunitários sejam integrados ao projeto pedagógico da escola. Nesse cenário, refletir sobre os avanços e limites da política de educação integral torna-se fundamental para garantir práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e contextualizadas.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo geral analisar como a educação integral tem sido desenvolvida no município de São Paulo a partir da perspectiva dos territórios educativos. Como objetivos específicos, busca-se: compreender os fundamentos teóricos que sustentam a proposta de educação integral; identificar os desafios para sua implementação em contextos urbanos marcados por desigualdades sociais; e mapear estratégias e práticas que possibilitem a efetiva articulação entre escola e território.

A metodologia adotada baseia-se em pesquisa bibliográfica, de modo a subsidiar uma reflexão crítica sobre as políticas públicas educacionais e suas interfaces com os contextos socioterritoriais da cidade.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E PRÁTICAS NA PERSPECTIVA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

A Educação Integral assume um lugar central nas políticas educacionais contemporâneas, configurando-se não apenas como extensão da jornada escolar, mas como um paradigma pedagógico que visa à formação integral do sujeito nas dimensões intelectual, emocional, cultural, social e física. Essa perspectiva se alinha às ideias de educação para a cidadania reflexiva, presente em obras como Educação Integral e Cidades Educadoras (SESC-SP, 2017).

No contexto paulista, um marco político relevante foi a ampliação gradual do Programa São Paulo Integral, que, respaldado pelos Centros Educacionais Unificados (CEUs), articulou espaços públicos do entorno para além da escola e voltou-se à lógica de cidade educadora, marco teórico contemporâneo no debate sobre Educação Integral (SME, s.d.).

Essa centralidade política revela que a Educação Integral precisa ser entendida como uma proposta que deve acolher o território como dimensão educativa — utilizando-o não apenas como espaço, mas como agente formativo, que proporciona experiências sensíveis e contextuais aos educandos (FARIAS; REIS, 2023).

A concepção de território educativo não se limita à geografia, mas envolve saberes, práticas comunitárias, instituições culturais e a pluralidade de afetos e memórias que circulam no entorno da escola — exatamente o que Farias e Reis (2023) identificam ao discutir a materialização da Educação Integral em sua dimensão territorial.

As bases legais do Programa São Paulo Integral estão estruturadas por portarias e instruções normativas que orientam o uso desses territórios educativos, conferindo respaldo institucional às práticas escolares que se expandem para além dos muros — instrumento legal central para a implementação dessa política.

Ações práticas, como os Guias de Potenciais Educativos dos Territórios, representam uma interface concreta entre política e prática, uma vez que identificam e mapeiam recursos culturais, comunitários e artísticos nos bairros, orientando a articulação entre escola e território (SME; ITAÚ SOCIAL, 2025).

Além desses guias, as experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas do município explicitam uma educação que dialoga com a realidade local — uma infraestrutura que transcende as salas de aula permite o envolvimento criativo com parques, centros

comunitários e espaços públicos (SME, 2017).

Esses princípios pedagógicos — cidade educadora, democracia participativa, diálogo e currículo significativo — são alinhados teoricamente aos conceitos desenvolvidos no campo da educação decolonial e crítica, revisitados por autores como Farias e Reis (2023).

A abordagem da cidade como educadora implica que as políticas sejam pensadas de modo intersetorial e interdisciplinar — integrando educação, cultura, esporte, saúde e assistência social num projeto comum, com olhar voltado à integralidade dos sujeitos (SESC-SP, 2017).

Do ponto de vista pedagógico, considerar uma educação situada no território exige empoderamento dos sujeitos, interculturalidade, escuta ativa e corresponsabilidade nos processos de construção do currículo — práticas já presentes em propostas experimentais desenvolvidas por projetos de formação continuada.

A reconstrução pedagógica também passa por rediscutir o tempo escolar: a Educação Integral requer reorganização da jornada e do tempo nas escolas, uma lógica que amplia o tempo educativo para além dos conteúdos formais (FARIAS; REIS, 2023).

No Estado de São Paulo, modelos como ETI (Escola de Tempo Integral) e PEI (Programa Ensino Integral) mostram que a jornada ampliada oferece condições estruturadas para promover a Educação Integral, ao passo que redesenham o trabalho docente e as relações com o território.

Apesar desse panorama promissor, a literatura aponta desafios: a invisibilidade dos saberes locais no currículo, a falta de formação docente específica para lidar com a diversidade territorial e a dificuldade de avaliação dos efeitos desses programas sobre a integralização da educação (CASTANHO; MANCINI, 2012).

Mesmo diante desses desafios, há relatos de experiências em outras cidades — como Belo Horizonte e Santarém — em que a expansão da jornada escolar ocupou praças, parques e rios, transformando o território em espaço de pertencimento e cidadania (ALVAREZ LEITE, 2023).

Essas experiências indicam que a Educação Integral efetiva ressignifica o papel da escola na cidade, criando vínculos cotidianos com o entorno e movendo a comunidade para além da escola, construindo redes educativas e vivenciais.

Em síntese, a Educação Integral em São Paulo expressa uma proposta consistente de política pública que pretende articular escola, território e sujeito por meio de instrumentos legais, guias pedagógicos e princípios democráticos, configurando um campo educativo ampliado e plural.

Contudo, para que essa proposta alcance sua potência, é preciso que os agentes envolvidos — gestores, professores, famílias e comunidade — compreendam e reafirmem o território como matriz pedagógica e política da integralidade. A Educação Integral só será de fato transformadora se incorporar o território como sujeito simbólico e educativo.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CONTEXTOS URBANOS: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E CAMINHOS DE ARTICULAÇÃO COM O TERRITÓRIO

A educação integral fundamenta-se em uma concepção multidimensional da formação humana, superando o paradigma tradicional que limita o ensino à esfera cognitiva. Nessa perspectiva, a jornada escolar estendida deve articular-se com espaços comunitários, culturais e urbanos — uma proposta amplamente defendida por Moll (2007), autora do conceito de "Escola Integrada", que enfatiza a integração da escola com espaços urbanos diversos.

Desde a promulgação da LDB (Lei nº 9.394/1996), há um respaldo legal para a ampliação da jornada escolar, identificada como caminho para promover o desenvolvimento integral dos estudantes (BRASIL, 1996). Contudo, essa expansão não pode se resumir à extensão do tempo; é necessária uma

reconfiguração curricular e pedagógica que incorpore dimensões culturais, sociais e políticas (CAVALIERE, 2007; ARROYO, 2012).

Cavaliere (2007) distingue várias concepções de educação integral: assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial. A concepção democrática visa aprofundar o conhecimento, o pensamento crítico e a vivência democrática, enquanto a multissetorial propõe a descentralização das atividades educativas — inclusive para além dos muros escolares (CAVALIERE, 2007). Arroyo (2012) alerta que a mera ocupação do tempo escolar, sem articulação curricular, pode perpetuar desigualdades, sendo essencial reconhecer os educandos como sujeitos de direitos, não apenas de proteção.

Na prática, a implementação enfrenta obstáculos como infraestrutura precária, escassez de materiais pedagógicos e insuficiente formação docente (CUNHA, 2022; PEREIRA, 2024). A falta de formação contínua é apontada como um entrave à reorganização efetiva de tempos, espaços e currículos (LEMOS et al., 2022). Além disso, mudanças de contexto político, social e econômico impactam diretamente a viabilização das políticas públicas de educação integral (D'ASCENZI; LIMA, 2013).

Em contextos urbanos marcados por desigualdades, essas limitações se intensificam. A fragmentação das ações, a ausência de articulação intersetorial e a carência de diálogo com outros órgãos governamentais minam a efetividade dos projetos (CASTRO; LOPES, 2011). A gestão escolar, por sua vez, enfrenta embates entre demandas institucionais e as necessidades do Projeto Político-Pedagógico, o que evidencia a importância de uma governança participativa e comprometida com a educação integral (GANZELI; NOGUEIRA, 2020).

Mapear estratégias eficazes requer olhar para modelos como o Programa Mais Educação. Apesar de bem-intencionado, os resultados ficaram aquém das expectativas devido à falta de articulação entre o currículo central e as atividades complementares (MOLL, 2012). A proposta de escola integrada, defendida por Moll, visa justamente superar essa fragmentação ao articular a escola com espaços urbanos e comunitários (MOLL, 2007).

Outra estratégia fundamental é a construção de territórios educativos, nos quais a escola trabalha em conjunto com a comunidade para resolver problemas reais, fortalecendo o sentimento de pertencimento. Em programas como o PEI (Programa Escola Integrada), ações como a coleta de lixo no bairro evidenciam a mobilização comunitária e a construção de vínculos entre escola e território (DEUS, 2010).

A construção de comunidades de aprendizagem implica uma abordagem colaborativa, em que escola, família e comunidade participam ativamente dos processos educativos. Esse modelo estabelece a responsabilidade compartilhada pela educação e promove ambientes dialógicos e cooperativos (FREITAS, 2010).

Historicamente, autores como Anísio Teixeira já defendiam a integração entre escola e comunidade por meio da municipalização do ensino, entendendo que a escola local está mais próxima das demandas da comunidade (TEIXEIRA, 1966). Essa perspectiva ajuda a ressignificar a escola como parte ativa do território.

Para consolidar essas práticas, é crucial investir em formação docente que contemple dimensões pedagógicas, territoriais e intersetoriais. Essa formação qualificada permite que o tempo integral se torne uma experiência formativa significativa, e não apenas uma ampliação horária (LEMOS et al., 2022).

A participação ativa da comunidade escolar é outro fator estratégico. Quando professores, famílias e moradores participam da construção do projeto educativo, ampliam-se os sentidos atribuídos à escola e fortalece-se a articulação com o território (GOMES, 2025).

A infraestrutura adequada também é peça-chave: sem espaços apropriados para atividades culturais, esportivas e educativas, o

potencial da educação integral fica comprometido (PEREIRA, 2024). Isso demanda investimento público e planejamento comprometido com a equidade.

Por fim, a articulação intersetorial — com saúde, cultura, assistência social — amplia o suporte à escola e reforça seu papel como agente transformador no território, impulsionando uma educação integral que integra saberes e práticas sociais (CAVALIERE, 2007).

Conclui-se que a educação integral, respaldada por fundamentos teórico-políticos como os de Moll, Cavaliere, Arroyo e Teixeira, enfrenta desafios complexos nos contextos urbanos. Contudo, a adoção de estratégias articuladas — reconfiguração curricular, formação docente, comunidades de aprendizagem, infraestrutura e intersetorialidade — possibilita a efetiva articulação entre escola e território, contribuindo para uma educação integral mais equitativa e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação integral, ao propor uma formação que contempla todas as dimensões do ser humano, representa uma estratégia pedagógica e política voltada para a garantia de direitos e para a superação das desigualdades históricas que marcam o sistema educacional brasileiro. Em contextos urbanos como o da cidade de São Paulo, essa proposta se torna ainda mais urgente e complexa, uma vez que o território paulistano é atravessado por profundas assimetrias sociais, econômicas e culturais que impactam diretamente o acesso e a permanência dos estudantes na escola.

Ao longo deste capítulo, evidenciou-se que a efetivação da educação integral demanda uma reestruturação não apenas da jornada escolar, mas do próprio papel da escola na sociedade. Essa reconfiguração implica um reposicionamento institucional que reconheça a cidade como território educativo, valorizando os saberes comunitários e as redes de apoio existentes nos bairros. Em São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação tem investido em políticas públicas voltadas à ampliação do tempo escolar, como os Centros Educacionais Unificados (CEUs) e os programas de tempo integral. No entanto, a qualidade dessas iniciativas ainda depende de articulações intersetoriais consistentes e do fortalecimento do diálogo com as comunidades escolares.

A cidade de São Paulo apresenta características territoriais diversas, que exigem políticas educacionais sensíveis às especificidades locais. Bairros periféricos frequentemente concentram escolas com menor infraestrutura, altos índices de vulnerabilidade social e carência de equipamentos culturais, o que evidencia a importância da territorialização das políticas públicas. Nesse sentido, a proposta de territórios educativos emerge como uma alternativa viável e potente para articular escola, família, comunidade e poder público em torno de projetos coletivos de formação integral.

Outro aspecto crucial diz respeito à formação docente. Garantir que os profissionais da educação estejam preparados para lidar com a complexidade do território e para desenvolver práticas pedagógicas integradoras é condição essencial para o sucesso de qualquer iniciativa de educação integral. Em São Paulo, as formações continuadas precisam ser fortalecidas e alinhadas com os princípios da educação integral, priorizando metodologias participativas e contextualizadas.

As experiências positivas já em curso na cidade demonstram que, quando há compromisso político, planejamento estratégico e envolvimento da comunidade, é possível avançar rumo a uma escola que ultrapassa seus muros e se torna parte ativa da vida urbana. A construção de redes intersetoriais, o mapeamento de atores e recursos do território e o fortalecimento da gestão democrática são caminhos que potencializam a educação integral como instrumento de justiça social.

Portanto, para que a educação integral se consolide na cidade de São Paulo como política

pública estruturante, é necessário que ela deixe de ser vista como um projeto complementar ou episódico e passe a ser incorporada como eixo central do sistema educacional. Isso implica reconhecer que o direito à educação não se limita ao acesso à escola, mas envolve condições materiais e simbólicas para o pleno desenvolvimento dos sujeitos em seus contextos de vida.

A articulação entre escola e território, nesse contexto, deixa de ser um ideal abstrato e se torna um imperativo ético e político. A cidade educadora que se vislumbra é aquela em que a escola dialoga com os múltiplos saberes e espaços do território, promovendo experiências educativas significativas, emancipadoras e socialmente comprometidas. No cenário paulistano, esse é um desafio imenso, mas também uma oportunidade de transformar a educação pública em vetor de cidadania, equidade e pertencimento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. In: MOLL, Jaqueline (org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. 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, p. 27833, 23 dez. 1996.

CASTRO, Maria Helena; LOPES, Aline Soares. Políticas públicas de educação integral: entre a concepção e a implementação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 38–57, jan./abr. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: conceitos e história. In: COLEÇÃO CADERNOS SECAD. Brasília: MEC/SECAD, 2007. p. 13–26.

CUNHA, Maria da Silva. A educação em tempo integral no Brasil: avanços e desafios. Revista Brasileira de Educação, v. 29, n. 1, p. 45–60, 2022.

DEUS, José de Oliveira. Territórios educativos e pertencimento: ações do PEI e vínculos comunitários. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 143–160, 2010.

D'ASCENZI, Luiz Otávio; LIMA, Renata. A influência do contexto político, social e econômico na implementação de políticas educacionais. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 29, n. 2, p. 237–256, 2013.

FREITAS, Maria Paula Gonçalves. Comunidade de aprendizagem: responsabilidade compartilhada pela educação. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 65–78, 2010.

GANZELI, Patrícia; NOGUEIRA, Rogério. Gestão escolar e desafios da educação integral. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 36, n. 2, p. 521–540, 2020.

GOMES, Felipe. A participação da comunidade na implementação da educação integral nas escolas públicas. Revista de Educação Comunitária, v. 12, n. 1, p. 50–65, 2025.

LEMOS, Rosângela Aparecida Ferreira et al. Educação de tempo integral: desafios na implementação da política pública em uma escola pública do Ceará. Anais do CONEDU – Congresso Nacional de Educação, João Pessoa, 2022.

MOLL, Jaqueline. Educação integral e o desafio da construção de uma agenda pública. In: MOLL, Jaqueline (org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 25–42.

PEREIRA, Ana Lúcia. Infraestrutura escolar e educação em tempo integral: desafios contemporâneos. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 34, n. 2, p. 200–215, 2024.

SESC São Paulo. Educar Hoje – Educação Integral e Cidades Educadoras. São Paulo, 17 ago. 2017. Programa Curumim. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/editorial/educar-hoje-educacao-integral-e-cidades-educadoras/. Acesso em: 23 ago. 2025.

TEIXEIRA, Anísio. Educação é um direito. São Paulo: Editora Nacional, 1966.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista 1ª E
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

O PAPEL DAS PRÁTICAS SOCIAIS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thais Maranhão Pereira Rodrigues[1]

RESUMO: O presente artigo discute a importância das práticas sociais na formação da identidade e da autonomia da criança durante a Educação Infantil. A partir de uma abordagem socio-interacionista, fundamentada principalmente nos estudos de Vygotsky, considera-se que o desenvolvimento infantil ocorre em um contexto de relações sociais e culturais que influenciam diretamente na constituição do sujeito. As práticas sociais vivenciadas pelas crianças – como o brincar, a convivência com os pares e adultos, as interações no espaço escolar e comunitário – são elementos essenciais que favorecem a construção do "eu", o reconhecimento do outro e a capacidade de tomada de decisões. A escola de Educação Infantil, ao promover um ambiente rico em experiências sociais significativas, torna-se um espaço privilegiado para o exercício da autonomia, da cooperação e da expressão individual e coletiva. Nesse sentido, destaca-se o papel do educador como mediador e incentivador de práticas que respeitem a diversidade e estimulem a participação ativa das crianças nos processos de aprendizagem e socialização. O artigo conclui que a identidade e a autonomia não são atributos inatos, mas construções contínuas, atravessadas pelas experiências sociais oferecidas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Autonomia; Educação Infantil; Identidade; Práticas Sociais.

INTRODUÇÃO

A formação da identidade e da autonomia na infância é um processo complexo, que envolve múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Desde os primeiros anos de vida, as crianças constroem suas percepções sobre si mesmas e sobre o mundo por meio das interações com o ambiente, com os adultos e com os pares. Nesse sentido, a Educação Infantil configura-se como um espaço privilegiado para o favorecimento dessas construções, ao oferecer experiências significativas de socialização e aprendizagem.

As práticas sociais vivenciadas na escola — como o brincar coletivo, a participação em projetos, as rodas de conversa e os momentos de cuidado — são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, cognitivas e éticas. Essas práticas contribuem para a criança reconhecer-se como sujeito ativo, capaz de tomar decisões, expressar opiniões e respeitar os outros. Assim, a identidade e a autonomia não são compreendidas como características inatas, mas como processos que se constroem historicamente nas interações sociais.

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.

A pedagogia contemporânea tem enfatizado a importância de uma abordagem que valorize o protagonismo infantil, promovendo práticas educativas que considerem a criança como um sujeito de direitos, competente e capaz de agir no mundo. Essa perspectiva rompe com uma visão tradicional e passiva da infância, apontando para a necessidade de criar contextos pedagógicos que estimulem a liberdade com responsabilidade, a escuta sensível e a convivência democrática.

No entanto, diversos desafios ainda persistem nas instituições de Educação Infantil, dificultando a efetivação de práticas que realmente contribuam para o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças. Entre eles, destacam-se a formação insuficiente dos profissionais, a estrutura física inadequada, a pressão por resultados imediatos e a manutenção de práticas pedagógicas autoritárias e descontextualizadas. Esses obstáculos comprometem o pleno exercício da infância e a construção de um ambiente educacional inclusivo e respeitoso.

A discussão proposta neste artigo se justifica pela necessidade de aprofundar o entendimento sobre o papel das práticas sociais na formação da criança, especialmente diante dos avanços das políticas públicas e dos debates teóricos no campo da Educação Infantil. Compreender como essas práticas podem favorecer o desenvolvimento da identidade e da autonomia é essencial para qualificar o trabalho pedagógico e assegurar os direitos das crianças à convivência, ao brincar e à participação.

A metodologia adotada neste estudo baseia-se em uma revisão bibliográfica, com foco em autores que dialogam com os pressupostos da abordagem sociointeracionista, como Vygotsky, Wallon e outros estudiosos da infância e da educação. Foram selecionadas produções acadêmicas, artigos científicos, documentos legais e referenciais curriculares que tratam do tema, com o objetivo de analisar criticamente as contribuições teóricas e práticas existentes.

O objetivo geral deste artigo é analisar como as práticas sociais vivenciadas na Educação Infantil contribuem para a formação da identidade e da autonomia das crianças. Como objetivos específicos, busca-se: (1) compreender os conceitos de identidade e autonomia na infância; (2) identificar práticas pedagógicas que favoreçam esses aspectos do desenvolvimento; e (3) refletir sobre os desafios e possibilidades presentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

O PAPEL DAS PRÁTICAS SOCIAIS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E AUTONOMIA DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento da identidade infantil é compreendido, na perspectiva sociocultural, como um processo dinâmico, contínuo e relacional. Vygotsky (2001) defende que as funções psicológicas superiores se desenvolvem primeiramente no plano social, para depois se internalizarem no plano individual. Assim, o ambiente cultural e as interações sociais exercem papel determinante na construção da identidade da criança.

A Educação Infantil, nesse contexto, apresenta-se como um espaço privilegiado para a vivência de práticas sociais que estimulam a construção do "eu" e a percepção do outro. As interações com adultos e com os pares são mediadas por atividades significativas, como o brincar, o diálogo e a participação em situações cotidianas, que possibilitam à criança afirmar sua identidade de maneira singular e socialmente situada.

O brincar assume papel central nesse processo. Para Vygotsky (1991), o brinquedo permite à criança a criação de uma zona de desenvolvimento proximal, pois ela atua além do seu comportamento cotidiano, experimentando novas formas de ser e de agir. Na brincadeira simbólica, a criança incorpora papéis, experimenta regras sociais e negocia significados, o que contribui para o fortalecimento de sua autonomia e da construção da identidade.

A identidade, portanto, não é algo pronto ou inato, mas se constitui ao longo do

tempo, nas relações que a criança estabelece com o mundo. Segundo Kramer (2007), a identidade infantil é construída na interação com os outros e mediada por valores culturais, crenças e práticas sociais. É na vivência coletiva, nas experiências compartilhadas, que a criança se reconhece como sujeito pertencente a um grupo e ao mesmo tempo como indivíduo com características próprias.

Da mesma forma, a autonomia é vista como uma construção que se dá na prática social. A criança aprende a tomar decisões, resolver conflitos e expressar opiniões ao participar ativamente das dinâmicas do grupo. De acordo com Oliveira (2012), a autonomia infantil se desenvolve quando o ambiente proporciona segurança emocional, liberdade com responsabilidade e escuta atenta às necessidades e desejos da criança.

O educador tem papel fundamental nesse processo, atuando como mediador das relações sociais e incentivador da participação ativa da criança. Para Barbosa e Horn (2008), o professor deve promover experiências que estimulem a iniciativa, a criatividade e o protagonismo infantil, respeitando os tempos, ritmos e interesses de cada criança. Esse tipo de postura favorece o desenvolvimento da identidade pessoal e da autonomia intelectual e emocional.

As práticas sociais, quando intencionalmente planejadas e conduzidas com base em uma perspectiva pedagógica crítica e reflexiva, promovem um ambiente de aprendizagem cooperativa e democrática. Nesse sentido, o currículo da Educação Infantil deve valorizar a experiência, a escuta e a participação das crianças em projetos e atividades que façam sentido para elas e para o grupo.

Segundo Sarmento (2004), é na interação com a cultura e com os diferentes contextos sociais que a criança constrói sua subjetividade. Assim, é necessário que as práticas pedagógicas reconheçam e valorizem a diversidade, as histórias de vida, as linguagens e os modos de ser das crianças, contribuindo para uma formação integral e significativa.

A construção da autonomia também está diretamente relacionada à forma como o ambiente escolar é organizado. Um espaço acolhedor, acessível e estimulante, aliado a relações afetivas respeitosas, favorece a tomada de iniciativas e o exercício da liberdade com responsabilidade. Como destaca Kishimoto (2010), ambientes ricos em possibilidades promovem a ação, a exploração e a descoberta por parte da criança.

Outro aspecto importante diz respeito à valorização das múltiplas linguagens da infância. Através da música, do desenho, da dança, do teatro e da expressão corporal, as crianças comunicam seus sentimentos, desejos e visões de mundo. Essas expressões simbólicas são formas legítimas de construção de identidade e exercício da autonomia, devendo ser incorporadas intencionalmente ao cotidiano escolar.

A participação da criança nas decisões do grupo também é um indicador de práticas pedagógicas que respeitam sua autonomia. Quando ouvida, quando tem seus sentimentos e opiniões considerados, a criança desenvolve a autoconfiança e aprende a conviver democraticamente. Para Rinaldi (2006), o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e de linguagem é condição essencial para a construção de um ambiente educativo verdadeiramente formador.

É preciso destacar, ainda, a importância da articulação entre a escola e a família no processo de formação da identidade e da autonomia. A parceria entre esses dois contextos favorece a construção de vínculos afetivos, a continuidade das experiências e a segurança emocional necessária para o desenvolvimento pleno da criança.

A legislação brasileira também oferece respaldo para esse entendimento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) estabelecem que a educação das crianças deve ocorrer em contextos que garantam experiências que promovam o desenvolvimento da identidade e da autonomia como direitos fundamentais.

No plano teórico, a abordagem histórico-cultural oferece uma base sólida para compreender como o sujeito se constitui na relação com o outro e com o mundo. Autores como Valsiner (2000) e Rogoff (2005) ressaltam que a cultura não é apenas o pano de fundo do desenvolvimento, mas o próprio processo pelo qual a criança constrói sua identidade e se torna autônoma.

A escola, portanto, deve assumir o compromisso ético e político de promover práticas sociais que respeitem e valorizem as crianças como sujeitos ativos, criativos e competentes. Esse compromisso passa por uma formação docente contínua, por uma gestão democrática e pela construção de um projeto pedagógico que tenha como princípio a escuta sensível e a participação efetiva das crianças.

Conclui-se que as práticas sociais desenvolvidas na Educação Infantil têm papel central na formação da identidade e da autonomia das crianças. Elas oferecem oportunidades para que a criança se reconheça como sujeito singular e, ao mesmo tempo, integrante de uma coletividade, desenvolvendo competências essenciais para sua vida pessoal, social e cidadã.

IDENTIDADE E AUTONOMIA NA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A identidade infantil é uma construção progressiva e relacional, que se forma a partir das experiências vividas pela criança em diferentes contextos sociais e culturais. Essa construção envolve aspectos físicos, emocionais, sociais e históricos, sendo atravessada pelas interações familiares, escolares e comunitárias (BRASIL, 2010). A criança se forma como sujeito a partir da maneira como é reconhecida pelos outros e como se reconhece nessas interações.

Segundo Vygotsky (2001), a identidade não é algo dado, mas algo que se constitui na relação com o outro e com o meio. A internalização das experiências sociais possibilita à criança apropriar-se de signos e significados culturais, formando uma imagem de si e do mundo. Esse processo é essencialmente dialógico e mediado, em que a linguagem assume papel estruturante.

A abordagem histórico-cultural entende o sujeito como produto e produtor da cultura, e isso se reflete na maneira como a criança constrói sua identidade. Valsiner (2000) reforça que o desenvolvimento do self ocorre na articulação entre as experiências internas e os significados culturais externos, sendo a criança ativa nesse processo.

Outro aspecto fundamental é a autonomia. Esta se refere à capacidade da criança de tomar decisões, agir com responsabilidade e posicionar-se diante das situações cotidianas (PIAGET, 1997). Para Piaget, a autonomia moral, em contraposição à heteronomia, é desenvolvida quando a criança compreende as regras como construções coletivas, e não como imposições externas.

A autonomia na infância deve ser compreendida não apenas como independência física, mas também como capacidade de pensar e agir por si, com base em valores e em relações éticas (OLIVEIRA, 2012). Isso envolve decisões conscientes, autorregulação, respeito ao outro e reconhecimento de direitos e deveres.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a identidade e a autonomia como direitos fundamentais da criança na Educação Infantil, indicando que as práticas pedagógicas devem garantir vivências que fortaleçam essas dimensões (BRASIL, 2017). Portanto, o desenvolvimento de ambas deve ser um eixo estruturante do trabalho pedagógico.

A formação da identidade e da autonomia está fortemente associada às interações e às práticas sociais do cotidiano escolar. O contato com os colegas, os professores, os objetos culturais e os espaços físicos influencia diretamente a forma como a criança se percebe e age no mundo (KRAMER, 2007). O ambiente escolar deve ser entendido como um espaço de construção de significados e de subjetividades.

A escuta ativa, o acolhimento das ideias infantis e a valorização das narrativas pessoais são estratégias importantes para fortalecer a identidade das crianças. Segundo Barbosa e Horn (2008), quando a criança é reconhecida como alguém que tem o que dizer e cuja fala é considerada, ela se sente pertencente e valorizada, o que fortalece sua autoimagem.

A mediação do adulto é essencial para garantir condições adequadas ao desenvolvimento da identidade e da autonomia. Vygotsky (2001) defende que o desenvolvimento potencial da criança é alcançado com o apoio de um adulto ou de um par mais experiente, por meio da zona de desenvolvimento proximal. Isso significa que a autonomia se desenvolve em processo, a partir da convivência com o outro.

Ainda sobre o papel do educador, é necessário que ele promova situações que exijam da criança reflexão, tomada de decisão, resolução de conflitos e participação ativa no grupo. Essas situações devem ser planejadas de modo a respeitar os interesses, ritmos e modos de ser da criança (BARBOSA; HORN, 2008).

Uma prática pedagógica significativa para o desenvolvimento da autonomia é o brincar. De acordo com Vygotsky (1991), a brincadeira de faz-de-conta permite à criança operar em um nível superior ao de seu desenvolvimento real, antecipando comportamentos e tomando decisões simbólicas que impactam diretamente sua capacidade de agir no mundo real.

Além do brincar, a organização do ambiente também influencia o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Kishimoto (2010) afirma que ambientes que oferecem variedade de materiais, liberdade de movimento e possibilidade de escolha promovem a exploração, a iniciativa e a criatividade.

Práticas de autocuidado, como vestir-se, alimentar-se e cuidar de objetos pessoais, quando estimuladas de forma respeitosa, também são fundamentais para o exercício da autonomia. Segundo Oliveira (2012), essas ações reforçam a confiança da criança em suas próprias capacidades.

A participação da criança na construção de regras e combinados coletivos é outra estratégia pedagógica que contribui para o fortalecimento da autonomia moral. Piaget (1997) considera que a moral autônoma surge quando a criança compreende o sentido das regras e contribui para sua elaboração.

Projetos pedagógicos baseados nos interesses das crianças promovem o protagonismo e favorecem a construção de uma identidade positiva. Quando envolvidas em decisões sobre o que e como aprender, as crianças sentem-se respeitadas e assumem responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem (RINALDI, 2006).

É importante destacar o papel da linguagem como mediadora da construção da identidade e da autonomia. Vygotsky (2001) aponta que o desenvolvimento do pensamento está profundamente ligado à linguagem, que permite à criança nomear, organizar e refletir sobre suas experiências.

A pluralidade cultural também deve ser considerada nas práticas pedagógicas. Sarmento (2004) destaca que as culturas infantis são múltiplas e influenciadas pelas experiências familiares, sociais e regionais. Valorizar essa diversidade contribui para a formação de identidades mais conscientes e críticas.

A criança, como sujeito de direitos, deve ser reconhecida em sua singularidade e em sua capacidade de contribuir para a construção coletiva do conhecimento. Esse reconhecimento é essencial para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e social (BRASIL, 2010).

As múltiplas linguagens da infância — corporal, plástica, musical, verbal — devem ser incorporadas ao cotidiano escolar como formas legítimas de expressão da identidade. Rinaldi (2006) afirma que essas linguagens são meios pelos quais a criança constrói sentido sobre si mesma e sobre o mundo.

A relação com os pares também tem papel central nesse processo. O convívio com outras crianças permite a negociação de significados, o enfrentamento de conflitos e o aprendizado de valores como respeito, empatia e cooperação (VALSINER, 2000).

A construção da autonomia envolve também a capacidade de autorregulação. Isso inclui controlar impulsos, planejar ações e lidar com frustrações. Essas habilidades são desenvolvidas quando a criança tem espaço para errar, experimentar e tentar novamente, sem julgamentos (OLIVEIRA, 2012).

A escuta sensível por parte dos adultos, a valorização das decisões infantis e o respeito à singularidade de cada criança são elementos fundamentais para práticas pedagógicas que promovem a autonomia e a identidade (BARBOSA; HORN, 2008).

Por fim, a parceria entre escola e família deve ser fortalecida, uma vez que ambos os contextos contribuem para o desenvolvimento da criança. A construção conjunta de valores e expectativas garante maior coerência entre os ambientes e fortalece os processos de formação do sujeito (ROGOFF, 2005).

Conclui-se que compreender os conceitos de identidade e autonomia na infância e identificar práticas pedagógicas que os favoreçam exige uma postura ética, crítica e reflexiva por parte dos educadores. A criança deve ser reconhecida como protagonista de sua própria história, ativa na construção de seus saberes e em constante diálogo com o mundo que a cerca.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor da Educação Infantil ocupa uma posição estratégica na promoção da identidade e da autonomia das crianças. Sua função vai além da transmissão de conteúdos: ele atua como mediador das relações sociais, organizador de experiências e facilitador do desenvolvimento infantil (OLIVEIRA, 2012). É no encontro cotidiano com o educador que a criança tem a possibilidade de ser escutada, reconhecida e desafiada a pensar e agir sobre o mundo.

A mediação pedagógica exige sensibilidade para perceber as potencialidades de cada criança e criar situações que permitam a expressão de seus sentimentos, opiniões e escolhas. Vygotsky (2001) afirma que o adulto é responsável por inserir a criança em práticas culturais que ela ainda não domina, mas é capaz de realizar com apoio. Esse espaço entre o que a criança faz sozinha e o que consegue com ajuda é a zona de desenvolvimento proximal.

Nesse sentido, o professor não deve substituir a ação da criança, mas sim provocar, orientar e ampliar suas possibilidades de ação e reflexão. A construção da autonomia ocorre de maneira gradativa, e o educador precisa respeitar esse processo, incentivando a tomada de decisão e a participação ativa no cotidiano escolar (BARBOSA; HORN, 2008).

O educador também é um modelo ético e relacional. Suas atitudes, gestos e palavras são observados pelas crianças e constituem referência para a formação da identidade. Quando age com respeito, escuta e empatia, ele contribui para que a criança internalize valores semelhantes e construa uma imagem positiva de si mesma (KRAMER, 2007).

Além disso, o professor exerce papel fundamental na organização do ambiente educativo. A disposição dos materiais, o tempo das atividades, a estrutura das rotinas e as regras de convivência são decisões que influenciam diretamente a autonomia infantil (KISHIMOTO, 2010). Um ambiente rico em estímulos e acessível às crianças amplia sua capacidade de escolha e experimentação.

O planejamento pedagógico também deve incluir propostas que favoreçam a autoria da criança. Trabalhar com projetos, brincadeiras livres e rodas de conversa são práticas que valorizam a voz infantil e estimulam o protagonismo. Rinaldi (2006) destaca que

escutar as crianças não é apenas ouvi-las, mas considerar suas ideias como elementos centrais no processo educativo.

A escuta ativa é, portanto, uma ferramenta essencial do educador-mediador. Ao acolher as manifestações infantis com atenção e respeito, o professor demonstra que a criança tem um lugar legítimo na construção do conhecimento. Isso fortalece sua identidade e a convida a assumir responsabilidades sobre suas ações (BRASIL, 2017).

Ser mediador também significa intervir de forma intencional nas interações entre as crianças. Os conflitos, por exemplo, devem ser vistos como oportunidades de aprendizado ético e emocional. Com apoio do professor, as crianças aprendem a negociar, argumentar e respeitar o ponto de vista do outro (PIAGET, 1997).

A construção da identidade passa ainda pela valorização da história, da cultura e das experiências de cada criança. O professor deve estar atento às múltiplas formas de ser e estar no mundo, acolhendo a diversidade e combatendo estereótipos. Sarmento (2004) lembra que a infância não é única, mas plural, e deve ser reconhecida em sua heterogeneidade.

A promoção da autonomia exige que o professor compartilhe com a criança parte do poder de decisão. Isso não significa ausência de limites, mas construção coletiva de regras e objetivos. Oliveira (2012) enfatiza que autonomia se fortalece quando a criança se sente responsável por suas escolhas e aprende a lidar com as consequências.

É fundamental que o professor reconheça o erro como parte do processo de aprendizagem. Ao invés de punir ou corrigir imediatamente, o educador-mediador deve provocar a reflexão, encorajando a criança a tentar novamente. Essa postura desenvolve a confiança e a perseverança, pilares da autonomia (VYGOTSKY, 2001).

Outro aspecto relevante é o uso da linguagem como ferramenta de mediação. A maneira como o professor se comunica — escutando, nomeando emoções, propondo hipóteses — influencia diretamente a construção do pensamento infantil. A linguagem não apenas expressa, mas também forma a identidade (BRUNER, 2001).

A intencionalidade educativa também está presente nas escolhas didáticas do professor. Trabalhar com temas significativos, valorizar a cultura da criança e estabelecer vínculos afetivos são ações que fortalecem o sentimento de pertencimento e a autoestima (KRAMER, 2007).

O professor deve conhecer profundamente o desenvolvimento infantil para propor desafios coerentes com o nível de cada criança. Um bom mediador observa, registra e interpreta os sinais emitidos pelas crianças, adaptando sua prática de acordo com suas necessidades e interesses (ROGOFF, 2005).

A formação contínua dos professores é essencial para que possam exercer plenamente essa mediação. Refletir sobre sua prática, dialogar com colegas e atualizar-se teoricamente são atitudes que contribuem para uma pedagogia da escuta, da cooperação e da liberdade (BARBOSA; HORN, 2008).

É importante destacar que o educador também precisa ser apoiado por uma gestão escolar democrática, que valorize o trabalho pedagógico e promova espaços de discussão coletiva. A mediação exige tempo, sensibilidade e intencionalidade, e isso só é possível em contextos institucionais que respeitam o tempo da infância.

A mediação docente não se limita à sala de aula. Envolve também o relacionamento com as famílias, promovendo uma aliança educativa baseada na confiança e no diálogo. Essa parceria amplia a compreensão sobre a criança e fortalece os vínculos afetivos, essenciais para o desenvolvimento de sua identidade (ROGOFF, 2005).

A observação é uma das principais ferramentas do professor-mediador. Ao observar atentamente o brincar, o discurso e as ações das

crianças, o educador recolhe informações valiosas para compreender como elas constroem sentidos sobre si e sobre o mundo (OLIVEIRA, 2012).

O respeito aos tempos e aos modos próprios da infância é um princípio ético da mediação pedagógica. Pressionar a criança para atingir metas adultocêntricas compromete seu desenvolvimento emocional e reduz sua capacidade de agir com autonomia (KISHIMOTO, 2010).

A escuta e a mediação não são neutras; envolvem escolhas pedagógicas, concepções de infância e compromissos políticos. Acreditar na capacidade da criança de pensar, decidir e se expressar é um posicionamento que transforma a prática e o ambiente escolar (RINALDI, 2006).

Quando bem exercida, a mediação pedagógica promove aprendizagens significativas, fortalece a identidade pessoal e social da criança, e contribui para o desenvolvimento de uma autonomia ética, consciente e solidária. Essa é a base para a formação de sujeitos críticos e participantes.

O professor mediador, portanto, é aquele que enxerga a criança como sujeito de direitos, respeita suas expressões, acolhe sua história e propõe desafios que a ajudem a crescer. Seu papel é essencial na constituição de uma Educação Infantil humanizadora, democrática e inclusiva.

Conclui-se que o papel do professor como mediador é central no processo de formação da identidade e da autonomia na infância. Sua prática deve ser fundamentada em valores como respeito, escuta, participação e confiança nas potencialidades das crianças, promovendo ambientes educativos onde elas possam ser protagonistas de suas próprias histórias.

A análise dos dados evidencia que a construção da identidade e da autonomia na infância não ocorre de forma espontânea ou isolada, mas é profundamente influenciada pelas experiências sociais e pelas práticas pedagógicas oferecidas no cotidiano escolar. As interações entre crianças, professores e ambiente físico compõem um cenário dinâmico, no qual cada elemento contribui ativamente para o desenvolvimento subjetivo e social do sujeito infantil. Observa-se que a criança é tanto um ser em formação quanto um agente capaz de interagir com o meio e atribuir significados às suas vivências.

Percebe-se também que as práticas pedagógicas que valorizam a escuta, a escolha e a participação da criança são mais eficazes na promoção da autonomia e no fortalecimento de uma identidade positiva. Atividades que envolvem tomada de decisão, resolução de conflitos e protagonismo geram maior engajamento, autoestima e responsabilidade por parte das crianças. Por outro lado, ambientes escolarizados que priorizam a obediência passiva e a reprodução de comportamentos padronizados tendem a inibir a criatividade, a expressão e a iniciativa, limitando o processo de construção do "eu".

Ao discutir o papel do professor, nota-se que sua atuação como mediador é central para a articulação entre o contexto social e o desenvolvimento individual da criança. Educadores que adotam uma postura sensível e reflexiva conseguem transformar situações cotidianas em oportunidades pedagógicas significativas. A maneira como o professor organiza o espaço, propõe atividades, intervém nas interações e valida as expressões infantis tem impacto direto na forma como a criança se percebe e se posiciona no grupo. Essa mediação eficaz não se resume a ações pontuais, mas se materializa em uma cultura pedagógica que reconhece a infância como tempo de direitos, descobertas e construção de sentido.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva, fundamentada em revisão teórica de base bibliográfica e documental. O estudo foi desenvolvido com o

propósito de compreender como as práticas sociais presentes na Educação Infantil influenciam a formação da identidade e da autonomia da criança, destacando o papel dos ambientes educativos, das relações interpessoais e das mediações pedagógicas.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela complexidade do objeto de estudo, que envolve dimensões subjetivas, culturais e contextuais, exigindo uma análise interpretativa e crítica das práticas educativas e dos processos de desenvolvimento infantil. Assim, buscou-se interpretar e refletir sobre as contribuições das interações sociais para a construção da identidade e autonomia no âmbito da Educação Infantil.

A investigação fundamentou-se na análise de produções acadêmicas recentes, tais como livros, artigos científicos, teses e dissertações, provenientes de fontes confiáveis e atualizadas, que abordam as temáticas da formação da identidade, autonomia infantil, práticas pedagógicas e mediação docente na Educação Infantil. Foram adotados como referenciais teórico-metodológicos autores como Vygotsky (2001), que enfatiza o papel das práticas sociais no desenvolvimento cognitivo e social; Kishimoto (2010), que discute a autonomia e o brincar no contexto escolar; e Kramer (2007), que aborda a construção da identidade na infância a partir das relações sociais.

Para a organização da análise, foram selecionados documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que orienta as práticas educativas na Educação Infantil, bem como estudos especializados que discutem a importância das práticas sociais e da mediação pedagógica para o desenvolvimento infantil. Os materiais pesquisados foram sistematizados em categorias temáticas como práticas sociais e identidade, autonomia na infância, mediação do professor e ambiente educativo.

Além das fontes bibliográficas, foram consultados materiais complementares, incluindo vídeos e relatos de experiências pedagógicas que ilustram a aplicação das teorias no cotidiano da Educação Infantil. O conjunto dessas fontes possibilitou uma análise aprofundada das dimensões envolvidas na formação da identidade e autonomia da criança por meio das práticas sociais.

Os resultados apontam que as práticas sociais na Educação Infantil transcendem o aspecto educativo formal, constituindo-se em espaços de interação, reconhecimento e construção da subjetividade infantil. Observa-se que o ambiente pedagógico, aliado à mediação qualificada do professor, favorece o desenvolvimento da autonomia e fortalece a identidade das crianças, possibilitando-lhes participação ativa no processo de aprendizagem.

Todavia, o estudo também evidencia desafios relacionados à formação dos profissionais da Educação Infantil, que muitas vezes carecem de preparo específico para atuar como mediadores eficazes e para valorizar a criança como sujeito autônomo e portador de identidade singular. Essas lacunas impactam diretamente a qualidade das práticas sociais no contexto educativo.

Dessa forma, esta pesquisa contribui para o entendimento da importância das práticas sociais na constituição da identidade e autonomia infantil, ressaltando a necessidade de políticas públicas e programas de formação que ampliem a qualificação dos educadores, promovendo uma educação infantil centrada no respeito à criança como sujeito ativo de seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas sociais na Educação Infantil desempenham papel fundamental na formação da identidade e no desenvolvimento da autonomia da criança, configurando-se como espaços privilegiados de interação, aprendizado e construção subjetiva. Através das relações estabelecidas no ambiente educativo, as crianças vivenciam experiências que contribuem para o reconhecimento de si mesmas e para a ampliação de sua capacidade de agir de forma

independente e consciente. Essa dimensão relacional é essencial para a construção de sujeitos autônomos e socialmente inseridos.

Entretanto, os desafios identificados, especialmente no que diz respeito à formação e atuação dos profissionais da educação, evidenciam a necessidade de investimentos contínuos em políticas públicas e programas de capacitação docente que valorizem a mediação pedagógica e o respeito à diversidade infantil. O reconhecimento da criança como protagonista do processo educativo deve nortear as práticas institucionais, garantindo ambientes inclusivos, acolhedores e estimulantes para o seu pleno desenvolvimento.

Por fim, este estudo reforça a importância de se compreender a educação infantil não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um processo complexo e dinâmico, no qual as práticas sociais são fundamentais para a construção da identidade e da autonomia. Assim, a valorização dessas práticas contribui para a formação de crianças mais seguras, críticas e participativas, capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen. Educação infantil: organizar, planejar e desenvolver a prática pedagógica. São Paulo: Cortez, 2018. 240 p.

BARBOSA, Maria Carmen S.; HORN, Maria Gabriela. Organização do espaço na educação infantil: a descoberta do outro e do espaço. Porto Alegre: Artmed, 2008. 256 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. 260 p.

BRUNER, Jerome. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001. 240 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. 4. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010. 200 p.

KRAMER, Sonia. Retratos do cotidiano: educação infantil, formação e prática. São Paulo: Ática, 2007. 320 p.

OLIVEIRA, Zilma Maria Ribeiro de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2012. 280 p.

PIAGET, Jean. O julgamento moral na criança. São Paulo: Summus, 1997. 120 p.

RINALDI, Carla. In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning. London: Routledge, 2006. 196 p.

ROGOFF, Barbara. A natureza cultural do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2005. 360 p.

SARMENTO, Maria José. As culturas da infância na transição para a vida adulta. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 35–52, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 248 p.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista aE
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

A IMPORTÂNCIA DO BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO

Vanessa Fernandes Leandro de Assunção[1]

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar a importância do bilinguismo no contexto contemporâneo, destacando seus benefícios cognitivos, sociais e profissionais. A pesquisa foi desenvolvida a partir de revisão bibliográfica de autores que tratam da temática, bem como da análise de materiais disponíveis em bases digitais e documentos institucionais. A metodologia utilizada consistiu em estudo qualitativo, com caráter descritivo e exploratório, voltado para a compreensão dos impactos do aprendizado de uma segunda língua em diferentes fases da vida. Os resultados apontam que o bilinguismo contribui significativamente para o desenvolvimento da neuroplasticidade, para a prevenção de doenças degenerativas, além de favorecer a inserção no mercado de trabalho e a ampliação de experiências culturais. Também foi possível observar que, apesar de sua relevância, o acesso ao ensino bilíngue no Brasil ainda é marcado por barreiras sociais e econômicas, que limitam a maioria da população.Conclui-se, portanto, que investir no bilinguismo desde a infância, por meio de políticas públicas e formação docente qualificada, é fundamental para ampliar oportunidades, reduzir desigualdades e promover umaeducação mais inclusiva.

Palavras-chave: Aprendizagem; Bilinguismo. Educação Inclusiva; Idiomas; Línguas.

INTRODUÇÃO

Com o avanço tecnológico e a intensificação da globalização, a necessidade de aprender línguas adicionais tornou-se mais evidente, pois o domínio de mais de uma língua passou a ser considerado um requisito estratégico para a mobilidade social e econômica (GARCÍA, 2009; APPADURAI, 1996). O acesso à internet ampliou a disponibilidade de conteúdos educacionais, tornando cursos e mentorias mais acessíveis e dinâmicos, enquanto o mercado de trabalho passou por transformações que tornam a fluência em idiomas um diferencial competitivo (CRYSTAL, 2003).

Este estudo, de caráter bibliográfico e qualitativo, tem como objetivo analisar os benefícios cognitivos, sociais e profissionais do bilinguismo, com foco nas fases da infância e adolescência, além de investigar como as desigualdades socioeconômicas afetam o acesso a uma educação bilíngue no Brasil (CUMMINS, 2000; SKUTNABB-KANGAS, 2000).

O cenário contemporâneo evidencia que o domínio de um segundo idioma ultrapassa a dimensão individual, configurando-se como um requisito coletivo para sociedades que buscam maior integração internacional. A capacidade de dialogar em diferentes línguas está associada ao fortalecimento das relações diplomáticas, à competitividade econômica e ao intercâmbio

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE e em Letras pela Universidade Cidade Verde, UNICV. Pós graduada em Educação Especial pela UNICV e em Neuroeducação pela Faculdade Campos Elíseos, FCE. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

cultural entre povos (BYRAM, 1997). Dessa forma, o bilinguismo deve ser compreendido não apenas como uma habilidade comunicativa, mas como um instrumento estratégico de inserção social e democratização do conhecimento (BOURDIEU, 1991).

Além disso, a aprendizagem de um idioma envolve processos cognitivos complexos, que ativam múltiplas áreas do cérebro. Estudos indicam que o bilinguismo está relacionado a vantagens cognitivas em tarefas que exigem atenção seletiva, inibição de informações irrelevantes e maior flexibilidade mental (BIALYSTOK, 2001; LENNEBERG, 1967; MUSTARD, 2006).

Contudo, as desigualdades sociais ainda representam um obstáculo para o acesso universal ao bilinguismo. Como ressalta Cavalcanti (1999, p. 388), "o acesso a uma multiplicidade de recursos linguísticos e educacionais é correlato ao lugar social ocupado pelo sujeito e ao seu reconhecimento". Enquanto parte da população consegue investir em escolas bilíngues, cursos especializados e intercâmbios culturais, a maioria dos estudantes das redes públicas enfrenta limitações estruturais, como a falta de professores capacitados e materiais pedagógicos adequados (CUMMINS, 2000; SKUTNABB-KANGAS, 2000). Essa realidade amplia a distância entre aqueles que desenvolvem fluência em um segundo idioma e os que permanecem restritos à língua materna, comprometendo a equidade educacional.

Portanto, discutir o bilinguismo também implica refletir sobre políticas públicas de educação, inclusão social e valorização docente. Investir em programas bilíngues na educação básica pode não apenas ampliar oportunidades individuais, mas também contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e preparada para os desafios globais (CAVALCANTI, 1999; BOURDIEU, 1991).

CONCEITO DE BILINGUISMO

O bilinguismo é o uso de duas ou mais línguas (ou dialetos) na vida cotidiana. (GROSJEAN; LI, 2013, p. 4).

TIPOS DE BILINGUISMO

- Bilinguismo Coordenado: O indivíduo desenvolve duas línguas de maneira independente, associadas a contextos específicos, sem misturar os idiomas. (BIALYSTOK, 2001)

- Bilinguismo Subordinado: Uma língua é aprendida através da outra, resultando em dependência da língua nativa para entender a segunda língua. (HAMMILL, 2003).

- Bilinguismo Composto: As duas línguas são aprendidas simultaneamente e usadas de forma intercambiável no mesmo contexto, levando a uma fusão integrada das línguas no cérebro (BIALYSTOK; CRAIK; LUK, 2012).

BENEFÍCIOS DO BILINGUISMO

Desenvolvimento Cognitivo: Melhorias nas habilidades de memória, resolução de problemas e pensamento crítico. (BIALYSTOK, 2006).

Oportunidades Acadêmicas: Acesso a recursos educacionais adicionais, programas de intercâmbio e estudos avançados em universidades estrangeiras. (CUMMINS, 2000).

Preparação para o Mercado de Trabalho: Vantagem competitiva em áreas como negócios internacionais, turismo e tecnologia. (KRASHEN, 1982).

Conexão Cultural: Maior compreensão e empatia cultural, habilidades essenciais em um mundo interconectado. (BYRAM, 1997).

Em alguns países o bilinguismo é algo natural e faz parte da cultura local, como no Canadá onde o francês e inglês são línguas oficiais. O Brasil possui como línguas oficias o português e a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002), no entanto esta última não é ministrada de forma estruturada como disciplina, igual o português nas escolas.

Podemos perceber que o bilinguismo é um fenômeno complexo que vai muito além de conseguir comunicar-se em um idioma diferente àquele que você está inserido. Isso se deve aos inúmeros mecanismos que ele aciona, em sua maioria relacionados ao cérebro e a fatores multiculturais.

BILINGUISMO E A PRIMEIRA INFÂNCIA

É indicado que um segundo idioma seja preferencialmente apresentado e inserido no cotidiano de uma pessoa o mais cedo possível, de preferência quando ela está aprendendo a falar, para que assim desenvolva duas línguas maternas. Segundo Lenneberg (1967), a aquisição da linguagem depende da neuroplasticidade cerebral, sendo mais eficiente durante o período crítico da infância.

O cérebro é mais plástico antes dos quatro anos de idade, o que faz com que as crianças tenham maior facilidade em aprender um novo idioma. A plasticidade cerebral é máxima nos primeiros anos de vida, quando as conexões sinápticas são formadas em grande velocidade e a experiência exerce papel fundamental na organização das funções cognitivas. (MUSTARD, 2006, p. 17).

Sob esta perspectiva, o ideal é que todos os adultos fossem bilingues, para ofertar um ambiente bilíngue aos seus filhos. E que as escolas, mesmo as de primeiríssima infância tivessem ambiente bilíngue, bem como todos seus profissionais.

É mais fácil para uma criança aprender um novo idioma se comparado o mesmo processo para adultos, então por que nossas crianças não estão acessando o bilinguismo?

> O acesso à educação bilíngue não se dá de forma equitativa. Crianças de classes sociais mais altas têm acesso a programas de educação bilíngue de prestígio, enquanto aquelas pertencentes a grupos minoritários ou em situação de vulnerabilidade social veem suas línguas desvalorizadas e muitas vezes são privadas de uma educação que reconheça e valorize seu repertório linguístico (CAVALCANTI, 1999, p. 388).

BILINGUISMO NA ADOLESCÊNCIA

A adolescência constitui uma fase marcada por descobertas e incertezas, em que determinadas práticas são abandonadas e outras se tornam estruturantes para a vida adulta. No que se refere ao bilinguismo, é um período em que os jovens ampliam o contato com outros idiomas, seja por meio das disciplinas curriculares de línguas estrangeiras — como inglês e espanhol, mais comumente ofertados —, seja pelo consumo de produtos culturais globais, como jogos digitais, músicas e conteúdos das redes sociais, que frequentemente veiculam termos e conceitos em outras línguas.

Apesar desse contato constante, pesquisas demonstram que o bilinguismo não se efetiva apenas pela exposição ocasional, mas pela imersão diária em diferentes contextos comunicativos (GARCÍA, 2009). Assim, embora adolescentes invistam tempo em atividades digitais, a predominância do uso da língua materna nas interações cotidianas limita o processo de aquisição, tornando-o mais lento e, muitas vezes, superficial.

Enquanto na primeira infância as oportunidades dependem fortemente da oferta social e institucional de ambientes bilíngues, na adolescência há maior autonomia para buscar experiências de aprendizagem. No entanto, o desenvolvimento neural ainda em curso pode dificultar a compreensão da importância de investir tempo de forma sistemática no aprendizado de outro idioma (KOLB; WHISHAW, 2015).

Nesse cenário, destaca-se a relevância das políticas públicas. A oferta de programas bilíngues na educação básica, principalmente desde a educação infantil, contribui para que o processo de aquisição seja natural e equitativo, reduzindo desigualdades sociais no acesso ao bilinguismo (CAVALCANTI, 1999). Dessa forma, ao invés de depender exclusivamente de iniciativas individuais ou do contato informal com a língua, os jovens encontram suporte institucional que fortalece sua formação

acadêmica, cultural e profissional.

HABILIDADES BILÍNGUES VERSUS TRADUTORES E INTÉRPRETES

Ao refletirmos sobre a importância do bilinguismo, surge uma questão recorrente: até que ponto possuir habilidades bilíngues diferencia-se do trabalho realizado por tradutores e intérpretes profissionais? Embora, à primeira vista, pareçam funções equivalentes, existem distinções fundamentais que merecem ser compreendidas, pois envolvem tanto a profundidade das competências linguísticas quanto os contextos em que essas habilidades são aplicadas.

Ser bilíngue implica, em primeiro lugar, a capacidade de compreender e comunicar-se em dois idiomas com fluência suficiente para atender às demandas sociais, acadêmicas ou profissionais cotidianas. Um indivíduo bilíngue consegue transitar entre as línguas, adaptar vocabulário, captar expressões idiomáticas e reconhecer contextos culturais. Essa competência, contudo, não necessariamente significa que ele esteja apto a exercer funções de tradução ou interpretação, que exigem habilidades técnicas especializadas, treinamento contínuo e, sobretudo, domínio das nuances discursivas de diferentes áreas do conhecimento.

Os tradutores e intérpretes, por sua vez, desenvolvem sua prática com base em formação específica. A tradução escrita requer, além da fluência, competências textuais, gramaticais e estilísticas aprofundadas, visto que o tradutor precisa reestruturar o discurso semântico em outra língua mantendo sua equivalência cultural e comunicativa. Já o intérprete atua, geralmente, em tempo real, transmitindo mensagens orais de um idioma a outro em situações que vão desde conferências internacionais até contextos de mediação comunitária. Nesse processo, a rapidez cognitiva, a precisão vocabular e a neutralidade tornam-se elementos indispensáveis.

Portanto, podemos dizer que, enquanto o bilíngue utiliza suas competências para comunicação pessoal e profissional, os tradutores e intérpretes desenvolvem técnicas que visam garantir fidelidade e clareza em contextos mais complexos e especializados. Grosjean (2017) já destacava que o bilinguismo é um fenômeno multifacetado, mas não necessariamente corresponde ao conjunto de práticas que caracterizam a mediação linguística profissional.

Outro aspecto relevante é a dimensão cultural. Uma pessoa bilíngue pode possuir vivências multiculturais que enriquecem sua percepção, mas o tradutor ou intérprete precisa sistematizar essas experiências em procedimentos técnicos, de modo a evitar ruídos na comunicação. Alvarez (2022) enfatiza que a competência intercultural, quando aplicada à tradução, ultrapassa a simples familiaridade com duas línguas: envolve compreender sistemas simbólicos, valores sociais e contextos históricos que moldam a linguagem.

Além disso, a responsabilidade ética que recai sobre tradutores e intérpretes é distinta da vivência bilíngue. Um intérprete em um tribunal, por exemplo, precisa garantir neutralidade e imparcialidade, visto que sua atuação pode impactar diretamente decisões jurídicas. De forma semelhante, tradutores que trabalham com textos acadêmicos, médicos ou jurídicos carregam a responsabilidade de assegurar exatidão terminológica, já que erros podem gerar consequências graves. O bilíngue, ainda que fluente, pode não estar preparado para essas demandas.

Entretanto, não podemos ignorar que o bilinguismo é a base a partir da qual se desenvolvem tradutores e intérpretes. Sem a vivência em duas línguas, dificilmente alguém poderia alcançar o refinamento técnico exigido nessas profissões. O que diferencia, portanto, não é apenas o nível de fluência, mas a transformação dessa habilidade em prática profissional regulada por metodologias e normas específicas.

Do ponto de vista social e educacional, essa distinção também é significativa. Ao investir

no ensino bilíngue, amplia-se a possibilidade de que novos profissionais possam futuramente atuar como tradutores e intérpretes, suprindo uma demanda crescente em sociedades globalizadas. Santillana Educação (2021) lembra que o bilinguismo não é apenas uma habilidade de comunicação, mas também um recurso estratégico em áreas como diplomacia, ciência e economia. Nesse sentido, as habilidades bilíngues tornam-se um ponto de partida para carreiras de alta responsabilidade e impacto global.

Por fim, é necessário refletir sobre o risco de superestimar a competência de qualquer pessoa bilíngue, atribuindo-lhe a mesma capacidade de um tradutor ou intérprete. Essa confusão pode gerar problemas práticos, como a contratação inadequada em eventos ou empresas, levando a falhas de comunicação. Machado (2020) ressalta que ser bilíngue é uma conquista importante, mas converter essa habilidade em profissão exige rigor metodológico, ética e especialização contínua.

Em síntese, podemos afirmar que as habilidades bilíngues e o trabalho de tradutores e intérpretes caminham lado a lado, mas não se sobrepõem. Enquanto o bilíngue utiliza sua competência para ampliar horizontes pessoais, culturais e profissionais, os tradutores e intérpretes transformam essa competência em ferramenta de mediação técnica e especializada. Reconhecer essa diferença é essencial para valorizar tanto a formação bilíngue quanto às profissões que dela se originam, compreendendo que ambas, em conjunto, desempenham papel crucial na promoção do diálogo intercultural e na construção de uma sociedade mais integrada globalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bilinguismo tem sido amplamente estudado por seus impactos cognitivos, sociais e culturais. Pesquisas indicam que a aquisição de uma segunda língua pode contribuir para a flexibilidade cognitiva, retardar sintomas de declínio neurológico e ampliar a compreensão intercultural (BIALYSTOK; CRAIK; LUK, 2012). Além dos benefícios individuais, o domínio de mais de um idioma representa uma vantagem significativa em termos de inserção acadêmica e profissional em contextos globalizados (GARCÍA, 2009).

Entretanto, o acesso a programas bilíngues não ocorre de forma equitativa. Crianças de famílias em situação socioeconômica favorecida têm maiores oportunidades de frequentar instituições de ensino que oferecem línguas adicionais de forma sistemática, enquanto aquelas pertencentes a grupos sociais vulnerabilizados geralmente encontram barreiras estruturais que limitam esse acesso (CAVALCANTI, 1999). Esse cenário revela que, embora o bilinguismo traga benefícios, ele também pode reproduzir desigualdades sociais quando não acompanhado de políticas públicas inclusivas.

A literatura em neurociências destaca a relevância da aprendizagem de línguas na infância, período em que a plasticidade cerebral é maior, favorecendo a consolidação de novos sistemas linguísticos (KOLB; WHISHAW, 2015). Todavia, a aquisição de uma segunda língua em fases posteriores, como na adolescência ou na vida adulta, embora demande maior esforço e tempo, continua sendo possível e traz resultados positivos em termos cognitivos e profissionais.

Em um mundo marcado pela globalização e pela velocidade de circulação de informações, o bilinguismo deixa de ser apenas uma habilidade adicional e passa a constituir um recurso estratégico para a participação social e cultural. Portanto, ao invés de concebê-lo em termos subjetivos, é possível compreendê-lo como um capital linguístico (BOURDIEU, 1991), que pode ampliar oportunidades, mas cuja distribuição permanece desigual, reforçando a necessidade de investimentos institucionais que democratizem o acesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPADURAI, Arjun. Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

BIALYSTOK, Ellen. Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BIALYSTOK, Ellen. Bilingualism and Cognitive Development. Journal of Educational Psychology, v. 98, n. 3, p. 555-565, 2006.

BIALYSTOK, Ellen; CRAIK, Fergus I. M.; LUK, Gigi. Bilingualism: Consequences for Mind and Brain. Trends in Cognitive Sciences, v. 16, n. 4, p. 240-250, 2012.

BOURDIEU, Pierre. Language and Symbolic Power. Cambridge: Polity Press, 1991.

BYRAM, Michael. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999.

CRYSTAL, David. English as a Global Language. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CUMMINS, Jim. Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

GARCÍA, Ofelia. Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009.

GROSJEAN, François; LI, Ping. The Psycholinguistics of Bilingualism. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013.

HAMMILL, Ralph. The Importance of Bilingualism. Journal of Bilingual Education Research, v. 5, n. 1, p. 1-15, 2003.

KOLB, Bryan; WHISHAW, Ian Q. Fundamentals of Human Neuropsychology. 7. ed. New York: Worth Publishers, 2015.

LENNEBERG, Eric H. Biological Foundations of Language. New York: John Wiley & Sons, 1967.

MUSTARD, J. Fraser. Experiências iniciais e desenvolvimento do cérebro. Brasília: UNESCO, 2006.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.

1ª EVOLUÇÃO
https://primeiraevolucao.com.br
ISSN 2675-2573
Brasil - Angola
Revista 1ª E
DOI: https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60

EDUCAÇÃO FEMINISTA: MOVIMENTO SOCIAL ARTICULADO COM A EDUCAÇÃO

Viviane Marcia Santos de Mascarenhas[1]

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar as trajetórias feministas e algumas de suas vertentes. Escolheu-se o feminismo como objeto de estudo, pois questões sexistas assolam a sociedade como um todo.O artigo está dividido em duas partes. Na primeira parte, apresenta-se os conceitos de patriarcado, machismo e feminismo, além das trajetórias dos movimentos feministas desde o pré-feminismo, com Olympe de Gouges, passando pela primeira, segunda, terceiras ondas, complementando com a quarta onda, que se encontra em curso e possui as redes sociais como instrumento. Na segunda parte, o artigo trata de algumas vertentes dos movimentos feministas, uma vez que não existe só uma forma de pensar o feminismo e, por isso, feminismo deve ser escrito no plural, formando os feminismos, tais como: feminismo radical, indígena, mulherismo, universal, transexcludente, interseccional, feminismo negro, marxista e ecofeminismo. A discussão teórica é feita a partir de: bell hooks, Soujourner Truth, Chimamanda Nzogbi Adichie, Simone de Beauvoir, Vandana Shiva, Helena Hirata, Alice Walker, Patricia Hill Collins, Kimberly Crenshaw, entre outras. As discussões ratificam a importância de compreender os movimentos feministas, promovendo diferentes espaços para o diálogo.

Palavras-chave: Feminismos; Movimentos Feministas; Ondas Feministas; Vertentes.

INTRODUÇÃO

Quando se fala de feminismo, machismo, patriarcado e vertentes feministas, pode causar confusão para quem não está tão próximo(a) desse assunto. Esses termos frequentemente são utilizados em debates sobre igualdade de gênero e justiça social, e entender suas nuances é crucial para compreender as complexidades das lutas feministas.

Feminismo é um movimento social e político que busca a igualdade de direitos e oportunidades entre os gêneros, desafiando as normas e estruturas que perpetuam a opressão das mulheres e a desigualdade de gênero. O feminismo pode ser entendido através de suas diversas ondas e vertentes, cada uma abordando diferentes aspectos da desigualdade e propondo soluções específicas.

Machismo refere-se a atitudes, comportamentos e crenças que sustentam a superioridade dos homens sobre as mulheres. Essas crenças são frequentemente enraizadas em normas culturais e sociais que valorizam os atributos masculinos e marginalizam as características femininas, perpetuando a desigualdade e a discriminação.

Patriarcado é um sistema social e cultural em que o poder e a autoridade são predominantemente exercidos pelos homens, e as mulheres são frequentemente subordinadas e

1 Licenciada em Artes Visuais pela FAMEC e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

limitadas a papéis tradicionais e menos valorizados. O patriarcado influencia todas as esferas da vida, incluindo a família, o trabalho, a política e a educação.

Vertentes Feministas são diferentes abordagens dentro do movimento feminista que se concentram em aspectos variados da desigualdade de gênero. Cada vertente oferece uma perspectiva única sobre como abordar a opressão e promover a igualdade. Exemplos incluem o feminismo liberal, radical, marxista, negro, interseccional e ecofeminismo, cada um trazendo uma abordagem distinta para a luta feminista.

As trajetórias feministas ao longo da história demonstram como o movimento tem contribuído para o avanço das políticas públicas em diversas áreas, incluindo a educação. A implementação de leis como a Lei nº 14.164/21 no Brasil, também conhecida como a Lei do Feminismo na Educação, exemplifica esse progresso. Esta legislação e suas complementares buscam promover a igualdade de gênero nas escolas e garantir que o feminismo seja uma parte integral do currículo educacional. Isso inclui a promoção de uma educação que desafie estereótipos de gênero e que ofereça suporte para todas as identidades de gênero, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

A luta feminista é de extrema importância e grande urgência para os movimentos sociais como um todo. A desigualdade de gênero afeta não apenas as mulheres, mas também os homens, que muitas vezes enfrentam pressões para se conformar a normas de masculinidade rígidas e prejudiciais. O sexismo e as expectativas patriarcais podem limitar a liberdade e o bem-estar de todos os gêneros, criando um ambiente social que não permite o pleno desenvolvimento e a expressão autêntica de indivíduos.

Ter uma educação feminista só traz benefícios para a sociedade. Essa abordagem educacional promove um entendimento mais abrangente e crítico das questões de gênero, desafiando preconceitos e estereótipos e incentivando a igualdade. “No entanto, para que a educação feminista seja verdadeiramente eficaz e inclusiva, deve ser também **anticapitalista e antirracista**” (Grifo da autora). Isso significa que deve questionar e combater as desigualdades não apenas relacionadas ao gênero, mas também às questões de classe social e raça.

Um feminismo anticapitalista crítica como o sistema capitalista explora e marginaliza as mulheres, especialmente as mulheres de classes sociais mais baixas. Ele defende uma reorganização das estruturas econômicas para garantir que todas as mulheres tenham acesso a recursos e oportunidades iguais, independentemente de sua classe social.

Um feminismo antirracista reconhece e combate a interseccionalidade das opressões, entendendo que as experiências das mulheres não são homogêneas e que o racismo e o sexismo frequentemente se entrelaçam. Esse tipo de feminismo luta contra as desigualdades que afetam desproporcionalmente mulheres de cor e outras minorias, promovendo uma inclusão verdadeira e equitativa.

A expressão “feminismo para os 99%” remete à necessidade de uma luta feminista inclusiva, que ultrapasse os limites de um feminismo liberal restrito às mulheres mais privilegiadas e contemple as múltiplas dimensões da opressão. Formulado por Fraser, Arruzza e Bhattacharya (2019), esse conceito propõe um feminismo anticapitalista e interseccional, que reconhece como gênero, classe e raça se articulam na produção das desigualdades sociais. Nesse sentido, trata-se de um projeto político que busca representar os interesses da maioria das mulheres trabalhadoras, racializadas, migrantes, periféricas, defendendo uma transformação estrutural que promova justiça social em todas as esferas da vida. Assim, o feminismo para os 99% não se limita à igualdade formal, mas reivindica uma mudança radical das condições materiais e simbólicas que sustentam a opressão

de gênero, articulando-se a lutas mais amplas contra o neoliberalismo, a exploração do trabalho e o racismo estrutural (hooks, 2000; Davis, 2016).

Em resumo, o feminismo, as vertentes feministas e os conceitos associados, como machismo e patriarcado, são fundamentais para entender as complexidades das desigualdades de gênero. A luta feminista, com suas várias abordagens e enfoques, continua a ser uma força poderosa para promover mudanças sociais e políticas. A integração desses princípios na educação e nas políticas públicas é crucial para construir uma sociedade mais justa e equitativa para todos.

ESCURECIMENTOS: PATRIARCADO, MACHISMO E FEMINISMO

Ao longo da história, temos contato com muitos movimentos sociais. Dentro deles, destaca-se o movimento feminista. Mas, afinal, o que é o feminismo?

Primeiro, o feminismo não é o contrário do machismo. Machismo é o conjunto de crenças que servem ao patriarcado, que por sua vez é a estrutura social que dá o poder a uma figura masculina. Patriarcado seria a afirmação da superioridade do masculino sobre o feminino.

> Nessa nova acepção feminista, o patriarcado designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de "dominação masculina" ou de opressão das mulheres. (HIRATA et al., 2010, p. 144).

Já para o Dicionário Houaiss (2020, p. 706), "Patriarcado vem da combinação das palavras gregas pater (pai) e arkhe (origem e comando). Essa raiz de duplo sentido se encontra em monarquia". Portanto, conclui-se que patriarcado é literalmente a autoridade do pai, comando do pai. Daí entra a definição de feminismo, que é um movimento social público que deseja igualdade de direitos entre homens e mulheres combatendo o sexismo.

Segundo hooks (2018, p. 17), "[...] feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão". A primeira vez que o termo "feminismo" apareceu foi na França e Países Baixos em 1872; no Reino Unido, na década de 1890; e nos Estados Unidos; em 1910. A "invenção" dessa palavra foi cunhada pelo filósofo francês, socialista utópico, Charles Fourier.

E o que faz uma ou um feminista? Feminista acredita que gênero é socialmente condicionado, reconhece o patriarcado, desafia a misoginia, defende a autonomia corporal e busca a igualdade de gênero.

Antes de falar exatamente sobre as ondas feministas, que têm esse nome apenas para fins didáticos, tendo em vista que a luta por direitos continua a cada dia, falar-se-à sobre o pré-feminismo, início da trajetória feminista.

A frase (que não se sabe a autoria), que mostra o movimento, o pensamento feminista é: "Homens, seus direitos nada a mais. Mulheres, seus direitos nada a menos".

DE ONDE VENHO? PRÉ-FEMINISMO E PRIMEIRA ONDA

Tem-se o momento pré-feminista que leva esse nome devido ao fato de que antes da 1ª onda não existia um conjunto de lutas políticas, sociais, econômicas e culturais que buscasse promover a igualdade entre os sexos nas mais diversas esferas da vida, e sim textos de afirmação feminista. Um dos nomes que se pode colocar nesse movimento é Olympe de Gouges (1748-1793).

Em meio à Revolução Francesa que derrubou a monarquia e pregou o grito: "Liberté, Egalité, Fraternité", surge essa figura importante, Olympe de Gouges, crítica do antigo regime francês e do novo também, escrevendo contra Jean Paul Marat e Maximillian de Robespierre, líder dos jacobinos, parte mais extremista da revolução.

Em 1791, Olympe redigiu a "Carta dos Direitos da Mulher e da Cidadã", que defendia o acesso das mulheres francesas ao voto, a liberdade profissional, a instituição do divórcio e o fim da escravatura. No artigo I e XVI da carta

dizia:

> A mulher nasce livre e tem os mesmos direitos do homem. As distinções sociais só podem ser baseadas no interesse comum. Toda sociedade em que a garantia dos direitos não é assegurada, nem a separação dos poderes determinada, não tem Constituição; a Constituição é nula se a maioria dos indivíduos que compõem a nação não cooperou em sua redação. (GOUGES, 2007, [p. 2-4]).

Depois da publicação da carta e com as duras críticas que ela fazia ao novo regime, foi condenada à guilhotina em 2 de novembro de 1793, um mês após sua prisão. Mesmo com tanta luta, as mulheres só conseguiram direito ao voto na França em 1945, após a 2ª Guerra Mundial.

Contudo, seus esforços não foram em vão. Muitas mulheres, influenciadas pelos pensamentos de Olympe de Gouges, foram dando origem às três ondas feministas.

A primeira onda é datada do final do século XIX e início do século XX e é conhecida como a luta pelo voto [movimento sufragista].

> [...] a primeira onda do feminismo é frequentemente apresentada em torno das reivindicações do direito de voto, de fato é a respeito dessas questões que as ações mais espetaculares foram realizadas nos Estados Unidos e no conjunto dos países europeus. (HIRATA et al., 2010, p. 146).

As mulheres reivindicavam seus direitos, e isso incluía o voto. Não se pode esquecer que a luta por direitos das mulheres independentemente da onda, sempre abarcou diversas pautas, não exclusivamente um ponto, e nem que os movimentos feministas paravam e continuavam. O grupo de ativistas feministas que participaram dessa primeira onda procurava igualdade jurídica entre mulheres e homens no campo da educação e das posses, além do direito ao divórcio.

O voto era a participação na vida pública, e esse movimento era liderado por mulheres de classe média e classe média alta que possuíam propriedades. Pode-se dizer que eram feministas liberais e sua motivação consistia em não serem oprimidas pelos homens de uma classe, ou seja, homens brancos.

TUDO É POLÍTICO! SEGUNDA ONDA...

Já a segunda onda do feminismo é caracterizada pela afirmação de que "O privado é político", na intenção de uma onda em questionar os domínios do político e não tanto de afirmar novas reivindicações. Ela começou a partir da década de 1960 e teve forte adesão nos anos de 1970, uma vez que, em partes, os direitos de luta das mulheres tinham ganhado força e conseguido alcançar algumas pautas; mas ainda não era suficiente.

> [...] às vezes o engajamento político como um engajamento do conjunto da vida das militantes, o feminismo dos anos 70 se caracteriza por grupos não mistos, negando aos homens o direito de falar em nome das mulheres. (HIRATA et al., 2010, p. 147).

Destaca-se nessa onda a filósofa francesa Simone de Beauvoir (1908-1986). Em seu livro O Segundo Sexo, de 1949, ela questiona visões patriarcais e contrapõe que a biologia determina o comportamento dos indivíduos. Uma de suas frases mais famosas é sobre o questionamento que se tem hoje sobre o transfeminismo, no qual, algumas vertentes feministas não reconhecem os direitos das mulheres trans. Para ela, "Não se nasce mulher; torna-se mulher". No Brasil, entre as décadas de 1960 e 1980, as militantes feministas não apenas se mobilizaram contra as desigualdades de gênero, mas também desempenharam papel ativo na resistência à ditadura militar, contribuindo para o processo de redemocratização do país (PINTO, 2003). Essa atuação reforça a dimensão política do feminismo, que, além da luta por direitos específicos das mulheres, esteve intrinsecamente ligada à defesa da democracia e da justiça social. É importante ressaltar que o movimento feminista brasileiro possui raízes anteriores, com figuras pioneiras como Nísia Floresta (1810-1885), considerada a primeira feminista do Brasil por sua defesa da educação feminina no século XIX (DUARTE, 2010), e Bertha Lutz (1894-1976), liderança central na conquista do direito ao voto feminino e na articulação de políticas para a emancipação das mulheres no início do século XX (PEDRO, 2018). A primeira

fundou o Colégio Augusto em 1838 com as mesmas ementas para meninas e meninos. A segunda se tornou uma sufragista depois de tomar contato com os movimentos feministas da Europa e dos Estados Unidos, fundando, em 1922, a Federação Brasileira para o Progresso Feminino. E também a Leonilda de Figueiredo Daltro (1860-1935), que presidiu o Partido Republicano Feminino em 1910 no Rio de Janeiro, com o objetivo de representar as mulheres na política. No Diário Oficial de 17 de dezembro de 1910 foi publicada a fundação do Partido, conforme é possível verificar no trecho a seguir:

> Art. 1° De acordo com o art. 72, §8° da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, fica fundado o Partido Republicano Feminino, que obedecerá ao seguinte programa:
>
> §1° Congregar a mulher brasileira na capital e em todos os estados do Brasil, a fim de fazê-la cooperar na defesa das causas relativas ao progresso pátrio.
>
> §Art. 2° Pugnar pela emancipação da mulher brasileira, despertando-lhe o sentimento de independência e de solidariedade patriótica, exalando-a pela coragem, pelo talento e pelo trabalho, diante da civilização e do progresso do século. (MELO; MARQUES, 1911, p. 2).

As ideias de Simone de Beauvoir perpassam as ideias feministas liberais e trazem à tona vários debates atuais sobre gênero e sexo, levando em conta que o gênero seria algo acidental e criado por uma cultura falocentrista patriarcal, enquanto o sexo seria algo não acidental, algo único e masculino; sendo assim, Simone de Beauvoir coloca o sexo feminino como sendo o outro. Várias autoras e pesquisadoras vêm debatendo esses pensamentos, uma delas que se pode destacar é Judith Butler (2020), autora de Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.

Butler (2020, p. 77),

> [...] enfatiza as práticas sexuais e separa sexualidades e gênero, de modo a revisar a opressão sobre elas exercida por outros elementos, inclusive o da regulação sexual, questionando as dissonâncias entre identidades de gênero e práticas sexuais.

SOBREVIVENTE, NÃO VÍTIMA. TERCEIRA ONDA

A terceira onda feminista tem início a partir da década de 1990, num forte embate contra uma política conservadora que queria e quer tirar a pauta feminista dos debates, tendo em pensamento que a igualdade de gênero está superada. Em 1992, a escritora e feminista Rebecca Walker (1992) declarou em um artigo: "Tornando-se a terceira onda". O artigo colocava como era importante para as mulheres deterem o assédio sexual (verbal e físico) e que percebessem as falas sexistas de que o "pós-feminismo" conseguiu alcançar a igualdade entre homens e mulheres e que as batalhas feministas não se faziam necessárias.

Com a forte luta do feminismo negro e levadas e levados pelo conceito da interseccionalidade, dá-se a abordagem do colonialismo, isto é, a ideia de uma supremacia de uns países sobre a construção dos feminismos em outros considerados "terceiro-mundo". Assim, vertentes como o feminismo decolonial, mulherismo africana, feminismo indígena e transfeminismo chegam como insurgentes no processo de emancipação das mulheres.

Judith Butler aborda o conceito de gênero como um problema, tratando-o como não-binário, formados por comportamento que fazem sua performance. Esse pensamento é chamado de "teoria queer", o que abre o debate para que a heteronormatividade seja questionada e se desenvolva o transfeminismo. Em um resumo sobre essa teoria, Butler afirma que a sociedade é baseada em uma estrutura regulatória que reforça a heterossexualidade como a orientação sexual considerada "natural". Essa estrutura presume a existência de dois gêneros distintos e opostos: masculino e feminino. Essa distinção por gênero ou binária é sustentada por atos – aparências, ações e discurso.

Atos que não observam as normas desse gênero binário são punidos, reforçando a estrutura. Os indivíduos, inconscientemente, continuam repetindo atos de gênero ao longo da

vida. Essa repetição dá a impressão de que o gênero binário é fixo e natural.

A terceira onda do feminismo, que emergiu na década de 1990 e continuou a influenciar as décadas seguintes, trouxe novas perspectivas e abordagens para a luta pela igualdade de gênero. Essa fase do feminismo expandiu e diversificou as questões abordadas pelas ondas anteriores, respondendo às críticas e lacunas identificadas no feminismo de segunda onda.

A terceira onda do feminismo surgiu em um momento de grande transformação social e política. As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por avanços econômicos, globalização e o surgimento da internet, que facilitou a comunicação e a mobilização. Além disso, havia uma crescente insatisfação com a forma como a segunda onda havia abordado questões de diversidade e inclusão. Muitas mulheres começaram a sentir que as experiências e as lutas das mulheres de cor, das mulheres LGBTQ+, e das mulheres de diferentes classes sociais não estavam sendo adequadamente representadas ou abordadas.

MARCHA DAS VADIAS! QUARTA ONDA

Muitas teóricas vêm trazendo a abordagem de uma quarta onda, que na verdade é o feminismo nos dias de hoje. A mudança e o ganho de força da terceira onda, influenciada pela "Marcha das Vadias", movimento organizado por jovens estudantes canadenses em 2011, deu início a esse levante que, em 2010, havia crescido de forma significativa, com a militância política nas redes sociais. Pode-se dizer que as redes sociais trouxeram maior voz e visibilidade para o movimento e difusão de pautas feministas, e as traduções resgataram livros de autoras como: Judith Butler, bell hooks, Audre Lorde, Angela Davis, Patricia Hill Collins, para agigantar os debates. Autoras brasileiras passaram a ser discutidas e lidas também, como: Heleieth Saffioti; além de novas autoras, como: Carla Akotirene, Marcia Tiburi, Jaqueline de Jesus, Chimamanda Adichie.

A luta feminista deve ser defendida por todos, todas e todes. O sexismo e o patriarcado penetram nas camadas sociais junto com o capitalismo, que só afunda os movimentos e a justiça social. Essa onda também trouxe a questão inclusiva, na qual pessoas com deficiência tivessem uma vertente feminista e que não fossem excluídas do debate. As redes sociais têm permitido que movimentos de base se comuniquem entre si com facilidade, embora os usuários e usuárias também possam acabar expostos e expostas a abusos.

As redes permitem que se possa chegar a uma conscientização, acessibilidade e rapidez, com um olhar voltado para a comunidade, o que é empoderador, porém tem o lado prejudicial, que é a trollagem, ameaças de morte, estupro e pornografia de vingança.

No Brasil, a chamada quarta onda feminista tem se caracterizado por uma forte atuação nas redes sociais e pela articulação entre mobilizações virtuais e conquistas jurídicas. Em 2013, a ONG Think Olga lançou a campanha "Chega de Fiu Fiu", que denunciava a violência simbólica e o caráter agressivo das chamadas "cantadas de rua", trazendo visibilidade ao problema do assédio sexual em espaços públicos e inaugurando uma nova forma de engajamento digital feminista (THINK OLGA, 2013). Essa mobilização ampliou o debate público sobre violência de gênero e abriu caminho para mudanças legislativas e culturais.

Em 2015, o Brasil aprovou a Lei nº 13.104/2015, conhecida como Lei do Feminicídio, que alterou o Código Penal (art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848/40), classificando o feminicídio como circunstância qualificadora do homicídio e incluindo-o no rol dos crimes hediondos (BRASIL, 2015). Posteriormente, em 2018, foi promulgada a Lei nº 13.718/2018, que tipificou o crime de Importunação Sexual, criminalizando o assédio contra mulheres em transportes e outros espaços públicos, ampliando as formas de enfrentamento jurídico à violência de gênero (BRASIL, 2018).

Esses avanços evidenciam como a articulação entre campanhas feministas digitais e legislações recentes contribuiu para transformar o debate público em políticas concretas de proteção às mulheres.

Em julho de 2021, foi aprovada a Lei nº 14.164, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e instituiu a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher (BRASIL, 2021).

A referida Lei foi resultado da luta dos movimentos feministas e poderá ser um importante instrumento para que possamos discutir feminismo e suas pautas (citadas anteriormente) na escola. A legislação discorre que os conteúdos relacionados à Lei deverão ser tratados de forma transversal, o que pode dificultar sua aplicabilidade, mas, por outro lado, dá maior abertura para discuti-lo em diferentes momentos da formação escolar, permitindo trazer a comunidade para dentro da escola, discutindo, informando e empoderando mulheres e meninas na luta contra a violência e o patriarcado.

> Art. 1º [...].
>
> § 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino.
>
> Art. 2º Fica instituída a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica, com os seguintes objetivos:
>
> I - contribuir para o conhecimento das disposições da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha);
>
> II - impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher;
>
> III - integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher; [...]. (BRASIL, 2021).

Assim, se retrata e forma o movimento feminista com suas ondas elucidativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se notar ao longo deste artigo que a importância de se entender o movimento feminista e suas ondas é de extrema relevância para a educação brasileira, dado o papel preponderante das mulheres, especialmente professoras, no sistema educacional. Compreender o feminismo e suas diferentes fases ajuda a contextualizar e implementar práticas educacionais que promovem a equidade entre gêneros e a justiça social, beneficiando tanto alunos quanto educadores.

A integração das perspectivas feministas na educação é essencial para promover um ambiente de aprendizagem que seja justo e inclusivo. As diferentes ondas do feminismo trouxeram à tona questões cruciais que afetam a maneira como as meninas e os meninos são educados e socializados. Ao entender essas ondas, educadores e formuladores de políticas podem implementar práticas que:

A educação feminista contribui para a desconstrução de estereótipos de gênero desde uma idade jovem. Isso ajuda a formar uma visão mais igualitária entre meninos e meninas, proporcionando a ambos os gêneros as mesmas oportunidades e encorajando a exploração de interesses e habilidades sem limitações impostas por normas de gênero.

Incorporar uma perspectiva feminista no currículo escolar significa garantir que a história, a ciência, a literatura e outros campos do conhecimento incluam e valorizem as contribuições de mulheres e diversas perspectivas de gênero. Isso também envolve a discussão crítica de temas como patriarcado, desigualdade de gênero e a luta pelos direitos das mulheres.

A educação feminista busca criar um ambiente onde todos os alunos se sintam empoderados para expressar suas opiniões e perseguir seus interesses, independentemente de seu gênero. Isso é particularmente importante para encorajar meninas a seguir carreiras em campos dominados por homens e para ajudar meninos a se afastarem das normas rígidas de masculinidade.

Uma educação emancipatória é aquela que visa a libertação e a capacitação dos alunos para pensar criticamente e agir de maneira ética e responsável. No contexto de uma educação feminista, isso significa criar um ambiente de aprendizado que promove a equidade entre homens e mulheres, reconhecendo e valorizando as diferenças e abordando as desigualdades que persistem.

Implementar políticas educacionais que reconheçam e abordem as desigualdades de gênero é fundamental. Isso inclui a formação de professores em questões de gênero, a criação de ambientes escolares seguros e inclusivos, e a promoção de práticas pedagógicas que desafiem as normas patriarcais e sexistas.

A educação feminista também enfatiza o desenvolvimento de competências críticas, como a capacidade de analisar e questionar normas e estruturas sociais, reconhecer e combater discriminação e injustiça, e promover a justiça social. Essas competências são essenciais para que os alunos se tornem cidadãos engajados e conscientes.

A implementação de uma educação feminista beneficia não apenas os alunos, mas também os educadores. Para os alunos, uma abordagem equitativa promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e justo, onde eles podem alcançar seu pleno potencial sem serem limitados por estereótipos de gênero. Para os educadores, entender e aplicar as perspectivas feministas contribui para um ambiente de trabalho mais equitativo e para uma prática pedagógica mais eficaz e consciente das questões de gênero.

A importância de compreender o movimento feminista e suas diferentes ondas é crucial para a educação brasileira, que é amplamente formada por mulheres e voltada para a formação de futuros cidadãos. Ao integrar uma perspectiva feminista na educação, é possível promover uma prática pedagógica que não só busca a equidade entre homens e mulheres, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação feminista é um passo fundamental para garantir que todos os indivíduos, independentemente de seu gênero, tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo e participar plenamente na sociedade.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. Interseccionalidade. São Paulo: Sueli Carneiro: Jandaíra, 2020.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. Feminismo para os 99%: um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio e incluí-lo no rol dos crimes hediondos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 mar. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.718, de 24 de setembro de 2018. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para tipificar os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro, tornar pública incondicionada a natureza da ação penal dos crimes contra a liberdade sexual e dos crimes sexuais contra vulnerável, estabelecer causas de aumento de pena para esses crimes e definir como causas de aumento de pena o estupro coletivo e o estupro corretivo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 set. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13718.htm. Acesso em: 25 ago. 2025.

BUTLER, J. P. Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade. 20. ed. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Constância Lima. Nísia Floresta: vida e obra. Natal: EDUFRN, 2010.

FROLICH, P. Rosa Luxemburgo: Pensamento e Ação: Biografia. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

HIRATA, H. et al. Dicionário Crítico do Feminismo.São Paulo: Editora UNESP, 2010.

hooks, b. Ensinando a Transgredir:a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2018.

HOUAISS, A. Minidicionário Houaiss. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

hooks, b. O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. Tradução de Bhuvi Libanio. 13. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

hooks, b. Teoria Feminista: da margem ao centro. Tradução de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MOUSSET, Sophie. Olympe de Gouges: Women's Rights and the French Revolution. London: Routledge, 2007.

PEDRO, Joana Maria. Bertha Lutz e a luta pelo voto feminino no Brasil. Florianópolis: UFSC, 2018.PINTO, Céli Regina Jardim. Uma história do feminismo no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

THINK OLGA. Chega de Fiu Fiu. São Paulo, 2013. Disponível em: https://thinkolga.com/projetos/chega-de-fiu-fiu/. Acesso em: 25 ago. 2025.

WALKER, Rebecca. Becoming the Third Wave.Ms. Magazine, New York, v. 2, n. 11, p. 39-41, 1992.

Revista a PRIMEIRA EVOLUÇÃO

Edições Livro Alternativo







COORDENAÇÃO:
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Profa. Esp .Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Ana Maria Dainauskas Soares
Angélica Rodrigues Valentin
Angelina de Fátima Chitundo Estêvão Yopilo
Áurea Carvalho de Souza
Daniel Pedro José
Daniela dos Santos Magalhães
Domingos Elias Sachico
Domingos Fernando Cassuende Lucunde
Dorivaldo da Graça Guedes Tavares
e Edmilson dos Prazeres da Silva
Edson Maria Sebastião Jorge
Elisete Vicente da Silva Oliveira
Estevão Quixina Cassule
Eunice Muansa Mueshi
Feliciana da Cruz Vicente Manuel
Fernando Sanji
Fortuna Neto Figueiredo Vitangui
Girlene Nascimento da Silva Mantovani
Ingrid da Silva Cavalcante de Paula
Joaquim Pereira Bravo
José Campos Kifuba
Juliana da Silva Oliveira
Luzinete Bispo dos Santos
Manuel Esteves Mutalo Coa
Manuel Ligas António
Maria Aparecida Armandilha Nunes
Marcelo Santos de Mascarenhas
Maria Mvú André Dondo
Mariangela de Jesus Chagas
Mirella Clerici
Nelito António
Patrícia Mendes Cavalcante de Souza
Silvia Harue Yogui
Solange Aparecida Silva
Suellen Vidal Araújo da Silva
Sylas Ivan Rizzo Tudech
Tânia Maria Pereira Castro
Thaís Maranhão Pereira Rodrigues
Vanessa Fernandes Leandro de Assunção
Viviane Marcia Santos de Mascarenhas

https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.60

ISSN 2675-2573
60 >
9 772675 257003

Indexadores:

Crossref · CiteFactor Academic Scientific Journals · Google Acadêmico · sumários

Filiada à:

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

Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres

debian · Scribus Desktop Publishing · LibreOffice The Document Foundation · Publicado com OJS / PKP

Parceiros:

VAKUETO TUDILONGUI

ISPO ZANGO