

Revista **1ª EVOLUÇÃO**

LA

Brasil - Angola



Andréia Novais Souto Ribeiro
O professor é o verdadeiro artista, ele faz com que
grandes obras de artes apareçam.



DESTAQUE

O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL DO ALUNO NA REPÚBLICA DE ANGOLA
Prof. Dr. Menezes Clemente Cambinda

LANÇAMENTO



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

Organização: Vilma Maria da Silva

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.58>

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 Chateaneuf

José Wilton dos Santos

Manuel Francisco Neto

Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Vilma Maria da Silva

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. Dr. Isac dos Santos Pereira

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto

Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza

Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:

Prof. Dr. Adeílson Batista Lins

Profa. Bianca de Assis Pirahy

Prof. Dr. Isac Chateaneuf

Jornalista João Domingos Terin (William Terin)

Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva

Prof. Me. José Wilton dos Santos

Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza

Web-edição:

T.I. Lee Anthony Medrado

Contatos

Tel. 55(11) 99543-5703

Whatsapp: 55(11) 99543-5703

primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)

netomanuefrancisco@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. 58 (abr. 2025). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2025. 151 p. : il. color

Bibliografia

Publicação contínua desde 2020.

Bimestral

e-ISSN 2675-2573

Disponível apenas online.

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

DOI 10.52078/issn2673-2573.rpe.58

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

CDD 22. ed. 370.5

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

Em parceria com:



São Paulo | 2025

Publicada no Brasil por:

Livro Alternativo

www.livroalternaivo.com.br

CNPJ: 28.657. 494/0001-09

05 EDITORIAL

Antônio R. P. Medrado

06 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes

Isac Chateaufneuf

07 Ciência, Tecnologia & Sociedade

Adeilson Batista Lins

08 Educação & Literatura

Mirella Clerici Loayza

10 Palavras e Textos

Willian Terin

11 ENTRE LINHAS E LOUSAS

Bianca de Assis Pirahy

12 DESTAQUE

ANDRÉIA NOVAIS SOUTO RIBEIRO



ARTIGOS

1. A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE SUBMISSÃO E NÃO-CONTESTAÇÃO

Antonio Raimundo Pereira Medrado

19

2. A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO SETOR PRIVADO E SEUS IMPACTOS NA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR

Constantino João Manuel

27

3. ANÁLISE PANORÂMICA SOBRE GOLPE DE ESTADO EM ÁFRICA COMO UM ATENTADO À DEMOCRACIA

Edson da Conceição Graça

31

4. JOGOS VARIADOS (ALÉM DOS PEDAGÓGICOS) COMO ESTRATÉGIA DE DESAFIO PROPICIANDO INTEGRAÇÃO E COOPERAÇÃO

Fátima Cristina Moraes da Silva Soares

39

5. A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES - UM INSTRUMENTO PARA A MELHORIA NA ACTUAÇÃO DOCENTE

Fernando Massi Argentino

47

6. INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Josefa Bezerra de Menezes

61

7. A SAÚDE DO PROFESSOR EM QUESTÃO: PRIORIDADE OU NEGLIGÊNCIA NAS ESCOLAS?

Luzinete Bispo dos Santos

69

8. CONFLITOS E MEDIAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR: UM OLHAR À LUZ DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE LUANDA

Manuel Paulo Chamorro

79

9. PREVENÇÃO DE CÂNCER DE PELE NA ADOLESCÊNCIA

Marilena Wackler

91

10. O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL DO ALUNO NA REPÚBLICA DE ANGOLA

Menezes Clemente Cambinda

97

11. UMA ANÁLISE SOBRE A IMPORTÂNCIA DO SEGUNDO ADULTO REFERÊNCIA NA INCLUSÃO NAS CLASSES REGULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Mirella Clerici Loayza

107

12. IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA DE GESTÃO RECURSOS HUMANOS NO DESENVOLVIMENTO DAS EMPRESAS

Sebastião Avelino Ferreira Fernando

115

13. O OLHAR DA INFÂNCIA: FOTOGRAFIA E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Solange Alves Gomes Zaghi

119

14. REFLEXÕES SOBRE OPERACIO ALUZAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM ANGOLA

Tavares dos Santos Muhongo

125

15. BRINCADEIRAS TRADICIONAIS E A METODOLOGIA PIKLER PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Thais Maranhão Pereira Rodrigues

137

16. COMPREENDENDO A PSICOLOGIA COMPARADA: UM CONTRIBUTO À FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS

Wilder Dala Quinjango

145



**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



**EMPODERANDO A EDUCAÇÃO POR MEIO DA INOVAÇÃO
COLABORATIVA**

Brasil - Angola

Nesta 58ª edição de nossa revista, reafirmamos o compromisso com a diversidade de vozes, a escuta atenta das realidades educacionais e a valorização do pensamento crítico como ferramenta de transformação.

Exploramos, neste número, temas centrais à prática pedagógica e à reflexão sobre o sistema educacional contemporâneo. Discutimos a avaliação de desempenho docente e as implicações da gestão de recursos humanos no contexto escolar. Propomos uma análise crítica da educação como instrumento de controle social, a partir de perspectivas anarquistas e sociológicas. Abordamos, ainda, a inclusão de crianças com Síndrome de Down na educação básica e destacamos a relevância da presença de um segundo adulto de referência para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em classes regulares, especialmente no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Lançamos olhares sobre os desafios dos conflitos e da mediação em ambiente escolar, assim como sobre a saúde do professor. Completam o panorama desta edição reflexões sobre o processo de orientação profissional de estudantes na República de Angola e sobre as políticas públicas implementadas naquele país.

A edição conta com as sempre instigantes contribuições de colunistas já conhecidos por nossos leitores. Isac Chateaneuf, em parceria com Edilene Spitaletti, assina O corpo brinquedo corpo: infâncias, por vezes esquecidas, um texto sensível que aborda a inventividade infantil. O professor Adeilson Batista Lins provoca o leitor com Investigação versus Pesquisa versus Currículo, ao tensionar os limites entre pesquisa e produção de conhecimento. A professora Mirella Clerici nos brinda com Inclusão ou ilusão?, uma análise contundente sobre as contradições jurídicas que permeiam a política de inclusão na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Sua coluna é, simultaneamente, denúncia e chamado à ação.

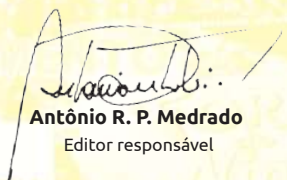
Temos, com grande satisfação, a estreia de dois novos colunistas, cujas vozes vêm enriquecer ainda mais o debate proposto por esta publicação. Willian Terin, diretamente de Angola, inaugura sua coluna Palavras e Textos, na qual articula escrita, memória e resistência, evidenciando a riqueza da literatura africana e suas profundas implicações sociais e políticas. Sua presença honra esta edição e inaugura pontes transatlânticas que desejamos cada vez mais frutíferas.

Bianca de Assis Pirahy estreia com a coluna Entre linhas e lousas, oferecendo uma leitura afetiva e crítica dos desafios do cotidiano docente. Com sensibilidade, propõe a escuta das entrelinhas do fazer pedagógico, revelando as tensões que atravessam a vivência escolar entre o ideal projetado e o real vivido.

Finalmente, rendemos justa homenagem à professora e musicista Andréia Novais Souto Ribeiro, cuja trajetória é marcada pela articulação virtuosa entre arte e educação. Sua atuação inspira gerações e nos recorda do papel transformador da docência pautada pela sensibilidade, pelo compromisso ético e pela força da expressão artística.

Convidamos nossas leitoras e leitores a percorrer estas páginas com atenção e generosidade. Cada texto aqui publicado é, antes de tudo, um gesto de resistência, partilha e esperança.

Boa leitura!



Antônio R. P. Medrado
Editor responsável



Catalog'Art

NAVEGAÇÕES DE
ESTUDANTES

O CORPO BRINQUEDO CORPO: INFÂNCIAS, POR VEZES ESQUECIDAS

Isac Chateauneuf
Edilene Spitaletti

“Os outros eu conheci por ocioso acaso.
A ti vim encontrar porque era
preciso.” — João Guimarães Rosa, 1946.

Esses dias, Elias — o pai — comprou um balde aqui pra casa. E, mesmo tendo piscina, os meninos preferem encher o bendito balde pra se refrescarem — e, principalmente, para brigarem sobre quem fica dentro.

Eu cá, — mãe — limpando a casa e escutando eles combinando sobre o uso:

Eddie: Já sei, cada um vai ficar 5 minutos.

Dom pensou sobre o que eram minutos, o quanto seria isso, e ficou conversando com o Eddie enquanto estava dentro do balde.

Eddie percebeu que ele não saberia medir o tempo dessa forma e teve outra ideia:

Eddie: Já sei, enquanto estiver no balde tem que contar uma história. E lá estavam, na criação ‘à la Sherazade’: ganha tempo quem ficar enrolando na história. Vira e mexe escutava um deles dizendo:

— Aí já é o fim, né?

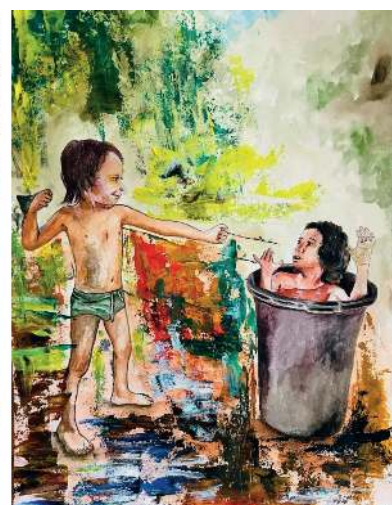
A potência da performatividade infantil das crianças, que deu origem à uma fotografia, era tamanha que algo mais se fazia necessário — talvez, uma pintura. Sim!

Entre água, tinta aquarela, acrílica, lápis de escrever e muita compenetração artística, um dos pesquisadores — ainda sob o efeito ébrio e consciente da poética e da narrativa contidas em uma fotoperformance — lá se pôs a mexer com as formas e as cores.

Dessa vez, inicialmente, os desenhos das crianças que compõem as colunas da presente revista não vieram dos lápis, das canetinhas, do giz de cera ou das tintas. Eles se personificaram no ar,

na efemeridade — talvez — dessa infância brincante, brasileira, colorida... Uma infância marcada pelas brincadeiras performáticas com o balde de água no quintal de casa, na laje, na rua...

Ainda, a potência dessa possível fugacidade era tanta que, mais uma vez — reiterando, sim, reiterando — precisava haver uma análise criativa, como diria Bergala (2008). Aquelas performances, narrativas e a própria fotografia exigiam uma extensão do sentir para além.



Ressignificando a citação que introduz o texto: algumas fotografias, brincadeiras, vídeos, fazeres e ideias de infância conhecemos por ocioso acaso; diante da criação genuína de duas crianças brincando com água no quintal, viemos encontrar, através da arte e de sua experiência, aquilo que nos é preciso — pensar, ainda mais, sobre as infâncias brasileiras.

REFERÊNCIAS:

BERGALA, Alain. A hipótese-cinema. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

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.

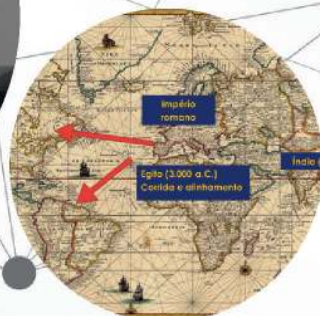
Ciência, Tecnologia & Sociedade

Percalços, (en)calços da CT&S: Investigação versus Pesquisa versus Currículo

Adeilson Batista Lins



iStock
Credit: dable-d



Imagens: Canva.com e iStock

A investigação, sobretudo o ensino e aprendizagem por esse método, é característica imprescindível da ciência. As metodologias voltadas para a aprendizagem que reflete a busca, ou mesmo refaz o percurso de uma ação por resolução de um problema, inserem seus atores (aluno, professor, dentre outros) numa imersão que oportuniza o percurso investigativo. Nesse enfoque, há a mudança de paradigmas que apenas repercutiram ao longo do tempo o modelo demonstrativo-experimental, ou o modelo expositivo-demonstrativo.

A divulgação de aulas experimentais e sua submissão podem revelar padrões convencionais? São esses modelos afastados do real propósito da ciência, com kits prontos para serem aplicados numa sequência concebida como receita, ato esporádico a ser seguido, com resultado já previamente esperado e explicações pré-concebidas. Assim, a retomada de discussões sobre o método de aprendizagem por investigação recebeu forte incremento conceitual como problematização, aprendizagem baseada em problemas, principalmente. Essas abordagens foram evidentes na segunda metade do século XX e início do século XXI, concomitante ao ensino por investigação e aplicação do ciclo investigativo como absorção curricular.

Assim, a estruturação da Base Nacional Comum Curricular¹ parece dissociar a investigação da oferta sugestiva de conteúdos nas ciências naturais e exatas. Contudo, documentos da legislação educacional, anteriores à BNCC, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) já apontavam como sugestão, que Estados e Municípios brasileiros elaborassem seus currículos numa perspectiva contundente às manifestações culturais de cada região.

Os autores não dilataram a discussão quanto a este fato, assim como não se atribui, em parte, ao teórico P. Perrenoud o fato de ter influenciado, com o currículo suíço, o modelo de ciclos de aprendizagem e, não, especificamente, o que não se admite ao mesmo teórico, a crítica à aferição de competências e habilidades (mas aos que o precederam nas suas produções, num compilado de pesquisas).

Os PCN e DCN receberam, dentre outras contribuições laborais², forte influência espanhola. Logo, não é possível analisar a aprendizagem apenas do âmbito construtivista, ou do construtivismo estruturado de Perrenoud, mas de tantos outros como J. Piaget, Wallon, Ausubel e Skinner. Porém, dada a absorção do currículo espanhol da década de 1990, a educação brasileira teve a projeção de duas fusões europeias (Espanha e Suíça). Foi cabível e promissora, uma construção quase híbrida, num território regionalizado em sua ampla cultura?

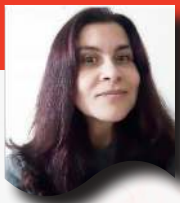
De fato, temos na comparação da dialética presente³ um quadro reducionista do ensino e aprendizagem por investigação, mas uma forte crítica como necessária e urgente mudança no cenário metodológico nacional. No primeiro lado, há a preocupação com a oferta estrutural legislativa de diretrizes que forneçam sentido ao Ensino de Ciências. No segundo aporte teórico, revela-se a aplicação possível de se fazer pesquisa como sinônimo de investigação, aplicação do método científico, supervalorizando variáveis empíricas e conceituais. Ora, pesquisar não é ato de investigar, uma vez que o próprio ciclo investigativo usado como suporte se atém a tal propósito: problema, planejamento, dados, análise e conclusão (PPDAC)⁴.

Uma análise mais apurada do ciclo investigativo⁵, disseminado em currículos brasileiros estaduais e municipais, como o currículo do Estado e município de São Paulo, revela a aptidão para a sequência de eventos conforme o método científico, amplificando o aparato: proposição de um problema (ou elaboração de um problema), desenvolvimento de hipóteses; explicação de hipóteses; desenvolvimento do método de resolução do problema (metodologia); análise e coleta de dados e informações; reformulação das hipóteses; discussão coletiva dos resultados; conclusões e socialização dos resultados. Desse modo, é possível averiguar que a BNCC propõe o mínimo a se cumprir, como no currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro, mas a prática deve ser em espiral e abolida a linearidade praticada automaticamente.

A experiência metodológica com a análise estatística no Ensino Fundamental³, de se enquadrar no método investigativo de papel⁶, uma possibilidade real e pertinente, que pode abolir a desculpa de que investigar só seria possível em escolas equipadas e com laboratório.

Referências:

1. RIBEIRO, M.E.M.; RAMOS, M.G. A pesquisa em sala de aula no âmbito do ensino de Ciências: a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental. *Anais...* 37º Encontro de Debates sobre o Ensino de Química. Universidade Federal do Rio Grande. 2017.
2. COLL, César. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1997.
3. CARZOLA, I.M.; SILVA JÚNIOR, A.V.; SANTANA, E.R.S. Reflexões sobre o Ensino de variáveis conceituais na Educação Básica. *Revista CIMA*, v. 9, n.2, p.354-373, 2018.
4. WILD, C.J.; PFANNKUCH, M. Statistical Thinking in Empirical Enquiry. *International Statistical Review*, v. 67, n. 3, p. 223-265, 1999.
5. PEDASTE, M.; MÄEOTS, M.; SIIMAN, L.A.; JONG, T. Phases of inquiry-based learning: definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, n.14, p. 47-61, 2015.
6. Zómpero, A.F.; Laburú, C.E. *Atividades investigativas para as aulas de Ciências: um diálogo com a Teoria da Aprendizagem Significativa*. Curitiba: Appris, 2016.



Mirella Clerici

INCLUSÃO OU ILUSÃO?

Reflexões sobre a mais grave contradição jurídica que vivenciamos diariamente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Olá, professores da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo! Vamos falar sobre o Decreto Municipal 57.379/2016, que instituiu a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Embora o objetivo seja promover a inclusão e o atendimento educacional especializado, há uma certa... digamos, "criatividade" na interpretação das leis federais.

O Decreto Municipal 57.379/2016, que estabelece a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresenta uma importante contradição jurídica em relação à Lei Federal Berenice Piana (12.796/2013). O principal ponto de conflito está na qualificação dos profissionais que atuam como acompanhantes especializados para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Enquanto a Lei Federal determina que o acompanhante especializado deve ter formação superior, conforme definição do MEC, o decreto municipal permite que estagiários em formação e Auxiliares de Vida Escolar (AVE) com apenas Ensino Médio desempenhem esta função. Esta discrepância viola o princípio da hierarquia normativa, segundo o qual uma legislação municipal não pode contrariar uma lei federal.

Esta situação pode comprometer significativamente a qualidade do atendimento educacional especializado, uma vez que a Resolução CNE/CEB n. 4/2009 estabelece que os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) devem possuir formação inicial em licenciatura e formação específica em educação especial. Como consequência, algumas famílias podem ser levadas a buscar outras instituições de ensino, limitando o direito de escolha da escola para suas crianças.

A Lei Berenice Piana garante direitos fundamentais como diagnóstico precoce,

educação inclusiva e assistência social para pessoas com TEA. A interpretação flexível desses requisitos pelo decreto municipal pode comprometer a efetivação destes direitos essenciais no ambiente escolar.

A implementação do Decreto Municipal 57.379/2016, que estabelece a Política Paulistana de Educação Especial, apresenta contradições significativas em relação à legislação federal, especialmente no que tange ao atendimento especializado e individualizado para estudantes com deficiência.

O primeiro ponto crítico refere-se à qualificação dos profissionais de apoio. Enquanto a Lei Federal Berenice Piana (12.796/2013) exige formação superior para acompanhantes especializados, o decreto municipal permite que estagiários e Auxiliares de Vida Escolar (AVE) com apenas Ensino Médio atuem nessa função, contrariando a hierarquia normativa legal.

O segundo aspecto problemático envolve a concentração de profissionais especialistas em unidades específicas, como as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos. Embora estas escolas contem com profissionais devidamente capacitados, esta prática pode resultar em um modelo excludente, contradizendo o princípio da educação inclusiva previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência.

O Estatuto estabelece claramente a necessidade de "medidas individualizadas e coletivas" que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência. Contudo, a palavra "individualizado" parece ser sistematicamente evitada pela Rede Municipal de Ensino, apesar de sua importância legal e pedagógica.

A legislação federal determina que o poder público deve assegurar:

- Formação e disponibilização de professores para atendimento educacional especializado.
- Tradutores e intérpretes de Libras.
- Guias intérpretes e profissionais de apoio qualificados.
- Condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Estas contradições podem comprometer não apenas a qualidade do atendimento educacional especializado, mas também o direito fundamental das famílias de escolherem a escola para seus filhos, independentemente de suas necessidades específicas.

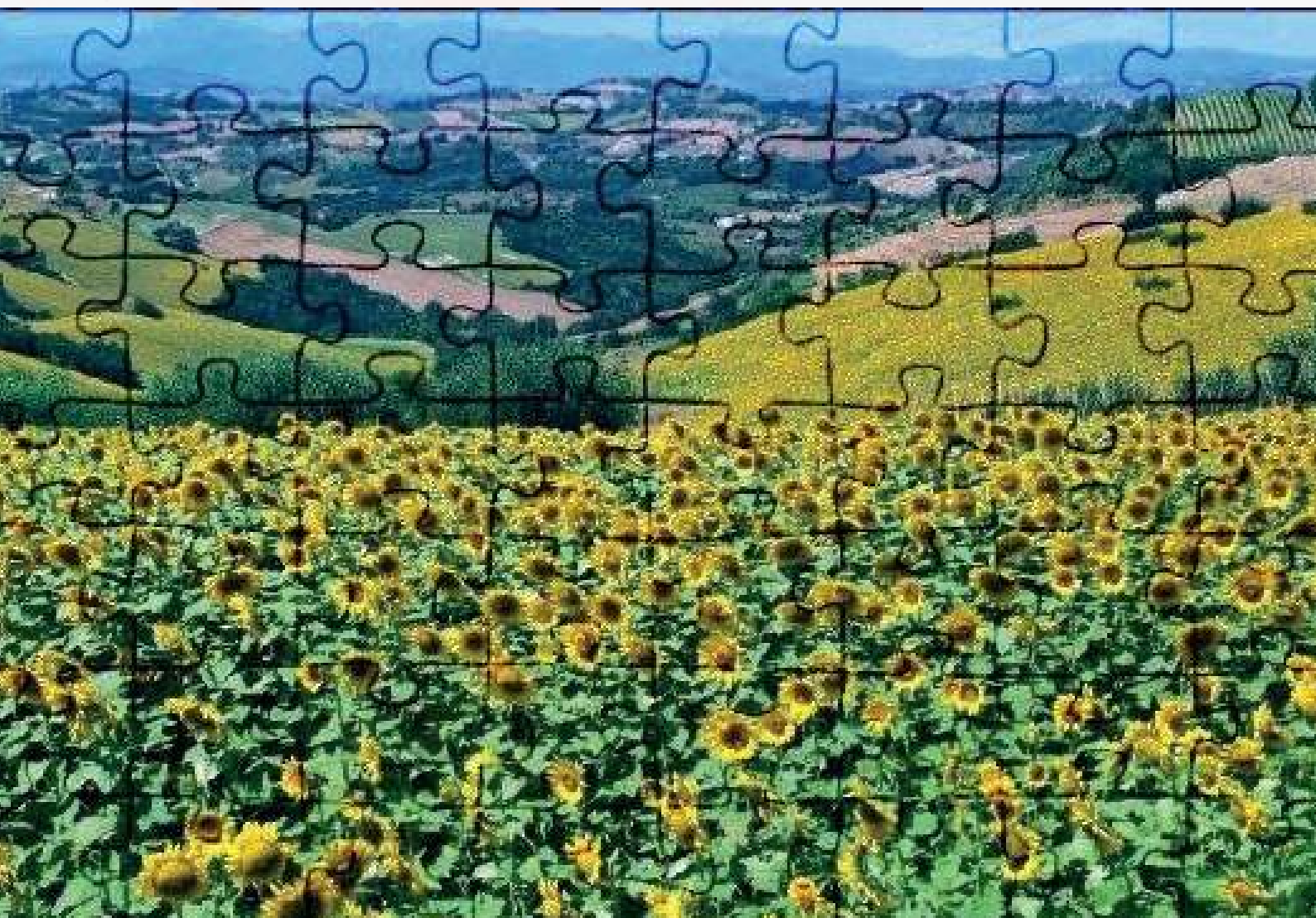
REFERÊNCIAS LEGAIS:

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 2009.

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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012.

Brasil. Lei Nº 13.146, de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

SÃO PAULO. Decreto Municipal Nº 57.379 de outubro de 2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2016.





Por **Willan Terin**

Palavras e Textos

Entrevista com Bruno Ambrósio Arsénio.

Quem é o Bruno Arsénio?

Bruno Arsénio é Poeta e escritor filho de Manuel, filho de Bernardo Ambrósio Manuel e de Eva Manuela De Sales Arsénio Nascido aos 25 de Setembro de 2001, resido no bairro Prenda com a mãe e irmãos. Técnico Médio no curso de Tecnologias de Energias Renováveis Ambientais pelo instituto médio Industrial Simeone Mucune.

Quando começou a escrever?

No que concerne à escrita, carrego a veia artística a mais de 7 anos, motivado a escrever pelas paixões da mocidade. Gosto de leitura, massagear os ouvidos com boa música, ver teatro e cinema. Aprecio política, filosofia e uma pitada de história, mas desde criança que amo a 'eletrônica' e tenho como sonho ser um engenheiro perito na área.

O que é a escrita para si?

A escrita é a segunda forma de liberdade de expressão depois da fala, um meio pela qual exprimimos nossos pensamentos, nossas ideias e o estado mais nostálgico de nossas almas. A escrita é meio usado para revolução como fez Martin Luther King, a forma delicada pelo qual William Shakespeare exprimiu sua paixão, a harmonia cantada por Rui Mingas, e o meio pelo qual rege a nossa vida (bíblia), a escrita é certamente uma das melhores expressões de viver.

Obrigado e desejo muito sucesso para si.

João Domingos Terin, conhecido pelo pseudônimo de William Terin, é um professor, escritor, jornalista, poeta e ator.



A Nova Rotina em Sala de Aula Sem Celular: Criatividade ou Desafio?

A proibição do uso de celulares em sala de aula trouxe uma nova dinâmica para o cotidiano escolar. Como professora, tenho vivido essa mudança de perto e posso dizer que tem sido um processo desafiador – mas também revelador.

Antes, era comum ver alunos checando o celular a todo instante, enviando mensagens, gravando vídeos com dancinhas do TikTok e tirando fotos. Agora, sem essa distração constante, eles precisaram encontrar outras formas de passar o tempo – e a criatividade deles tem me surpreendido.

Nos primeiros dias, a inquietação era evidente. Vi alunos brincando com borrachas e lápis, criando pequenos personagens, fazendo slime com cola, equilibrando cadernos na cabeça e até retomando as antigas trocas de bilhetes.

Para nós, professores, essa mudança exigiu ainda mais criatividade. Precisamos inovar para manter a atenção da turma durante os 45/50 minutos de aula. Começamos a apostar em jogos educativos, debates, desafios em grupo e atividades mais dinâmicas para evitar que o tédio tomasse conta. O curioso é que, quando os alunos realmente se envolvem na aula, o tempo passa mais rápido para todos.

Além disso, percebo que, sem o celular, os alunos estão desenvolvendo diversas habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A comunicação oral tem sido mais estimulada com o aumento das interações entre eles. A escrita também se fortalece, seja por meio das trocas de bilhetes ou da produção de resumos organizados. A criatividade e a expressão artística surgem nos desenhos e rabiscos que muitos fazem enquanto tentam ocupar o tempo de forma diferente.

O que mais me chamou a atenção foi o impacto nas interações. Sem a distração do celular, os alunos começaram a conversar mais entre si, a trocar ideias, a prestar mais atenção ao que acontece ao redor. Vi amizades surgindo, alunos retomando o hábito de anotar conteúdos com mais detalhes, com mais capricho, e até colorindo resumos para torná-los mais organizados. Aos poucos, estamos aprendendo juntos a ressignificar o tempo dentro da sala de aula.

Ainda estamos nos adaptando, e cada turma reage de uma forma diferente. Mas uma coisa é certa: sem o celular, temos a oportunidade de reconectar os alunos ao aprendizado de uma maneira mais genuína. E, no fim das contas, essa tem sido uma experiência transformadora para todos nós.



Professora de Língua Portuguesa, licenciada em Letras e estudante de Pedagogia pelo IFSP. Atua na rede pública e privada, com experiência no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA. Defende uma educação humanizada, inclusiva e atenta às questões raciais e sociais



ANDRÉIA NOVAIS SOUTO RIBEIRO

Educação e Música:
Compondo uma trajetória de Sucesso

A minha trajetória de vida com a música e educação ocorreu desde o ventre de minha mãe. Meu pai já era professor em 1982, e a minha mãe entrou no magistério logo após o meu nascimento. Meu pai tocava piano em casa, piano esse adquirido com seu trabalho de professor, e hoje mais que comprovado pela ciência, eu já ouvia o som desse instrumento enquanto estava no desenvolvimento intrauterino.

Cresci num ambiente de educadores e envolto de muita musicalidade, ouvindo Richard Claydeman, Andrea Boccelli, Schumann e tantos outros clássicos no disco de vitrola ou tocados no piano.

Com nove anos iniciei meus estudos no piano, com a querida professora Shenyr de Oliveira, que ensinava muitos alunos em sua casa, ali na região de São Miguel Paulista, em São Paulo.

Aos treze anos fui aprovada em um teste para continuar estudando piano na Escola

Municipal de Música, ali aprendi muitos repertórios clássicos e conheci muitos professores incríveis.

Em 1999 me casei e iniciei a minha jornada docente, dando aulas de música em uma escola particular na região da Vila Matilde. A música, sempre presente, moldando minha personalidade e direcionando minha carreira.

Esse foi o meu primeiro emprego formal, pois desde os treze anos já vinha lecionando na escola de música do meu bairro. Fiquei naquela escola durante seis meses somente, achei muito complicado o processo metodológico, avaliação, currículo, muitas turmas diferentes, com idades diversas, como dar conta de tudo isso? Como ensinar música de um modo diferente para crianças tão pequenas?

Durante aquele tempo conheci o lindo trabalho de Musicalização Infantil realizado por Thelma Chan, uma compositora e educadora





musical muito experiente, que ensinava de forma lúdica e construtiva. Tínhamos a vivência do coral dessa escola que se juntava com outros corais sobre a regência dela (Thelma Chan) e se tornavam momentos riquíssimos de trocas e partilha. Mas naquele momento eu ainda estava confusa a respeito de carreira e de vida, ao finalizar o semestre pedi meu desligamento daquela Unidade Escolar.

Busquei novo sentido pra vida, em 2001 engravidei da minha primeira filha. A maternidade foi um grande divisor de águas em minha vida. A experiência de gerar e criar minha filha, me ofertou um novo olhar para a vida, mais humanizado, um olhar mais sensível, me trouxe novas e diferentes perspectivas do mundo e intensificou meu desejo de compartilhar meus conhecimentos, de aprender mais e de me doar mais pelo outro. Ao retornar a dar aulas de piano, percebi que a alegria de ensinar era ainda maior, e a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento musical das crianças me fascinava.

Resolvi, estudar Pedagogia. Apaixonei-me pelo curso: gostava de tudo, de ler, estudar, aprender, compartilhar. No último ano da faculdade, comecei a trabalhar com Educação Musical, em um colégio particular do bairro. Desta vez estava bem mais preparada, planejando melhor as aulas, entendendo melhor o processo de ensino-aprendizagem, descobrindo como cada um aprende, a linguagem adequada para cada faixa etária, me preocupando com o aluno na sua integralidade, se estava bem, se teve um dia difícil. Foi de fato, um período muito especial na minha carreira profissional, eu recebia muitos feedbacks positivos de toda a equipe escolar, dos alunos e familiares, de que estava no caminho certo na Educação, chegamos a gravar um CD com composições minhas e das crianças nesse Colégio, certamente foi um tempo especial, que está guardado no meu coração.

Nessa época, conclui o meu TCC sobre a importância da música para a criança, um trabalho que envolvia as minhas práticas educativas naquele colégio, toda a relevância que aquelas experiências ofertaram pra mim e pra muitas

daquelas crianças, que até hoje ao encontrá-las, me dizem o quão significativo foi esse tempo no colégio e o quanto a música tornou-se significativa para elas desde então.

Logo após minha conclusão no Curso de Pedagogia, prestei concurso para professor na rede municipal de São Paulo, meu objetivo desde meu ingresso na faculdade, e fiquei muito feliz ao receber minha aprovação na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, foi uma grande conquista, toda minha família festejou esse momento. Enquanto aguardava ser chamada, ingressei na especialização em Educação Infantil, um universo apaixonante que até hoje me fascina.

Iniciei na Prefeitura Municipal de São Paulo, grávida de nove meses do meu segundo filho, Leonardo. Nesse período trabalhava na Prefeitura, como Professora e continuei com alguns dias, no colégio como Professora de música.

A experiência na escola pública, apresentou de cara, desafios muito complexos, com alunos com extrema dificuldade no processo de alfabetização, com inúmeros problemas de questões disciplinares, de saúde, entre outros. No entanto, a música se mostrou uma aliada poderosa como ferramenta na sala de aula. Ao introduzir atividades musicais nas aulas, observei um aumento significativo na motivação dos alunos e na minha própria. A música se tornou um catalisador para a interação e um instrumento valioso para o processo de alfabetização.

A sala de aula se transformava em um palco de descobertas e alegria, quando o teclado fazia sua aparição. As crianças, com seus olhos brilhando, exploravam sons e ritmos, compondo melodias improvisadas e transformando o ambiente em uma verdadeira festa musical.

Na construção dos instrumentos, as crianças utilizaram materiais recicláveis e, com muita criatividade, transformaram caixas de papelão em tambores e garrafas pet em flautas. A alegria delas ao produzir seus próprios sons era contagiante.

As composições musicais permitiram que as crianças expressassem seus sentimentos e suas percepções do mundo de forma única e autêntica.

Houve espaço para que as crianças pudessem criar melodias vibrantes, paródias, exploravam ritmos e criavam suas próprias canções. A musicalidade inerente à infância, aliada à mente aberta das crianças, permitia que elas absorvessem todas as experiências musicais com entusiasmo, desenvolvendo habilidades como a audição, a coordenação motora e a expressão corporal. A música se tornou uma ferramenta poderosa para estimular a criatividade, a imaginação e a autoestima desses pequenos artistas.

Em 2017, assumi interinamente a direção de escola, após a aposentadoria da diretora. Essa experiência me oportunizou uma visão mais ampla da gestão escolar e de como os processos aconteciam por detrás das salas de aula. Como gestora, vivenciei todas as ações formativas, coordenar equipes, implementar projetos pedagógicos e lidar diretamente com as demandas das escolas, sempre na busca de promover um ambiente mais equânime e eficiente para estudantes e educadores.

Retornando à EMEL, onde havia atuado como professora, assumi a coordenação pedagógica. Com o conhecimento prévio da equipe e dos desafios da escola, implementamos ações de formação continuada, fortalecendo o trabalho pedagógico, realizamos formações nada



convencionais, fomos às hortas comunitárias, visitamos ongs próximas a nossa Unidade, nos aliançamos com outras Unidades, aproximamos a comunidade da escola.

A jornada como educadora e gestora foi me levando a assumir novas responsabilidades. Iniciei o ano de 2019, como assistente de direção em uma EMEF, uma Unidade que já tinha sofrido com excesso de mudanças de gestão, mas essa questão perdurou nessa Unidade em que a gestão não permaneceu.

Logo após assumi como diretora em uma EMEI, e comecei a sentir a necessidade de buscar mais formação para lidar com assuntos tão distintos e tão urgentes como se apresentavam, fui em busca do Mestrado. Para aprofundar meus conhecimentos sobre a Gestão e Práticas Educacionais, como lidar com dinheiro público, como fazer uma escuta ativa de pais, funcionários, como lidar com a equipe, manter motivada, eram várias questões que percorriam minha mente.

Ao longo da minha trajetória profissional, sempre tive como objetivo contribuir para o aprimoramento da educação. Seja como professora ou como gestora, oferecer aos educadores as ferramentas necessárias para que pudessem desenvolver um trabalho de qualidade com as crianças. Nesse anseio, me senti apoiada durante a minha formação, um lugar que eu podia trazer minhas dúvidas, compartilhar minhas dores naquele momento e ser ouvida, sem qualquer julgamento.

Naquela oportunidade aprofundei minhas pesquisas e experiências na área da Educação Musical, a formação de professores é e sempre foi minha grande missão, minha dissertação teve como foco "Formação do professor da rede municipal de São Paulo para o trabalho com a música", acreditando que é a partir de formação que podemos contribuir para boas práticas na educação. A música, por sua grande importância e contribuição no desenvolvimento integral do ser humano, é e sempre foi o foco nas minhas ações.

Liderei uma equipe e para implementar projetos que valorizavam a música como ferramenta pedagógica, oferecemos aos

professores, formação em serviço, com formadores in-loco, acompanhando o desenvolvimento de cada docente, seus medos, suas angústias com o novo, tudo era visto e importava, realizamos a formação necessária para que juntos, toda a equipe, se sentisse encorajada e empoderada para trabalhar com tema de modo natural, criativo, dentro das possibilidades de cada um, ofertando momentos de troca de experiências em que cada educador pudesse contribuir com seus saberes e se sentir encorajado a experimentar um novo saber. Criamos naquela Unidade Educacional, um ambiente mais rico, mais humanizado, com ações colaborativas dentro da escola e do entorno, com a participação das



famílias, do comércio, e de todas as crianças, construímos juntos o Parque Sonoro, espaço de brincar e aprender, sinônimos na Educação Infantil, mais para além desse espaço, ofertamos um lugar humanizado, em que todos se sentiam pertencentes e valorizados por seus saberes.

No último ano do Mestrado minha escolha foi retornar pra sala de aula, vivi a pandemia, aula on-line, vivi o retorno das crianças e funcionários assustados em voltar as escolas, experienciei todas essas mudanças.

Tenho facilidade em transitar entre diferentes níveis da gestão, compreendo as dinâmicas das unidades escolares e estou habituada a lidar com processos de tomada de decisão estratégica, gosto de contribuir para que de algum modo a educação possa ter seu lugar de direito na humanidade.

Hoje estou atuando na Secretaria Municipal da Educação, como Assessora, da Secretária Executiva Pedagógica, auxilio na articulação interna e externa, garantindo que as políticas educacionais sejam implementadas de forma efetiva e dialogada com a realidade das escolas, aprendo a olhar a educação com um novo prisma, de um milhão de estudantes, esse número sempre me assusta, rsrs.

Ano passado estive no setor de Assessoria Interterritorial, buscando auxiliar nas resoluções de problemas e pautas de demandas que surgem nas escolas e nos territórios, contribuindo na intervenção, mediações e articulações com os pontos focais das secretarias que prestam serviços nos territórios, ou antecipando possíveis insatisfações e auxiliando na construção de soluções mais ágeis e eficazes. Esse trabalho é fundamental para fortalecer a comunicação entre a Secretaria Municipal de

Educação de São Paulo e as Unidades Educacionais, que são muitas na nossa cidade, garantindo que as decisões nas políticas públicas sejam cada vez mais alinhadas às realidades dos territórios, além de fortalecer e promover processos formativos em diferentes estâncias, atuando e estreitando a comunicação entre as Unidades Educacionais e Diretorias Regionais em parceria com as demais pastas do governo para integrar e interar o poder público, os cs, comunidades escolares e do entorno.



Dentro da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, começamos um Coral, com objetivo de cantar, socializar, integrar e unir as pessoas dos diferentes departamentos que compõe a Secretaria, e essa experiência tem sido muito significativa para todos nós, nos sentimos parte do todo, fazemos novas amizades, interagimos com diferentes pessoas:

engenheiros que atuam ali dentro, faxineiros, cozinheiros, coordenadores de área, professores, entre tantos atores importantes e que buscam fazer o seu melhor pela nossa educação, vimos um crescimento constante, de humanização, de sentido na vida, de envolvimento e doação pelo outro, é o que de fato muda a vida das pessoas. A música, na minha opinião, tem essa rica função, despertar a emoção, contar histórias, levar para um outro lugar, ou melhor dizendo, levar para um outro nível de ser humano.

Acredito que minhas experiências como musicista, professora, gestora e assessora, apontam um pouco daquilo que eu acredito ser a vida, conversam de algum modo sobre quem eu sou, de como eu penso, como sinto e imagino a vida: dinâmica, alegre e divertida.

The image shows two copies of a children's book titled 'FORA do Ninho' by Cristiane Silva Dutra, illustrated by Yasmim Pereira. The book is shown at an angle, revealing the top cover and the edges of the pages. The cover art depicts a hand reaching out from the bottom left towards a nest of two small birds perched on a tree branch. The title 'FORA do Ninho' is written in large, colorful, stylized letters. The author's name 'CRISTIANE SILVA DUTRA' is at the top, and the illustrator's name 'YASMIM PEREIRA Ilustrações' is on the right. A small logo is visible at the bottom center of the cover.

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

...a escrita e a leitura, com o intuito de desenvolver a alfabetização e a consciência fonológica, tornando-se uma ferramenta potente para o trabalho com crianças e adultos sobre independência e identidade.

A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE SUBMISSÃO E NÃO-CONTESTAÇÃO

ANTONIO RAIMUNDO PEREIRA MEDRADO¹

Resumo: Este artigo analisa criticamente a educação formal como instrumento de controle social, utilizando uma abordagem interdisciplinar fundamentada em perspectivas anarquistas e sociológicas. Com base nas contribuições de Emma Goldman, Francisco Ferrer i Guàrdia, Ivan Illich, Pierre Bourdieu, Max Stirner, Mikhail Bakunin, Errico Malatesta, Voltairine de Cleyre, Peter Kropotkin, Élisée Reclus, bell hooks, e Silvio Gallo, argumenta-se que a educação, frequentemente celebrada como emancipatória, atua como mecanismo de reprodução das estruturas de dominação, moldando sujeitos conformados às normas sociais, políticas e econômicas. A escola, por meio de currículos padronizados, práticas disciplinares e hierarquias, reforça a obediência, suprimindo a contestação. Propõe-se uma educação libertária que priorize a autonomia, o pensamento crítico e a transformação social, alinhada aos princípios anarquistas de liberdade individual e coletiva.

Palavras-chave: Educação crítica. Pedagogia anarquista. Controle social. Submissão. Desescolarização. Emancipação.

INTRODUÇÃO

A educação formal é frequentemente apresentada como pilar do progresso humano, associada à promessa iluminista de emancipação por meio da razão e do conhecimento. Contudo, sua função ideológica como aparelho de controle social permanece subexplorada. Apropriada por instituições estatais e capitalistas, a educação privilegia a adaptação ao status quo, suprimindo a reflexão crítica e a contestação das estruturas de poder. Este artigo oferece uma análise crítica da educação como ferramenta de submissão, fundamentada em perspectivas anarquistas e sociológicas que desconstruem sua neutralidade aparente, com o objetivo de propor um modelo educativo libertário que promova autonomia e transformação social.

Emma Goldman (1970), uma das vozes mais influentes do anarquismo, argumenta que a educação deve ser um processo de libertação, não de domesticação. Ela critica a escola tradicional por moldar indivíduos obedientes, afirmando: "A verdadeira educação deve ser um processo que liberta os indivíduos de toda forma de autoridade e opressão, promovendo a autonomia e o pensamento crítico" (Goldman, 1970, p. 58). Essa visão é compartilhada por Francisco Ferrer i Guàrdia, que rejeitava a educação autoritária, e por pensadoras como bell hooks, que analisa a interseção entre educação e opressões de gênero e raça. Silvio Gallo (2012), filósofo brasileiro com influência anarquista, também critica a educação formal por sua tendência a reprimir a criatividade,

¹ Professor na rede pública de ensino de São Paulo. Atualmente, no Núcleo educacional do CEU Inácio Monteiro.

defendendo uma pedagogia que estimule a experimentação.

A análise dialoga com pensadores como Mikhail Bakunin, Max Stirner, Ivan Illich, Pierre Bourdieu, Errico Malatesta, Voltairine de Cleyre, Peter Kropotkin, Élisée Reclus, e Bell Hooks, para desvelar como a educação formal perpetua hierarquias e inibe a resistência. A escola, ao invés de ser um espaço de emancipação, frequentemente atua como um mecanismo de reprodução das estruturas de dominação, moldando sujeitos que aceitam as normas sociais sem questioná-las. Essa crítica é particularmente relevante em um contexto global onde a educação é cada vez mais alinhada às demandas do mercado, priorizando a formação de trabalhadores em detrimento de cidadãos críticos.

O artigo estrutura-se em torno de uma análise das funções ideológicas da escola, explorando como ela opera como aparelho de controle social, reproduz ideologias dominantes e normaliza a obediência. A seguir, propõe-se uma alternativa libertária que valorize a autonomia, a liberdade e a transformação social, rompendo com a lógica de submissão. A inclusão de perspectivas anarquistas permite uma crítica radical às estruturas educacionais, enquanto a integração de autores como Bourdieu e hooks enriquece a análise ao abordar as dimensões sociais e interseccionais da educação.

A ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE CONTROLE SOCIAL

Louis Althusser (1970) oferece uma base teórica para compreender a educação como aparelho ideológico do Estado. Ele argumenta que a escola não é um espaço neutro de transmissão do saber, mas um mecanismo que reproduz as ideologias dominantes, moldando sujeitos para aceitar a ordem social. Althusser afirma:

Os aparelhos ideológicos do Estado são os responsáveis por transmitir as ideologias dominantes, e a escola é um dos mais eficazes, pois ali se forma o sujeito para a aceitação da ordem social vigente” (Althusser, 1970, p. 102).

Esse processo ocorre por meio de currículos que priorizam valores dominantes, práticas disciplinares que reforçam a obediência e estruturas hierárquicas que naturalizam a subordinação.

Já Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970) aprofundam essa crítica com o conceito de “capital cultural”. Eles demonstram que o sistema educacional favorece indivíduos imersos nos códigos culturais das classes dominantes, marginalizando aqueles que não os possuem. Como afirmam,

...o sistema educacional é a principal máquina de reprodução das desigualdades sociais, pois, ao legitimar os valores das classes dominantes, ele exclui e marginaliza aqueles que não estão imersos nesse campo simbólico” (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 95).

A escola, assim, perpetua desigualdades e as legitima como mérito individual, mascarando as barreiras estruturais enfrentadas pelas classes subalternas.

Ivan Illich (1971), em *Sociedade sem Escolas*, radicaliza a crítica ao propor a desescolarização. Ele argumenta que a institucionalização da educação transforma a aprendizagem em um processo controlado, afastando o indivíduo da autonomia. Illich sustenta que “ao institucionalizar a aprendizagem, transformamos os indivíduos em objetos de controle, distantes da verdadeira autonomia que a educação deve proporcionar” (Illich, 1971, p. 42). Sua proposta defende redes de aprendizagem autodirigidas, alinhadas aos princípios anarquistas de liberdade, que desafiam a lógica hierárquica da escola tradicional.

O anarquista Mikhail Bakunin (1871) critica a educação estatal como ferramenta de domesticação, argumentando que o Estado utiliza a escola para formar indivíduos subservientes. Ele escreve: “O Estado usa a educação para criar servos leais, incapazes de questionar sua autoridade” (Bakunin, 1971, p. 134). Bakunin enfatiza a necessidade de uma educação que promova a resistência e a

solidariedade, em oposição à submissão. Sua crítica ressoa com a de Élisée Reclus (1894), que condena a padronização do ensino por suprimir a diversidade cultural e individual. Reclus sugere que

a educação deve respeitar a singularidade de cada indivíduo, promovendo a liberdade em vez de uniformidade (Reclus, 1894, p. 210).

Professores como Silvio Gallo (2012) complementa essa análise, observando que a escola tradicional reprime a criatividade ao priorizar a disciplina. Ele argumenta que “a educação formal, ao impor normas rígidas, inibe o potencial libertador do pensamento crítico” (Gallo, 2012, p. 45). Gallo defende uma pedagogia que estimule a experimentação, alinhada aos ideais anarquistas de autonomia e liberdade. Sua crítica destaca como a escola, ao alinhar-se às demandas do mercado, transforma o estudante em um recurso produtivo, em vez de um sujeito crítico capaz de transformar a sociedade.

A integração dessas perspectivas revela que a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas um campo de batalha ideológico onde se disputam os valores e normas que moldam a sociedade. A crítica anarquista, ao rejeitar qualquer forma de autoridade, oferece uma lente poderosa para desvelar como a educação formal perpetua a dominação, enquanto a análise sociológica de Bourdieu e Passeron ilumina os mecanismos sutis pelos quais as desigualdades são reproduzidas.

EDUCAÇÃO E SUBMISSÃO NA PERSPECTIVA ANARQUISTA

O pensamento anarquista posiciona a educação como prática de liberdade, rejeitando sua instrumentalização para a conformidade. Francisco Ferrer i Guàrdia, fundador da Escola Moderna em Barcelona, desenvolveu um modelo pedagógico que priorizava a autonomia e a reflexão crítica. Ele acreditava que a educação deveria ser um espaço de experimentação, afirmando: “A verdadeira educação não deve ser um campo de obediência, mas um espaço de

liberdade e reflexão” (Ferrer, 1901, p. 120). A Escola Moderna promovia a coeducação, a igualdade de gênero e a ausência de punições, rompendo com a rigidez disciplinar e criando um ambiente onde os estudantes eram protagonistas de seu aprendizado.

Emma Goldman reforça essa crítica, argumentando que a educação formal suprime a criatividade e molda indivíduos para servir ao Estado e ao capital. Ela afirma: “A educação imposta pelo Estado é uma forma de violência, pois nega ao indivíduo o direito de explorar seu potencial livremente” (Goldman, 1970, p. 62). Sua visão ressoa com a de Voltairine de Cleyre, que via a escola como uma prisão mental. De Cleyre (1914) escreve:

A escola é uma prisão para a mente, onde as crianças são treinadas para aceitar a autoridade sem questionar (de Cleyre, 1914, p. 78).

Essa crítica destaca como a educação tradicional reprime a espontaneidade, essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Numa perspectiva mais radical, Max Stirner (1844) se manifesta rejeitando qualquer forma de autoridade, incluindo a educacional. Em *O Único e Sua Propriedade*, ele argumenta que a educação tradicional subordina o indivíduo às necessidades da sociedade, violando sua singularidade. Stirner afirma:

A educação, tal como é organizada pela sociedade, não passa de um instrumento de subordinação, pois ela busca moldar o ser humano de acordo com as necessidades da autoridade (Stirner, 1844, p. 87).

Sua ênfase na liberdade absoluta desafia qualquer imposição pedagógica, propondo uma educação que respeite a soberania do indivíduo.

Errico Malatesta (1920) aborda a educação como prática política, defendendo um modelo que prepare os indivíduos para a luta contra a opressão. Ele escreve: “A educação deve capacitar os trabalhadores a compreenderem sua condição e a lutarem por sua libertação” (Malatesta, 1920, p. 45). Sua visão integra a dimensão coletiva do anarquismo,

contrastando com a perspectiva individualista de Stirner, e enfatiza a educação como ferramenta de transformação social.

Quando a questão é engajamento, bell hooks (1994) analisa a educação sob a perspectiva de gênero e raça, criticando a marginalização de vozes minoritárias. Em *Teaching to Transgress*, ela propõe uma “pedagogia engajada” que valorize a diversidade. hooks afirma: “A educação deve ser um ato de liberdade, um espaço onde todos possam se reconhecer como sujeitos ativos na construção do saber” (hooks, 1994, p. 15). Sua crítica enriquece a perspectiva anarquista ao destacar a inclusão, abordando as opressões interseccionais que a escola tradicional perpetua.

Na defesa de uma educação libertária que estimule a experimentação, Silvio Gallo (2012) observa que “a educação formal, ao priorizar a obediência, sufoca a capacidade de criar e questionar” (Gallo, 2012, p. 60). Sua proposta alinha-se aos ideais anarquistas, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a autonomia e a criatividade, em oposição à lógica disciplinar da escola tradicional.

A perspectiva anarquista, ao rejeitar a autoridade e valorizar a liberdade, oferece uma crítica radical à educação formal, enquanto a integração de pensadores como hooks e Gallo amplia a análise ao abordar questões de inclusão e experimentação. Essa abordagem interdisciplinar revela que a educação, em sua forma atual, está mais alinhada à manutenção do poder do que à emancipação dos indivíduos.

A Formação da Obediência como Objetivo Escolar

A estrutura da educação formal é projetada para produzir sujeitos obedientes, moldados por práticas disciplinares que normalizam a submissão. Michel Foucault (1975) analisa a escola como uma instituição de controle, comparável a prisões e quartéis. Ele argumenta que

...as escolas são locais de formação da docilidade dos corpos, um espaço em

que as individualidades são moldadas para se ajustarem às necessidades do mercado e do poder (Foucault, 1975, p. 155).

A organização do tempo (horários rígidos), do espaço (salas hierárquicas) e das práticas avaliativas (notas e punições) cria um ambiente de vigilância constante, onde a conformidade é recompensada e a dissidência, punida.

O currículo escolar, determinado por interesses econômicos e políticos, prioriza competências que atendem ao mercado de trabalho, limitando a formação crítica. Illich (1971) observa que “a escola transforma a educação em um processo de certificação, onde o aprendizado é subordinado à produção de trabalhadores obedientes” (Illich, 1971, p. 50). A meritocracia, apresentada como justa, mascara desigualdades estruturais, legitimando a exclusão de classes subalternas. Bourdieu e Passeron (1970) reforçam que o sistema educacional perpetua a dominação ao valorizar o capital cultural das elites, desvalorizando saberes populares.

Voltairine de Cleyre (1914) destaca como a escola reprime a individualidade, argumentando que “o sistema escolar destrói a curiosidade natural, substituindo-a por uma obediência cega às regras” (de Cleyre, 1914, p. 80). Essa repressão é agravada por práticas avaliativas que priorizam a memorização, desincentivando a criatividade. Kropotkin (1902) critica a competição promovida pelas escolas, que reforça valores capitalistas. Ele escreve: “A educação atual serve ao capital, não à humanidade, produzindo indivíduos isolados e subservientes” (Kropotkin, 1902, p. 160).

Élisée Reclus (1894) critica a homogeneização cultural imposta pela escola, argumentando que “a educação estatal apaga as diferenças culturais, impondo uma visão única que serve aos interesses do poder” (Reclus, 1894, p. 212). Sua visão enfatiza a necessidade de uma educação que respeite a diversidade, em oposição à uniformidade imposta pelo sistema escolar.

A análise dessas perspectivas revela que a escola, ao invés de promover a liberdade, atua como um dispositivo de normalização, moldando sujeitos que internalizam a obediência como virtude. A integração de críticas anarquistas e sociológicas ilumina os mecanismos pelos quais a educação formal perpetua a dominação, destacando a necessidade de alternativas que priorizem a autonomia e a resistência.

A REPRODUÇÃO DA IDEOLOGIA DOMINANTE

A educação formal internaliza ideologias que sustentam a ordem social, operando como um espaço privilegiado para a reprodução ideológica. Althusser (1970) argumenta que a escola disfarça seu papel coercitivo como formação neutra, inculcando a ideologia dominante desde cedo. Ele observa que “a ideologia dominante é inculcada nas crianças por meio de conteúdos curriculares que glorificam o Estado e o capitalismo” (Althusser, 1970, p. 108). A exclusão de narrativas alternativas, como histórias de resistência popular, reforça esse processo, limitando o acesso a perspectivas que desafiem o status quo.

Bourdieu e Passeron (1970) destacam que a escola legitima a cultura dominante, desvalorizando saberes populares. Eles afirmam que “o sistema educacional consagra a cultura das classes dominantes como a única legítima, desvalorizando as experiências das classes subalternas” (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 100). Essa legitimação contribui para a aceitação das desigualdades como naturais, mascarando as estruturas de poder que as sustentam.

Emma Goldman (1970) critica a exclusão de ideias radicais do currículo, argumentando que “a escola silencia vozes que desafiam o poder, privando os estudantes de ferramentas para a resistência” (Goldman, 1970, p. 66). Errico Malatesta (1920) sugere que a educação estatal impede a conscientização política dos oprimidos, afirmando: “A escola ensina obediência, não rebelião, garantindo que os trabalhadores permaneçam submissos” (Malatesta, 1920, p. 48). Essa crítica destaca como a escola atua como um

filtro ideológico, selecionando conteúdos que reforcem a ordem estabelecida.

Silvio Gallo (2012) observa que a escola tradicional reforça a ideologia capitalista ao priorizar a produtividade. Ele escreve: “A educação formal está a serviço da lógica mercadológica, transformando o estudante em um recurso humano, não em um sujeito crítico” (Gallo, 2012, p. 55). Sua análise revela como a educação alinha-se às demandas do mercado, marginalizando saberes que não atendam a interesses econômicos. Élisée Reclus (1894) complementa, criticando a imposição de uma visão única que apaga a diversidade cultural. Ele sugere que “a educação deve ser um espaço de diálogo, não de imposição de verdades universais” (Reclus, 1894, p. 214).

A reprodução ideológica na escola não é apenas um processo de transmissão de conteúdos, mas também de formação de subjetividades. A exclusão de perspectivas dissidentes e a valorização de valores dominantes moldam um sujeito que internaliza a obediência como natural, dificultando a emergência de uma consciência crítica capaz de desafiar as estruturas de poder.

A DISCIPLINA E A NORMALIZAÇÃO DO SUJEITO

A escola opera como um dispositivo disciplinar que normaliza comportamentos e pensamentos, produzindo sujeitos dóceis e úteis ao sistema produtivo. Michel Foucault (1975) argumenta que a disciplina escolar transforma o indivíduo em um sujeito controlado por meio de práticas como exames e hierarquias. Ele observa que “a escola, por meio de práticas disciplinares, transforma o indivíduo em um sujeito controlado, pronto para se ajustar às exigências do poder” (Foucault, 1975, p. 160). A avaliação contínua e a competição reforçam a conformidade, enquanto a vigilância constante inibe a dissidência.

Voltaire de Cleyre (1914) critica a disciplina escolar por reprimir a espontaneidade. Ela afirma: “A disciplina escolar destrói a liberdade da criança, ensinando-a a temer a

autoridade” (de Cleyre, 1914, p. 82). Sua crítica destaca como a escola, ao impor normas rígidas, suprime a curiosidade natural, essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Élisée Reclus (1894) sugere que a normalização escolar apaga a diversidade, impondo um modelo único de sujeito. Ele escreve:

escola padroniza o pensamento, eliminando a riqueza da pluralidade humana” (Reclus, 1894, p. 215).

Gallo (2012) observa que a disciplina escolar inibe a experimentação, essencial para o pensamento crítico. Ele argumenta que “a escola, ao impor normas rígidas, sufoca a capacidade de criar e questionar” (Gallo, 2012, p. 60). Sua visão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a liberdade, em oposição à lógica disciplinar. Peter Kropotkin (1902) complementa, criticando a competição promovida pela escola, que reforça o individualismo. Ele sugere que “a educação deve promover a cooperação, não a rivalidade, para construir uma sociedade igualitária” (Kropotkin, 1902, p. 158).

A normalização do sujeito na escola é um processo que vai além da disciplina física, abrangendo a formação de uma mentalidade conformista. A integração de práticas avaliativas, currículos padronizados e hierarquias cria um ambiente onde a obediência é naturalizada, dificultando o surgimento de práticas de resistência.

ALTERNATIVAS LIBERTÁRIAS PARA A EDUCAÇÃO

A crítica à educação formal aponta para a necessidade de modelos alternativos que priorizem a liberdade e a autonomia. A pedagogia anarquista, como proposta por Francisco Ferrer i Guàrdia, oferece um caminho para a emancipação. A Escola Moderna promovia a coeducação, a igualdade de gênero e a ausência de punições, criando um ambiente onde os estudantes eram protagonistas. Ferrer afirmava que “a educação deve ser um processo de descoberta, não de imposição” (Ferrer, 1901, p. 122). Sua abordagem enfatizava a experimentação e a reflexão crítica, rompendo com a lógica autoritária da escola tradicional.

Ivan Illich (1971) propõe a desescolarização, defendendo redes de aprendizagem informais que respeitem a autonomia do indivíduo. Ele sugere “redes de aprendizado que permitam a cada pessoa definir o que, quando e como deseja aprender” (Illich, 1971, p. 78). Sua visão é compatível com a proposta de Peter Kropotkin, que defendia comunidades educacionais baseadas na ajuda mútua. Kropotkin (1902) escreve:

A educação deve ser um processo coletivo, onde a cooperação substitui a competição (Kropotkin, 1902, p. 158).

bell hooks (1994) propõe uma educação transgressora que desafie opressões de raça, gênero e classe. Sua pedagogia engajada valoriza a diversidade e incentiva os estudantes a questionarem o poder. Ela afirma: “Ensinar é um ato político, uma prática que pode transformar a sociedade ao capacitar os marginalizados” (hooks, 1994, p. 20). Sua abordagem complementa a pedagogia anarquista ao destacar a inclusão, abordando as opressões interseccionais que a escola tradicional perpetua.

Errico Malatesta (1920) defende uma educação que combine autonomia individual com solidariedade coletiva, preparando os indivíduos para a luta social. Ele sugere que “a educação deve ser um processo de empoderamento, capacitando os oprimidos a construírem uma sociedade sem hierarquias” (Malatesta, 1920, p. 50). Voltairine de Cleyre (1914) propõe uma educação que preserve a curiosidade, afirmando:

A verdadeira educação deve ser um processo de autoexploração, guiado pela liberdade (de Cleyre, 1914, p. 82).

Élisée Reclus (1894) sugere uma educação que respeite a diversidade cultural, escrevendo: “A educação deve ser um diálogo com o mundo, não uma imposição de verdades universais” (Reclus, 1894, p. 214). Sua visão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade, em oposição à homogeneização imposta pela escola tradicional. Silvio Gallo (2012) defende uma educação libertária que estimule a experimentação,

observando que “a educação deve ser um espaço de criação, onde o estudante seja sujeito ativo, não objeto passivo” (Gallo, 2012, p. 65). Sua proposta alinha-se aos ideais anarquistas de autonomia e liberdade.

A integração dessas perspectivas revela que a educação libertária não é apenas uma crítica à escola tradicional, mas uma proposta concreta para a construção de práticas pedagógicas que promovam a emancipação. A ênfase na autonomia, na cooperação e na inclusão oferece um caminho para transformar a educação em uma ferramenta de resistência e transformação social.

CONCLUSÃO: POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

A educação formal, em sua forma predominante, funciona como instrumento de controle social, reproduzindo hierarquias e suprimindo a contestação. Pensadores como Emma Goldman, Francisco Ferrer i Guàrdia, Ivan Illich, Pierre Bourdieu, Max Stirner, Mikhail Bakunin, Errico Malatesta, Voltairine de Cleyre, Peter Kropotkin, Élisée Reclus, bell hooks, e Silvio Gallo desconstruem a neutralidade da escola, revelando sua função de moldar sujeitos obedientes. Currículos padronizados, práticas disciplinares e a lógica meritocrática reforçam a submissão, enquanto marginalizam vozes dissidentes e perpetuam desigualdades.

A educação libertária, fundamentada na autonomia, no pensamento crítico e na solidariedade, oferece uma alternativa transformadora. Modelos como a Escola Moderna, a desescolarização de Illich, a pedagogia engajada de hooks, e as propostas de Kropotkin, Reclus, e Gallo demonstram que é possível criar espaços de aprendizado que capacitem os indivíduos a questionarem e transformarem a sociedade. Como Goldman (1970) afirma, “a educação deve ser a chave para a liberdade, não a corrente que nos prende” (Goldman, 1970, p. 64).

Para construir uma sociedade mais justa e igualitária, a educação deve ser reimaginada

como prática de insubmissão, rompendo com as estruturas hierárquicas da escola tradicional. Isso exige a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, a criatividade e a resistência, promovendo a liberdade individual e coletiva. A educação libertária, ao rejeitar a autoridade e priorizar a autonomia, oferece um caminho para a emancipação, capacitando os indivíduos a construir um mundo sem opressão.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1970.
- BAKUNIN, M. God and the State. New York: Dover, 1971.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- DE CLEYRE, V. Selected Works of Voltairine de Cleyre. New York: Mother Earth Publishing, 1914.
- FERRER I GUÀRDIA, F. La escuela moderna. Barcelona: Ediciones de la Escuela Moderna, 1901.
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1975.
- GALLO, S. Pedagogia libertária: Anarquismo e educação. São Paulo: Imaginário, 2012.
- GOLDMAN, E. Anarchism and other essays. New York: Dover, 1970.
- hooks, b. Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.
- ILLICH, I. Sociedade sem escolas. Petrópolis: Vozes, 1971.
- KROPOTKIN, P. Mutual Aid: A Factor of Evolution. London: Heinemann, 1902.
- MALATESTA, E. Anarchy and education. London: Freedom Press, 1920.
- RECLUS, É. L'Homme et la Terre. Paris: Librairie Universelle, 1894.
- STIRNER, M. O único e sua propriedade. São Paulo: Martins Fontes, [1844] 2000.

EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida

PROJETO IDENTIDADE

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE LUTAS POR UMA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA



Elisângela Silva do Amaral
Alexandre Passos Bitencourt
(Orgs)



A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO SETOR PRIVADO E SEUS IMPACTOS NA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR

CONSTANTINO JOÃO MANUEL¹

RESUMO: Este artigo discute os principais desafios enfrentados por docentes que atuam no ensino superior privado, com ênfase na precarização das condições de trabalho e seus impactos na qualidade da educação. Por meio de uma abordagem qualitativa, buscou-se compreender como fatores como, vínculos contratuais frágeis, baixos salários, ausência de plano de carreira, sobrecarga de trabalho e escassez de oportunidades de formação contínua afetam não apenas o bem-estar e a motivação dos professores, mas também a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. O estudo foi realizado com base em entrevistas semiestruturadas aplicadas a docentes de instituições privadas da cidade de Luanda, cujos relatos revelam uma realidade marcada por instabilidade, desvalorização e insegurança profissional. A análise dos dados mostrou que a precarização docente compromete a função social da universidade, esvaziando seu papel formativo e crítico. Os resultados reforçam a urgência de ações institucionais e políticas públicas voltadas à valorização efetiva do professor, condição essencial para a construção de um ensino superior mais humano, democrático e comprometido com o desenvolvimento educacional e social do país.

Palavras-chave: Precarização, docência, ensino superior, setor privado, qualidade do ensino.

INTRODUÇÃO

O ensino superior privado em Angola, concretamente em Luanda, cresceu consideravelmente nas últimas décadas. Esse crescimento, no entanto, não foi acompanhado por um compromisso proporcional com a qualidade das condições de trabalho dos professores. Como analisam Chauí (2001) e Oliveira (2019), em muitos contextos, a educação passou a ser tratada como um bem de mercado, e não como um direito social fundamental. Como consequência, a busca por lucro tem se sobreposto ao cuidado com quem ensina.

Os professores, que são a alma do processo formativo (Tardif, 2002), enfrentam rotinas exaustivas, contratos incertos, salários baixos e escassez de oportunidades para crescer profissionalmente. A precarização não é um fenômeno isolado — ela se espalha e compromete a essência da universidade que é de: formar cidadãos críticos, conscientes e preparados para atuar na sociedade (Santos, 2011).

Estudos como os de Oliveira (2019) e Silva (2020) mostram que a precariedade docente afeta diretamente a qualidade do

ensino, interferindo no engajamento dos profissionais e na profundidade dos processos educativos. A relação entre condições de trabalho e qualidade académica não é apenas próxima: é direta.

Neste artigo, propomos refletir sobre essa realidade a partir de um estudo realizado com professores do ensino superior no setor privado em Luanda. A ideia é dar visibilidade às experiências vividas por esses profissionais e, com base nisso, contribuir para o debate sobre a valorização docente e a urgência de políticas mais humanas e eficazes neste sector.

METODOLOGIA

Optamos por uma abordagem qualitativa, por entender que as histórias, percepções e sentimentos dos professores são fundamentais para compreender a complexidade da precarização no cotidiano universitário (Minayo, 2010). A pesquisa tem também caráter descritivo e exploratório, já que busca apresentar um retrato fiel das condições enfrentadas por docentes em instituições privadas, além de levantar questões ainda pouco discutidas no contexto angolano.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 20 professores que atuam em diversas instituições de ensino superior em Luanda. Os critérios de seleção incluíram um tempo mínimo de três anos de docência, permitindo assim que os relatos refletissem uma experiência consolidada. As conversas abordaram temas como vínculos contratuais, carga horária, remuneração, acesso à formação e percepções sobre a instituição e o ensino ofertado.

Para a análise dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), organizando as informações em eixos temáticos que nos permitiram identificar padrões e destacar singularidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As falas dos professores revelam uma dura realidade: a maioria atua sob contratos

temporários ou como prestadores de serviço, independentemente de tempo ou ainda mesmo de nível académico, facto este que viola diretamente as normas exigidas pelo MESCTI (a efetivação de pelos menos 50% de docentes em distintos cursos nas IES). Essa instabilidade gera uma sensação constante de incerteza por parte do docente. E face a essa realidade, a questão que se levanta é: como planificar uma carreira, investir na formação ou se envolver com projetos pedagógicos mais profundos das instituições quando não se sabe se estará na instituição no próximo semestre?

Além disso, muitos relatam atrasos salariais frequentes, erros constantes do departamento de recursos humanos no que concerne ao processamento salarial (professores que recebem salários de outros, por erros da instituição), vencimentos que não correspondem à responsabilidade e ao nível de formação exigido (Silva, 2020). Para tal, na luta pela sobrevivência, muitos são obrigados a acumularem jornadas em mais de uma instituição, o que, inevitavelmente, afeta a qualidade do ensino, a saúde mental e a relação com os alunos (Santos, 2011).

Outro aspecto preocupante é a falta de planos de carreira e de incentivo à formação continuada. A sensação de estagnação profissional e de desvalorização institucional é comum entre os entrevistados. Como lembra Tardif (2002), o saber docente não se constrói apenas com diplomas, mas com tempo, reconhecimento e investimento contínuo — fatores ausentes no cotidiano desses profissionais.

Pedagogicamente, os efeitos são evidentes. Docentes apontam dificuldades para inovar em sala, devido ao acúmulo de turmas, à falta de materiais e à pressão por produtividade (Chauí, 2001). Muitos sentem que estão apenas "cumprindo carga horária", quando gostariam de estar realmente ensinando, trocando experiências, acompanhando de perto o desenvolvimento dos alunos.

Essa lógica precarizante tem um efeito corrosivo não só sobre o professor, mas sobre toda a função social da universidade. Em vez de formar cidadãos amantes do pensamento críticos, criadores de ideias, corremos o risco de formar apenas meros refletores de pensamentos alheios, simples trabalhadores treinados para o mercado — um cenário que empobrece a sociedade em aspectos físicos, mentais e espirituais (Santos, 2011).

É importante destacar ainda o impacto dessas condições sobre a relação professor-estudante. Muitos docentes afirmaram que, embora desejem estabelecer vínculos pedagógicos mais profundos, o acúmulo de atividades e a rotatividade institucional dificultam esse processo. (Minayo, 2010). A impessoalidade nas relações educativas, nesse cenário, torna-se um sintoma da lógica mercantilista que tem moldado o ensino superior privado.

A soma desses fatores configura um ambiente profissional marcado por instabilidade, insegurança e desmotivação. O resultado não é apenas a precarização do trabalho, mas o comprometimento da própria função social do ensino superior. A universidade, que deveria ser espaço de formação crítica, emancipadora e comprometida com os desafios sociais, torna-se, como adverte Santos (2011), um simulacro de educação, voltada para o adestramento técnico e a reprodução de desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A precarização do trabalho docente é mais do que uma questão contratual ou salarial. Trata-se de um problema que afeta diretamente a qualidade do ensino e a formação das futuras gerações. Ignorar isso é comprometer o presente e o futuro da educação.

As instituições privadas de ensino superior precisam rever seus modelos de gestão. Não se trata apenas de oferecer melhores salários ou contratos estáveis — trata-se de reconhecer o valor do professor como pilar central da educação. Sem professores

valorizados, não há ensino de qualidade. Sem ensino de qualidade, não há desenvolvimento.

A realidade retratada neste estudo é um alerta. Não podemos naturalizar a precariedade como parte do cotidiano docente. É preciso mobilizar instituições, gestores, sindicatos e políticas públicas em favor de uma mudança real. A educação precisa voltar a ser um espaço de esperança, de construção coletiva e de transformação social.

Como disse certa vez Nely Lucas, artista angolano, numa de suas composições:

"o professor finge que ensina, quando na verdade o que ele mais quer é ver o seu bolso cheio no final do mês, o aluno finge que apreende, quando na verdade os seus pensamentos estão foras da sala de aula, e por causa da insensatez do professor, o que comumente acontece é a trocas de notas com valores monetário, e para as meninas pede troca de suor para satisfazer os seus desejos da carne."

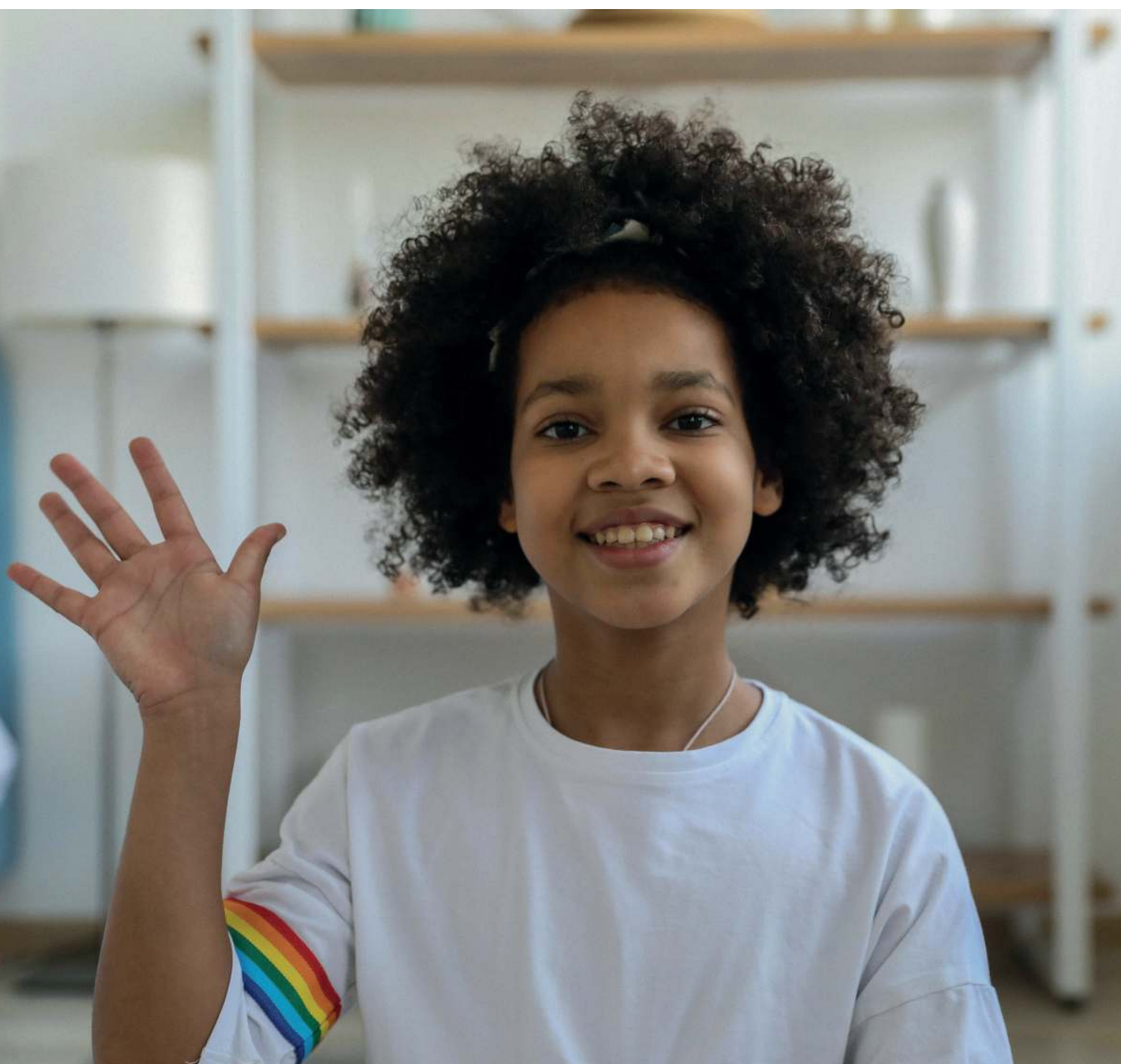
Esse trecho, embora carregado de crítica, expressa de forma simbólica o que acontece quando o sistema educacional falha com quem ensina e com quem aprende.

É hora de parar de fingir. É hora de transformar.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.
- CHAUÍ, Marilena. Universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, n. 18, p. 5-15, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- OLIVEIRA, Francisco. Trabalho docente e precarização no ensino superior privado. São Paulo: Cortez, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, João. Condições de trabalho e ensino superior privado em Angola. Luanda: Ed. Kilamba, 2020.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

**CINCO ANOS, CINCO SONHOS:
UM MUNDO MAIS JUSTO,
UMA EDUCAÇÃO ACESSÍVEL,
UMA CULTURA RICA,
UMA PESQUISA RELEVANTE
E UMA SOCIEDADE ENGAJADA.**





ANÁLISE PANORÂMICA SOBRE GOLPE DE ESTADO EM ÁFRICA COMO UM ATENTADO À DEMOCRACIA*

EDSON DA CONCEIÇÃO GRAÇA¹

RESUMO: O presente artigo, tem como temática a “análise panorâmica sobre golpes de estado em África como um atentado à democracia”. O estudo teve como objectivo geral, reflectir sobre a importância da democracia na melhoria da actuação cívica no continente berço para obtenção de capacidades diplomáticas frente às mudanças geopolíticas e geoestratégicas em África. O objecto de estudo, por outro lado, centrou-se numa análise social e participação política do povo. Quanto à metodologia aplicada, contou com a pesquisa qualitativa, o que permitiu qualificar as informações e opiniões colectadas de livros, artigos, dissertações e teses. Utilizou-se também a pesquisa bibliográfica e documental, por meio da análise de diversas literaturas científicas, académicas e publicações relacionadas ao tema. Quanto aos procedimentos, foi utilizado o estudo meramente bibliográfico. Quanto às técnicas aplicadas, utilizou-se a pesquisa literária que permitiu fazer uma investigação crítica de ideias, e conceitos numa análise comparativa de diversas posições acerca do problema levantado. Quanto aos resultados, o estudo demonstrou que há fragilidades dos Governos, logo, para existir qualidade dos sistemas políticos e dos regimes democráticos, é necessário passar por cinco variáveis essenciais, a saber, conhecimento sobre democracia, participação nas ideias democráticas, orientação pessoal nos movimentos de pressão, pensamento sistémico e a dinâmica social, sendo que a insuficiência destes aspectos, limita toda acção de práticas democráticas e põe em causa o desenvolvimento dos Estados africanos, gerando assim golpes e retrocessos sociais. Que haja melhor aplicabilidade baseada nos três C, comprometimento social, comprometimento territorial e comprometimento nacional, o que daria melhor orgulho, gerando assim transformação positiva na forma de ser, pensar, agir e estar do africano.

Palavras-chave: Democracia; Dinâmica Social; Golpe de Estado; Participação Política.

INTRODUÇÃO

O pensamento positivo prevê soluções e mudanças, em torno dos grandes desafios globais. É necessário que se pense no futuro de

África, alinhado às políticas individuais (estaduais) para as políticas colectivas (grupos de apoios continental), pois, já de perto conseguimos precisar os ganhos dos vários blocos de intercâmbio africano em busca de minimizações dos problemas endógenos e exógenos. Daí que é necessário que se reflecta sobre os ganhos democráticos, a fim de não

¹ Mestrando em Ciência Política e Administração Pública na Universidade Agostinho Neto. Mestrando em Gestão de Recursos Humanos no Instituto Superior Politécnico Kanganjo. Licenciado em Pedagogia com especialização em Gestão e Inspeção Escolar. Docente Universitário; Investigador em Ciências Sociais; Ideal criador e Mentor Social. Nota: O título e as descrições deste artigo foram escritos de 16 a 19 de agosto de 2023, no curso de Mestrado em Ciência Política e Administração Pública na Universidade Agostinho Neto. Faculdade de Ciências Sociais.
E-mail: edsongraca2016@gmail.com

*Nota: O título e as descrições deste artigo foram escritos de 16 a 19 de agosto de 2023, no curso de Mestrado em Ciência Política e Administração Pública na Universidade Agostinho Neto. Faculdade de Ciências Sociais.

termos um continente que se compõe ao fracasso, tendo como arrimo os retrocessos incontáveis.

Por isso, neste artigo são disqueteadas as questões ligadas aos conceitos de golpes de estado, democracia, participação política, dinâmica social, onde as políticas de avanço social pertencem mais aos regimes democráticos.

Também, é sabido que as organizações são formadas e movidas por pessoas, é por meio delas que tudo acontece, os estados precisam saber gerir esse recurso tão valioso. Assim sendo, o desenvolvimento de qualquer país está no capital humano, pois é a base de transformação, social, cultural, económica e política. E ao pensarmos na importância das pessoas nesse contexto, devemos considerar que cada pessoa é totalmente diferente uma da outra, pois possuem características próprias, diferentes opiniões, maneiras de pensar e agir, o que torna um país extremamente complexo. No entanto, é de todo necessário conhecer as formas de governos.

Para tanto, inicialmente realizou-se uma revisão bibliográfica buscando a contribuição de autores que tratam do tema em questão, a fim de aprofundar nosso conhecimento para que possamos ter fundamentos teóricos.

O presente artigo tem como objectivo geral, reflectir sobre a importância da democracia na melhoria da actuação cívica no continente berço para obtenção de capacidades diplomáticas frente às mudanças geopolíticas e geoestratégicas em África. O estudo justifica-se pela sua pertinência no cômputo social, bem como pela necessidade positiva de construção cognitiva sobre a ordem social de conhecer a Teoria e Prática da Democracia, acrescentando assim com mais um acervo científico os estudos em Ciência Política e Administração Pública ministrado em várias Universidades quer a nível global, quer continental ou até mesmo local.

Quanto ao problema, o século XXI é tido como período de expansão democrática dos Estados, mas para alguns países de África o

cenário ainda é reversível, pois o valor social de cada pessoa, ainda não é respeitado em alguns estados com desconfianças políticas, versando assim os discursos para linhas de fracturas, para melhoria de algumas fragilidades em África é necessário que haja líderes activos, governos com um sistema político bem definido e um regime democrático dinâmico.

Para isso, os políticos precisam apelar os estados no cumprimento das teorias políticas é estar atento em mitigar os efeitos de instabilidade governamental, no sentido de haver alcance de resultados que têm em consideração a preocupação da qualidade funcional do sistema político, administrativo, jurídico e legislativo.

Diante do exposto, vimos que o continente africano enfrenta algumas crises que denotam fracasso político, tendo como consequência os golpes de estado, vê-se ainda que em África há grandes problemas para serem resolvidos, pois muitos cidadãos não conhecem a importância de ter um regime totalmente democrático. Todavia, com o problema identificado surge as seguintes questões de pesquisa:

Quais são as principais causas dos Golpes de Estado em África?

- a) Será que o bom funcionamento dos Estados depende dos tipos de Regime?
- b) Será que para o progresso político e económico do continente africano passa pela actuação do regime totalmente democrático?

Pela pertinência do tema do artigo e para dar respostas as questões levantadas, o estudo consubstanciou-se nos seguintes objectivos específicos:

- Apresentar argumentos teóricos sobre o conhecimento da democracia;
- Identificar as abordagens de participação nas ideias democráticas;
- Descrever a orientação pessoal nos movimentos de pressão;
- Apontar os principais pensamentos sistémicos;
- Enfatizar sobre o grande papel da dinâmica social.

Como se vê nas questões levantadas acima, o cenário democrático africano mostra-se cada vez mais preocupante, pois eleva-se a máxima de fraudes eleitorais, acções repressivas e desvalorização social, bem como a perda constante de quadros que rumam ao ocidente em busca de maior qualidade de vida.

APRESENTAÇÃO DOS CONCEITOS

Segundo Bonavides (2000, p.533) o Golpe de Estado é essencialmente a quebra do princípio da legalidade, a queda de um ordenamento jurídico de direito público, sua substituição pela normatividade nova que advém da tomada do poder e da implantação e exercício de um poder constituinte originário. *Grifo nosso*

Ainda o autor destaca, que o **Golpe de Estado** é compreendido de baixo dos dois dados essenciais: o rompimento, sem compromissos e sem limitações legais prévias, da ordem jurídica antecedente e a criação de um novo direito, que se exprimirá pelo advento de novas instituições impostas pela força militar ou rebelião social.

Democracia: deve ser entendida como “a oportunidade que o povo tem de aceitar ou recusar os homens que pretendem governar”, conforme Schumper (1942) *apud* Bembe (2023, p.16).

Ainda, Bembe (2023) apresenta a ideia de Benjamim Barber (1984) onde é enquadrado o pensamento de democracia forte, que significa uma actividade autónoma de cidadãos mobilizados que aspiram controlar as suas próprias vidas, motivo que afectará a natureza da comunidade em que vivem. ²*Grifo nosso*

Participação Política: é a participação do povo nas tomadas de decisões do governo, isso é, em termos de políticas governamentais, a população é parte da consulta do governo para planificação e implementação de políticas públicas, quando assim acontece são consideradas as formas secundárias, referidas ao grau de presença social, tendo a seguinte discriminação: governos despóticos ou servis,

governos semi-livres, e governos livres, que são os compreendidos na forma dos chamados Estados populares (Volksstaat) ou Estados democráticos.³

Dinâmica social: deve ser entendida como conjunto de acções que o povo desempenha, gerando mudanças significativas no cenário político, Bembe (2023) não fala directamente da dinâmica social, mas faz perceber na ideia que defende sobre participação política, pois esse entendimento promove um bom sistema político, concomitantemente um regime democrático dando várias possibilidades de fazer política.

Quadro 1 – Aspectos de mudança continental providos dos conceitos

Acções	● Políticas públicas inovadoras que elevam a vida económica de África;
	● Valorização das dinâmicas investigativas;
	● Abordar o crescimento social dos povos;
	● Melhorar em termos de critérios comunicativos;
Percepções	● Foco nas tarefas públicas e cargos institucionais.
	● Melhorar a divisão do trabalho;
	● Criar unidade de crescimento grupal, baseado na autoridade e responsabilidade;
	● Visão de cumprimento da políticas sociais;
	● Directrizes de avaliação das políticas públicas a longo, médio e curto prazo;
	● Manter a disciplina territorial em função da distribuição justa dos recursos naturais;
	● Implementar políticas de remuneração de acordo a taxa de inflação;
	● Descentralizar todo aparelho de estado, garantindo mais proximidade as comunidades;
	● Acudir as preocupações básicas e não simplesmente os padrões de hierarquia;
	● Transformação das instituições apegando-se na equidade;
	● Valorização do ser e não do ter, olhar para a transformação social.

Quadro 2 – Condutas existenciais baseados em três C

Comprometimento social	● Assertividade na implementação das políticas sociais;
	● Modelos de políticas governamentais com ênfase às comunidades;
	● Critérios directivos com visão voltada ao interesse comunitário;
	● Existir uma relação de direitos e deveres sendo essas para de uma visão não concentrada, mas sim direccionada;
	5
	● Estabelecer princípios de aprendizado comunitária ou municipal.

2 Miguel César Domingos Bembe é professor associado da FCS-UAN, embaixador da República de Angola na República Federal da Etiópia e representante permanente junto da União Africana (UA). Ainda, é acérrimo investigador em Ciência Política, é politólogo tendo o grau de formação o doutoramento.

3 Bluntschli, J. C. (1886). Allgemeine Staatslehre, 6.ª ed., pp. 384-385.

Comprometimento territorial	● O território deve ser dado aos indivíduos com direito de interpretar os seus deveres e cumpri-los. ● Definição de modelo que estabelece as situações de respeito a ética, a dignidade humana e aos símbolos nacionais.
Comprometimento nacional	● Implementação ou existência de um projecto nacional, onde devem estar estabelecidas as actividades de crescimento em quinquénio. ● Valorização das tecnologias para o alcance nacional de modos a servir melhor os serviços públicos. ● Estabelecer critérios para a participação e envolvimento das pessoas nas modalidades de sufrágio.

Fonte: Autoria própria (2025).

Pois embora, as literaturas sobre Teoria e Prática da Democracia apresentam a democracia ligada a dois princípios já mencionados a participação política e dinâmica social, entende-se que é necessário conhecer as acções e percepções conforme dá a ver o quadro número um. Por outro lado, também devem ser estabelecidas as condutas existenciais dos três C, pois são práticas e bases democráticas, ao passo que, os Golpes de Estados independentemente da sua forma traz grandes recuos a Democracia como TAL (transformação através do amor a legalidade - lei), com forme faz saber o autor do artigo no quadro número dois.

PERSPECTIVAS E MUDANÇAS DOS SISTEMAS POLÍTICOS

O ambiente político torna-se mais notório na medida em que os políticos geram factos políticos tal como explica a teoria dos jogos políticos, mas de longe, os Golpes de Estado ajudaram no progresso de certos países e o retrocesso de outros países. Lembrando, que esse cenário de obtenção ao poder tem trago muitos contornos negativos em África. Pois embora, Bonavides (2000) considera a existência de algumas formas fundamentais de direcção dos Estados, tais como: a monarquia, aristocracia e democracia. No mundo contemporâneo prevalece a democracia, embora seja prática em muitos países do continente.

Como se pode perceber nos sistemas de organizações apresentadas, precisa existir equilíbrio na pretensão ou retenção do poder.

Não obstante, as quatro formas de direcção dos Estados, Bluntschli apud Bonavides (2000) enumera as formas já conhecidas da antiga classificação aristotélica, acrescentando porém uma quarta forma: a ideocracia ou teocracia.

Segundo Bonavides (2000, p.550):

Os grupos não pertencem a uma só classe. Expressam, se a sociedade for democrática, um pluralismo de classes. Em consequência, acarretam também um pluralismo de interesses, perturbador do carácter representativo das instituições herdadas à nossa sociedade pelo liberalismo e seus órgãos de representação, que serviam preponderantemente a uma classe única.

A democracia social não exprime a vontade do homem empiricamente insulado, mas referido sempre a uma agregação humana, cujos interesses se vinculou. Esses interesses, parcialmente colectivos e em busca de representação, servem-se na democracia pluralista do Ocidente de dois canais para chegarem até ao Estado: os partidos políticos e os grupos de pressão.

Os grupos de pressão são organizações da esfera intermediária entre o indivíduo e o Estado, nas quais um interesse se incorporou e se tornou politicamente relevante. Ou são grupos que procuram fazer com que as decisões dos poderes públicos sejam conformes com os interesses e as ideias de uma determinada categoria social.⁴

A Ciência Política apresenta várias tipologias de Golpe de Estado, podendo ser: golpe da sociedade civil, golpe de Estado clássico, golpe eleitoral e golpe militar. Sendo os dois últimos mais frequentes em África, golpes estes que têm como países de fragmentação a Líbia, Libéria, Egipto, Costa do Marfim, Senegal, Guiné Bissau, Níger e outros, sendo mais sonantes na RCA e no Congo.

⁴ Bernsdorf e Buclow (1955). Woerterbuch der Soziologie. Stuttgart.

Para evitar os problemas conduzidos pelos Golpes de Estados, o continente africano precisa rever o modo de actuação das lideranças, como destacam os primeiros idealistas e mestres de técnicas de lideranças da década de 80-90, Michels (1982)

Schumpeter (1961), e Grynszpan (1996). No mesmo sentido, reafirmam sobre os

fundamentos de actuação das lideranças os mestres de ciência com uma visão mais moderna Faria (2000), Schnapper (2000), Lakatos e Marconi (2013).

Portanto, é necessário considerar que o continente africano está muito suscetível às práticas antidemocráticas, porque muitos dos seus governantes não traçam Políticas Públicas Sociais, assertivas, também não apelam fundamentalmente para um projecto de país, ou seja, nem sequer existe um Projecto de Nação, onde todos se sintam partícipes das políticas nacionais, sem ter em conta o seu partido de militância, o privilégio de fazer parte da construção de um Projecto Nacional muito ajudaria a mitigar os problemas sociais em África.

ACÇÕES PARA CONSOLIDAÇÃO DE UM REGIME DEMOCRÁTICO

Bonavides (2000) faz perceber que o sistema representativo na mais ampla acepção refere-se sempre a um conjunto de instituições que definem uma certa maneira de ser ou de organização do Estado, também é a conduta de consolidação dum regime democrático.

Para finalizar, há muito que se propala sobre um modelo de democracia mais adequado à realidade e raízes da África, pois o modelo de democracia ocidental em certa medida falha, porque o poder do povo quase que nunca está no povo. Daí, os afrocratas e renascentistas apelarem para um regime conjunto “demonarquia” que consagre a monarquia e a democracia, ou seja, um que traga menos instabilidade para o povo.

METODOLOGIA

O presente artigo apropriou-se de um estudo descritivo, transversal com a abordagem qualitativa e quantitativa na medida em que os dados foram tratados segundo procedimentos e tratamentos estatísticos focalizados em termos de grandeza do factor presente numa determinada situação, tendo na sua matriz a pesquisa bibliográfica. Os caracteres possuem valores descritivos e numéricos, isto é, os numéricos são expressos em números.

Ainda, o presente artigo de acordo com os objectivos de pesquisa, contou com o método descritivo, e exploratório. E de acordo com Gil, (2002, p.12), “estudo descritivo é um estudo que descreve assuntos que decorre numa população, comunidade ou instituição num determinado momento”.

Conforme a natureza, esta pesquisa é aplicada, pois tem como objectivo, resolver problemas de natureza prático, ou seja, tem natureza aplicada na vertente de ciências sociais e humanas, centrada nos critérios da Ciência Política.

De acordo com os procedimentos, optou-se pelo inquérito por questionário que permitiu considerar os dados quantitativos, também, fez-se uso da triangulação de técnicas através de observação indirecta e entrevistas cibernéticas, assim, o artigo apresentou diversas formas e critérios de investigação científica, garantindo e permitindo a eficácia e eficiência do pesquisador. Ainda, o artigo considerou o estudo empírico e converteu em dados quantificáveis através do uso de ferramentas estatísticas e tabelas explicadas com auxílio da descrição.

Quanto à técnica dominante da investigação, serviu-se da pesquisa bibliográfica para compor o aporte teórico do trabalho, com a consulta em livros, artigos científicos e revistas de saúde com a temática semelhante. Conforme Gil, (2002), a pesquisa bibliográfica é uma técnica de investigação científica que faz recurso a obras já analisadas, tratadas, publicadas e classificadas como livros, artigos e revistas.

Para a composição da parte prática do artigo, fez-se recurso a instrumentos como questionários composto por perguntas fechadas e semi-estruturadas no formato de múltipla escolha com duas a três opções de resposta em cada tabela.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguindo a linha qualitativa o estudo apegou-se na revisão literária, buscando artigos científicos publicados no google académico, repositórios e revistas académicas de várias instituições de ensino, sendo essas existentes nos diversos continentes do globo, com maior profundidade as instituições de África, Europa e América, o que permitiu considerar tecnicamente a pesquisa bibliográfica e documental. Também, o estudo recorreu-se à aplicação de um inquérito por questionário com perguntas, fechadas e abertas, ou seja, semi-estruturadas submetidas presencialmente e por via online aos 77 participantes do estudo, entre eles docentes universitários nos cursos de Ciências Políticas, Politólogos, Investigadores e Políticos, como pode ser aferido nas tabelas abaixo:

Tabela 1: Caracterização dos profissionais inquiridos

VARIÁVEIS	FREQUÊNCIA	%
Sexo		
Feminino	30	39
Masculino	47	61
Faixa etária		
18 – 23	20	26
24 – 29	14	18
30 – 35	40	52
36 – 41	3	4
Grau de académico		
Licenciado	19	25
Especialista	11	14
Mestre	37	48
PhD	10	13
Perfil dos participantes ao estudo		
Docente	29	38
Politólogos	31	40
Investigador	10	13
Políticos	7	9

Fonte: Dados fornecidos pelos inquiridos (2025).

Depois de uma mostra aleatória simples, foram fornecidos os dados num número amostral de 77 participantes, os inquéritos por questionários foram respondidos por docentes, politólogos, investigadores e políticos, onde a tabela, é predominantemente masculino correspondente a 61% da amostra.

Num segundo momento, isso na mesma tabela é apresentada a faixa etária de todos inquiridos, o que apresentou relato da maioria serem jovens de idade compreendida dos 30-35 anos de idade com 52%. Quanto ao nível académico, 48% são mestres.

Tabela 2: Apresentação das questões

Questões	Opções	f	%
É verdade que os Golpes de Estados em África são resultantes das más políticas Públicas com ênfase as sociais e educacionais?	Concorda	70	91
	Não Concorda	3	4
	Não Responde	4	5
	Concorda	75	97
Concorda que a melhor forma das populações escolherem os seus dirigentes seja por via do sufrágio?	Não Concorda	0	0
	Não Responde	2	3
	Concorda	61	79
	Concorda	61	79
Será que o bom funcionamento dos Estados depende dos tipos de Regime?	Não Concorda	8	10
	Não Responde	8	10
	Concorda	76	99
	Concorda	76	99
Entende que para o progresso político e económico do continente africano passa pela actuação do regime totalmente democrático?	Não Concorda	0	0
	Não Responde	1	1
	Concorda	77	100
	Concorda	77	100
A democracia deve ser entendida como a melhor via para luta da igualdade social?	Não Concorda	0	0
	Não Responde	0	0
	Concorda	77	100
	Concorda	77	100
Σ		77	100

Fonte: Dados do inquérito aos docentes (2024).

Quanto ao perfil dos participantes do estudo, viu-se que maioritariamente é de 40%, sendo esses politólogos, seguidos dos docentes com uma percentagem aproximada de 38%.

A tabela número dois apresenta que os resultados dão créditos positivos ao estudo, pois a transversalidade das literaturas está conforme os resultados do questionário respondidos pelos inquiridos. Então, pode mesmo dizer que a democracia como tal, serve de crescimento em todos ângulos para as populações. O questionário aplicado, objectivou receber ou obter opinião a respeito do assunto de pesquisa abordado, servindo unicamente para fins exclusivamente académico com vista a obtenção de informações viáveis. Outrossim, para garantir maior segurança no tratamento dos dados e melhor análise da temática das respostas fornecidas enumerou-se as cinco questões de forma ordinária “1ª , 2ª , 3ª , 4ª e 5ª, respectivamente”.

Onde:

A questão número um, fez saber que é verdade que os Golpes de Estados em África são resultantes das más políticas Públicas com ênfase as sociais e educacionais, entende-se então, que as políticas sociais e educacionais têm relação direta com as comunidades. A não aplicação correcta traz grandes consequências estruturais.

A segunda questão, seguiu a mesma linhagem da primeira questão, onde os inquiridos concordaram que a melhor forma das populações escolherem os seus dirigentes seja por via do sufrágio, portanto, independentemente da espécie de sufrágio sendo em forma de Ato eleitoral; Referendo ou; Plebiscito são as melhores vias legais.

Quanto à questão número três, fez saber que o bom funcionamento dos Estados depende dos tipos de Regime. Aqui, é necessário que um regime autoritário crie políticas de mando e não de resolução factual, por isso, a implementação de um sistema de governo deve também acompanhar as transformações sociais, caindo sempre nas dinâmicas sociais.

Quanto à penúltima questão por sinal a número quatro, percebe-se que os inquiridos para entendem que o progresso político e económico do continente africano passa pela actuação do regime totalmente democrático, se bem percebemos África como continente berço da humanidade, precisa se libertar da conjuntura "demonarquia", deixando de consagrar algumas pessoas do clã (monarquia) ou a democracia partidária, somente uns podem e os outros não, para melhor e maior crescimento dos povos.

Em suma, a questão número cinco, nos dá garantias de que a democracia deve ser entendida como a melhor via para a luta da igualdade social. Para tal, é necessário aplicar a regra dos três C, sendo esses: comprometimento social, comprometimento territorial e comprometimento nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário que haja mudanças de

paradigmas governamentais, isso em termos de geoestratégicas e geopolíticas, África deve adoptar verdadeiramente os princípios democráticos, tanto no sentido lato das Políticas Públicas Sociais, quanto no sentido restrito de maior igualdade e liberdade em termos de princípios democráticos propriamente dito. O artigo, fez-se uma análise rigorosa dos porquês dos golpes de estado em África e um dos pontos convergentes firma-se na implementação de um Projecto de Nação.

No referencial teórico, viu-se que é necessário que o continente busque soluções democráticas. Percebeu-se, ainda através de profundas reflexões teóricas que os problemas de África, estão na execução dos critérios universais de democracia, o que se vê com tamanha preocupação, pois alguns líderes implementam princípios ditatoriais perigando o desenvolvimento cultural, histórico e económico do continente berço da humanidade.

A triangulação dos métodos, técnicos e procedimentos de pesquisa científica, foi criteriosamente aplicada o que possibilitou saber que: a democracia deve ser estabelecido como um modelo de boa governação, a valorização humana deve ser o primeiro elemento de qualquer governo e por fim viu-se que o desenvolvimento de África depende unicamente dos dirigentes do governo (presidentes, ministros e seus auxiliares).

Ainda, o artigo permitiu aferir que deve coexistir nos países africanos um único modelo de democracia, sendo essa mais adequado às raízes da África, considerando na sua matriz os saberes puramente da África-Optimista, esquecendo assim o Afro-Pessimismo, o que leva o modelo africano ajustado ao modelo de democracia ocidental, criando maior possibilidade de desenvolvimento e qualidade de vida dos seus habitantes, porque a democracia é o poder do povo, sobre o povo e que reside no povo. Daí, resultará uma nova visão dos afrocratas e renascentistas sendo suficientemente um regime conjunto "demonarquia", esse novo modelo que consagra

a monarquia e a democracia, trará menos instabilidade para o povo.

Em suma, que haja melhor aplicabilidade baseada nos três C, comprometimento social, comprometimento territorial e comprometimento nacional, o que daria melhor orgulho, gerando assim transformação positiva na forma de ser, pensar, agir e estar do africano. Outrossim, os objectivos da investigação foram totalmente alcançados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEMBE, M. C. D. Teoria e Prática da Democracia. Modulo apresentado no Curso de Mestrado do Departamento de Ciência Política. Luanda. FCSUAN, 14 a 21 de Agosto, 2023.
- BONAVIDES, P. Ciência Política. 10.^a edição. Revista, actualizada. 9.^a tiragem. Brasil. Malheiros Editores, 2000.
- FARIA, V. Compatibilidade entre a Estabilidade e o Resgat da Dívida Social. In: Cadernos Adenauer 1: Pobreza e Política Social. Fundação Konrad Adenauer, 2000.
- GIL, A. C. Como elaborar Projetos de pesquisa. 4.^a edição. São Paulo. Atlas, 2002.
- GRYNSZPAN, M. A teoria das elites e sua genealogia consagrada. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais. Rio de Janeiro. Dumará, 1996.
- LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. Sociologia geral. 7.^a edição. Revista e ampliada. São Paulo. Editora Atlas, 2013.
- MICHELS, R. Sociologia dos Partidos Políticos. Brasília. Editora da Universidade de Brasília, 1982.
- SCHNAPER, D. A Compreensão Sociológica. Lisboa. Gradiva, 2000.
- SCHUMPETER, J. A. Capitalismo, Socialismo e Democracia. Rio de Janeiro. Fundo de Cultura, 1961.



JOGOS VARIADOS (ALÉM DOS PEDAGÓGICOS) COMO ESTRATÉGIA DE DESAFIO PROPICIANDO INTEGRAÇÃO E COOPERAÇÃO

FÁTIMA CRISTINA MORAES DA SILVA SOARES¹

RESUMO: A utilização de jogos em sala de aula, especialmente por meio de circuitos com atividades variadas, tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover desafios significativos aos alunos. Além dos jogos com foco pedagógico, a inclusão de jogos recreativos e cooperativos contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a cooperação e o respeito mútuo. Tais práticas favorecem a integração entre os estudantes, estimulando o trabalho em equipe, o pensamento estratégico e a resolução de problemas. Este trabalho propõe a aplicação de circuitos de jogos como metodologia ativa, incentivando a participação, a interação e o engajamento dos alunos em um ambiente lúdico e desafiador.

Palavras-chave: Cooperação; Circuitos de jogos; Jogos em sala de aula; Ludicidade; Metodologias Ativas.

INTRODUÇÃO

De acordo com Kshimoto (2007) a escola, ao longo dos anos, vem se transformando não apenas em um espaço de transmissão de conteúdos, mas também em um ambiente de formação integral do sujeito. Nesse contexto, o papel do professor também se ressignifica, passando a ser não apenas um transmissor de conhecimento, mas um mediador do processo de ensino-aprendizagem. Diante das novas demandas sociais e educacionais, metodologias ativas de aprendizagem têm ganhado destaque como estratégias capazes de engajar os alunos, tornando-os protagonistas do seu próprio desenvolvimento. Entre essas metodologias, destaca-se o uso dos jogos em sala de aula, não apenas com fins pedagógicos, mas também

como instrumentos de promoção de habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

Os jogos, quando aplicados de forma planejada, têm o poder de transformar o ambiente escolar, promovendo experiências significativas e favorecendo um aprendizado mais dinâmico e prazeroso. Em especial, os circuitos de jogos – que consistem na organização de estações ou atividades rotativas – permitem a diversificação de desafios e a ampliação da participação dos estudantes. Ao transitar por diferentes tipos de jogos, os alunos são estimulados a colaborar, competir de forma saudável, resolver problemas, tomar decisões e refletir sobre suas ações e estratégias. Mais do que isso, os circuitos promovem a movimentação do corpo e da mente, articulando aspectos

¹ Graduada em Pedagogia com especialização em Administração Escolar e Magistério pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

lúdicos, motores, sociais e afetivos. (GARDNER, 2011).

Para Brougère (2010), embora os jogos pedagógicos sejam amplamente utilizados no contexto escolar para reforçar conteúdos curriculares, este trabalho propõe uma abordagem ampliada, que inclui também jogos recreativos, cooperativos e desafios não diretamente relacionados ao currículo tradicional. Essa perspectiva parte do entendimento de que o brincar é uma necessidade humana e uma importante ferramenta para o desenvolvimento global da criança e do adolescente. Ao criar um espaço estruturado para o jogo dentro da sala de aula – e não apenas no recreio ou nas aulas de Educação Física – o educador amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece o vínculo entre os alunos, contribuindo para um clima escolar mais acolhedor e colaborativo.

De acordo com BNCC (2018), a integração e a cooperação são habilidades essenciais no mundo contemporâneo. Saber trabalhar em grupo, respeitar as diferenças, escutar o outro e tomar decisões coletivas são competências que devem ser desenvolvidas desde os primeiros anos da educação básica. Os circuitos de jogos variados proporcionam um cenário ideal para isso, pois estimulam a interação entre os pares, a construção conjunta de soluções e a valorização das contribuições individuais no alcance de um objetivo comum. Ao mesmo tempo, desafiam os alunos a superarem limites pessoais e a lidarem com frustrações e conquistas dentro de um contexto lúdico e seguro.

É importante destacar que o uso de jogos em sala de aula não substitui o ensino tradicional, mas o complementa e o enriquece. Quando bem planejado, o circuito de jogos pode ser integrado a projetos interdisciplinares, semanas temáticas, atividades de recuperação, momentos de socialização ou até mesmo como estratégia de diagnóstico e avaliação. O segredo está na intencionalidade pedagógica: o professor precisa conhecer bem os objetivos da atividade, os perfis dos alunos e as condições do ambiente

escolar para que os jogos sejam realmente produtivos e significativos. (BROUGÈRE, 2010).

Além disso, os circuitos permitem que alunos com diferentes estilos de aprendizagem sejam contemplados. Enquanto alguns se destacam em desafios lógicos, outros se sentem mais à vontade em atividades motoras ou criativas. Essa diversidade favorece a inclusão e o reconhecimento de múltiplas inteligências, respeitando as singularidades de cada estudante. O sentimento de pertencimento, de ser útil ao grupo e de contribuir com suas habilidades fortalece a autoestima dos alunos e melhora o clima de convivência escolar. (GARDNER, 2011).

Outro ponto relevante é que os circuitos de jogos podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de competências previstas na Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018), como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a comunicação, a empatia, a cooperação e a responsabilidade. Essas competências gerais da educação básica são constantemente trabalhadas, ainda que de forma indireta, durante as atividades lúdicas, tornando o jogo uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento integral.

O presente trabalho tem como objetivo principal investigar como os circuitos de jogos variados, além dos pedagógicos, podem ser utilizados como estratégia de desafio em sala de aula, favorecendo a integração e a cooperação entre os alunos. Para isso, será realizada uma abordagem teórica sobre o papel do jogo na educação, a importância da ludicidade no processo de aprendizagem e os benefícios sociais e emocionais que essas práticas proporcionam. Além disso, serão apresentados exemplos práticos e sugestões de aplicação para professores que desejam implementar essa metodologia em seus contextos escolares. (BROUGÈRE, 2010).

Ao adotar os jogos como recurso didático e formativo, a escola reafirma seu compromisso com uma educação que valoriza não apenas o saber acadêmico, mas também o

desenvolvimento de habilidades humanas e relacionais. A ludicidade, quando levada a sério, transforma a rotina escolar e contribui para a formação de cidadãos mais criativos, colaborativos e preparados para os desafios do século XXI. Assim, este estudo contribui para reforçar o potencial da ludicidade na formação integral e humanizada dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

Para Freire (2011), a educação contemporânea exige abordagens inovadoras que respondam às necessidades de uma sociedade em constante transformação. Diante de desafios como a falta de motivação dos alunos, o distanciamento entre os conteúdos escolares e a realidade vivida pelos estudantes, bem como a crescente demanda por habilidades socioemocionais, torna-se urgente buscar estratégias que tornem a aprendizagem mais significativa, prazerosa e eficaz. Nesse contexto, o uso de jogos em sala de aula surge como uma poderosa ferramenta pedagógica, não apenas por seu caráter lúdico e motivador, mas também pela sua capacidade de envolver os estudantes em atividades desafiadoras, colaborativas e integradoras. O jogo, por sua natureza, atrai a atenção, desperta o interesse e estimula o pensamento criativo e estratégico. Quando incorporado ao ambiente escolar, vai além do entretenimento: torna-se recurso didático, formativo e socializador.

De acordo com Gardner (2011), os circuitos de jogos, em especial, representam uma forma dinâmica de aplicar atividades variadas em um mesmo espaço e tempo, proporcionando aos alunos múltiplas oportunidades de aprendizagem e interação. Diferente de uma aula tradicional centrada na exposição oral do professor, os circuitos colocam o aluno no centro do processo, oferecendo uma sequência de estações com jogos que estimulam diferentes habilidades. Ao circular por essas estações, os estudantes se deparam com desafios diversos – alguns de natureza cognitiva, outros mais motores, alguns com foco em raciocínio lógico,

outros em cooperação. Isso permite que cada aluno encontre seu espaço e seja valorizado em suas singularidades. Os circuitos também favorecem a rotatividade dos grupos, promovendo a convivência entre diferentes colegas, o que estimula o respeito, a empatia e a capacidade de trabalhar em equipe.

De acordo com Almeida (2005), um dos grandes diferenciais dessa metodologia é o fato de ela poder incluir não apenas jogos de cunho pedagógico – como os que reforçam conteúdos curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências ou Geografia – mas também jogos recreativos, cooperativos e sensoriais. Esses jogos, muitas vezes deixados de lado em favor de atividades mais “conteudistas”, desempenham um papel fundamental na formação global do estudante. Eles estimulam a criatividade, a imaginação, a expressão corporal e emocional, além de proporcionarem momentos de prazer, descontração e construção de vínculos afetivos com os colegas e professores. A aprendizagem acontece de forma indireta, mas profunda, pois o aluno associa o conhecimento a uma experiência positiva e marcante.

Para Kshimoto (2007), outro aspecto relevante é que o uso de jogos na sala de aula rompe com a ideia de que aprender deve ser uma tarefa árdua, rígida e solitária. Pelo contrário, ao jogar, o aluno experimenta o erro como parte do processo, aprende a lidar com frustrações, a respeitar regras, a negociar estratégias, a ouvir e ser ouvido. Esses elementos, muitas vezes ignorados em práticas pedagógicas convencionais, são essenciais para o desenvolvimento socioemocional. Os circuitos de jogos, ao proporem diferentes tipos de interação e desafios, ajudam o aluno a construir sua autonomia, seu senso de responsabilidade e sua capacidade de tomar decisões em grupo. São experiências que extrapolam os muros da escola e se refletem na vida em sociedade.

É importante lembrar que o sucesso da aplicação dos circuitos de jogos em sala de aula depende diretamente do planejamento do professor. Não se trata de simplesmente “levar

jogos” para a sala, mas de pensar estrategicamente sobre quais jogos serão utilizados, quais habilidades se deseja desenvolver, como será feita a divisão dos grupos, quanto tempo cada grupo passará em cada estação, como serão observadas e registradas as interações e os resultados. Também é essencial considerar a adequação dos jogos à faixa etária dos alunos, suas condições físicas, emocionais e cognitivas, bem como os recursos disponíveis no espaço escolar. A mediação do professor é fundamental durante toda a atividade: ele não deve apenas observar, mas intervir quando necessário, estimular a participação de todos, orientar conflitos, reforçar comportamentos positivos e, ao final, promover uma roda de conversa para que os alunos possam refletir sobre a experiência vivida. (GARDNER, 2011).

Sendo assim, para Luckesi (2011), a aplicação dos circuitos de jogos pode ser uma excelente oportunidade para integrar diferentes componentes curriculares. É possível, por exemplo, organizar um circuito temático com jogos que envolvam conhecimentos de diferentes disciplinas, como Matemática (jogos de lógica e cálculo), História (jogos de perguntas e respostas sobre eventos históricos), Educação Física (jogos motores e cooperativos), Artes (jogos de expressão e criação), entre outros. Essa abordagem interdisciplinar contribui para uma visão mais ampla e conectada do conhecimento, mostrando ao aluno que as áreas do saber dialogam entre si e que os conteúdos escolares têm sentido quando aplicados na prática.

Para Santin (2013), a proposta de circuitos de jogos também é extremamente eficaz para promover a inclusão de alunos com diferentes estilos de aprendizagem e necessidades educacionais especiais. Enquanto uns se destacam em desafios cognitivos, outros demonstram habilidades em jogos motores ou criativos. Essa variedade de propostas permite que cada aluno encontre seu espaço e se sinta valorizado por suas competências. A experiência do jogo coletivo também favorece a

solidariedade e o apoio mútuo, diminuindo situações de exclusão e bullying, e fortalecendo a autoestima dos alunos.

Do ponto de vista da gestão escolar, investir em atividades lúdicas como os circuitos de jogos contribui para a melhoria do clima escolar. Ambientes em que os alunos se sentem acolhidos, desafiados positivamente e respeitados tendem a apresentar menores índices de indisciplina, evasão e baixo rendimento. Os jogos, quando bem aplicados, funcionam como uma ponte entre o conteúdo e o afeto, entre o saber e o prazer, entre a escola que ensina e a escola que cuida. (BROUGÈRE, 2010).

É válido também ressaltar que os circuitos de jogos não exigem, necessariamente, grandes investimentos financeiros. Muitos jogos podem ser confeccionados com materiais recicláveis, adaptados às realidades das escolas públicas ou desenvolvidos com a colaboração dos próprios alunos. A criatividade do professor, aliada ao trabalho coletivo e à valorização do brincar, são os principais ingredientes para o sucesso dessa prática. O mais importante é a intencionalidade pedagógica: o professor precisa saber o que deseja alcançar com cada atividade, avaliar continuamente os resultados e estar disposto a ajustar sua prática conforme as necessidades de sua turma. (GARDNER, 2011).

Portanto, a utilização de circuitos de jogos variados em sala de aula, indo além dos jogos exclusivamente pedagógicos, representa uma estratégia potente e transformadora. Ao integrar desafio, cooperação e ludicidade, essa metodologia ativa contribui para a construção de uma escola mais humana, inclusiva e significativa. Os alunos não apenas aprendem conteúdos, mas também desenvolvem competências essenciais para a vida, como o respeito, a empatia, a escuta, a resiliência e a colaboração. Em tempos de tantas mudanças e incertezas, proporcionar aos estudantes experiências educativas que envolvam o corpo, a mente e o coração é mais do que uma escolha metodológica: é um compromisso com a formação integral e cidadã. (BROUGÈRE, 2010).

A educação contemporânea exige abordagens inovadoras que respondam às necessidades de uma sociedade em constante transformação. Diante de desafios como a falta de motivação dos alunos, o distanciamento entre os conteúdos escolares e a realidade vivida pelos estudantes, bem como a crescente demanda por habilidades socioemocionais, torna-se urgente buscar estratégias que tornem a aprendizagem mais significativa, prazerosa e eficaz. Nesse contexto, o uso de jogos em sala de aula surge como uma poderosa ferramenta pedagógica, não apenas por seu caráter lúdico e motivador, mas também pela sua capacidade de envolver os estudantes em atividades desafiadoras, colaborativas e integradoras. O jogo, por sua natureza, atrai a atenção, desperta o interesse e estimula o pensamento criativo e estratégico. Quando incorporado ao ambiente escolar, vai além do entretenimento: torna-se recurso didático, formativo e socializador. (BROUGÈRE, 2010).

Os circuitos de jogos, em especial, representam uma forma dinâmica de aplicar atividades variadas em um mesmo espaço e tempo, proporcionando aos alunos múltiplas oportunidades de aprendizagem e interação. Diferente de uma aula tradicional centrada na exposição oral do professor, os circuitos colocam o aluno no centro do processo, oferecendo uma sequência de estações com jogos que estimulam diferentes habilidades. Ao circular por essas estações, os estudantes se deparam com desafios diversos – alguns de natureza cognitiva, outros mais motores, alguns com foco em raciocínio lógico, outros em cooperação. Isso permite que cada aluno encontre seu espaço e seja valorizado em suas singularidades. Os circuitos também favorecem a rotatividade dos grupos, promovendo a convivência entre diferentes colegas, o que estimula o respeito, a empatia e a capacidade de trabalhar em equipe. (BROUGÈRE, 2010).

De acordo com Santin (2013), um dos grandes diferenciais dessa metodologia é o fato de ela poder incluir não apenas jogos de cunho

pedagógico – como os que reforçam conteúdos curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências ou Geografia – mas também jogos recreativos, cooperativos e sensoriais. Esses jogos, muitas vezes deixados de lado em favor de atividades mais “conteudistas”, desempenham um papel fundamental na formação global do estudante. Eles estimulam a criatividade, a imaginação, a expressão corporal e emocional, além de proporcionarem momentos de prazer, descontração e construção de vínculos afetivos com os colegas e professores. A aprendizagem acontece de forma indireta, mas profunda, pois o aluno associa o conhecimento a uma experiência positiva e marcante.

Para Freire (2011), outro aspecto relevante é que o uso de jogos na sala de aula rompe com a ideia de que aprender deve ser uma tarefa árdua, rígida e solitária. Pelo contrário, ao jogar, o aluno experimenta o erro como parte do processo, aprende a lidar com frustrações, a respeitar regras, a negociar estratégias, a ouvir e ser ouvido. Esses elementos, muitas vezes ignorados em práticas pedagógicas convencionais, são essenciais para o desenvolvimento socioemocional. Os circuitos de jogos, ao proporem diferentes tipos de interação e desafios, ajudam o aluno a construir sua autonomia, seu senso de responsabilidade e sua capacidade de tomar decisões em grupo. São experiências que extrapolam os muros da escola e se refletem na vida em sociedade.

De acordo com Luckesi (2011), é importante lembrar que o sucesso da aplicação dos circuitos de jogos em sala de aula depende diretamente do planejamento do professor. Não se trata de simplesmente “levar jogos” para a sala, mas de pensar estrategicamente sobre quais jogos serão utilizados, quais habilidades se deseja desenvolver, como será feita a divisão dos grupos, quanto tempo cada grupo passará em cada estação, como serão observadas e registradas as interações e os resultados. Também é essencial considerar a adequação dos jogos à faixa etária dos alunos, suas condições físicas, emocionais e cognitivas, bem como os

recursos disponíveis no espaço escolar. A mediação do professor é fundamental durante toda a atividade: ele não deve apenas observar, mas intervir quando necessário, estimular a participação de todos, orientar conflitos, reforçar comportamentos positivos e, ao final, promover uma roda de conversa para que os alunos possam refletir sobre a experiência vivida.

Para Almeida (2005), a aplicação dos circuitos de jogos pode ser uma excelente oportunidade para integrar diferentes componentes curriculares. É possível, por exemplo, organizar um circuito temático com jogos que envolvam conhecimentos de diferentes disciplinas, como Matemática (jogos de lógica e cálculo), História (jogos de perguntas e respostas sobre eventos históricos), Educação Física (jogos motores e cooperativos), Artes (jogos de expressão e criação), entre outros. Essa abordagem interdisciplinar contribui para uma visão mais ampla e conectada do conhecimento, mostrando ao aluno que as áreas do saber dialogam entre si e que os conteúdos escolares têm sentido quando aplicados na prática.

De acordo com Santin (2013), a proposta de circuitos de jogos também é extremamente eficaz para promover a inclusão de alunos com diferentes estilos de aprendizagem e necessidades educacionais especiais. Enquanto uns se destacam em desafios cognitivos, outros demonstram habilidades em jogos motores ou criativos. Essa variedade de propostas permite que cada aluno encontre seu espaço e se sinta valorizado por suas competências. A experiência do jogo coletivo também favorece a solidariedade e o apoio mútuo, diminuindo situações de exclusão e bullying, e fortalecendo a autoestima dos alunos.

De acordo com Luckesi (2011), do ponto de vista da gestão escolar, investir em atividades lúdicas como os circuitos de jogos contribui para a melhoria do clima escolar. Ambientes em que os alunos se sentem acolhidos, desafiados positivamente e respeitados tendem a apresentar menores índices de indisciplina, evasão e baixo rendimento. Os jogos, quando

bem aplicados, funcionam como uma ponte entre o conteúdo e o afeto, entre o saber e o prazer, entre a escola que ensina e a escola que cuida.

De acordo com Santin (2013), é válido também ressaltar que os circuitos de jogos não exigem, necessariamente, grandes investimentos financeiros. Muitos jogos podem ser confeccionados com materiais recicláveis, adaptados às realidades das escolas públicas ou desenvolvidos com a colaboração dos próprios alunos. A criatividade do professor, aliada ao trabalho coletivo e à valorização do brincar, são os principais ingredientes para o sucesso dessa prática. O mais importante é a intencionalidade pedagógica: o professor precisa saber o que deseja alcançar com cada atividade, avaliar continuamente os resultados e estar disposto a ajustar sua prática conforme as necessidades de sua turma.

De acordo com Luckesi (2011), a utilização de circuitos de jogos variados em sala de aula, indo além dos jogos exclusivamente pedagógicos, representa uma estratégia potente e transformadora. Ao integrar desafio, cooperação e ludicidade, essa metodologia ativa contribui para a construção de uma escola mais humana, inclusiva e significativa. Os alunos não apenas aprendem conteúdos, mas também desenvolvem competências essenciais para a vida, como o respeito, a empatia, a escuta, a resiliência e a colaboração. Em tempos de tantas mudanças e incertezas, proporcionar aos estudantes experiências educativas que envolvam o corpo, a mente e o coração é mais do que uma escolha metodológica: é um compromisso com a formação integral e cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou a relevância do uso dos jogos em sala de aula como uma estratégia pedagógica capaz de transformar a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando organizados em circuitos variados. Ao promover desafios lúdicos, os circuitos de jogos estimulam não apenas o

desenvolvimento cognitivo, mas também social, emocional e motor dos estudantes, proporcionando um ambiente mais acolhedor, participativo e integrador.

Verificou-se que a aplicação de jogos diversos, para além dos exclusivamente pedagógicos, permite que os alunos explorem suas potencialidades, enfrentam dificuldades de forma coletiva e desenvolvam habilidades fundamentais para a vida em sociedade, como a cooperação, o respeito às regras, a empatia, a resolução de conflitos e a comunicação. Os circuitos favorecem a interação entre os alunos, promovem o trabalho em equipe e permitem a valorização das diferenças, contribuindo de forma significativa para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, democrático e saudável.

Além dos aspectos sociais e afetivos, os jogos contribuem para a ampliação do repertório cultural, o fortalecimento do raciocínio lógico, o estímulo à criatividade e a vivência prática de conteúdos escolares. Dessa forma, o jogo se consolida como uma ferramenta multifuncional, que articula prazer, aprendizagem e convivência de forma integrada. No entanto, para que essas experiências sejam efetivas, é fundamental o papel do professor como planejador, mediador e observador atento, garantindo que os objetivos pedagógicos sejam alcançados e que todos os alunos sejam contemplados nas atividades.

Diante disso, conclui-se que os circuitos de jogos variados representam uma metodologia ativa e inovadora que deve ser incentivada nas práticas escolares. Mais do que uma alternativa didática, trata-se de uma proposta alinhada à formação integral dos estudantes, contribuindo para a construção de uma escola mais humanizada, engajadora e significativa. Recomenda-se, portanto, que escolas e sistemas educacionais invistam na formação docente, na valorização do brincar e na criação de espaços que favoreçam a ludicidade como parte essencial do currículo escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O computador na sociedade do conhecimento. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. 24. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. 7. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTIN, Sônia. Jogos cooperativos na educação física escolar: uma prática pela paz. Curitiba: CRV, 2013.

CINCO ANOS, CINCO APRENDIZAGENS:

**A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA,
O PODER DA COLABORAÇÃO,
A BELEZA DA DIVERSIDADE,
A FORÇA DA COMUNIDADE
E A MAGIA DO ENSINO."**





A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES - UM INSTRUMENTO PARA A MELHORIA NA ACTUAÇÃO DOCENTE

FERNANDO MASSI ARGENTINO¹

Resumo: A avaliação de desempenho dos professores é um processo que através do qual visa a atribuição de notas de desempenho aos profissionais da educação, sendo estes avaliados por avaliadores que façam parte da mesma instituição. Este processo deve ser feito de modo rigoroso, analítico e conciso e não por ambiguidades ou afinidades, uma vez que o mesmo apresenta dados sobre o processo de ensino-aprendizagem, apontando para as falhas e metas alcançadas durante o processo. O presente artigo científico traz em abordagem, a avaliação de desempenho dos professores como um instrumento para a melhoria na actuação docente, visto que, a avaliação de desempenho dos professores permite analisar e acompanhar se as metas pretendidas pela instituição educacional estão a ser cumpridas ou não. É através deste processo que os professores vêem-se obrigados no sentido de actualizarem os seus conhecimentos periodicamente, tanto os científicos, os didácticos quanto os pedagógicos o que de certa forma promove a melhoria na actuação docente. Não existe um modo único de se avaliar o desempenho dos professores, uma vez que o método de avaliação de desempenho irá depender da sua finalidade e do fundamento teórico para o qual está a ser feita. Como não existe um único modo de avaliação de desempenho, este processo deve ser realizado de forma periódica, tendo em conta as necessidades da instituição. A metodologia aplicada foi através de pesquisa bibliográfica, por via da busca de diferentes livros, dissertações, monografias, teses, revistas, brochuras, normativos entre outros, que fundamentam o tema em abordagem sobretudo o Decreto-Executivo nº 7/08 de 23 de Abril, normativo que criou o sistema de avaliação de desempenho dos professores em Angola. Este diploma tem como finalidade auxiliar, com objectividade, a avaliação dos professores e o exercício da sua actividade. Os resultados obtidos pelo processo de avaliação de desempenho dos professores são de tal modo importantes, uma vez que, permitem para além de apontar para as falhas e metas alcançadas, que se faça um melhor plano de gestão e um traçar de estratégias eficientes para o bem da instituição e dos próprios docentes. Ou seja, é através do relatório de avaliação de desempenho que tanto os professores quanto os gestores e administradores da instituição escolar podem mensurar quais são os entraves, as dificuldades, as mudanças necessárias, os treinos de capacitação e melhorias de trabalho.

Palavras-chave: Actuação docente; Avaliação de desempenho; Melhorias; Professores.

¹ Técnico médio em Agronomia Geral, pela República de Cuba. Licenciado em Psicologia da Educação pelo ISCED-Huambo - Extensão/Bié. Pós Graduando em Administração Pública pela Universidade Agostinho Neto, UAN, Faculdade de Direito. Mestre em Governação e Políticas Públicas, Faculdade de Direito, FD, Universidade Agostinho Neto, UAN na especialidade de Políticas Públicas e Governação Local no Centro de Pesquisas em Políticas Públicas e Governação Local (CPPPGL). Cursando Doutorado em Ciências Sociais na Especialidade de Psicologia Social na Universidade Agostinho Neto, UAN, Faculdade de Direito da Faculdade de Ciências Sociais. Professor da Escola Superior Pedagógica do Bié. Pesquisador, na área de Sociologia e história da cultura dos Bailundos. Comentarista da Rádio Bié no Programa Njango dos Cotas, Presidente da Associação dos Mártires da Guerra de Residência do Kuito/Bié, Ex- Presidente da Associação dos Caimaneros (Associação dos Ex-Estudante da República de Cuba).

E-mail: massifernando72@gmail.com

INTRODUÇÃO

A avaliação do desempenho dos professores tem sido conotada como actividade de atribuição de notas por afinidade, onde os avaliadores que concebem o processo não se dedicam a observar detalhadamente os factores que servem para avaliar o desempenho dos professores. A avaliação do desempenho dos professores deve ser muito bem trabalhada nas escolas, institutos superiores e universidades com maior incidência naquelas vocacionadas para formação de professores, tendo em conta que a maior parte dos gestores escolares saem dessas instituições, logo, se esta temática for devidamente orientada, então, também teremos um bom processo de avaliação do desempenho dos professores nas escolas do subsistema de ensino geral. Para Chiavenato (2009), olhando para o contexto organizacional, a avaliação de desempenho, seria entendida como uma apreciação sistemática do desempenho de cada funcionário em função das actividades que ela desempenha, das metas e resultados a serem alcançados e do seu potencial de desenvolvimento, que gera muitos na empresa. Neste contexto, na avaliação do desempenho de um trabalhador deve se ter em conta as expectativas estabelecidas pelos responsáveis da empresa e os resultados reais alcançados pelo trabalhador. O processo de avaliação de desempenho pode servir para julgar ou estimar o valor, a excelência e as qualidades de uma pessoa e, sobretudo, a sua contribuição para o desenvolvimento da organização. Este processo em si trata-se de algo bastante complexo, englobando diversos factores tais como: a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, aperfeiçoamento profissional, inovação pedagógica, relações humanas no trabalho e actividades extra-escolares. Quando o processo de avaliação de desempenho dos professores for bem orientado, resulta em boas repercussões no processo de ensino-aprendizagem e, obviamente, os alunos são capazes de melhor solucionarem os problemas que a sociedade enfrenta, pois as escolas fornecem bases para

que haja competência para o efeito. Infelizmente, boa parte dos avaliadores ainda possuem imensas dificuldades na interpretação dos itens a serem aplicados ao longo do processo. Facto que tem trazido muitas discórdias entre o avaliado e o avaliador em boa parte das nossas escolas gerando críticas como falta de transparência na atribuição das classificações, incumprimento das normas pelo desconhecimento do documento normativo que orienta o processo de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente, nomeadamente o Decreto Executivo nº 7/08 de 23 de Abril e nepotismo por parte dos avaliadores. A avaliação do desempenho é de extrema importância e, quando bem aplicada, desperta a necessidade de superação constante dos funcionários, bem como incentiva à disciplina, ao cumprimento das suas actividades e contribui para o aumento do seu prestígio.

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

O termo “avaliação” é o substantivo feminino que significa acto de avaliar ou remete para o efeito essa avaliação, podendo ser sinónimo de estimativa ou apreciação (Chiavenato, 2009). Uma avaliação pode ser a apreciação do valor de alguma coisa ou de algum trabalho. Avaliar é qualificar, classificar, julgar, medir, mensurar, aferir e ponderar.

Na perspectiva de Vasconcellos (2009), o acto de avaliar ocorre em todos os pensamentos e acções quotidianas, a partir de juízos de valor e de opiniões assumidas como correctas, auxiliando as tomadas de decisões. Já para (Aguiar e Alves, 2010), o ato de avaliar assume-se como uma actividade natural, “uma vez que tudo pode ser objecto de avaliação, não é possível, nem será necessário praticá-la com o mesmo grau e o mesmo rigor e sistematicidade em todas as situações – é a natureza das decisões e o seu efeito na vida das pessoas que determinará os cuidados a ter no processo avaliativo (pp. 229-258)”. Em termos organizacionais, avaliar vai resultar em se comparar o resultado desejado e o resultado teórico, definidos durante a planificação, com o resultado alcançado na prática.

Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução, sendo que, no final, a intenção é a de analisar e verificar o todo do processo, que tem por base as opções que se tomaram e as implicações que daí advêm, o que dá ao professor neste contexto uma forte responsabilidade, onde a eficiência, o espírito de esforço e cooperação, a reflexão e a dinâmica são essenciais para se poder avaliar (Roldão, 2003, p. 33).

E quando a avaliação produz efeitos imediatos que se reflectem de maneira positiva na vida profissional do avaliado, torna-se um processo de motivação segundo a necessidade de cada funcionário. Daí que, existem pessoas que se sentem motivadas pelo reconhecimento do seu trabalho. Algumas procuram o desenvolvimento profissional e outras procuram apenas melhor remuneração.

INDICADORES DE AVALIAÇÃO

Os indicadores de avaliação de desempenho são análises feitas a partir dos resultados da performance individual e colectiva. Estes indicadores têm inúmeras funções, dentre elas: ajudar os gestores ou líderes a conseguir entender se o comportamento dos funcionários está ajustado com a cultura organizacional, auxilia os gestores ou líderes a encontrarem o caminho adequado para o alcançar de metas e objectivos, como também auxiliam na tomada de decisões.

Segundo Caetano (2008), não existe apenas uma forma de se avaliar o desempenho profissional, nem se pode afirmar que um determinado método, técnica ou instrumento seja melhor do que outros, pois todos eles possuem vantagens e desvantagens. Neste contexto, a decisão de avaliar o desempenho torna-se mais do que uma escolha técnica, é uma questão de atitude, pois reflecte as políticas da organização, sua cultura, tipo de relações hierárquicas, valores divulgados e absorvidos na

organização. O uso de indicadores de avaliação é indispensável para uma gestão eficiente, mas a escolha de quais são os mais adequados é igualmente importante. Uma boa avaliação de desempenho precisa se pautar em indicadores muito bem definidos, de acordo com os objectivos do planeamento estratégico. É preciso determinar o que será avaliado, como será avaliado e com a periodicidade da avaliação. A escolha dos indicadores depende do tipo de avaliação pretendida, existindo inúmeros indicadores de avaliação.

Os principais indicadores estão divididos em: indicadores técnicos e indicadores comportamentais. Os indicadores técnicos são aqueles que estão relacionados à aplicação de conhecimentos e metodologias na execução das actividades. Os indicadores comportamentais estão relacionados às competências comportamentais, que são a forma como os funcionários executam as suas tarefas e relacionam-se com os demais e os impactos disso nos resultados obtidos (Caetano, 2008).

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

O termo “desempenho” é um substantivo masculino que indica o modo com que alguém ou alguma coisa se comporta, tendo em conta a sua eficiência e/ou seu rendimento: o desempenho de uma gestão, de um artista, de professor ou atleta. O desempenho tem muito a ver com a execução, com a acção de cumprir um determinado trabalho, obrigação ou promessa². O desempenho é algo abstracto e intangível, que apenas pode ser medido ou mensurado no momento concreto sob determinados indicadores e factores de avaliação. O termo “desempenho”³ pode ainda ser sinónimo de “performance” e vai corresponder ao conjunto de características ou capacidades de comportamento e rendimento de um indivíduo ou uma organização, de máquinas ou equipamentos, de produtos, empreendimentos ou processos, que são comparados com metas, requisitos ou expectativas previamente

² <https://conceito.de/desempenho>

³ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Desempenho>

definidas. Normalmente, expressa-se o desempenho de algo ou alguém, utilizando-se uma métrica, função ou índice de desempenho em relação às metas pré-definidas. A Avaliação de Desempenho é uma ferramenta de análise da performance dos funcionários em relação àquilo que se espera de cada um deles, sendo um importante aliado da gestão, visto que permite identificar pontos fortes e fracos nas equipes e, assim, traçar estratégias mais eficientes para o alcance de objetivos. Conforme o desempenho apresentado pelos funcionários, fica mais fácil identificar quais são os pontos que inquiram mais atenção, ou mesmo mudanças mais profundas. Nesse sentido, vale ressaltar que tanto as competências técnicas quanto as comportamentais devem ser avaliadas para que haja uma compreensão mais abrangente da situação.

A avaliação de desempenho de uma função está relacionada ao comportamento do ocupante daquele cargo, sendo também influenciada por diversos factores subjectivos, tais como o nível individual de comprometimento e satisfação para com o trabalho e a organização, as habilidades e competências individuais, os meios disponibilizados para a realização do trabalho e o ambiente organizacional entre outros.

A avaliação de desempenho é um conceito dinâmico, pois ocupa-se em analisar de forma sistemática e contínua tanto a actuação da pessoa no respectivo cargo como também o seu potencial de desenvolvimento futuro. Um processo de avaliação de desempenho sistematizado é capaz de localizar problemas relacionados com a liderança, integração entre pessoas e/ou organização e até mesmo avaliar o aproveitamento de pessoas nas suas respectivas funções. Os resultados de um processo de avaliação de desempenho podem colaborar para a instituição na formulação de políticas direccionadas para a gestão de pessoas, adequadas às necessidades da empresa ou instituição bem como dos seus colaboradores (Chiavenato, 2000, p. 203).

A nosso ver, a avaliação de desempenho é um processo que visa acompanhar e verificar se os objectivos traçados na planificação estão ou

foram cumpridos. Não existe também uma única forma de avaliar. O modo de se avaliar vai depender da finalidade visada e do fundamento teórico no qual se contextualiza, ou seja, a avaliação é efectuada tendo em conta as expectativas estabelecidas pelos avaliadores e os resultados reais alcançados pelo avaliado. A avaliação de desempenho também auxilia a empresa ou instituição a aumentar o engajamento dos colaboradores, já que os funcionários passam a perceber que seus esforços são reconhecidos no ambiente de trabalho. Tal situação permite a capacitação de talentos de acordo com os diferentes feedbacks recebidos, proporcionando resultados positivos tanto para a empresa quanto para os colaboradores. Lucena (1992), reflecte que as organizações estão empenhadas a tornar o desempenho humano mais “eficaz na obtenção de resultados” com vista ao “aumento da produtividade, objectivando o retorno rentável e a participação no sucesso do negócio” (p. 79). A autora também afirma que este processo avaliativo deve ser capaz de desenhar um perfil qualitativo dos colaboradores, alinhado com suas respectivas funções e responsabilidades. Pontes (2002), acrescenta que a avaliação de desempenho estabelece um “contrato com os funcionários referentes aos resultados esperados pela organização para acompanhar os desafios propostos e avaliar os resultados conseguidos”. O autor também afirma que se trata de um sopro de vida na organização, capaz de fornecer à liderança um retrato da operacionalização e internalização efectiva das directrizes constantes no planeamento estratégico.

Podemos ver que a avaliação de desempenho, para além de fornecer os resultados esperados, também acompanha o processo de trabalho, fornecendo um feedback para os colaboradores, focando-se no comportamento das pessoas no trabalho e não com a pessoa de em si, estando o programa de avaliação de desempenho intrinsecamente relacionado com o Planeamento Estratégico, fornecendo subsídios imprescindíveis para os

programas de gestão de pessoas, cargos e salários, formação e desenvolvimento, qualidade, financeiro e participação nos lucros ou resultados. As ideias de Chiavenato, Lucena e Pontes convergem no facto de que a avaliação de desempenho ser um conceito dinâmico capaz de localizar problemas dentro de uma organização, avaliando-se o aproveitamento dos funcionários, com vista a tornar mais eficaz o desempenho humano na obtenção dos melhores resultados, aumentando também a produtividade e buscando um retorno rentável. Com isto, podemos ver que a avaliação de desempenho tem uma capital importância dentro de uma organização, porque traz à tona os maiores problemas da organização ou instituição e as possíveis soluções. E quando bem praticada, contribuirá decisivamente para que as pessoas se sintam, de alguma forma, recompensadas e motivadas, de forma a reflectirem êxitos na própria organização. Avaliar desempenho dos funcionários periodicamente é uma estratégia interessante para estabelecer um diálogo transparente com os membros da empresa ou instituição, de modo a estreitar o relacionamento entre colaboradores e a organização.

TIPOS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

A avaliação de desempenho é uma ferramenta utilizada pelo departamento de recursos humanos, para mensurar a performance dos funcionários e colaboradores ou de certas áreas de uma empresa ou instituição. A avaliação de desempenho pode ser realizada periodicamente de acordo com as necessidades da organização. Segundo Sanches (2008), a avaliação de desempenho tem a finalidade de apreciar a performance individual e colectiva dos funcionários e colaboradores, seus comportamentos, o respeito às normas, o alinhamento com os objectivos da instituição, o alcance de metas, etc. Neste sentido, os relatórios advindos da avaliação de desempenho tornam-se ponto de partida para mudanças, como treinos de capacitação, substituição de líderes e políticas de fortalecimento da . Não há uma única forma de utilizar, tampouco de

aproveitar as mensurações. É importante servir-se dos diferentes tipos de e aplicar os que se revelarem mais aptos em cada momento. Segundo Armbrust (2022), existem nove tipos de avaliação de desempenho que dos quais fizemos menção a cinco abaixo descritos:

MATRIZ 9 BOX

Comumente chamada de Nine Box, de acordo com a autora, este tipo de avaliação de desempenho tem sido uma das mais usadas pelas empresas para desenvolver sucessões e planejar melhor as mudanças ocorridas no quadro de colaboradores. Ela é fundamental para promover uma melhor quando seu negócio precisa contratar um novo profissional, substituir alguém que foi promovido ou identificar e formar novos líderes. Este tipo de avaliação ajuda a avaliar os talentos da empresa ou instituição, analisando o seu desempenho durante a sua trajetória e descobrindo os seus potenciais para o futuro.

A avaliação Matriz 9 Box pode ser utilizada a partir de um sistema de gestão de desempenho que permita a sua aplicação, como também pode ser feita com o uso de planilhas. Independentemente da escolha, será preciso criar colunas com critérios que considerem o potencial do colaborador (alto, médio e baixo), alinhadas a outras três colunas sobre seu desempenho (abaixo do esperado, esperado e acima do esperado). Feito isto, começa efectivamente, o uso da Nine Box (Armbrust, 2022, p. 16).

Nessa tabela, a pessoa responsável pela avaliação de desempenho insere os nomes de cada colaborador analisado em um dos quadrados da tabela, de acordo com seu potencial para melhoria e possível promoção e com seu actual desempenho na função em que actua. Nesta conformidade, ao se terminar o preenchimento do quadro, ter-se-á, com clareza as informações de quem são os profissionais mais prontos para assumir novas funções e aqueles que não estão a atingir os resultados esperados. É uma forma de enxergar a equipa como um todo, criando a possibilidade de se promover um plano de acção para melhorar a performance geral.

AUTO-AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Este tipo de avaliação pode ser muito vantajoso se já se tem uma equipa madura e engajada na melhoria dos resultados. É uma excelente forma de fazer com que os funcionários e colaboradores se sintam como parte importante dos processos de melhoria pretendidos pela gestão para alcançar os resultados esperados. Na auto-avaliação, o próprio funcionário é incentivado a listar suas fraquezas e pontos fortes. Na etapa seguinte do processo, discute-se essa auto-análise com o líder do funcionário. Tal como afirma Armbrust (2022), “assim, colaboradores e gestores, juntos, podem procurar as soluções para eliminar possíveis gargalos e melhorar os processos” (p.19). O uso da auto-avaliação torna-se num estímulo para que o profissional possa reflectir sobre a sua performance, promovendo seu auto-conhecimento e oferecendo a oportunidade de eles mostrarem seu grau de amadurecimento e sua capacidade de entender os feedbacks repassados pela gestão rumo à melhoria contínua. É fundamental que o diálogo seja transparente e que os resultados não sejam fruto apenas do atendimento aos interesses individuais dos profissionais que participam na auto-avaliação.

AVALIAÇÃO DE EQUIPA

Enquanto as avaliações individuais têm como objectivo o desenvolvimento do potencial de cada funcionário, as avaliações de equipa são fundamentais para que se tenha uma percepção de como os esforços conjuntos são capazes de impactar os resultados da empresa ou instituição. A partir desta, a gestão é capaz de enxergar como está o alinhamento do grupo e descobrir de que forma pode promover mais trocas de conhecimentos e experiências entre os funcionários e colaboradores, aumentando as oportunidades de atingir as metas esperadas. Na avaliação de equipa, o que se deve focar é basicamente a comunicação e relacionamento.

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO 180º

A é uma ferramenta tradicional, em que segundo (Armbrust, 2022), o desempenho

individual do funcionário é averiguado pelo seu gestor directo, que acompanha de perto suas tarefas de rotina. Entre seus benefícios, está a garantia da padronização nos critérios de análise, o que possibilita que todos sejam avaliados sobre os mesmos tópicos. Aquí, importa realçar que, se a relação entre líder e funcionário não for muito boa, a imparcialidade nos resultados pode ficar comprometida. Atritos e conflitos podem tirar a objectividade das aferições, levando o departamento de recursos humanos a cometer erros. A partir deste tipo de avaliação, todos os relatórios são submetidos a um comité composto pelo gestor de pessoas, por representantes do departamento de recursos humanos e por profissionais de diferentes níveis hierárquicos. A ideia é analisar os critérios utilizados pelos líderes para deixar o nível de exigência mais uniforme e evitar a contaminação dos relatórios por problemas pessoais entre líder e liderado.

ESCALA GRÁFICA

A escala gráfica é, provavelmente, uma das formas mais simples de promover a avaliação de desempenho em uma instituição, podendo ela ser considerada como uma das ferramentas mais tradicionais. A escala gráfica trata-se de uma tabela em que, numa coluna são enfileiradas as habilidades que serão avaliadas, como criatividade, pontualidade, trabalho em equipa, assiduidade, entre outras (Armbrust, 2022). Nas demais colunas, serão inseridos valores para cada habilidade. Podem ser divididos, por exemplo, entre excelente, bom, regular, mau e péssimo.

ESCALA GRÁFICA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Fatores	Excelente	bom	Regular	mau	péssimo
Assiduidade					
Pontualidade					
Trabalho em equipa					
Criatividade					
Produtividade					
Resolução de problemas					

Fonte: (Armbrust, 2022, p. 20).

Não obstante a escala acima apresentada, pode usar-se igualmente uma escala numérica, com notas de zero a cinco ou de

zero a dez. Essa simplicidade é sua maior vantagem, mas também pode ser considerada a sua fraqueza, pois há uma limitação nesse tipo de avaliação, por não permitir um aprofundamento das questões que devem ser melhoradas no desempenho de cada um. A escala gráfica pode ser usada como ponto de partida para outros tipos de análise de desempenho, pois, possibilita o cruzamento das informações obtidas com o uso das duas ferramentas.

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES

O termo “professor” vem do latim “professus” e significa “aquele que declarou em público”⁴. É um substantivo masculino de origem latina que se refere a uma pessoa que ensina (uma ciência, uma actividade, uma língua, etc.), uma pessoa que cuja profissão é dar aulas numa instituição escolar, sendo sinónimo de docente. O professor é o profissional que, para exercer e alavancar na profissão, é necessário que possua certas habilidades pedagógicas, didáticas e científicas. Sanches (2008), vem afirmar que a docência é uma profissão complexa e alberga um conjunto de tarefas diversificadas que podem advir dos alunos, dos pais e encarregados de educação, dos órgãos de gestão da escola e de outros membros da comunidade educativa. As primeiras práticas de avaliação de desempenho surgiram na segunda metade do século XX, quando especialistas das áreas de recursos humanos iniciaram o estudo sobre o impacto do comportamento dos funcionários nas actividades realizadas. Os profissionais de recursos humanos passaram a compreender os efeitos psicológicos e físicos que o bem-estar no trabalho e na qualidade de vida causavam nos colaboradores, o que gerou diversas mudanças nas culturas organizacionais e pesquisas sobre os impactos positivos de avaliar-se desempenho. No entender de Afonso (2009):

A avaliação de desempenho de qualquer profissão é definida como um processo dinâmico de avaliação profissional que recorre à análise e à observação de desempenho dos colaboradores nas suas funções, relacionamentos, atitudes,

comportamentos, conhecimentos e responsabilidades, ocorrendo durante um determinado período de tempo e em contexto organizacional. O que pressupõe a definição, negociação e comunicação dos objectivos da avaliação, feedback aos colaboradores acerca do seu trabalho, reconhecimento e análise de desvios ou dificuldades para atingirem os níveis de desempenho desejados, sendo assim “um processo pelo qual uma organização mede a eficácia dos seus colaboradores”(pp. 53-54).

Lagartixa, et al (2011), considera que a avaliação de desempenho dos professores é um processo pelo qual os professores são profissionalmente avaliados, normalmente pela escola, podendo envolver processos de auto-avaliação, actividades de desenvolvimento profissional, formação contínua e observação de aulas. É um processo contínuo de acompanhamento do trabalho dos professores, que permite às escolas alcançarem, de forma mais efectiva, os seus objectivos e responder às necessidades de seus alunos. Estas definições de avaliação permitem apurar que a avaliação se trata de um processo de determinação de objectivos, atendendo àquilo que se pretende avaliar. Ao fazer uma avaliação de desempenho, a atenção deve incidir na medida em que os objectivos foram atingidos (em termos de resultados mensuráveis). De acordo com Sampaio (2001), as principais razões para a avaliação de desempenho são:

- Proporcionar uma medida para as realizações, contribuições e valor de um empregado;
- Assegurar que os resultados estão a ser alcançados de acordo com um plano;
- Proporcionar uma base conveniente para o desenvolvimento e compensação;
- Melhorar o desempenho (p.122).

De acordo com o mesmo autor, a avaliação do desempenho compõe-se de 3 elementos:

1. Feedback – trata-se da passagem de factos e opiniões entre supervisor e subordinado sobre o trabalho do segundo. Sendo as principais fontes de feedback, o subordinado, o supervisor ou outros, relatórios, registos, sistemas de controlo,

⁴ <https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-professor/>

etc., clientes, ambiente. O feedback proporciona a base para melhorar ou corrigir o desempenho;

2. Medição – a medição do desempenho depende, como é natural, da quantidade da informação disponível. Esta informação deve basear-se, fundamentalmente, em padrões do próprio, do objectivo e nas métricas acordadas;

3. Avaliação – a avaliação é o acto de apreciar e determinar o valor do desempenho. A atenção deve incidir, como dissemos, na realização de objectivos. Quer dizer, a pessoa alcançou os objectivos previstos? Trabalhou de maneira efectiva, eficiente? (Sampaio, 2001, p.123).

Por este motivo, podemos afirmar que avaliação não pode ser mecânica, aritmética, inflexível. Quando se questiona se a pessoa alcançou os objectivos previstos, não se pretende de maneira nenhuma significar que a avaliação possa alguma vez resumir-se à simples constatação daquele facto. Um funcionário pode ultrapassar um objectivo por muitas razões que não mérito. Outro pode não alcançar determinado alvo e ter tido um desempenho plenamente eficiente. É óbvio o cuidado, a ponderação que o supervisor terá que exercer para que todas as condições sejam analisadas em conjunto, embora o ponto de partida seja o objectivo anteriormente registado.

A avaliação é assumida como uma tarefa didáctica necessária e permanente que se encontra associada ao trabalho docente. Assim, a avaliação faz parte de todo o processo que é educativo e, compreendê-la, é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que ela cumpre funções pedagógicas e didácticas que exigem o uso de instrumentos de verificação, de regulação e de controlo (Martins, Candeias e Costa, 2010). Neste contexto, aos professores, é exigido um maior investimento na sua formação, no seu desenvolvimento organizacional, nas práticas organizacionais escolares, nos saberes e competências necessários ao exercício da docência.

Tyler é apontado como o grande nome a marcar esta área, a ponto de ser chamado “Pai da avaliação educativa” por ter criado a expressão

“avaliação educacional” (educational assessment) e por ter introduzido importantes contribuições ao campo da avaliação (Sobrinho, 2003). Quanto ao tempo de duração ou periodicidade da avaliação docente, estes variam, conforme o sistema educativo ou segundo o país, por exemplo, no Chile, realiza-se de quatro a quatro anos, em Portugal, realiza-se de dois a dois anos ao passo que em Angola, em cada final de um ano lectivo.

Um dos objectivos mais importantes do processo de avaliação e análise do desempenho é motivar os funcionários. Na melhor das hipóteses, o processo de avaliação de desempenho incentiva os funcionários a investirem os seus melhores esforços e a tomarem a iniciativa no trabalho para atingirem os seus objectivos profissionais e pessoais. Na pior das hipóteses, acontece exactamente o oposto e os funcionários julgam que não são importantes, sentindo-se maltratados e não se consideram apreciados pelo trabalho que fizeram. As tensões acumulam-se, os sentimentos são feridos e a boa vontade perde-se.

De acordo com Simões (2002), existem três objectivos da avaliação, que são: a qualidade do professor, ou seja, a sua competência; a qualidade do ensino, ou seja, o desempenho e comportamento do professor no trabalho; e o professor ou o seu ensino, tendo como referência aos resultados dos alunos, ou seja, a eficácia do professor e o impacto que o seu desempenho tem na aprendizagem dos alunos. Em nossa opinião, a avaliação de desempenho dos professores é um processo que deve ser contínuo, de forma a melhor acompanhar-se o trabalho dos professores e ver se estão de acordo com os objectivos e necessidades da instituição. A avaliação de desempenho dos professores é um processo que só faz sentido ser realizado dentro da instituição donde o professor faz parte. Este processo deve ser feito de forma rigorosa e delicada, clara e o mais transparente possível, para que se consiga estimar da melhor forma a qualidade do professor, a qualidade do seu ensino e o impacto que o seu trabalho reflecte na vida dos seus alunos e pessoas ao seu redor. Conseguimos

perceber que a avaliação de desempenho dos professores é um processo delicado e tem que ser gerido nas escolas com particular cuidado. Esta avaliação possui um conjunto de potencialidades que não se devem desprezar, sendo que é com esta avaliação que se pode pronunciar acerca da competência e do desempenho dos professores. O rigor, a adequação ética, a exequibilidade e a utilidade, critérios geralmente aceites para apreciar a qualidade de qualquer processo de avaliação, estão muito dependentes dos níveis de participação e envolvimento de todos os professores e de todos os interessados. A falta de um processo de avaliação bem definido pode transformar a actividade educativa em algo nebuloso e desconhecido. Ao estabelecer-se um planeamento contínuo, é possível criar padrões de avaliação que contribuam de facto para a melhoria da instituição e também com o aprendizado dos alunos. Um método de avaliação claro e bem explicado é uma maneira de deixar o processo mais transparente para os professores, que saberão exactamente como serão avaliados e, assim, poderão participar de forma mais consciente neste momento.

CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES

Fernandes (2008), defende que a avaliação de desempenho dos professores pode ser perspectivada de diferentes formas, podendo ser tida como um processo burocrático e administrativo, que consome tempo, esforço e dinheiro e com pouca ou nenhuma influência no desempenho, na competência e na eficácia dos professores. Para o mesmo autor, a avaliação de desempenho dos professores também pode ser vista como um processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, podendo gerar ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, consequentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Posada (2009), questiona o que deve realmente ser avaliado nos professores: se o seu

saber, o seu saber-fazer ou se o seu saber-estar. Neste contexto, a questão sobre o que deve ser avaliado está condicionada pela aceção que se detém do que é ser professor, o que reforça quer a lógica da prestação de contas quer a de desenvolvimento profissional e organizacional. É preciso criar uma zona de conforto neste processo, dando segurança aos professores sobre a qualidade das suas práticas e à comunidade sobre a qualidade das escolas, facultar informação para a formação de professores e o aperfeiçoamento das suas práticas. Segundo Afonso (2009), só faz sentido perspectivar a avaliação como um processo de aprendizagem e como uma potencial estratégia de desenvolvimento, quando refere que na avaliação de desempenho se constitui num processo dinâmico de avaliação profissional, recorrendo à observação do desempenho dos professores nas suas funções, nos seus relacionamentos, atitudes, comportamentos, conhecimentos e responsabilidades, dentro de um determinado período de tempo e contexto. Se para Fernandes (2008), a avaliação de desempenhos dos professores é um processo que auxilia na melhoria da qualidade pedagógica e de ensino, Posada vem questionar sobre o que deve incidir a avaliação dos professores. Nesta conformidade, entendemos nós que a avaliação de desempenho aos docentes deve incidir no seu desempenho enquanto professor e o desempenho da instituição em si, uma vez que a avaliação de desempenho é um processo dinâmico de avaliação profissional.

PRINCIPAIS INDICADORES DO DESEMPENHO DOS PROFESSORES

Dentro da avaliação de desempenho feita aos professores, o Decreto nº 7/08, de 23 de Abril, aponta como principais indicadores de avaliação os seguintes:

1. Qualidade do processo de ensino-aprendizagem: neste indicador, a comissão avalia o domínio de conteúdo por parte do professor desde o ponto de vista científico ao modo de transmissão de conteúdo; a estrutura e aplicação dos planos de aulas; o controlo e orientação da

aprendizagem dos conteúdos no fim de cada aula, diária e/ou temática, e/ou temática;

2. Aperfeiçoamento profissional: neste domínio, a comissão verifica e avalia o empenho do professor no curso de superação ou seminário pedagógico, o interesse e a capacidade do docente na sua própria autossuperação, na procura dos colegas para eliminar dúvidas, a entrega e o esforço do professor para o melhoramento constante do seu trabalho, o grau de participação nas actividades ligadas ao exercício docente;

3. Inovação pedagógica: neste domínio, a comissão avalia o interesse do docente em propor soluções aos diversos problemas da instituição, aos colegas e à direcção; a sua voluntariedade nos trabalhos a realizar com a comunidade; a sua participação activa nas actividades extra-escolares; a busca permanente de novos métodos de trabalho investigativo; o comportamento do docente do ponto de vista ético-deontológico, embora a inovação pedagógica tenha sido uma variável de difícil registo no trabalho docente devido a excessos de meios e recursos para a sua materialização;

4. Responsabilidade: aqui, a comissão avalia o grau de cumprimento das normas e regulamentos escolares; o sentido crítico e autocrítico do docente; a capacidade de julgar as consequências dos seus próprios actos; o seu sentido patriótico; a transmissão correcta dos valores históricos, culturais e patrióticos; capacidade de influenciar, encorajar e cultivar o espírito de responsabilidade;

5. Relações humanas no trabalho: neste indicador, a comissão avalia a contribuição do docente para o seu prestígio social; a sua capacidade de estabelecer boas relações e bom ambiente de trabalho com os colegas; a boa integração, honestidade, modéstia e transparência nos trabalhos em grupo; a entrega do docente na conquista permanente da boa imagem da classe docente; o docente como defensor acérrimo dos valores éticos, cívicos e culturais; capacidade de cultivar boas relações humanas.

AValiação DO DESEMPENHO DOS PROFESSORES EM ANGOLA

O sistema de avaliação do desempenho da educação em Angola foi criado ao abrigo do Decreto Executivo nº 07/08, de 23 de Abril, configurado na matriz do novo estatuto de carreira dos docentes do ensino primário e secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas em Administração da Educação. Este diploma visa avaliar com maior objectividade a actividade docente e o exercício de administração da educação nos estabelecimentos públicos de ensino e nas estruturas públicas de administração da educação. É um diploma que visa regular a avaliação de desempenho do pessoal docente do ensino primário e secundário, técnicos pedagógicos e especialistas de administração da educação, em exercício de funções nos estabelecimentos públicos de ensino e nas estruturas públicas de administração da educação. A avaliação de desempenho do pessoal docente em Angola incidi sobre a sua actividade docente, disciplina profissional e as tarefas complementares, de acordo com o Estatuto de Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação (Decreto Presidencial nº 160/18, de 3 de Julho).

A luz artigo 3º do Decreto Executivo nº 7/08, de 23 de Abril, a avaliação do desempenho torna-se obrigatória, independentemente do vínculo laboral dos funcionários, pois esta avaliação serve também para efeitos de promoção na carreira e para a revalidação do contrato. Pelo que, a falta de avaliação do desempenho consecutiva, por razões não imputáveis ao interessado, considera-se que o docente obteve a classificação de suficiente e isto implica responsabilidade disciplinar do órgão encarregue pela avaliação. O mesmo decreto no seu artigo 4º diz que a atribuição da classificação negativa determina suspensão na contagem de tempo de serviço, relativa ao período a que a avaliação de desempenho se reporta, para efeitos de promoção. E a atribuição de duas classificações negativas consecutivas é

condição suficiente para a instauração de processo disciplinar, por incompetência profissional. A atribuição de avaliação negativa também impede a revalidação para o ano lectivo seguinte do contrato de trabalho. A atribuição de avaliação negativa durante os primeiros três anos de exercício da função docente determina a rescisão do vínculo laboral. Neste conformidade, o desempenho do pessoal docente ganha um carácter contínuo e sistemático e efectua-se ao longo do ano escolar, sob responsabilidade das entidades competentes. Os docentes têm o direito de acesso ao registo da respectiva avaliação, podendo, mediante fundamentação, solicitar a rectificação dos dados nela constante mas infelizmente em algumas escolas e Direcções Municipais ou mesmo Gabinetes Provinciais evitam os boletins informativos da avaliação do desempenho dos funcionários.

De acordo com o artigo 7º do Decreto Executivo nº 7/08, de 23 de Abril, a classificação a atribuir no processo de avaliação do desempenho do pessoal docente é a seguinte:

- a)** Muito Bom, de 18 a 20;
- b)** Bom, de 14 a 17;
- c)** Suficiente, de 10 a 13;
- d)** Mau, de 0 a 9.

No artigo 11º do mesmo Decreto, a comissão de avaliação é constituída por sete membros, presidida pelo Director da Instituição, composta por membros do Conselho Pedagógico e pelo representante sindical. Os resultados da avaliação do desempenho devem ser dados a conhecer ao docente a que dizem respeito, em entrevista individual com a entidade competente para a avaliação, devendo o avaliado assinar a respectiva ficha, manifestando a sua concordância ou não. Quando o docente não se conforma com a sua avaliação deve, no prazo de cinco dias após o conhecimento oficial da mesma, solicitar a respectiva rectificação à entidade avaliadora, fundamentando o pedido, e a entidade avaliadora, ouvido o Conselho Pedagógico ou a comissão de avaliação, proferirá decisão fundamentada, que dará a conhecer ao avaliado, no prazo de 10 dias contados da data do recebimento do pedido de rectificação.

ETAPAS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES

CONSEQUÊNCIAS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES

A avaliação de desempenho dos professores pode apresentar resultados positivos ou negativos. A forma como o sistema de avaliação de desempenho dos professores é implementado pode suscitar diversas interpretações por parte dos avaliadores e dos avaliados, podendo gerar tensões de natureza diversas. Apesar disto e de toda a complexidade que envolve o processo de avaliação de desempenho dos professores, ele é obrigatório, pois a avaliação é um meio importante para entender e melhorar o desempenho dos professores e do ensino, uma vez que a reflexão sobre as práticas está intimamente ligada à melhoria. Vários são os factores que comprovam e explicam os obstáculos na implementação e concretização dos sistemas de avaliação de desempenho dos professores, assumindo-se estes como enormes desafios para as escolas e para os professores. Figari (2007), aponta diversos riscos associados à avaliação dos professores, sendo eles:

- **Riscos Sociais** – decorrentes da indução no grupo social que se avalia, do sentimento de que se está numa organização social regida por modelos de avaliação que foram privilegiados e, também, o facto de se difundir, implicitamente, uma imagem tecnocrática da avaliação, já que os instrumentos de avaliação que são utilizados apresentam um carácter estatístico ou quantitativo;
- **Riscos Individuais** – referem-se aos sentimentos dos avaliados. O facto de a pessoa avaliada não ser convenientemente considerada pode ser um foco de desmotivação, nomeadamente quando são utilizados na avaliação instrumentos de carácter padronizado em que as histórias de vida não são tidas em consideração. Por outro lado, a avaliação pode contribuir para a desvalorização da imagem de si próprio, da iniciativa, da criatividade e da motivação para inovar;
- **Riscos Relacionais** – referem-se aos potenciais conflitos e constrangimentos que operam entre os avaliadores e avaliados, já que a atribuição de um estatuto de avaliador face a um estatuto

de avaliado, induz, por si só, uma situação de conflito latente, podendo haver o risco de possíveis sentimentos de injustiça, rancores e inveja.

Uma das consequências que também podemos assinalar remete para o formalismo burocrático dos modelos de avaliação de desempenho dos professores. Observa-se que há escolas onde existem dificuldades de relação entre os diversos intervenientes, que se resumem numa dinâmica relacional fraca. Por isso e tal como refere Fernandes (2008), a falta de crença e de confiança mútua que se criou entre os professores e o aumento progressivo de conflitualidade entre eles, acaba por condicionar o processo avaliativo que se opera entre os professores avaliadores e avaliados. Por outro lado, os professores avaliadores encontram-se no centro de toda a problemática, pois têm a ideia de que a preparação dos colegas que estão incumbidos da avaliação é fraca e decorre da baixa qualidade de formação proporcionada pelas instituições e preparações desajustadas da realidade. Esta consciência, que é de todos, acaba por descredibilizar todo o processo avaliativo. Daí a necessidade de se ter maior domínio dos normativos do processo de avaliação de desempenho docente tanto por parte do avaliador quanto do avaliado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de avaliação de desempenho pode servir para julgar ou estimar o valor, a excelência e as qualidades de uma pessoa e, sobretudo, a sua contribuição, para o desenvolvimento da organização. Este processo em si trata-se de algo bastante complexo, englobando diversos factores. Quando a avaliação produz efeitos imediatos que se reflectem de maneira positiva na vida profissional do avaliado, torna-se um processo de motivação, segundo a necessidade de cada funcionário. Existem pessoas que se sentem motivadas pelo reconhecimento do seu trabalho, algumas procuram o desenvolvimento profissional e outras procuram apenas melhor remuneração. Portanto, se a avaliação de

desempenho for bem praticada, contribuirá decisivamente para que as pessoas se sintam, de alguma forma recompensadas e motivadas, de forma a reflectir êxitos na própria organização. Avaliar desempenho dos funcionários periodicamente é uma estratégia interessante para estabelecer um diálogo transparente com os membros da empresa ou instituição, de modo a estreitar o relacionamento entre colaboradores e a organização. A avaliação de desempenho também auxilia a instituição a aumentar o engajamento dos colaboradores, já que os funcionários passam a perceber que seus esforços são reconhecidos no ambiente de trabalho. Tal situação permite a capacitação de talentos de acordo com os diferentes feedbacks recebidos, o que proporciona resultados positivos tanto para a instituição quanto para os colaboradores. Em Angola, o processo de avaliação de desempenho docente é regido pelo Decreto Executivo nº 7/08, de 23 de Abril e até ao momento é feito apenas uma vez após cada final de um ano lectivo uma realidade que ao nosso entender pouco contribui para a mudança gradual do docente se o mesmo fosse feito em cada final de um trimestre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, I. Recursos e percursos para a avaliação de desempenho dos docentes. Lisboa: Plátano Editora, 2009.
- AGUIAR, L. J., e ALVES, P. M. (2010). A avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In P. M. Alves e A. M. Flores (Orgs.), Trabalho Docente, formação e avaliação e avaliação-clarificar conceitos, fundamentar práticas (pp. 229-258). Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.
- ARMBRUST, G. Cultura organizacional: o que é, importância, tipos e exemplos. Disponível em: <https://www.gupy.io/blog/cultura-organizacional>. Acesso em: 10. Maio. 2024, 2022.
- CAETANO, A. Avaliação de Desempenho: O essencial que avaliadores precisam de saber (2ª ed). Lisboa: Livros horizontes, 2008.
- CHIAVENATO, I. Como transformar Rh (de um centro de custo) em um Centro de Lucro. 2ª ed. São Paulo: Marron Books, 2000.
- CHIAVENATO, I. Desempenho humano nas empresas como desenhar cargos e avaliar o desempenho para alcançar resultados. 6.ed. ver. e actual. Barueri-SP: Manole, 2009.
- DECRETO Presidencial nº 160/18 de 03 de Julho - Estatuto da Carreira do Agente de Educação.
- DECRETO-Executivo nº 7/8 de 23 de abril - Avaliação de desempenho dos docentes do ensino primário, secundário, técnicos pedagógicos e especialistas em

Administração da Educação.

FERNANDES, D. (2008). Avaliação de desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades. Lisboa: Texto Editores, 2008.

FIGARI, G. A avaliação dos professores: Entre o controlo e o desenvolvimento. In C. Ramos (Dir.), Actas da Conferência Internacional: Avaliação de professores, visões e realidades (pp. 17-26). Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2007.

LAGARTIXA, C., GRAÇA, A., ALMEIDA, J., SANTOS, R., NEVES, P., TCHING, D., ... e DUARTE, A. Avaliação do Desempenho docente: Um guia para a ação. Lisboa: Lisboa Editora, 2011.

LUCENA, M.D.S. Avaliação de Desempenho. São Paulo: Atlas, 1992.

MARTINS, I.; CANDEIAS, I. e COSTA, N. Avaliação e regulação do desenvolvimento profissional. Coleção Situações de Formação – Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010.

PONTES, B. R. Avaliação de desempenho. Nova abordagem . 8. ed. São Paulo: LTR, 2002.

POSADA, J. La evaluación de los profesores: Trivializar la evaluación o evaluar lo trivial? In J. Ruivo, & A. Trigueiros (Coord.), Avaliação de desempenho dos professores (pp. 79-89). Castelo Branco: RVJ Editores, 2009.

ROLDÃO, M. C. Gerir o Currículo e Avaliar Competências – As questões dos professores., Lisboa: Presença, 2003.

SAMPAIO, A. M. E. B. Gestão de Recursos Humanos. Lisboa: Edual, 2001.

SANCHES, M. Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho: Identidades, visões e instrumentos para acção. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2008.

SIMÕES, G. A avaliação do desempenho docente. Lisboa: Texto Editora, 2002.

SOBRINHO, J. D. Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CINCO ANOS, CINCO INSPIRAÇÕES:
HISTÓRIAS DE SUCESSO,
PROJETOS INOVADORES,
PRÁTICAS EDUCATIVAS,
AÇÕES CULTURAIS
E PARCERIAS SIGNIFICATIVAS.





INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO BÁSICA

JOSEFA BEZERRA DE MENESES¹

RESUMO: O presente artigo, baseado em pesquisas, tem como objetivo analisar a importância da inclusão de alunos com Síndrome de Down na rede básica de educação. O objetivo é entender como essa inclusão está sendo implementada, segundo autores relevantes, que defendem a prática inclusiva educacional desde a primeira infância, e como essa prática promove equidade e uma sociedade mais inclusiva. A pesquisa abrange diversas leituras e investigações sobre prática inclusiva que respeita as diferenças e estimula o desenvolvimento pleno de todas as crianças, avaliando as estratégias pedagógicas diferenciadas e a colaboração entre professores, profissionais de apoio e a família, como cruciais ferramentas para o sucesso de todo o processo inclusivo, e como essa parceria contribui para o desenvolvimento, social e pessoal, dos alunos com Síndrome de Down, destacando o desafio relacionado a uma visão de diversidade respeitosa, que interrompe estereótipos e preconceitos.

Palavras-chave: Acolhimento; Acesso; Educação Infantil; Práticas Inclusivas; Síndrome de Down.

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre a inclusão de crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil aborda diversas áreas de impacto e aperfeiçoamento nas práticas inclusivas, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral desses alunos. Ao ingressarem na Educação Infantil, essas crianças encontram um ambiente que favorece o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e emocionais, estabelecendo uma base sólida para o aprendizado futuro.

O estudo ressalta a importância do desenvolvimento integral, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores, e sugere uma abordagem pedagógica que seja adaptada às necessidades individuais de cada

criança. Também enfatiza a relevância da formação continuada dos educadores, capacitando-os a lidar com a diversidade e a implementar práticas inclusivas.

A colaboração entre a escola, a família e os profissionais de apoio são fundamentais para facilitar a inclusão, criando um ambiente de suporte e troca de experiências. Ademais, a adequação do espaço físico e dos materiais didáticos é crucial para garantir a participação completa dos alunos.

Por último, a pesquisa defende uma abordagem centrada na criança, reconhecendo suas potencialidades e respeitando seus ritmos de aprendizagem individuais, promovendo um ambiente que valorize as conquistas de cada aluno. Em síntese, a pesquisa oferece

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera de São Paulo. Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade Paulista de Comunicação Campos Salles. Pós-graduada em Educação Inclusiva e Docência no Ensino Superior Lato Sensu em Nível de Especialização pela Faculdade Paulista de Comunicação Campos Salles. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

contribuições significativas para aprimorar as práticas educacionais inclusivas, enriquecendo o debate e apresentando diretrizes para uma educação mais inclusiva e justa.

A SÍNDROME DE DOWN

Conforme Mendes (2001), a Síndrome de Down é caracterizada por uma alteração cromossômica que ocorre especificamente no cromossomo 21, resultando na presença de um cromossomo adicional, formando um trio em vez de um par, o que leva ao termo "trissomia do 21".

Assim, a Síndrome de Down, do ponto de vista genético, é definida como um cromossomo cuja condição clínica global é causada por um desequilíbrio na constituição cromossômica, caracterizando a trissomia (SCHWARTZMAN, 1999). Nesse contexto, Mendes (2001) explica que a alteração ocorre durante o desenvolvimento da criança, conferindo-lhe características distintas tanto físicas quanto cognitivas.

Além disso, Mendes (2001) observa que a medicina utiliza outros termos para se referir à Síndrome de Down, como "trissomia simples", que se refere à alteração apenas no par 21, e "mosaicismo", que se aplica a casos em que há variação nas células, resultando em contagens de cromossomos entre 46 e 47. É importante destacar que a trissomia simples representa mais de 98% dos casos, enquanto o mosaicismo corresponde a apenas 2%. Silva e Dessen (2005) reiteram mostrando que por muito tempo os indivíduos com Síndrome de Down foram chamados de mongoloide, uma vez que os traços faciais se assemelham às pessoas da Mongólia. No entanto, por ser considerado um termo preconceituoso, aos poucos foi substituído por esta nova denominação que, por sua vez, homenageia John Langdon Haydon Down, médico e pesquisador responsável pela descoberta da Síndrome.

Schwartzman (1999) aponta que a Síndrome de Down está frequentemente associada a gestações tardias, com mulheres acima de 34 anos apresentando maior risco, pois

os óvulos tendem a envelhecer biologicamente nesta fase, aumentando a probabilidade de alterações genéticas durante a fertilização. É relevante mencionar que, com os avanços tecnológicos, é possível diagnosticar a Síndrome de Down ainda durante a gestação. Inicialmente, o médico pode identificar características incomuns por meio de ultrassonografias morfológicas realizadas rotineiramente ao longo dos trimestres. Entre os sinais que podem indicar a presença da Síndrome de Down durante a gestação, incluem-se a alteração na translucência nuchal, que se refere à medida da região da nuca, anomalias na medida do osso nasal, e modificações no desenvolvimento cerebral e na coluna vertebral (MANTOAN, 2007).

Após a detecção destas características, a gestante é encaminhada para exames mais específicos, que são capazes de detectar geneticamente a existência da alteração. Há exames como a Amniocentese e biópsia do vilos corial, que analisam o líquido amniótico e passam informações mais consistentes no que tange ao desenvolvimento da criança e a existência ou não da Síndrome trissomia (SCHWARTZMAN, 1999).

Embora represente um pequeno risco de aborto, uma vez que se trata de um exame invasivo, é comumente solicitado para que as famílias possuam o diagnóstico precocemente e possam se preparar emocionalmente para receber a criança, além de adquirir informações essenciais para garantir a qualidade de vida trissomia (SCHWARTZMAN, 1999).

Após o nascimento, as crianças demonstram dificuldade na mamada, pela sucção precária, bem como deglutição. Os reflexos também são diminuídos e verificados logo após o parto, pois sentem dificuldade ou até mesmo não conseguem flexionar os quadris.

No campo físico, destacam-se o diâmetro fronto-occipital pequeno, os olhos puxados, nariz pequeno e achatado, pescoço curto, geralmente com uma prega palmar, clinodactyly no 5º dedo das mãos, distância entre o 1º e 2º dedo dos pés e hipotonia evidente na língua, que representa a falta de tônus muscular. Já no

campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual (SILVA E DESSEN, 2005).

Além disso, o desenvolvimento motor tende a ser prejudicado, uma vez que as crianças apresentam mais lentidão no caminhar, que normalmente acontece entre 18 e 36 meses e não entre 12 e 24 meses como acontece com indivíduos não acometidos por síndromes (MENDES, 2001).

Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual, que somadas às dificuldades com linguagem, audição, visão, evidenciam que o indivíduo precisa de acompanhamento para que desenvolva suas capacidades mentais (SILVA E DESSEN, 2005).

É comum observar estudantes com Síndrome de Down com dificuldades com a memória curta auditiva; dificuldades com a linguagem e fala; dificuldades sensoriais com a audição e visão; dificuldade em generalizar de uma situação ou lugar para outro; forte consciência e percepção visual e habilidades de aprendizagem visual; atraso na coordenação motora grossa e fina; e dificuldade de processamento auditivo (SILVA E DESSEN, 2005, p. 10).

Assim, importante ressaltar que a idade cronológica dos indivíduos com Síndrome de Down é diferente da funcional, e isto se dá por conta de lesões no sistema nervoso. A criança com síndrome de Down têm idade cronológica diferente da idade funcional, desta forma, não devemos esperar uma resposta idêntica à resposta das crianças sem a síndrome. Esta deficiência decorre de lesões cerebrais e desajustes funcionais do sistema nervoso. O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente (SCHWARTZMAN, 1999, p. 246).

Sendo assim, pensando no processo de aprendizagem, é preciso encontrar ferramentas que trabalhem linguagem, percepção, além do esquema corporal para que o indivíduo se desenvolva em harmonia considerando as limitações provenientes da alteração cromossômica (MORIN, 2004).

Schwartzman (1999) mostra que é muito comum que crianças com Síndrome de Down em fase de escolarização possuem dificuldade na fixação dos conteúdos devido ao comprometimento da memória, o que indica a necessidade de recursos que façam do processo de ensino aprendizagem uma construção diária, prazerosa e efetiva, completamente diferente do sistema de ensino tradicional, que exige que a criança memorize inúmeros conteúdos de forma mecanicista. Mendes (2001) complementa afirmando que é preciso que a escola desenvolva um trabalho diferenciado com estas crianças, através de profissionais altamente preparados, uma vez que há a necessidade de direcionamento, estratégias adequadas e mediação constante, já que estes alunos possuem dificuldades na resolução de problemas.

Outras deficiências que acometem a criança Down e implicam dificuldades ao desenvolvimento da aprendizagem são: alterações auditivas e visuais; incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, debilidades de associar e programar sequências. Estas dificuldades ocorrem principalmente porque a imaturidade nervosa e não mielinização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidade para usar conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material apreendido e transferência na aprendizagem. As deficiências e debilidades destas funções dificultam principalmente as atividades escolares (SCHWARTZMAN, 1999, p. 247). O referido autor também afirma que os indivíduos com Síndrome de Down possuem características que beneficiam o

desenvolvimento, tais como sensibilidade, espontaneidade e desinibição (SASSAKI, 1999).

“Não há um padrão estereotipado previsível nas crianças com Síndrome de Down e o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas é também influenciada por estímulos provenientes do meio” (SCHWARTZMAN, 1999, p. 270). Uma pessoa com Síndrome de Down é muito mais que sua carga genética, é um organismo que funciona como um todo, e a genética é só uma possibilidade. Esse modo de funcionar como um todo, pode compensar inclusive sua carga genética, mediante processos de desenvolvimento, quando melhoram os contextos em que a pessoa vive bem com a família, com o mundo social e na escola (MENDES, 2001, p. 123).

Sendo assim, independentemente das alterações citadas na literatura, é essencial considerar as especificidades de cada criança com Síndrome de Down, pois suas capacidades mentais variam amplamente. O professor deve ter um olhar sensível e desenvolver estratégias personalizadas, focando nas potencialidades em vez das limitações de cada criança.

A ESCOLA INCLUSIVA

A educação de alunos com deficiência em salas regulares tem sido objeto de pesquisa e debate, resultando na criação de políticas para a inclusão, visando sua implementação efetiva. Contudo, essa inclusão frequentemente ocorre sem o suporte necessário, especialmente no que tange à formação dos professores, que muitas vezes não estão adequadamente preparados para desempenhar essa função essencial e, por conseguinte, acabam trabalhando apenas com base em conhecimentos superficiais (CARVALHO, 2007).

Antes de sugerir atividades pedagógicas, é fundamental que a escola e o professor reconheçam e respeitem as particularidades de cada criança. Uma instituição inclusiva deve servir de modelo para a sociedade, acolhendo todas as crianças e promovendo as adaptações

necessárias para assegurar os direitos de cada uma delas. Esse processo demanda da escola novos métodos de ensino e aprendizagem, que emergem de uma transformação tanto da instituição quanto dos educadores, visando reduzir o conservadorismo nas práticas pedagógicas e adequar a educação às necessidades de todos os alunos, independentemente de terem deficiência ou não (MONTEIRO, 2011).

Conforme Carvalho (2007), a inclusão de alunos com deficiência nas salas regulares é um processo que deve se desenvolver de maneira gradual. Trata-se de uma mudança de paradigma em uma cultura que não está habituada a lidar com a diversidade, e essa transformação precisa ser alcançada passo a passo. Dentro desse contexto gradual, uma das mudanças mais significativas está na postura do professor em sala de aula. A falta de formação adequada dos professores pode levar à atribuição de mais limitações aos alunos do que aquelas que realmente apresentam, resultando em um desenvolvimento em um ambiente negativo, o que prejudica o desempenho e o crescimento da criança (BUENO, 1999).

Entretanto, a responsabilidade pela inclusão não deve recair apenas sobre os professores. A equipe gestora também precisa ser devidamente preparada para facilitar esse processo, pois, embora o professor atue diretamente na sala de aula, ele requer apoio para atender todos os alunos. Ademais, é importante destacar os princípios da Gestão Democrática, que envolvem a participação da família no processo educacional. No contexto da inclusão, cada criança possui características únicas, mesmo que compartilhem a mesma deficiência, e somente a família, por conhecer bem a criança, pode ajudar o professor a compreendê-la e integrá-la em seu universo (MENDES, 2001).

Os responsáveis devem ser aliados da escola no cumprimento das diretrizes, reconhecendo que nem todas as questões podem ser resolvidas em sala de aula.

Certamente, alguns casos demandam a colaboração de outros profissionais, como fonoaudiólogos para aprimorar a fala ou psicólogos e psiquiatras para ajudar com comportamentos, e os responsáveis pela criança devem estar comprometidos em apoiar esse processo (ARTIOLI, 2006).

Schirmer (2007) e Costa (2007) ao discutirem o modelo de escola inclusiva, ressaltam que suas principais características são o respeito, a aceitação e a confiança nas capacidades de cada aluno, com ou sem deficiência, proporcionando uma educação de qualidade e livre de preconceitos. O ambiente escolar deve ser agradável, prazeroso e confortável para que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham condições de aprender e desenvolver de forma a superar os medos e desafios que encontram ao longo do dia, auxiliando então a encontrarem meios facilitadores do processo de ensino aprendizagem e locomoção (COSTA, 2007, p. 55)

Em relação às práticas pedagógicas, autores como Praça (2011), defendem a inserção das brincadeiras para potencializar a proposta de inclusão com Síndrome de Down, uma vez que se pode usar da ludicidade, para realizar experiências diversificadas, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um para que o sucesso na aprendizagem desses alunos seja alcançado.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

A criança com Síndrome de Down apresenta um desenvolvimento cognitivo mais lento e uma capacidade de memorização reduzida. Atividades lúdicas, como brincadeiras e jogos, podem proporcionar um ambiente de aprendizagem eficaz, utilizando a linguagem natural da criança e tornando o processo mais leve, dinâmico e eficaz. Conforme Rau (2011), o conceito de "lúdico" refere-se a ações que geram prazer durante a sua realização, como brincadeiras e jogos. Assim, por meio da ludicidade, o indivíduo tem a oportunidade de socializar, interagir, refletir e se tornar mais

crítico, além de expandir sua visão de mundo, desenvolver a linguagem e a criatividade. A satisfação pessoal, que é fundamental para um desenvolvimento efetivo e uma aprendizagem transformadora, não deve ser negligenciada. Neste contexto, percebe-se a importância da educação lúdica na formação global do indivíduo, bem como o para a socialização da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano. Se for dada a possibilidade à criança de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo certamente terá o resgate da própria essência de interagir (KISHIMOTO, 2015, p. 34).

Kishimoto (2015) evidencia que a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento individual e processo educativo, pois através desta linguagem que a criança passa a se interessar pelo aprendizado, com atenção, construindo conhecimento através dos mais diferentes papéis sociais possíveis. A atividade lúdica é especificamente humana, mediada pela linguagem e por instrumentos materiais, sendo social por natureza, porque somente existe na condição de interação social. Por meio dela, a criança conhece e transforma os modos simbólicos, material e humano criativamente. (PRAÇA, 2011, p. 32).

É importante ressaltar que o educador envolvido na inclusão deve ter a sensibilidade necessária para despertar a curiosidade, apresentar desafios e reconhecer os interesses de seus alunos. Quando a sala de aula oferece oportunidades para que as crianças associem aprendizado e diversão, isso liga a aprendizagem ao conhecimento, à descoberta e à construção do saber, tornando-a significativa (FRIEDMANN, 2014). Além disso, considerando que esses estudantes podem apresentar dificuldades na coordenação motora devido à hipotonia, é crucial empregar recursos que favoreçam o desenvolvimento psicomotor (JESUS, 2005). Nesse sentido, atividades lúdicas podem ser integradas a exercícios físicos, danças, gincanas e ações artísticas, como pintura e colagem, que não apenas estimulam a sensibilidade dessas

crianças, mas também ajudam a aprimorar a coordenação motora fina, a concentração e a atenção, entre outros aspectos (MENDES, 2001).

Schwartzman (1999) aponta que, dado que essas crianças enfrentam desafios em memorização e linguagem, o trabalho com musicalização pode ser essencial para o desenvolvimento cognitivo. A música utilizada como uma ferramenta pedagógica, voltada para a alfabetização, facilita para o resgate cultural e construção do conhecimento infantil (FERREIRA, 2008). Focando nas práticas pedagógicas, pode-se afirmar que, através de atividades que conectam objetos a sons, o educador consegue identificar nas crianças habilidades de memória auditiva, observação, discriminação e reconhecimento sonoro, permitindo uma abordagem mais direcionada nas áreas visual, auditiva e escrita (FERREIRA, 2008). Bréscia (2003, p. 60) enfatiza que “[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de impactar positivamente a aprendizagem em matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças.” Trabalhar com as letras das músicas, seus sons e contextos histórico-culturais enriquece a abordagem pedagógica, permitindo que o aluno estabeleça uma conexão com a sociedade e compreenda a música nesse contexto (ANNUNZIATO, 2003).

Nesse sentido, a leitura de poemas, textos ou letras de canções antes e depois da audição da música facilita a integração de aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos em crianças com Síndrome de Down, promovendo a interação e a comunicação social (BRÉSCIA, 2003).

Adicionalmente, é essencial organizar os grupos, reduzir o número de alunos, mediar a interação do professor com o grupo, simplificar as atividades e selecionar materiais e recursos de apoio, para que as crianças possam participar ativamente de todas as atividades, desenvolvendo sua autonomia moral e intelectual em conjunto com os demais alunos (BUENO, 1999).

A avaliação deve ser individualizada, criteriosa e abrangente para cada criança, com as informações e orientações sendo compartilhadas pelas instituições durante a elaboração do Projeto Político Pedagógico, com o objetivo de buscar estratégias que favoreçam a aprendizagem da criança. Portanto, é fundamental que o professor registre as dificuldades e potencialidades de cada aluno.

Crianças com Síndrome de Down costumam apresentar respostas mais lentas, o que demanda que se ofereça mais tempo para que elas se expressem e realizem as atividades. Assim, os recursos pedagógicos devem ser planejados e adaptados pela equipe de inclusão, incluindo equipamentos que facilitem a mobilidade escolar.

Frequentemente, as escolas se concentram nas limitações dos alunos, negligenciando suas potencialidades, o que impede o verdadeiro desenvolvimento dessas crianças, limitando-se a atender apenas suas necessidades. Em linha com Almeida (2013), é crucial promover uma mudança na cultura pedagógica e uma reavaliação do Projeto Político.

As adaptações curriculares são garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96 e pelas Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001), que orientam adaptações no projeto político pedagógico, no currículo e no nível individual. A criação de um projeto de inclusão deve ser um esforço coletivo, envolvendo a participação de todos e exigindo um trabalho de pesquisa-ação que inclua estudos, debates, avaliações, planejamento e estratégias conjuntas entre professores do ensino regular e especialistas que acompanhem o processo de inclusão, contando com a participação de toda a comunidade escolar (UNICEF, 2000). Almeida (2013), ao analisar a LDB 96, menciona que os professores recebem a formação necessária para integrar alunos com necessidades especiais nas salas de aula comuns durante sua formação superior; no entanto, isso por si só não é suficiente.

A educação inclusiva é frequentemente percebida apenas como uma forma de socialização do aluno, mas as práticas pedagógicas muitas vezes resultam em exclusão, discriminação e isolamento. É crucial superar essas práticas para que a ação educativa se torne um agente de transformação (ARTIOLI, 2006; ARANHA, 2001). Por lei, alunos com necessidades especiais têm o direito de frequentar classes comuns. Esse aumento na matrícula de alunos nas escolas exige investimentos para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento. Assim, os professores devem levar em consideração as diversas necessidades das crianças ao planejar e adaptar atividades, aprimorando o atendimento e integrando novas técnicas ao planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que a inclusão escolar é um tema complexo e multifacetado, exigindo um compromisso contínuo de todos os envolvidos no processo educacional. A inserção de crianças com Síndrome de Down e outras necessidades especiais em salas de aula regulares não é apenas um direito, mas também uma oportunidade de enriquecimento mútuo para todos os alunos.

Os obstáculos são variados, incluindo a falta de infraestrutura adequada e a necessidade de formação contínua para os educadores. No entanto, os benefícios de uma educação inclusiva são inegáveis, promovendo um ambiente de respeito, tolerância e desenvolvimento integral.

A colaboração entre a família e a escola é fundamental para o sucesso da inclusão, assim como o apoio de políticas públicas que garantam os recursos necessários. Investir em uma educação inclusiva desde a infância é uma forma de promover uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos têm a chance de aprender e crescer juntos.

Portanto, é fundamental que continuemos a unir esforços, superando barreiras e construindo um futuro em que a inclusão se torne uma realidade acessível a todos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.J.M. Reflexo da legislação sobre a educação inclusiva nas escolas públicas e privadas. Direto em ação, Brasília, v.10, n.1, 2013.
- ANNUNZIATO, V. Interagindo com a arte musical. São Paulo, Paulinas, 2003.
- ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, v. 11, n. 21, mar. 2001.
- ARTIOLI, A.L A educação com alunos com deficiência na classe comum: a visão do professor. Revista Psicologia educacional. n.23 São Paulo: 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil. 2011. Disponível em. Acesso em 03 de março de 2025.
- BUENO, J.G., S. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, n.5, set. 1999.
- BRÉSCIA, V.L.P. A música e desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Átomo, 2003.
- CARVALHO, V.S. Recursos utilizados na aprendizagem de alunos de classe especial. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: 2007.
- FERREIRA, M. Como usar a música na sala de aula. Música. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- FRIEDMANN, A. A arte de brincar. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- JESUS, Sonia Cupertino. Inclusão escolar e a educação especial. 2005. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a8.pdf>> Acesso em: Acesso em 03 de março de 2025.
- KISHIMOTO, T.M. O jogo e a Educação Infantil. 13ª ed. São Paulo: Pioneira, 2015.
- MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental. Brasília: MEC, 2007.
- MENDES, E. G. Raízes históricas da educação inclusiva: Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, ago. Marília: UNESP, 2001.
- MONTEIRO, M. S. 2004. A Educação Inclusiva. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br/inclusao>. Acesso em 03 de março de 2025.
- MORIN, E. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- PRAÇA, E.T. Uma reflexão acerca da inclusão do aluno autista no ensino regular. Dissertação de mestrado: Mestrado profissional em matemática. Juiz de Fora – Minas Gerais, 2011.
- SASSAKI, R.K. Inclusão: Construindo Uma Sociedade Para Todos. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- SILVA, A. DESSEN, E. Aprendizagem e Síndrome de Down. Rio de Janeiro: WVA, 2005.
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a infância, Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileiras, Diversidade e Equidade, 2003, baseando-se em dados colhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o Censo Demográfico 2000.

CINCO ANOS, CINCO DESAFIOS:

**SUPERAR BARREIRAS,
PROMOVER EQUIDADE,
INCENTIVAR A CURIOSIDADE,
VALORIZAR A DIVERSIDADE
E FOMENTAR O DIÁLOGO."**





A SAÚDE DO PROFESSOR EM QUESTÃO: PRIORIDADE OU NEGLIGÊNCIA NAS ESCOLAS?

LUZINETE BISPO DOS SANTOS¹

Resumo: A saúde e o bem-estar dos professores são elementos cruciais para garantir um ambiente educacional produtivo e positivo. Este artigo explora a importância da saúde e do bem-estar dos professores e avalia se as instituições educacionais priorizam essas questões em suas práticas e políticas. A análise é baseada em uma revisão da literatura existente, dados de pesquisas recentes e estudos de caso. O objetivo é identificar os principais desafios enfrentados pelos professores, avaliar as estratégias adotadas pelas instituições para promover o bem-estar e propor recomendações para melhorar o suporte oferecido aos profissionais da educação. Este artigo examina se as instituições educacionais estão efetivamente priorizando a saúde e o bem-estar dos professores e quais medidas são necessárias para garantir que esses profissionais recebam o apoio adequado.

Palavras-chave: Bem-estar; Educação; Qualidade de vida; Saúde.

INTRODUÇÃO

A saúde e o bem-estar dos professores desempenham um papel fundamental na qualidade da educação oferecida nas instituições educacionais. Professores saudáveis e bem preparados são essenciais para um ambiente de aprendizado eficaz, influenciando não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também a criação de um clima escolar positivo. No entanto, questões como estresse, sobrecarga de trabalho e falta de suporte podem impactar negativamente o bem-estar dos professores. Este artigo examina se as instituições educacionais estão efetivamente priorizando a saúde e o bem-estar dos professores e quais medidas são necessárias para garantir que esses profissionais recebam o apoio adequado.

IMPORTÂNCIA DA SAÚDE E BEM-ESTAR DOS PROFESSORES

IMPACTO NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A saúde e o bem-estar dos docentes exercem influência direta sobre a qualidade do processo educativo. Diversos estudos apontam que professores submetidos a altos níveis de estresse e desgaste emocional apresentam comprometimento significativo em sua atuação pedagógica (Benevides-Pereira, 2011). O estresse crônico, quando não gerido de forma adequada, pode reduzir a motivação profissional, diminuir a eficácia no planejamento e na condução das aulas, além de afetar negativamente o clima escolar e a aprendizagem dos alunos (Esteve, 1999; Dejours, 1992). Segundo Lima (2020), o esgotamento constante,

¹ Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Guarulhos, UNG; Pós graduação com Especialização em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Falcão; Cursos de Extensão em Tópicos Especiais da Educação; em Informação e Auto Aprendizagem; em Educação Especial pela Faculdade Falcão; e em Literatura Infantil pela Faculdade Falcão; Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo, SME, PMSP.

provocado por jornadas extensas e pressões institucionais, impacta a paciência, a criatividade e a capacidade de estabelecer vínculos pedagógicos afetivos e produtivos com os estudantes. Nesse contexto, o bem-estar docente não deve ser visto como uma questão individual, mas como um fator estruturante da qualidade da educação.

O bem-estar dos professores influencia diretamente sua capacidade de estabelecer um ambiente escolar positivo e acolhedor, essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. Um clima escolar saudável favorece não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar socioemocional das crianças e adolescentes, impactando significativamente sua motivação e vínculo com a escola (Nóvoa, 2007). Professores que se encontram em boas condições de saúde física e mental tendem a apresentar maior disponibilidade afetiva, comunicação eficiente e capacidade de estabelecer relações de confiança com os estudantes (Sampaio; Oliveira, 2017). Essas relações interpessoais, pautadas pelo respeito e acolhimento, são elementos centrais para o engajamento discente e para a construção de um espaço educativo que promova a aprendizagem significativa e o desenvolvimento pessoal (Antunes, 2002).

Por outro lado, docentes que enfrentam problemas de saúde física ou emocional, especialmente relacionados ao estresse crônico, tendem a apresentar maiores dificuldades na construção de vínculos afetivos e pedagógicos com os alunos, comprometendo a qualidade do processo educativo (Benevides-Pereira, 2011). A ausência de um ambiente escolar positivo, frequentemente associada ao sofrimento psíquico dos professores, pode desencadear comportamentos disruptivos por parte dos estudantes, desmotivação generalizada e queda no rendimento acadêmico (Esteve, 1999). A função do professor como referência positiva e mediador de aprendizagens se fragiliza quando seu bem-estar está comprometido, prejudicando seu papel como agente formador e afetivo.

Estudos indicam que educadores que se encontram em boas condições de saúde física e mental apresentam maior capacidade de implementar práticas pedagógicas inovadoras, bem como de adaptar estratégias de ensino às necessidades singulares dos alunos (Antunes, 2002; Lima, 2020). Esses profissionais demonstram maior flexibilidade, criatividade e engajamento no planejamento e na condução das atividades escolares, contribuindo para a construção de currículos dinâmicos e inclusivos.

Dessa forma, o bem-estar docente não deve ser entendido como uma questão meramente individual, mas como um fator estrutural da qualidade da educação. Instituições que investem em programas de apoio psicológico, condições adequadas de trabalho e oportunidades de formação continuada promovem não apenas a valorização dos seus profissionais, mas também a criação de ambientes escolares mais saudáveis e propícios à aprendizagem (Dejours, 1992; Sampaio; Oliveira, 2017). Promover a saúde dos professores, portanto, é uma estratégia central para garantir o sucesso educacional e o desenvolvimento integral dos estudantes.

RELAÇÃO COM O CLIMA ESCOLAR

O clima escolar, entendido como o conjunto de relações interpessoais e organizacionais que permeiam o cotidiano escolar, é fortemente influenciado pelo bem-estar dos professores. Um ambiente institucional que valoriza e cuida da saúde física e emocional de seus educadores tende a favorecer práticas colaborativas, relações respeitosas e uma atmosfera de confiança e engajamento mútuo (Lück, 2009; Lima, 2020). Quando os professores se sentem apoiados e valorizados, demonstram maior disposição para investir em vínculos positivos com seus alunos e colegas, promovendo uma cultura de cooperação e comunicação aberta (Sampaio; Oliveira, 2017).

Nesse contexto, um clima escolar positivo contribui significativamente para a melhoria da prática pedagógica e dos resultados

educacionais. Educadores inseridos em ambientes colaborativos são mais propensos a compartilhar recursos, estratégias e experiências, além de participar ativamente de projetos interdisciplinares e de apoio mútuo (Antunes, 2002). Essa dinâmica fortalece o coletivo docente e eleva o padrão de ensino, beneficiando diretamente os alunos, que respondem com maior engajamento e motivação à atmosfera acolhedora da escola (Nóvoa, 2007).

Além disso, um clima escolar saudável incentiva a inovação e a criatividade. Professores que se sentem seguros e reconhecidos se mostram mais abertos a experimentar novas abordagens pedagógicas, integrar tecnologias digitais e desenvolver práticas mais interativas e centradas no aluno (Tardif, 2014). Esse ambiente de estímulo à autonomia docente amplia a eficácia do processo ensino-aprendizagem e torna a escola um espaço dinâmico e significativo.

Em contraste, contextos marcados pelo estresse, sobrecarga e falta de reconhecimento comprometem a qualidade das interações e a produtividade docente. Ambientes escolares deteriorados tendem a gerar conflitos, reduzir a cooperação e promover um clima de tensão que afeta negativamente tanto os professores quanto os estudantes (Esteve, 1999). Nesses cenários, é comum a manifestação de indisciplina, queda no rendimento acadêmico e prejuízos no desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Outro fator preocupante é o aumento da rotatividade docente em contextos insalubres. A instabilidade causada pela constante entrada e saída de professores dificulta a construção de vínculos duradouros com os alunos e compromete a continuidade pedagógica, além de aumentar os custos operacionais com contratações e formações (Benevides-Pereira, 2011). A rotatividade, portanto, não afeta apenas os profissionais, mas toda a estrutura organizacional e pedagógica da escola.

Diante disso, é imprescindível que as instituições educacionais adotem políticas que promovam o bem-estar docente como elemento

estruturante da qualidade da educação. Isso inclui investimentos em apoio psicológico, formação continuada, valorização profissional, condições de trabalho adequadas e ações que favoreçam o equilíbrio entre vida pessoal e profissional (Dejours, 1992; Oliveira, 2013). Ao priorizar a saúde dos educadores, as escolas constroem ambientes de aprendizagem mais seguros, colaborativos e eficazes, contribuindo para o sucesso escolar e o desenvolvimento integral de todos os envolvidos no processo educativo.

DESAFIOS PARA A SAÚDE E BEM-ESTAR DOS PROFESSORES

ESTRESSE E SOBRECARGA DE TRABALHO

Os professores frequentemente enfrentam altos níveis de estresse em decorrência da sobrecarga de trabalho, das longas jornadas de preparação e avaliação, e da pressão constante por resultados educacionais. Esses fatores compõem um cenário laboral exigente, no qual a escassez de tempo para recuperação física e emocional contribui significativamente para o adoecimento da categoria (Benevides-Pereira, 2011). A conjunção entre altas demandas e baixos recursos institucionais impacta negativamente o desempenho profissional e a satisfação no trabalho, conforme aponta Dejours (1992), ao tratar da relação entre sofrimento e organização do trabalho.

A sobrecarga de atividades é uma realidade persistente na rotina docente. Além da ministração das aulas, espera-se que o professor elabore planos didáticos, corrija avaliações, organize atividades extracurriculares, participe de reuniões pedagógicas e cumpra tarefas administrativas. Essa multiplicidade de funções, muitas vezes invisibilizadas no planejamento institucional, torna-se especialmente desgastante em períodos de provas e encerramentos de bimestres, quando os prazos são mais apertados e a pressão por produtividade se intensifica (Esteve, 1999).

As longas horas destinadas à preparação de aulas e correção de atividades também contribuem para o estresse ocupacional. Não raro, os professores levam trabalho para casa, ocupando noites e fins de semana em prol da organização de conteúdos e da adaptação de materiais às especificidades das turmas (Oliveira, 2013). A dificuldade de separar os tempos do trabalho e da vida pessoal intensifica os quadros de esgotamento, tornando o equilíbrio entre vida profissional e pessoal uma meta difícil de alcançar (Lima, 2020).

A pressão para atingir metas acadêmicas — determinadas por políticas educacionais, avaliações institucionais e demandas sociais — também tem se mostrado um fator significativo de sofrimento psíquico entre os docentes. Muitos professores são responsabilizados direta ou indiretamente pelo desempenho dos estudantes, o que se agrava em contextos de precariedade estrutural ou falta de apoio pedagógico, como aponta Antunes (2002). Essa responsabilização individualizada desconsidera as condições reais de trabalho e os desafios socioeconômicos enfrentados pelas comunidades escolares.

O estresse contínuo, quando não gerido, pode resultar em quadros de ansiedade, depressão e, especialmente, síndrome de burnout. Essa síndrome, muito prevalente entre educadores, caracteriza-se por exaustão emocional, distanciamento afetivo e sensação de baixa realização profissional (Maslach; Jackson, 1986). Professores afetados por burnout tendem a perder o entusiasmo pelo ensino, apresentam dificuldade de envolvimento com os alunos e, em casos mais graves, consideram abandonar a carreira docente (Benevides-Pereira, 2011).

Além dos impactos na saúde mental, o estresse crônico pode desencadear problemas físicos como insônia, dores musculares, distúrbios gastrointestinais e até doenças cardiovasculares. A ausência de tempo para cuidados com a saúde, incluindo prática de atividades físicas e alimentação adequada, aprofunda esse ciclo de adoecimento,

reforçando a sobrecarga e diminuindo ainda mais a capacidade de atuação docente (Dejours, 1992; Lima, 2020).

Todos esses fatores afetam de forma direta o desempenho dos professores e sua satisfação profissional. O esgotamento compromete a qualidade das aulas, reduz a capacidade de inovação pedagógica e dificulta a escuta atenta às necessidades dos alunos. Como consequência, a insatisfação pode levar ao aumento da rotatividade docente, prejudicando a continuidade dos projetos pedagógicos e comprometendo a estabilidade das relações na escola (Sampaio; Oliveira, 2017).

Diante desse cenário, é fundamental que as instituições educacionais implementem políticas de cuidado e valorização dos profissionais da educação. Programas de apoio psicológico, horários de trabalho mais equilibrados, oportunidades de desenvolvimento profissional e ambientes físicos adequados são medidas necessárias para mitigar os efeitos do estresse e melhorar a qualidade de vida dos educadores (Nóvoa, 2007). Além disso, a construção de uma cultura escolar baseada no respeito e na valorização docente pode contribuir significativamente para a melhoria do clima organizacional e dos resultados educacionais.

Portanto, reconhecer e enfrentar as causas estruturais do estresse docente não é apenas uma medida de cuidado individual, mas uma estratégia institucional que visa assegurar a eficácia e a sustentabilidade do trabalho pedagógico. Ao investir no bem-estar dos professores, toda a comunidade escolar se beneficia, promovendo um ambiente mais saudável, humano e propício à aprendizagem.

FATORES ORGANIZACIONAIS E INSTITUCIONAIS

Fatores organizacionais, como a ausência de suporte administrativo e a insuficiência de recursos materiais, constituem elementos centrais no agravamento do estresse vivenciado pelos professores. A realidade de muitas instituições educacionais é marcada por uma estrutura de gestão que oferece pouco ou

nenhum apoio às demandas docentes, o que gera um sentimento de desvalorização, isolamento e sobrecarga emocional (Esteve, 1999; Oliveira, 2013). O ambiente de trabalho docente, quando desprovido de apoio institucional, compromete não apenas o bem-estar dos profissionais, mas também a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A ausência de suporte administrativo adequado se manifesta em práticas como a escassez de feedback construtivo, a inexistência de oportunidades de formação continuada e a omissão diante de conflitos escolares, especialmente os relacionados à disciplina dos alunos (Antunes, 2002). Nesses contextos, os professores são obrigados a gerir sozinho situações complexas do cotidiano escolar, muitas vezes sem a mediação de lideranças pedagógicas ou equipes gestoras. Tal cenário, conforme Benevides-Pereira (2011), intensifica a carga emocional do trabalho docente e contribui para o esgotamento físico e psicológico.

A precariedade dos recursos materiais e estruturais é outra fonte recorrente de estresse. A falta de materiais pedagógicos, infraestrutura inadequada e escassez de tecnologia são realidades enfrentadas por grande parte dos professores da rede pública de ensino no Brasil (Tardif, 2014). A necessidade constante de improvisar soluções diante da carência de condições adequadas sobrecarrega os docentes e compromete o planejamento pedagógico, além de dificultar a adaptação das práticas às necessidades diversas dos alunos. Como destaca Nóvoa (2007), ensinar com poucos recursos representa não apenas um desafio profissional, mas também uma violação do direito a condições dignas de trabalho.

Além disso, a ausência de políticas institucionais voltadas para o cuidado com a saúde mental dos professores é um problema estrutural significativo. Muitas escolas não oferecem programas de apoio psicológico, gestão do estresse ou estratégias de promoção do bem-estar. Essa negligência institucional contribui para o absenteísmo, a queda da

produtividade e o aumento dos pedidos de afastamento por adoecimento psíquico, especialmente em contextos de sobrecarga crônica (Dejours, 1992; Lima, 2020).

O desequilíbrio entre vida profissional e pessoal também é um desafio recorrente para os docentes. A extensão da jornada de trabalho para além do horário escolar, somada à falta de apoio institucional, contribui para o desgaste físico e emocional, limitando o tempo destinado ao lazer, à família e ao autocuidado (Sampaio; Oliveira, 2017). Essa sobreposição dos espaços da vida pessoal e profissional é uma das características do adoecimento docente, frequentemente associada ao surgimento da síndrome de burnout, caracterizada por exaustão, distanciamento afetivo e sensação de ineficácia profissional (Maslach; Jackson, 1986).

As consequências de longo prazo da falta de suporte organizacional são alarmantes. Professores submetidos continuamente a ambientes hostis e desestruturados apresentam maior propensão a quadros de ansiedade, depressão e doenças psicossomáticas (Benevides-Pereira, 2011). A elevada rotatividade de profissionais nas escolas, resultante da insatisfação e do adoecimento, compromete a estabilidade do corpo docente e afeta a continuidade das propostas pedagógicas, gerando impactos diretos sobre os alunos e a comunidade escolar como um todo (Lück, 2009).

Diante desse cenário, torna-se imprescindível a formulação e implementação de políticas institucionais que assegurem o bem-estar dos professores como um direito e uma condição para a qualidade educacional. Isso implica garantir suporte administrativo efetivo, acesso a recursos pedagógicos adequados, formação continuada e programas estruturados de cuidado com a saúde mental e o equilíbrio entre vida profissional e pessoal (Nóvoa, 2007; Oliveira, 2013). A criação de um ambiente escolar positivo, valorizador e sustentável é um dos pilares para a construção de uma escola de qualidade, tanto para os profissionais quanto para os estudantes.

Os fatores organizacionais exercem influência direta e decisiva sobre a saúde dos professores e, consequentemente, sobre os processos educativos. Promover políticas de gestão que contemplem o suporte, os recursos e o cuidado com o bem-estar docente é um passo fundamental para garantir o exercício pleno da docência e uma educação comprometida com a dignidade humana.

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A ausência de formação adequada e de oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional constitui uma das barreiras mais significativas ao bem-estar dos professores. A falta de capacitação em áreas como gestão do estresse, práticas de autocuidado e habilidades de enfrentamento compromete a capacidade dos educadores de lidar com os desafios cotidianos da docência, contribuindo para o adoecimento físico e psíquico (Benevides-Pereira, 2011; Dejours, 1992). Em um contexto de crescente complexidade da função docente, torna-se essencial que os programas de formação profissional incluam estratégias que ajudem os professores a preservar sua saúde mental e emocional.

A gestão do estresse é uma competência essencial para a profissão docente, dada a alta demanda emocional envolvida no relacionamento com os alunos, famílias e equipe escolar. Conforme apontam Lazarus e Folkman (1984), a forma como o indivíduo percebe e enfrenta o estressor determina os efeitos sobre sua saúde. No entanto, muitos professores não recebem formação específica sobre como identificar os sinais precoces do estresse ou sobre como aplicar estratégias eficazes de enfrentamento. Programas que incluam técnicas de atenção plena, relaxamento, respiração consciente e organização do tempo podem contribuir significativamente para a redução da tensão emocional no ambiente escolar (Lima, 2020).

As práticas de autocuidado são igualmente fundamentais para a manutenção do

bem-estar docente. Entretanto, essas práticas são muitas vezes negligenciadas ou desvalorizadas pelas instituições educacionais. O autocuidado envolve ações como alimentação equilibrada, sono adequado, exercício físico regular e tempo reservado para lazer e relações sociais — elementos que favorecem a saúde integral do educador (Sampaio; Oliveira, 2017). Sem o incentivo institucional e a formação que reforce sua importância, os professores tendem a relegar esses cuidados a segundo plano, o que pode intensificar quadros de esgotamento e burnout.

As habilidades de enfrentamento também são centrais no trabalho docente. Saber como lidar com comportamentos desafiadores, manter uma comunicação assertiva com pais e gestores e equilibrar múltiplas demandas exige preparo técnico e emocional. A ausência de capacitação nessas áreas pode levar a respostas impulsivas, evitativas ou emocionalmente exaustivas, ampliando a frustração e diminuindo a satisfação no trabalho (Esteve, 1999).

Além disso, a constante evolução do campo educacional exige que os professores se mantenham atualizados quanto às novas metodologias pedagógicas, recursos tecnológicos e descobertas científicas sobre aprendizagem. No entanto, a carência de programas sistemáticos de formação continuada deixa os professores desatualizados e inseguros, especialmente no uso de tecnologias e na mediação de contextos inclusivos e multiculturais (Tardif, 2014). Esse sentimento de despreparo pode reduzir a autoeficácia docente e elevar os níveis de ansiedade e estresse (Nóvoa, 2007).

A formação inadequada não impacta apenas a prática pedagógica, mas também o clima emocional da sala de aula. Professores inseguros tendem a apresentar menor capacidade de escuta, menor flexibilidade diante de desafios e maiores níveis de tensão com os alunos, o que pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem como um todo (Antunes, 2002).

Nesse sentido, é fundamental que as instituições educacionais invistam em programas de desenvolvimento profissional abrangentes, que contemplem não apenas aspectos técnicos e pedagógicos, mas também dimensões emocionais, relacionais e humanas do trabalho docente (Oliveira, 2013). Iniciativas como oficinas de bem-estar, rodas de conversa, grupos de apoio e mentoria entre pares contribuem para a construção de uma cultura institucional mais acolhedora e colaborativa.

Em síntese, a formação inicial e continuada dos professores deve ser compreendida como um dos pilares do bem-estar docente. Investir na capacitação integral dos educadores não apenas promove sua saúde e satisfação profissional, mas também qualifica os processos educativos e fortalece o vínculo entre escola, professor e aluno.

ESTRATÉGIAS E POLÍTICAS PARA PROMOVER O BEM-ESTAR DOS PROFESSORES

PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL E BEM-ESTAR DOCENTE: ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS

A implementação de políticas e programas voltados à saúde mental dos professores é uma medida indispensável para mitigar os efeitos do estresse ocupacional e promover o bem-estar no ambiente educacional. Considerando os múltiplos fatores de desgaste enfrentados pela categoria — como sobrecarga de trabalho, pressão por resultados e ausência de suporte institucional — torna-se necessário que as escolas adotem estratégias integradas de cuidado com seus profissionais (Benevides-Pereira, 2011; Dejours, 1992).

PROGRAMAS DE SUPORTE PSICOLÓGICO E AUTOCUIDADO

A presença de programas estruturados que ofereçam suporte psicológico, atendimento psicoterapêutico, grupos de escuta e ações de autocuidado contribui significativamente para a preservação da saúde mental dos professores. Esses programas devem incluir tanto o atendimento individual quanto ações coletivas, como oficinas sobre estresse e práticas de

atenção plena, incentivando os educadores a reconhecerem sinais de adoecimento e adotarem medidas preventivas (Lima, 2020; Sampaio; Oliveira, 2017). Iniciativas como essas não apenas reduzem o sofrimento psíquico, mas fortalecem a capacidade de enfrentamento dos docentes, elevando sua motivação e engajamento profissional.

CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE DE TRABALHO SAUDÁVEL

Criar um ambiente de trabalho saudável é fundamental para a sustentabilidade da prática docente. Isso implica promover uma cultura institucional baseada na escuta ativa, no respeito mútuo, no reconhecimento do trabalho dos professores e na oferta de condições adequadas para o exercício da docência (Lück, 2009). Entre as medidas possíveis, destacam-se a flexibilização de horários, a garantia de espaços de descanso e convivência, a diminuição de tarefas administrativas excessivas e o provimento de recursos pedagógicos suficientes para o planejamento e a execução das aulas (Nóvoa, 2007). Ambientes organizacionais saudáveis estimulam o sentimento de pertencimento e valorização profissional, criando as bases para relações mais colaborativas e para um clima escolar mais equilibrado. A qualidade das interações entre docentes, alunos e gestores melhora significativamente quando as condições de trabalho são adequadas e o bem-estar dos professores é priorizado como política institucional (Esteve, 1999).

FORMAÇÃO CONTÍNUA E DESENVOLVIMENTO PESSOAL

Investir na formação continuada dos professores é também uma estratégia eficaz de promoção do bem-estar. Programas de capacitação que abordem temas como gestão do estresse, autocuidado, comunicação assertiva, regulação emocional e práticas restaurativas contribuem para o empoderamento dos docentes frente às adversidades do cotidiano escolar (Tardif, 2014). A formação continuada, quando articulada ao desenvolvimento pessoal e

emocional, amplia a percepção de autoeficácia e reforça a resiliência dos educadores (Lazarus; Folkman, 1984). Esses programas devem ser planejados com intencionalidade pedagógica e sensibilidade à realidade dos professores, indo além da mera atualização técnica. Ao integrar aspectos emocionais e relacionais da prática educativa, promovem não apenas a melhoria do ensino, mas também a saúde integral dos profissionais da educação (Oliveira, 2013).

PARTICIPAÇÃO ATIVA E CULTURA DE COLABORAÇÃO

A participação dos professores no planejamento, na construção e na avaliação das políticas institucionais voltadas ao bem-estar é essencial para o êxito dessas ações. Quando os docentes são envolvidos nos processos decisórios, suas demandas são mais bem compreendidas e respeitadas, o que favorece a adoção de medidas contextualizadas e efetivas (Lück, 2009). A escuta ativa, os espaços de diálogo horizontal e os fóruns coletivos de discussão são práticas que fortalecem a autonomia docente e estimulam o senso de corresponsabilidade institucional.

Além disso, a criação de redes colaborativas entre professores, como grupos de apoio, tutoria entre pares e comunidades de prática, possibilita o compartilhamento de experiências, estratégias e afetos. Tais redes constituem importantes espaços de cuidado mútuo e enfrentamento coletivo das dificuldades, reforçando a coesão do corpo docente e a solidariedade profissional (Sampaio; Oliveira, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A saúde e o bem-estar dos professores são aspectos fundamentais para o sucesso do ambiente educacional. Professores saudáveis e bem apoiados são mais capazes de criar ambientes de aprendizado positivos, engajar os alunos de maneira eficaz e promover o desenvolvimento acadêmico e emocional. Embora a importância desse tema seja amplamente reconhecida, a implementação de

práticas e políticas eficazes para promover o bem-estar dos professores ainda enfrenta desafios significativos.

O bem-estar dos professores é crucial não apenas para a sua saúde pessoal, mas também para a qualidade da educação que oferecem. Professores que estão fisicamente e emocionalmente saudáveis são mais propensos a estar motivados, engajados e capazes de lidar com os desafios do dia a dia em sala de aula. Além disso, seu bem-estar afeta diretamente o clima escolar, influenciando positivamente o ambiente de aprendizado dos alunos.

Apesar do reconhecimento da importância do bem-estar dos professores, a implementação de políticas e práticas eficazes ainda enfrenta inúmeros desafios. Muitas instituições educacionais operam com recursos limitados, o que dificulta a criação e manutenção de programas de suporte abrangentes. Além disso, a cultura organizacional pode não priorizar a saúde e o bem-estar dos professores, focando mais em resultados acadêmicos imediatos do que no desenvolvimento sustentável de um corpo docente saudável.

Para superar esses desafios, as instituições educacionais devem adotar uma abordagem holística que inclua uma variedade de estratégias interconectadas. Instituições devem implementar programas que ofereçam suporte emocional e psicológico aos professores. Isso pode incluir acesso a serviços de aconselhamento, grupos de apoio e programas de bem-estar que promovam a saúde mental e física. Tais programas ajudam a criar um ambiente onde os professores se sentem valorizados e apoiados. A criação de um ambiente de trabalho saudável é essencial. Isso envolve garantir que a carga de trabalho dos professores seja gerenciável, fornecendo os recursos necessários para o ensino eficaz e promovendo um equilíbrio saudável entre trabalho e vida pessoal. Políticas de flexibilidade de horário e pausas regulares podem contribuir significativamente para o bem-estar dos professores. Oportunidades de desenvolvimento

profissional contínuo são vitais. Programas de formação que incluam gestão do estresse, práticas de autocuidado e habilidades de enfrentamento podem capacitar os professores a lidar melhor com os desafios diários. Além disso, formação contínua em metodologias pedagógicas modernas e uso de tecnologias educativas pode manter os professores atualizados e engajados.

Trabalhar em conjunto para garantir que os professores recebam o apoio necessário é essencial. A colaboração entre administradores escolares, professores, pais e a comunidade é fundamental para criar uma cultura de suporte. Quando todos os stakeholders estão alinhados e comprometidos com o bem-estar dos professores, é mais provável que se desenvolva um ambiente escolar positivo e produtivo.

A promoção do bem-estar dos professores não é apenas uma questão de saúde individual, mas um investimento na qualidade da educação. Professores saudáveis são mais eficazes em suas práticas pedagógicas, mais resilientes diante dos desafios e mais capazes de inovar e adaptar suas abordagens de ensino. Isso, por sua vez, beneficia diretamente os alunos, que se encontram em um ambiente de aprendizado mais positivo e acolhedor.

Para melhorar o suporte oferecido aos professores, algumas recomendações práticas incluem:

- Políticas de Bem-Estar: Desenvolver e implementar políticas claras de bem-estar que abranjam desde a saúde física e mental até o desenvolvimento profissional contínuo.
- Recursos Adequados: Garantir que os professores tenham acesso aos recursos necessários, como materiais didáticos, tecnologia adequada e suporte administrativo.
- Feedback e Reconhecimento: Criar sistemas de feedback construtivo e reconhecimento do trabalho dos professores, promovendo uma cultura de valorização e apoio.
- Equilíbrio Trabalho-Vida: Promover políticas que incentivem um equilíbrio saudável entre trabalho e vida pessoal,

incluindo horários de trabalho flexíveis e pausas regulares.

Em resumo, a saúde e o bem-estar dos professores são elementos essenciais para promover uma educação de qualidade e um ambiente escolar positivo. Abordar os desafios na implementação de práticas e políticas eficazes requer uma abordagem holística e colaborativa, onde todos os stakeholders trabalham juntos para garantir que os professores recebam o suporte necessário para desempenhar suas funções de maneira eficaz e sustentável.

BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, Celso. Professor: uma profissão em extinção? Petrópolis: Vozes, 2002.
- BASSETT, Deborah. Teacher Well-Being: Looking after yourself and your pupils. London: Bloomsbury Education, 2021.
- BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Tavares. Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- DAY, Christopher; SAMMONS, Pam; STOBART, Gordon; KINGTON, Alison; GU, Qing. Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness. Maidenhead: Open University Press, 2007.
- DEJOURS, Christophe. A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- ESTEVE, José María. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.
- GU, Qing; DAY, Christopher. Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. Teaching and Teacher Education, v. 23, n. 8, p. 1302-1316, 2007.
- HOBSON, Andrew J.; MALDEREZ, Angi. Mentoring and Coaching for New Teachers in Schools: A Guide for Practitioners. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- JOHNSON, Susan; STEVENS, Susan. Exploring the impact of workload on teachers' health and well-being. Educational Research, v. 50, n. 1, p. 1-13, 2008.
- LAZARUS, Richard S.; FOLKMAN, Susan. Stress, appraisal and coping. New York: Springer, 1984.
- LIMA, Marilene de Paula. Saúde mental e condições de trabalho dos professores: o mal-estar que habita a escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Aparecida. (Org.). Trabalho docente na educação básica: desafios e perspectivas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. p. 207-224.
- LÜCK, Heloísa. Gestão do clima escolar: uma responsabilidade compartilhada. Curitiba: Instituto Casagrande, 2009.
- MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. Maslach Burnout Inventory Manual. 2. ed. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1986.
- MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E.; LEITER, Michael P. Maslach Burnout Inventory. 3. ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1996.
- MCEWAN, Elaine K. Seven Steps to Effective Instructional Leadership. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2003.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas educacionais e trabalho docente: entre o prescrito e o vivido. Petrópolis: Vozes, 2013.

SAMPAIO, Marilene; OLIVEIRA, Patrícia. Clima escolar, bem-estar docente e qualidade do ensino. In: DAL'IGNA, Maria Cristina. (Org.). Educação e saúde mental: reflexões interdisciplinares. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 95-112.

SCHLEICHER, Andreas. Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris: OECD Publishing, 2005.

SHEN, Jianping; XIA, Jun. Teacher autonomy support in the classroom: How teachers respond to students' needs for autonomy, competence, and relatedness. *Journal of Educational Psychology*, v. 100, n. 4, p. 835-847, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



CONFLITOS E MEDIAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR: UM OLHAR À LUZ DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE LUANDA

MANUEL PAULO CHAMORRO¹

RESUMO: O presente artigo visa analisar as razões que estão na base dos constantes conflitos nas escolas públicas de Luanda, bem como identificar as causas dos conflitos e os mecanismos para a sua mediação. Descrevemos também os tipos de conflitos mais frequentes nas escolas públicas em Luanda bem como as suas reais causas. O estudo é resultante de uma amostra de professores de 10 escolas públicas localizadas na província nomeadamente: 1141, 2019, 3097, 3096, 4007, 4087, 5062, 6071, 8052 e 9020 e, contou com a presença de 23 funcionários dos quais professores, subdirectores pedagógicos, chefes de secretaria e directores de turmas. Do ponto de vista metodológico, utilizamos o método qualitativo apoiado na técnica de entrevista semi-estruturada. A entrevista semi-estruturada foi-nos importante na medida em que os entrevistados falavam abertamente sobre o assunto como se de mais esclarecimentos precisássemos.

Palavras-chave: Conflitos; Desenvolvimento; Mediação escolar; Relações.

INTRODUÇÃO

A problemática dos conflitos nas escolas públicas de Luanda, são quase inevitáveis devido a moldura humana que nela mergulham dentre eles Directores e seus auxiliares, professores, alunos, agentes de segurança e auto-protecção, auxiliares de limpeza e como se não bastasse, pais e encarregados de educação. Reconhece-se que os conflitos em si não são bons ou ruins, apenas naturais porque cada um percebe o mundo de uma forma única e, por isso, existem divergências quanto às idéias e opiniões.

Muitas pessoas encaram o conflito somente de forma negativa, como resultante da acção e do comportamento de pessoas indesejáveis, associado à agressividade, ao confronto físico e verbal e aos sentimentos negativos, os quais eram considerados

prejudiciais ao bom relacionamento entre as pessoas e consequentemente ao bom funcionamento das organizações. Quando percebemos o conflito como algo positivo, reagimos a ele de forma construtiva por mais que incomode, admitamos as divergências, pois os mesmos abrem portas para que mudanças aconteçam e relacionamentos sejam fortalecidos.

Diante desta realidade, os líderes das escolas nºs 1141, 2019, 3097, 3096, 4007, 4087, 5062, 6071, 8052 e 9020, precisam estar preparados para mediar os conflitos pela raiz. É preciso admitirmos que todas as relações interpessoais implicam duas pessoas distintas, pelo que é natural que possam ocorrer situações em que não se está de acordo, em que se tenham opiniões e pontos de vista diferentes.

¹ Doutorando em Ciências Sociais, especialidade de Psicologia Social pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto. Mestre em Psicologia Social pela mesma Faculdade. Docente do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues-IDERO-Luanda. Email: chamorro1484@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7049-3973>

Logo, aprender a lidar com os conflitos nas escolas de forma positiva é essencial para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis e de um ambiente escolar sustentável mas, para que esse relacionamento se torne mais saudável, é necessário que os líderes mediem os conflitos escolares como terceiros, agindo com imparcialidade, auxiliando as partes a identificarem os seus conflitos e interesses e a construir em conjunto, alternativas de solução, visando o consenso e a realização do acordo.

Muitas são as causas dos conflitos nas escolas públicas em Luanda, dentre elas turmas superlotadas, a falta de entendimento das regras, a falta de diálogo, abuso de poder, fofocas, informações deturpadas, demonstrações de superioridade académica e a não-aceitação das diferentes de ideias e/ou opiniões dos colegas.

Os conflitos nas escolas públicas de Luanda, crescem como bolhas em ebulição em virtude das “tensões ferventes” tanto entre professores como entre alunos. Alguns problemas como a comunicação deficitária ou as políticas ineficazes, constituem uma das causas dos conflitos nos Complexos Escolares nºs 1141, 2019, 3097, 3096, 4007, 4087, 5062, 6071, 8052 e 9020.

CONFLITO EM CONTEXTO ESCOLAR

A escola é um lugar onde as pessoas exteriorizam através de reacções fisiológicas, emocionais e comportamentais que se passam em seu subconsciente, muitas vezes, as pessoas aumentam o tom de voz, o que se traduz em conflitos psicológicos e, noutras vezes, em violência física, pois o senso comum levou-nos a perceber o conflito como sinónimo de problema, afinal ele incomoda e desestabiliza relacionamentos.

Os conflitos em si não são bons ou ruins, apenas naturais porque cada um percebe o mundo de uma forma única e, por isso, existem divergências quanto às idéias e opiniões. O conflito não deve ser visto apenas numa

perspectiva negativista. Ele possui muitos aspectos positivos e pode resultar em entendimento, compreensão e solução. Por isso, hoje, quando se fala em conflito, as pessoas associam-no a outras expressões com conotação negativa, como briga e até mesmo guerra.

O conflito é definido por Millán e Gómez (2011, p. 25), como “uma incompatibilidade entre condutas, percepções, objectivos e/ou afectos entre indivíduos ou grupos, que definem as suas metas como mutuamente incompatíveis. O conflito se transforma de um jogo de soma zero em um jogo onde o ganho de uma das partes não significa necessariamente a perda da outra”.

Isto remete-nos a entender que os conflitos em alguns casos, são motivados por falta de entendimento entre os indivíduos implicados e/ou por uma terceira que pessoa que passa informações deturpadas levando a uma das partes a exceder. Apesar disso, faz-se necessário perceber que quando os indivíduos estão em conflitos nem sempre o que tem razão seja a pessoa vencedora.

Desta feita, o conflito também é visto como toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento (Chripino, 2007, p. 15 e Nicosia, 2007, p. 13). Do nosso ponto de vista, o conflito é um processo ou estado em que duas pessoas ou mais, divergem em razão de metas, interesses ou objectivos individuais percebidos como mutuamente incompatíveis e resulta quando há a necessidade de escolha entre situações que podem ser consideradas incompatíveis. O conflito é visto por Stephen Robbins apud. Semiramis (s/d, 5), como “um processo no qual o esforço é propositadamente desenvolvido por A no sentido de eliminar os esforços de B para alcançar um determinado objectivo através de alguma forma de bloqueio que resulta na frustração de B”.

Muitas pessoas encaram o conflito somente de forma negativa, como resultante da acção e do comportamento de pessoas indesejáveis, associado à agressividade, ao confronto físico e verbal e aos sentimentos

negativos, os quais eram considerados prejudiciais ao bom relacionamento entre as pessoas e consequentemente ao bom funcionamento das organizações.

Pois, se prestarmos bastante atenção aos conceitos formulados por Millán e Gómez (2011, p. 25) e posteriormente por Chrispino (2007, p. 15), veremos que o conflito, por definição, não é negativo; ele é da natureza humana por que somos diferentes e, em contacto com o outro, mostramos essas diferenças. Isso remete-nos a entender que o conflito é apenas uma divergência natural, que precisa acontecer na convivência entre diferentes para que haja uma cultura de paz.

No entanto, os conflitos podem fazer com que ambas as pessoas se sintam incompreendidas, zangadas, contrariadas ou magoadas, podendo fazer com que a relação deteriore ou não progrida. Neste instante, os líderes escolares são chamados a intervir ou melhor, a mediar ou apaziguar o conflito. Apesar desses conceitos, o conflito ainda é visto como um elemento negativo, causador de desavenças dentro dos recintos escolares. Esquecendo-se que a ocorrência de conflitos pode ter resultados positivos para os envolvidos e para a sua relação, promovendo a troca de conhecimentos e contribuindo para a integração da equipa e melhoria do clima organizacional.

Por essa razão, achamos conveniente parafrasear Madalena Freire apud. O'Dell (2001, p. 76), para quem o "conflito é uma oportunidade da ruptura do estabelecido para que se construa algo novo". Assim, somente pelo conflito (compreendido em sentido amplo) há o desenvolvimento dos indivíduos, dos grupos, das instituições. Embora os conflitos façam parte da nossa vida e inclusive representem uma parte construtiva das relações humanas, continuam sendo considerados pelas pessoas e instituições como algo negativo, anormal, que deve ser eliminado da sociedade.

O conflito pode ser representado por duas possibilidades para uma acção mais efectiva, uma negativista, que percebe o conflito

como algo prejudicial, devendo ser evitado a todo custo, e outra que defende que a alternativa é trabalhá-lo, procurando os benefícios que as diferenças de opiniões e os posicionamentos contrários podem gerar a nível de aprendizagem pessoal e profissional. Queremos com essa frase dizer que, no dia-a-dia, se vive o conflito de diferentes maneiras pois, muitas vezes as pessoas atravessam esse ou aquele caminho, dificultando o alcance de diferentes objectivos (O'DELL, 2001, p. 76).

Vale realçar também que os conflitos são dinâmicos, algumas vezes, ampliam-se, incorporando novos assuntos e actores e podem intensificar-se. Este dinamismo permite-nos aferir que podem transformar-se positivamente, na medida em que se melhoram as condições contextuais. Quando olhamos o conflito como algo negativo, reagimos a ele com negação, fuga ou violência, seja ela verbal, física ou psicológica. Nessa abordagem, o outro é visto como um adversário, que deve ser vencido.

Por isso, concordamos com Chrispino (2007, p. 21), ao afirmar que "os conflitos escolares podem ser de origem organizacional, cultural, pedagógico e de actores". Por vezes, quando se trata de conflitos entre alunos e/ou entre alunos e professores, a equipa pedagógica serve de bombeiro por que ela é a responsável por "apagar o fogo" relacionados a estes tipos de conflitos por eventualidade de a situação se agravar, esta é encaminhada para o director de escola, pois ele é o responsável pela última palavra ou seja, o veredicto final.

Por outro lado, quando percebemos o conflito como algo positivo, reagimos a ele de forma construtiva. Por mais que incomode, admitamos as divergências, pois os mesmos abrem portas para que mudanças aconteçam e relacionamentos sejam fortalecidos. Em outras palavras, queremos dizer que os conflitos funcionam como mola impulsadora para aperfeiçoar a cooperação, o diálogo e um ambiente de convívio mais sadio.

Por isso, não é em vão que Morton Deutsch apud Azevedo (2004, p. 44), referia que

“o conflito pode assumir-se como um “poderoso antídoto” contra a estagnação na medida em que estimula o interesse, a curiosidade, tornando-se talvez no meio mais credível para que os problemas possam ser esclarecidos, debatidos e discutidos, ou seja, para que seja possível encontrar soluções na medida em que se assume como a raiz das mudanças pessoais e sociais”.

Queremos com as palavras de Deutch dizer que por via de conflitos, muitas situações que aparentavam estar ocultadas podem ser reveladas e/ou esclarecidas para em conjunto se chegar a uma solução. É sabido que esse processo nem sempre é fácil pois, uma das partes envolvidas no conflito pode não estar disposta a negociar.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

Para que o ambiente escolar se torne de forma esperada, é necessário que as escolas ensinem aos alunos desde a iniciação até ao ensino médio que os conflitos têm solução e que devemos nos colocar no lugar do outro para resolvê-los. Se assim procedermos, todo conflito passará a ser visto como positivo, passaremos a respeitar melhor os outros e encarar as nossas diferenças.

A relação entre alunos, professores-alunos, professores e demais coordenadores e, adicionalmente directores de escolas, nunca foi fácil, pois os conflitos têm lugar em qualquer sítio, desde os corredores às salas de aulas, sala de professores e de reuniões, intensificando-se nos conselhos de notas. Os líderes escolares precisam estar preparados para mediar os conflitos nas escolas, de modo a cortar o mais cedo possível o mal pela raiz. É preciso admitirmos que todas as relações interpessoais implicam duas pessoas distintas, pelo que é natural que possam ocorrer situações em que não se está de acordo, em que se tenham opiniões e pontos de vista diferentes.

Portanto, aprender a lidar com os conflitos nas escolas de forma positiva é essencial para o desenvolvimento de

relacionamentos saudáveis e de um ambiente escolar sustentável. Para que esse relacionamento se torne mais saudável, julgamos necessário que os líderes mediem os conflitos escolares como terceiros e ajam com imparcialidade, auxiliando as partes a identificarem os seus conflitos e interesses e a construir, em conjunto, alternativas de solução, visando o consenso e a realização do acordo.

Para que o acordo seja bem-sucedido, é necessário que o mediador estabeleça o diálogo entre as partes envolvidas, pois é através desta ferramenta (diálogo) que os conflitos possam diminuir. Por este motivo, O’Dell (2001, p. 179), define mediação como sendo “uma técnica que se destina a aproximar pessoas interessadas na resolução de um conflito e induzi-las a encontrar, por meio de uma conversa, soluções criativas, com ganhos mútuos e que preservem o relacionamento entre elas”.

Queremos com isso dizer que é por via da mediação que os indivíduos implicados nos conflitos chegam a solução, onde as partes se sintam satisfeitas e as rivalidades sejam sanadas ou seja, nenhuma das partes envolvidas no conflito se sinta prejudicada e/ou beneficiada pois, o objectivo da mediação é esclarecer os conflitos e fortalecer as relações.

Quem partilha da mesma idéia é Albuquerque (2017 p. 48), para quem a mediação é “uma técnica de resolução de conflitos que, sem imposições de sentenças ou de laudos e com um profissional devidamente formado, auxilia as partes a acharem seus verdadeiros interesses e a preservá-los num acordo criativo onde as duas partes ganham”.

Neste contexto, os líderes escolares enquanto mediadores de conflitos, devem auxiliar a identificação de interesses comuns, consentindo que as partes se sintam à vontade, para expor e explicar as suas divergências e os seus anseios, convidando-as para uma reflexão sobre esses problemas, reestabelecendo a confiança entre elas, de modo que encontrem possíveis caminhos para o término dos seus conflitos.

Podemos afirmar que a mediação é uma forma de administração dos conflitos, pela qual as partes auxiliadas, pelos líderes escolares, reconheçam as diferenças existentes entre elas e, juntas, de forma pacífica e amigável, visualizam o problema, não havendo assim vencedores nem perdedores, pois todos vencem, já que optaram por uma solução que visa, somente, o bem-estar das partes envolvidas no conflito e a estabilidade da escola.

Pela amplitude das escolas, o número de alunos e de funcionários, torna-se o lugar onde certamente o conflito se instalará, pois o conflito é inevitável, então devemos aprender as vias para a sua mediação, uma vez que, nela convivem pessoas de várias idades, sexos, diferentes grupos étnico-linguísticos e condições sócio-econômicas. Diante disso, os líderes escolares devem estar preparados para enfrentar conflitos que, muitas vezes, podem gerar desordem e/ou instabilidade nas escolas.

Nesta ordem de ideias, é necessário que os líderes escolares, usem constantemente o diálogo como ferramenta fundamental para as escolas superarem os obstáculos, para proporcionar relações saudáveis e para resolver os conflitos de forma simples e fácil pois, o diálogo é entendido como a troca de entendimento e quem o inicia deverá procurar o retorno da outra pessoa para saber se a mensagem foi recebida e compreendida.

Num grupo escolar em conflitos, o diálogo exerce um papel fundamental conforme nos elucidam Júnior e Júnior “além das palavras, fazem parte do diálogo as emoções, o sorriso, o olhar, os gestos, entre outras formas de expressão, que muitas vezes são mais relevantes que as próprias palavras” (Júnior & Júnior, 2014, p. 28). Pois, o diálogo é uma ferramenta importante para as organizações superarem os obstáculos mais difíceis, para proporcionar ações colaborativas entre as pessoas e, sobretudo, para resolver os conflitos de forma simples e fácil. O diálogo a que fizemos menção, é aquele que é feito com imparcialidade pois, as injustiças trazem revolta e anulam qualquer tentativa de diálogo.

Vale ressaltar que o líder, enquanto mediador de conflitos escolares, tem um papel importantíssimo, pois ele tem o poder de conduzir o conflito, de forma negativa ou positiva, a depender de como ele próprio enxergará o conflito e como o conduzirá perante as partes. Assim sendo, para manter uma boa relação entre directores, coordenadores, professores e alunos é essencial que os conflitos sejam vistos de outra maneira. O educador deve ser visto como um mediador e não como um inimigo.

A mediação vem justamente ao encontro desta necessidade, nesse caso a necessidade de diálogo e solução pacífica de conflitos, construída pelos próprios envolvidos, sem a imposição de um terceiro. Um resultado que será concebido e respeitado pelos envolvidos, sem que fiquem com o sentimento de vitória ou de derrota e sim com a satisfação de terem desenvolvido uma solução, mutuamente aceitável, não ficando sentimentos de ganho nem perda (Albuquerque, 2017, p. 48).

É preciso que os líderes escolares encarem a mediação de conflitos como uma ferramenta pedagógica para ensinar a lidar com o conflito e a adoptar estratégias positivas, criativas e de colaboração na gestão da convivência, contribuindo para o processo de socialização. Desta feita, é necessário que a mediação de conflitos nas escolas assumam um objectivo totalmente educativo, pedagógico e preventivo, sendo também potenciadora de hábitos de convivência que deveriam ocupar, forçosamente, um lugar central na escola e na sociedade.

Os mediadores escolares têm de ter uma escuta pedagógica capaz de perceber que as divergências, as relações e os conflitos precisam de ser trabalhados de maneira que possibilitem relações de convivências saudáveis. Dito de outra forma, os líderes enquanto mediadores escolares, devem actuar no quotidiano escolar de forma a prevenir conflitos e, quando estes ocorrerem, devem promover situações onde as partes envolvidas possam refletir para encontrar a solução dos problemas.

É importante referir que o papel principal dos líderes escolares enquanto mediadores de conflitos, conste apenas em ouvir, estar entre as partes envolvidas no conflito, não apontando culpados e ajudando a descobrir soluções para se resolver os problemas. É digno de realce que nem todos os conflitos são solucionáveis; pela gravidade exigem outras providências, assim, a mediação escolar se torna um método utilizado para resolver situações simples e casuais. Esses factos nos obrigam a pensar e repensar novas estratégias de organização e intervenção.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em conta o tema e os objectivos a que nos propusemos alcançar, achamos conveniente enquadrar o nosso artigo na abordagem qualitativa, pois como nos elucida Seymour (1993, p. 39), o método qualitativo “permite-nos conhecer as pessoas pessoalmente e observá-las à medida que vão descrevendo a sua visão de mundo. O pesquisador tem a oportunidade de sentir o significado da mesma forma que as outras pessoas sentem e procura compreender de forma natural o fenómeno através das suas palavras naturais”.

Na investigação qualitativa há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objecto da pesquisa onde a responsabilidade toda recai às acções do discurso dos indivíduos, aonde o pesquisador compreende e interpreta o discurso ou as palavras dos entrevistados (Michel, 2009, p. 71). Queremos com isso dizer que a abordagem qualitativa nos permitiu descrever o melhor caminho para a mediação de conflitos Escolar.

TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS

Em função do método utilizado e do tema em análise, julgamos conveniente socorrer-nos à técnica de entrevista semi-estruturada a fim de nos permitir usar várias opções de perguntas e a ordem das questões variam de acordo com as características de cada entrevistado (Simões, 2016, p. 57; Michel, 2009, p. 68).

Para a recolha das informações, utilizamos um guião de entrevistas composto por duas secções, onde a primeira está direccionada aos funcionários que ocupam cargos de direcção e chefia (subdirectores, chefe de secretaria, secretários e coordenadores de turnos e de disciplinas) e a segunda, direccionada aos demais professores. Optámos por duas secções para obtermos opiniões diversificadas ou, se preferirmos, o contraditório, uma vez que os funcionários têm outra visão acerca das formas de actuação dos seus superiores hierárquicos.

Por esta razão Seymour (1993, p. 39), diz-nos que as entrevistas semi-estruturadas baseiam-se em um guião constituído de “[...] uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista” apoiadas no quadro teórico, nos objectivos e nas hipóteses da pesquisa. O mesmo autor afirma ainda que durante a realização da entrevista, é importante seguir algumas recomendações tais como fazer boas perguntas e interpretar as respostas; ser um bom ouvinte, não deixando se enganar por ideologias e preconceitos, no sentido de buscar a objectivação.

As entrevistas foram feitas e gravadas a partir de um aparelho smartphone, tendo sido esclarecido antecipadamente aos entrevistados acerca do propósito dela. As referidas entrevistas tiveram a duração de 10 a 20 minutos.

CARACTERÍSTICAS DOS ENTREVISTADOS

Fizeram parte da nossa pesquisa 23 funcionários que ocupam cargos de direcção e chefia e professores que não exercem cargos de directores de turmas das escolas nº 1141, 2019, 3097, 3096, 4007, 4087, 5062, 6071, 8052 e 9020. Vale referenciar que os entrevistados têm idades compreendidas entre os 26 e os 40 anos de idade. As entrevistas decorreram no período de 18 a 22 de Novembro de 2024 e foram transcritas na íntegra, ou seja, de forma fiel.

Tabela nº 1 – Relação dos inquiridos segundo o grupo etário e o sexo

Grupo etário	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
20 – 25	-	2	2
26 – 30	5	5	10
31 – 35	4	1	5
36 – 40	6	-	6
Total	15	8	23

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito à idade e o estado civil dos nossos entrevistados, temos a dizer que duas das nossas (2) entrevistadas têm idades que vão dos 20 aos 25, dez (10) dos nossos entrevistados têm idades compreendidas entre os 26 e os 30 anos de idade, dos quais cinco (5) do sexo masculino e cinco (5) entrevistado do sexo feminino.

Verificámos de igual modo que cinco (5) têm idades que vão dos 31 aos 35 anos de idade, sendo quatro (4) do sexo masculino e um (1) do sexo feminino. Constatámos também que seis (6) dos nossos entrevistados têm idades que vão dos 36 aos 40 anos de idade. Averiguamos ainda que a maioria dos entrevistados é do sexo masculino.

Tabela nº 2 – Relação dos inquiridos segundo o nível de escolaridade e o estado civil

Nível de escolaridade	Estado civil		Total
	Solteiros (as)	Casados (as)	
12ª Classe	2	-	2
1º Ano do Ensino Superior	1	1	2
2º Ano do Ensino Superior	-	1	1
3º Ano do Ensino Superior	3	-	3
4º Ano do Ensino Superior	2	1	3
Licenciado	10	2	12
Total	18	5	23

Fonte: Elaboração própria.

No que respeita ao nível de escolaridade e o estado civil, temos a dizer que dois (2) dos nossos entrevistados estudaram até à 12ª classe e são solteiros; dois (2) frequentam o 1º ano do Ensino Superior, sendo um (1) solteiro e um (1) casado; três (3) frequentam o 3º ano do Ensino Superior, por sinal, todos solteiros.

Encontramos também na referida pesquisa que três (3) dos nossos entrevistados frequentou o 4º ano do Ensino Superior dos quais dois (2) solteiros e um (1) casado. Verificámos também que doze (12) destes entrevistados são licenciados, dos quais dois (10) solteiros e dois (2) casados.

Tabela nº 3 – Número de inquiridos segundo as escolas Públicas na província de Luanda e os seus respectivos municípios

Escolas seleccionadas na província de Luanda	Municípios	Nº de entrevistados segundo Estado civil		Total
		Solteiros (as)	Casados (as)	
1141	Maianga	2	-	2
2019	Belas	1	1	2
3096	Cazenga	-	1	1
3097	Cazenga	3	-	3
4007	Cacuaco	2	1	3
4087	Cacuaco	2	2	4
5062	Viana	2	-	2
6071	Bom Jesus	2	-	2
8052	Kilamba Kiaxi	2	-	2
9020	Talatona	2	-	2
Total	10	18	5	23

Fonte: Elaboração própria.

A tabela nº 3, procura esclarecer que dos vinte e três (23) indivíduos entrevistados nas dez (10) escolas que comportam a amostra na cidade de Luanda, há predominância de indivíduos solteiros comparativamente aos casados e há uma redução no que tange aos entrevistados da Escola 3096 comparativamente às escolas nº 1141, 2019, 3097, 4007, 4087, 5062, 6071, 8052 e 9020 respectivamente.

TIPOLOGIA CONFLITUAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE LUANDA

O conflito previne estagnações, estimula interesses e curiosidade e, é o meio pelo qual os problemas podem ser manifestados e chegam às soluções (AZEVEDO *apud* DEUTCH, 2004, p. 34). No que tange aos tipos de conflitos existentes nas escolas 1141, 2019, 3097, 3096, 4007, 4087, 5062, 6071, 8052 e 9020, temos a dizer que ocorrem quatro (4) tipos nomeadamente: conflitos interpessoais, conflitos intergrupais, organizacional, e conflitos de papéis como podem observar nos depoimentos de um dos nossos entrevistados abaixo:

Na nossa instituição e em relação aos alunos, são frequentes os conflitos interpessoais e Organizacional. Os interpessoais, aqui salienta-se as diferenças individuais (sexo, idade e atitude), na medida em que, hoje, a instituição alberga três subsistemas (Pré Escolar, Ensino Primário e 1º Ciclo do Ensino Secundário) e esta junção de alunos de diferentes idades e classes tem gerado algum conflito. Por outro lado há também o conflito organizacional. Ou seja, a organização em si está estruturada de uma forma que permite que haja conflitos entre as pessoas que a frequentam, citamos o exemplo da multiplicidade de papéis dos diferentes agentes que acaba por gerar conflitos de papéis, o aspecto burocrático, hoje, a instituição não possui um organismo interno para lidar com conflitos de forma eficiente por parte dos alunos (E1, 31 anos de idade, Licenciado, Complexo Escola nº 3097).

Como pudemos observar no depoimento citado acima, muitos conflitos interpessoais entre professores e seus alunos, têm origem no mal-entendido sobre expectativas de rendimento escolar, formas de apresentação das actividades, avaliações mal interpretadas,

quando não são directamente estabelecidas no desprezo de uns para com os outros (Ortega & Rey, 2002, p. 29).

Quanto aos tipos de conflitos, especificamente entre alunos, que mais ocorre nas Escolas de Luanda, são os de tipo verbal, havendo uma minoria que se transforma em agressividade física; embora sejam casos raros, de acordo com as opiniões transmitidas pelos entrevistados:

Conflitos interpessoais têm estado na ordem do dia, apesar de não se fazer sentir com maior intensidade como antes. Também tem havido conflitos intergrupais que são transportados das zonas de residência para a escola e por conta disso nalgumas vezes os alunos faltam as aulas não por falta de tempo ou disposição mas por medo de sofrerem retaliação. Ainda este ano [...] houve um grupo de alunos que chegaram a partir o braço do outro aluno e quando convocaram os encarregados, apenas uns 3 ou 4 quatro apareceram (E9, 30 anos de idade, Licenciado, Complexo Escolar nº 1141).

Através dessa situação, cria-se um clima de conflito, transformando as escolas em um lugar de sofrimento para alunos e professores, uma vez que ela não optou por um instrumento para mediar tais conflitos. Diante dessas linhas de pensamentos, há aqueles que encaram o conflito como algo normal e que é inevitável viver sem eles como pudemos observar no depoimento do nosso entrevistado:

Creio ser algo normal, na medida em que os agrupamentos... nos agrupamentos humanos os conflitos são elementos inevitáveis, apenas devemos saber que enquanto professores o mais importante é aprendermos a conviver com eles por isso é que eles estão previstos na lei, como elementos do processo jurídico-laboral (E3, 38 anos de idade, 12ª classe, Complexo Escolar nº 2019).

Como se pôde constatar, o conflito Escolar não deve ser visto apenas pela negativa, pelo contrário, a sua ocorrência é normal em qualquer tipo de relação e, se bem geridos, podem ter resultados positivos para os envolvidos e para a sua relação.

CAUSAS DE CONFLITOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM LUANDA

No que diz respeito às causas que levam aos conflitos Escolas nº 1141, 2019, 3097, 4007, 4087, 5062, 6071, 8052 e 9020 em Luanda, temos a dizer que são várias dentre elas encontramos: turmas superlotadas, a falta de entendimento das regras, a falta de diálogo, abuso de poder, fofocas e informações deturpadas, demonstrações de superioridade académica, a não-aceitação das diferentes de ideias ou opiniões dos colegas como podemos ver nos depoimentos citados abaixo:

As causas são vários nomeadamente: erro de projecção da própria instituição, turmas super lotadas, abuso de poder, falta de diálogo, desconhecimentos das suas funções no recinto escolar entre outras (E6, 40 anos de idade, Licenciado, Complexo Escolar nº 9020).

As causas dos conflitos Escolar estão ligadas ao desconhecimento de funções por parte dos líderes e, por esse não desenvolver acções para a satisfação dos professores, por outro lado, tem a ver com a comunicação deturpada.

Os conflitos nessa escola crescem como bolhas em ebulição em virtude das “tensões ferventes” tanto entre professores como entre alunos. Alguns problemas como a comunicação deficitária ou as políticas ineficazes, constituem a causa dos conflitos do Complexo Escolar em referência.

Mas também, os conflitos Escolares em Luanda, são originados através das demonstrações de conhecimentos científicos e pelas brigas, como se pode observar no depoimento abaixo:

Os conflitos entre professores ocorrem na base de informações deturpadas, e algumas vezes na base de demonstração de conhecimentos. Querendo por vezes mostrar que sabe mais que os outros ou que tem um nível de escolaridade superior que os outros. Os conflitos entre alunos, são os tipos de conflitos que têm como as principais causas as fofocas, namoros e brigas. No que se refere as brigas, alguns transportam as brigas dos gangues (dos bairros) para a escola (E2, 39 anos de idade, Licenciado, Escola nº Complexo Escolar nº 4087).

Os conflitos escolares podem ocorrer também pelo facto de os colegas bajularem e quererem agradar os seus superiores hierárquicos como podemos observar no depoimento descrito abaixo:

Do meu ponto de vista as causas são muitas, desde as opiniões divergentes, uma vez que ainda existem professores que não aceitam a opinião dos outros, mostrando que são superiores. Outra causa acontece através da notabilidade, nesta escola existe professores lambe botas [bajuladores] que preferem ir queimar o colega para lhe darem um cargo (E11, 34 anos de idade, 3º Ano, Complexo Escolar nº 5062).

ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE LUANDA

As escolas são espaços de socialização que possibilitam a variedade de estilos, culturas e valores onde também os conflitos ocorrem. Aprender a lidar com os conflitos de forma positiva é essencial para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis. As estratégias para mediar os conflitos envolvem formas mais processuais que coercitivas, abrangendo actividades como a facilitação, as consultas com terceiros, os espaços de diálogo, o nível de comunicação e informação entre as partes.

Assim sendo, a primeira estratégia a utilizar-se, antes de começar a mediar os conflitos, é manter um acordo com as partes envolvidas de modo a não se interromper os outros enquanto falam, não somente por uma questão de educação, mas para ouvir realmente tudo o que os outros estão a falar, em vez de pensar sozinho em como contestar ponto por ponto aquilo que está sendo dito (NICOSIA, 2007, p. 109).

Logo, para mediar os conflitos nas Escolas nº 1141, 2019, 3097, 4007, 4087, 5062, 6071, 8052 e 9020 em Luanda, os líderes têm optado pelas seguintes estratégias: Ouvir e respeitar as partes envolvidas em conflitos, pautar pelo diálogo permanente, ser imparcial na hora de mediar e criar um grupo de ética para mediar os conflitos nessa escola como apresentado no depoimento de um dos nossos entrevistados abaixo.

Para se mediar um conflito é preciso ter a inteligência e sabedoria, de modo a dar a devida solução. Uma das grandes estratégias utilizada para resolver o conflito nesta Escola é ser imparcial, e nunca criticar uma das partes na presença de outrem. O mais sensato é ouvir as partes, e posteriormente, de forma geral, aconselhar os mesmos. (E2, 39 anos de idade, Licenciado, Complexo Escolar nº 8052).

Como pudemos observar no depoimento acima citado, nem todo mundo deve ser um mediador, pois para o ser, exige capacidade de escuta responsável e objectiva, de tolerância diante dos sentimentos dos demais, de imparcialidade diante das pessoas aquém media, de sentimentos e emoções e inteligência acima de tudo.

Os membros de direcção e chefia, e demais professores, devem permitir que cada um exponha as suas opiniões livremente a fim de se encontrar uma solução acerca do problema em questão, pois quando uma instituição instaura a mediação como uma estratégia de resolução de conflitos, está-se utilizando um instrumento altamente poderoso, não só para resolver conflitos concretos, mas para enriquecer a cultura de diálogo e de negociação específica das dificuldades interpessoais (Ortega & Rey, 2002, p. 166). Como observado no depoimento abaixo:

Os gestores devem evitar transformar a escola como uma célula de contra inteligência (serem onnipresentes a tempo inteiro, acreditarem que essa é uma das formas de manter tudo sobre controlo). Eu enquanto membro do SINPROF, pauto pelo diálogo, respeito a opinião dos outros e as diferenças, crio grupo de trabalhos entre as pessoas que têm ou tiveram algum tipo de conflito para quebrar o gelo. (E3, 38 anos de idade, 12ª classe, Escola nº 4007).

O depoimento citado acima não quer dizer que os implicados no conflito devem concordar com todo tipo de opiniões, apenas compreender para que se possa chegar a uma solução que não seja imposta com autoridade do líder. Para tal, é necessário que os líderes das escolas recorram sempre que puder ao regulamento interno para mediar os conflitos

com imparcialidade como descrito no depoimento abaixo:

As estratégias para mediar os conflitos devem se basear no diálogo, sem esquecer de recorrer ao código deontológico de ética ou ao regulamento interno. Em outros casos, a escola devia criar uma Comissão de ética para tratamento de conflitos (E4, 29 anos de idade, 4º Ano, Instituto Médio Politécnico do Kikolo nº 3096).

Conforme pudemos verificar na narrativa do nosso entrevistado, muitas vezes não é aconselhável mediar um conflito imediatamente quando ocorre, mas sim, permitir um pequeno intervalo, para que as emoções fortes que aparecem na altura da sua ocorrência não façam com que se digam coisas que não poderiam ser ditas.

Além disso, o intervalo de tempo de preparação para pensar bem no que se quer e como quer dizer as coisas é também importante porque permite escolher uma altura em que haja tempo para se falar calmamente e as conversas mantidas ao longo da mediação devem ser mantidos em confiança.

ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NAS SALAS DE AULAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE LUANDA

O principal objectivo para mediar os conflitos na sala de aulas é adoptar mecanismos para despertar aos estudantes e alunos, habilidades de resolução de conflitos de maneira não-violenta por meio da comunicação eficaz, da solução cooperativa de problemas e da capacidade de tomada de decisões.

Logo, para mediar os conflitos nas salas de aulas das Escolas nº 1141, 2019, 3097, 4007, 4087, 5062, 6071, 8052 e 9020 em Luanda, os professores têm mantido diálogo constantemente, têm procurado controlar as emoções dos alunos, têm constituído subgrupos de trabalhos com o máximo de cinco (5) elementos para que eles fiquem ocupados sobretudo nos momentos em que os professores não se fazem presentes nas salas de aulas. Para melhor esclarecimento a esse respeito, veja-se os depoimentos abaixo:

Na turma em que sou director, tenho utilizado as seguintes estratégias: Procuo ter diálogo constante com os alunos. Na mesma turma cada aluno tem a sua missão e cada aluno ajuda o outro a superar-se que nas dificuldades académicas, emocionais e financeiras (E8, 30 anos de idade, 12ª classe, Complexo Escolar nº 2019).

Quanto a turma em que dirijo, tenho tido o diálogo permanente com os alunos, ou mesmo a conversa como a base para a mediação dos conflitos. Depois disso, tenho procurado criar subgrupos de 5 alunos, dentro destes 5 alunos, tem tido um delegado, responsável para mediar os conflitos no seio do grupo e o delegado da turma responsável por todos os problemas ligados aos conflitos na sala de aulas na minha ausência (E11, 34 anos de idade, 3º Ano, Complexo Escolar nº 5062).

Face aos depoimentos dispostos acima, temos a dizer que é preciso que os directores de turmas enquanto líderes de escolas, mediem os conflitos pontuais que devem ser resolvidos com o consentimento da maioria e não de forma isolada, mas também, através da implementação de programas de mediação.

Os directores de turmas dos Complexos Escolares em causa, deverão encorajar os seus alunos a resolver os seus próprios conflitos bem como promover o interesse deles pelas questões ligadas ao respeito pela diversidade de opiniões.

Caso se decida que haja mediadores que sejam alunos, devem não só treinar e dispor de tempo de práticas e supervisão, mas também devem estar sob a supervisão dos directores de turmas que serão os responsáveis pela mediação. Por isso, antes de se preparar os alunos em matérias de mediação de conflitos, é necessários que os directores de turmas e demais professores desse Complexo Escolar, sejam os primeiros a enfrentá-los (Ortega & Rey, 2002, p. 155).

Assim sendo, para manter boa relação entre professores e alunos das escolas acima mencionadas, é necessário que os professores incluam os alunos no processo de criação das normas, troca de experiências com outras turmas, só assim eles irão prevenir e desenvolver noção de responsabilidade e respeito aos professores.

No que diz respeito ao diálogo nessas escolas, temos a dizer que possui diversas vantagens porém, encorajar os participantes a buscarem as metas a serem compartilhadas, permite que cada aluno ouça a outra parte e construa uma solução conjunta para um problema, permite aos directores de turmas fazer à auto-avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação é um trabalho realizado por terceiros, a pedido ou com o consentimento das pessoas em conflito, que aceitam na ajuda externa e se comprometem a assumirem as regras do mediador. Regras que devem ser informadas antes de começar o referido processo e os envolvidos os implicados se comprometam a expressarem-se com liberdade, mas assumindo que, no diálogo, estão proibidos os ataques físicos ou psicológicos (insultos).

No que diz respeito aos tipos de conflitos existentes nas escolas pública nº 1141, 2019, 3096, 3097, 4007, 4087, 5062, 6071, 8052 e 9020, temos a dizer que ocorrem quatro (4) tipos nomeadamente: conflitos interpessoais, conflitos intergrupais, organizacional, e os conflitos de papéis. Os directores de turmas, têm encorajado os seus alunos a resolver os seus próprios conflitos, bem como promover o interesse deles pelas questões ligadas ao respeito pela diversidade de opiniões.

É fundamental que os líderes (directores, subdirectores, chefes de secretaria, coordenadores de turnos e directores de turmas) das escolas que serviram de amostra na cidade de Luanda, valorizem o conflito e vejam nele como um dos elementos de crescimento e não apenas como algo que deve ser combatido porque quando encaramos o conflito como algo negativo algumas vezes reagimos a ele com negação e, o outro é visto como adversário ou inimigo, que deve ser vencido e/ou banido a todo custo, mas quando percebemos o conflito como algo positivo reagimos a ele de forma construtiva por mas chato que seja, as divergências abrem portas para que mudanças aconteçam e os relacionamentos sejam fortalecidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, D. O. «O Marco legal da mediação no Brasil e o mediador Judicial, sua capacitação e Formação continuada – o exemplo do NUPMEC – TJ/RS (Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul)», 2 Vol., Coleção Medição, 2017.
- AZEVEDO, A. G. Estudo de Arbitragem, mediação e negociação, Volume 3, Universidade de Brasília, 2004.
- BASTOS, S. A. R. Resolução de Conflitos para Representantes de Empresas, Fundação Universidade de Brasília, 2014.
- CHRISPINO, Á. «Gestão de conflito escolar: Da classificação dos conflitos aos modelos de mediação», Rio de Janeiro, 2007.
- JÚNIOR, L. M. G. & JÚNIOR, W. A. Diálogo e mediação de conflitos nas escolas: Guia prático para professores, Brasília, Paulinas editora, 2014.
- MILLÁN, J. M. F. & GÓMEZ, M. M. O. Conflitos: Como desenvolver capacidades enquanto mediador, Lisboa, Escolar Editora, 2011.
- MICHEL, M. H. Metodologia e Pesquisa científica em ciências Sociais. Um Guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos, 2ª Ed. São Paulo, Atlas editora, 2009.
- NICOSIA, P. S. Como administrar os conflitos e vencer... juntos, São Paulo, Paulinas editora, 2007.
- O'DELL, D. A Resolução Criativa do Problema: Guia para a Criatividade e Inovação na Tomada de Decisões, Lisboa, Piaget Editora, 2001.
- ORTEGA, R. & REY, R. Estratégias Educativas para a prevenção da violência: Mediação e diálogo, Edição Brasileira, UNESCO, 2002.
- SEMIRAMIS, M. Um Conflito. Um guia para estudantes, Lisboa, 2ª Ed. Porto editora, s.d.
- SEYMOUR, D. T. Estudo de Mercado: Métodos Qualitativos para os profissionais de Marketing, Lisboa, Edições Cetop, 1993.
- SIMÕES, A. Metodologia de investigação Científica. A Investigação Qualitativa – Tomo 1, Luanda, Mayamba editora, 2016.

CINCO ANOS, CINCO METAS:
EXPANDIR HORIZONTES,
FORTALECER LAÇOS,
PROMOVER A PESQUISA,
CELEBRAR A CULTURA
E VALORIZAR OS EDUCADORES.





PREVENÇÃO DE CÂNCER DE PELE NA ADOLESCÊNCIA

MARILENA WACKLER¹

RESUMO: O câncer de pele é multifatorial, sendo o resultado da interação entre predisposição fenotípica, histórico familiar e exposição excessiva à radiação ultravioleta. A exposição cumulativa ao sol, principalmente nas primeiras décadas de vida, aumenta o risco da doença, cuja incidência tem se intensificado entre os jovens. Visando compreender mais sobre essa temática, esse estudo tem como objetivo: apresentar a importância da prevenção do câncer de pele na adolescência. Como percurso metodológico usado para atingir este objetivo utilizou-se a revisão bibliográfica de natureza qualitativa, onde selecionou-se publicações indexadas nos canais de busca científicas Google Acadêmico e Portal de Periódicos Capes entre 2015 e 2025. Como resultado observou-se que intervenções educativas são uma alternativa para conduzir o conhecimento dos cidadãos jovens sobre os sinais do câncer de pele. Nesse sentido, as ações de educação em saúde agenciam práticas preventivas para prevenção do câncer de pele, sendo a conscientização do uso adequado do protetor necessária prevenção do câncer de pele na adolescência.

Palavras-chave: Adolescentes; Educação saudável; Desenvolvimento; Neoplasia; Protetor solar.

INTRODUÇÃO

O Instituto Nacional do Câncer (INCA), no ano de 2020, apresenta que 176.930 pessoas foram acometidas pelo câncer de pele no Brasil, sendo que destas, 83.770 são homens e 93.160 são mulheres (INCA, 2021). O câncer de pele possui etiologia multifatorial, os principais fatores de risco para o desenvolvimento desta neoplasia são: fatores fenotípicos, histórico familiar de câncer de pele e a exposição excessiva ao sol, devido à ação da radiação ultravioleta, que pode levar a formação de mutações gênicas (COELHO et al., 2020).

A exposição solar excessiva e cumulativa, principalmente nas primeiras décadas de vida,

aumenta as probabilidades do surgimento do câncer da pele. Embora seja mais frequente em pessoas com mais de 40 anos, sua incidência vem aumentando entre os jovens. O melanoma é responsável por 7% dos cânceres em adolescentes com 15 a 19 anos (MUTTI et al., 2018).

Apesar de sua existência o câncer de pele é considerado uma neoplasia que pode ser prevenida e nos dias atuais, a fotoproteção é considerada o método mais eficaz para combater essa doença (BUENO et al., 2019). De acordo com a Sociedade Brasileira de Dermatologia (SDB, 2013), o uso de protetores solares tópicos, de barreiras físicas e medidas de fotoeducação são ações necessárias para evitar exposição excessiva ao sol.

¹ Professora de Ciências na Escola Municipal Ensino Fundamental e Médio Vereador Antônio Sampaio. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade São Marcos (USM), São Paulo, São Paulo, Brasil; Professora pela Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), Brasil.

Tendo em vista que o câncer de pele pode atingir pessoas de todas idades, este estudo tem como objetivo geral: apresentar a importância da prevenção do câncer de pele na adolescência. Destinou-se portanto como objetivos específicos: descrever informações sobre o câncer de pele; identificar como ocorre o câncer de pele em adolescentes; e apresentar o protetor solar como forma de prevenção ao câncer de pele.

Para o desenvolvimento deste artigo, utilizou-se a metodologia de revisão de literatura de natureza qualitativa. Os dados foram obtidos por meio das bases de dados Google Acadêmico e Portal de Periódicos Capes. Os dados foram coletados nas bases supracitadas, utilizando os descritores e operadores booleanos: Câncer de pele "AND" Adolescentes "AND" Protetor Solar "AND" Prevenção. Foram incluídos os estudos que abordam a incidência do câncer de pele na adolescência, nos idiomas: português, inglês e espanhol, no período de 2015 a 2025.

CÂNCER DE PELE

A pele compreende aproximadamente 15% do peso corporal total de um humano. Sua função é revestir e delimitar todo o organismo, protegendo-o do calor, da luz e de infecções, sendo responsável por regular a temperatura corporal. A pele apesar de protetora, pode ser atingida por fatores internos e externos, portanto, demanda-se atenção quando existe uma exposição solar excessiva que pode ocasionar tanto o fotoenvelhecimento, quanto o câncer de pele.

A incidência de câncer de pele tem aumentado em todo o mundo nas últimas décadas, tornando-se o câncer mais comum em todo mundo. A Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD, 2023) apresenta que no Brasil, em dez anos, o número de mortes por câncer de pele cresceu aproximadamente 55%. Mesmo diante destes números alarmantes e ainda que a sociedade esteja ciente da possibilidade de incidência do câncer de pele, a população ainda não utiliza constantemente

nenhum meio de proteção, muito menos no que diz respeito ao próprio protetor solar.

Câncer de pele geralmente se apresenta na forma de carcinoma espinocelular (ou epidermóide) e carcinoma basocelular. Os carcinomas basocelular e epidermoide também são conhecidos como câncer de pele não melanoma, o tipo mais comum e mais frequente na população de pele clara. No Brasil o câncer de pele não melanoma é o tumor mais incidente (GAMONAL et al., 2020).

De acordo com Gamonal et al. (2020) qualquer pessoa pode desenvolver o câncer de pele, mesmo que não pertença ao grupo mais vulnerável. Fazem parte do grupo vulnerável indivíduos em alta exposição solar nomeadamente em lazer ou trabalho, com pele clara, com tendência para queimaduras solares ou que na infância sofreram queimaduras com mais de 50 partes do corpo afetadas, com antecedentes familiares de câncer de pele, com mais de 50 anos de idade ou que tenham sido transplantados.

A exposição casual intensa e em horários inadequados, ou em países tropicais, favorece o surgimento de eritema ou de queimaduras solares, lesões que são condutoras para o surgimento de nervos atípicos ou de lentigos solares em zonas como o decote ou ombros quando não existe a proteção adequada. Geralmente, este tipo de exposição está associado ao carcinoma basocelular e ao melanoma (CLARO, 2017).

O melanoma é o tipo de câncer de pele mais grave e menos frequente, que afeta as pessoas em qualquer idade. Ele apresenta lesões que variam de aspecto, geralmente uma lesão pigmentada que vai escurecendo, desenvolvendo contornos regulares ou cores variadas, ao longo do tempo, ou como um nódulo vermelho ou rosa (CLARO, 2017).

O diagnóstico prévio do câncer de pele e a prevenção são necessários para diminuir e controlar esta neoplasia (SANTOS, 2017). Atualmente, há diferentes opções terapêuticas

para o câncer de pele, como: terapia fototerapêutica, cirurgia excisional, cirurgia a laser, dentre outros. Porém, a melhor forma de combater o câncer é a prevenção, utilizando barreiras físicas e a conscientização sobre o uso de protetores solares diários (TORINO; MORAES, 2022).

CÂNCER DE PELE EM ADOLESCENTES: AÇÕES EDUCATIVAS

Os fatores de risco para o câncer de pele em adolescentes são multifatoriais, envolvem predisposição genética e fatores ambientais. Características fenotípicas — como pele clara, cabelos ruivos ou loiros, olhos claros e a presença de numerosos nevos melanocíticos — aumentam a suscetibilidade à Radiação Ultravioleta (UV) e o risco de mutações celulares que culminam em neoplasias cutâneas (REINEHR, 2021).

Para todas as pessoas a exposição solar excessiva é o principal fator ambiental para o desenvolvimento do câncer de pele. No entanto, a infância e adolescência são períodos em que a pele é mais sensível aos efeitos dos raios UV. E a exposição cumulativa aos raios UV sem a adequada proteção resulta em danos ao DNA das células da epiderme, favorecendo a formação de mutações (INCA, 2021). Essa correlação é reforçada por dados que demonstram uma associação direta entre hábitos inadequados de exposição solar na juventude e o aumento da incidência de melanoma na vida adulta.

Além da predisposição genética e da exposição solar, comportamentos de risco, como a prática de bronzamento artificial e a negligência em medidas de fotoproteção, potencializam a probabilidade de desenvolvimento do câncer de pele em adolescentes. Enfatiza-se, portanto, a importância da educação e da conscientização sobre os riscos da radiação UV direcionada para esse público (REINEHR, 2021).

A Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD), em 2014, lançou uma campanha anual que

mobiliza os profissionais da saúde e a população para a conscientização sobre os riscos da exposição solar. Durante o mês de dezembro, quando o verão se inicia, são realizados mutirões de atendimentos gratuitos, ações educativas em espaços públicos e divulgação de conteúdos informativos nas redes sociais. Essas ações ajudam a alertar sobre a importância da proteção solar e do autoexame, fundamentais para o diagnóstico precoce do câncer de pele.

Por meio da acadêmica estudantil de dermatologia têm desenvolvido projetos como o “Olhe para a sua pele”. Essa iniciativa desenvolvida pela Liga Acadêmica de Dermatologia de uma instituição de ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais, tem como objetivo é a prevenção primária do câncer de pele por meio da disseminação de informações sobre fotoproteção, a importância do autoexame e o diagnóstico precoce das lesões cutâneas, em especial o melanoma (ANDRADE et al., 2021).

Organizações como a Skin Cancer Foundation também oferecem programas gratuitos de educação sobre segurança solar, adaptando seus materiais – como o “Sun Smart U” – para o contexto escolar e para profissionais da saúde no Brasil. Esses programas possuem planos de aula, atividades interativas e cartazes educativos que auxiliam na disseminação de informações sobre a prevenção do câncer de pele (SFC, 2023).

Essas iniciativas utilizam métodos interativos, como vídeos educativos e questionários, para aumentar o conhecimento da população sobre os sinais do câncer de pele e reforçar a importância do acompanhamento regular por médicos dermatologistas. Tais ações têm se mostrado eficazes na melhoria da identificação e conscientização sobre a doença (SFC, 2023; ANDRADE et al., 2021).

PREVENÇÃO DO CÂNCER DE PELE POR MEIO DO PROTETOR SOLAR

A responsabilidade da primeira defesa contra os efeitos da radiação solar na pele tem sido direcionada para o protetor solar. Segundo

o Instituto Maurício Pupo de Educação e Pesquisa (IPUPO, 2015), 60% dos brasileiros não utilizam filtro solar diariamente e apenas 8% dos entrevistados utilizam roupas para se proteger do sol. Esse agente de proteção possui elementos terapêuticos e profiláticos com moléculas que refletem, absorvem ou dispersam a UV.

Para Moura (2019) mesmo em dias nublados o uso do protetor solar é indispensável, uma vez que, mesmo sem a luminosidade intensa do sol os raios UV são propagados e embora sejam em menor quantidade ainda estão presentes nos ambientes. Segundo Santos e Hobmeir (2017) a proteção solar a proteção adequada do Sol é muitas vezes negligenciada em atividades rotineiras do dia a dia.

O protetor solar também denominado de filtro solar é uma substância em forma de creme, batom ou spray, que possui a capacidade de absorver ou/e refletir a radiação solar, impedindo que ela lese as células cutâneas da pele. O uso de protetor solar se dá por via tópica, fazendo com que seja necessária uma aplicação uniforme sobre a pele, com a finalidade de proteger contra os raios UVB, uma vez que a radiação solar penetra na pele causando alguns danos (SANTOS; HOBMEIR, 2017).

Os protetores solares se apresentam em dois tipos, inorgânicos e orgânicos. Os filtros solares orgânicos absorvem a radiação UV (Ultravioleta), enquanto os inorgânicos dispersam e refletem a radiação UV. A estrutura da molécula orgânica utilizada pode absorver apenas a radiação UVA, apenas UVB, ou ambas. No protetor inorgânico, o que caracteriza a faixa de reflexão e absorção é o tamanho das partículas e sua dispersão no veículo do protetor (SANTOS; HOBMEIR, 2017).

A eficiência de um protetor solar é medida em função do seu Fator de Proteção Solar (FPS), indica a eficácia do protetor solar onde, quanto maior o FPS maior a proteção conferida a pele. Sendo calculado a partir da razão entre a dose de radiação UVB necessária para induzir eritema (vermelhidão da pele) em

uma pele protegida pelo filtro solar e a dose necessária para causar o mesmo efeito em uma pele desprotegida. Por exemplo, um FPS 30 indica que a pele protegida receberá 1/30 da radiação UVB incidente, prolongando a exposição segura antes da ocorrência de queimaduras solares. Contudo, a proteção real depende de fatores como quantidade aplicada, resistência à água, sudorese e reaplicação do produto (SCHORRO et al., 2020).

Assim, quanto maior o fator de proteção solar maior será o tempo que a pele ficará protegida frente à radiação UVB. O excesso de exposição solar para indivíduos em alta exposição é um indicador de futuras patologias na pele, como o câncer de pele (SCHORRO et al., 2020). No estudo realizado por Melo (2018) cuja a maioria das mulheres e homens não utilizam o protetor solar todos diariamente pois só utilizam quando pensam estar se expondo ao sol, quando por exemplo estão em uma praia, piscinas, ou praticando esportes ao ar livre, portanto, os usuários ainda afirmaram não fazer reaplicações do protetor solar nessas condições, o que dificulta a ação protetora desse agente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O câncer de pele possui etiologia multifatorial e os principais fatores de risco, como a predisposição fenotípica, o histórico familiar e a exposição excessiva à radiação ultravioleta. O conhecimento dos participantes sobre os sinais e as características da doença aumenta as chances de detecção precoce da doença.

No que diz respeito à identificação de como o câncer de pele se manifesta em adolescentes, compreende-se que os hábitos de exposição solar inadequados, especialmente durante as primeiras décadas de vida, que ajudam no surgimento das lesões. Também, os comportamentos de risco, como o bronzeamento artificial e a negligência nas medidas de fotoproteção, estão diretamente associados ao aumento da incidência dessa neoplasia entre os jovens, reforçando a

necessidade de ações preventivas direcionadas a esse grupo.

Em relação à apresentação do protetor solar como forma de prevenção, apesar do avanço no conhecimento sobre a importância da fotoproteção, a adesão ao uso correto do produto permanece insatisfatória. A eficácia do protetor depende de sua aplicação adequada e da reaplicação periódica, práticas que ainda precisam ser melhor disseminadas entre os adolescentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Laís Amabile et al. "Olhe para a sua pele": análise transversal do conhecimento populacional sobre o câncer de pele. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, v. 13, n. 11, p. e9172-e9172, 2021.

BUENO, Clara Danaga et al. Mortalidade por neoplasia maligna de pâncreas no Tocantins de 2015 a 2019: Perfil epidemiológico. *Tópicos em Ciências da Saúde* Volume 30, p. 52. 2019.

CLARO, Tânia Sofia de Jesus. Avaliação do conhecimento dos efeitos solares numa população de agricultores do Baixo Mondego. Tese de Doutorado. 2017.

COELHO, Amanda Freitas et al. Fotoproteção e Câncer da pele: Avaliação dos hábitos de estudantes de medicina de uma Universidade em Salvador-BA. *Saúde em Foco: Temas Contemporâneos*, v. 2, p. 72-90, 2020.

GAMONAL, Aloísio Carlos Couri et al. Câncer de pele: Prevalência e epidemiologia em um hospital de ensino da cidade de Juiz de Fora-MG. *Brazilian Journal of Health Review*, v. 3, n. 6, p. 15766-15773, 2020.

INCA - Instituto Nacional de Câncer. José Alencar Gomes da Silva. Estimativa 2021 – Incidência de câncer no Brasil. Rio de Janeiro: INCA, 2021. Disponível em: <http://www.inca.gov.br/estimativa/2020>. Acesso em: 11 jun 2023.

MELO, Larissa. Melo Estevão. Relação dos consumidores com o protetor solar, *Rev. 2 estética em movimento*. Universidade FUMEC. BRASIL, 2018.

MOURA, Mauricio Muniz Vero. Desenvolvimento e avaliação do fator de proteção solar (fps) em protetor solar elaborado com derivado vegetal In.: Encontro Unificado XXVII ENIC, UFPB – João Pessoa, julho de 2019.

MUTTI, Cintia Flôres et al. Perfil clínico-epidemiológico de crianças e adolescentes com câncer em um serviço de oncologia. *Revista Brasileira de Cancerologia*, v. 64, n. 3, p. 293-300, 2018.

REINEHR, Clarissa Prieto Herman. Avaliação do padrão dermatoscópico global de nevos melanocíticos em pacientes com melanoma cutâneo. (Trabalho de Conclusão de Curso). 2021.

SANTOS, Caetano Sasia; HOBMEIR, Ana Karina Timbola. Protetor solar: um aliado na prevenção de efeitos causados pelos raios nocivos do sol. *Sobre Tudo*, v. 8, n. 01, p. 81-81, 2017.

SBD - Sociedade Brasileira de Dermatologia. Câncer de pele mata 33 mil brasileiros em dez anos e causa 30% dos tumores malignos. 2023. Disponível em: <https://www.sbd.org.br/cancer-de-pele-mata-33-mil-brasileiros-em-dez-anos-e-causa-30-dos-tumores-malignos/>. Acesso em: 02 mar. 2025.

SBD - Sociedade Brasileira de Dermatologia. Dezembro Laranja. (Site Eletrônico) 2024. Disponível em: <https://sbd.org.br/campanha/dezembrolaranja/>. Acesso em: 02 mar. 2025.

SCF - Skin Cancer Foundation. Education Programs. (Site eletrônico). 2023. Disponível em: <https://www.skincancer.org/pt/about-us/education-programs/>. Acesso em: 02 mar. 2025.

SCHORRO, Jéssica Rossi et al. Influência de diferentes ativos em formulações de produtos dermocosméticos com fator de proteção solar. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 5, p. 29741-29754, 2020.

TORINO, Ana Beatriz Barbosa; MORAES, A. M. Análise comparativa entre terapia fotodinâmica plataforma lince versus criocirurgia no tratamento do carcinoma basocelular de baixo risco-estudo prospectivo randomizado. *Terapia fotodinâmica dermatológica: Programa TFD Brasil*, p. 139, 2022.

Alma Maria da Silva
Isac dos Santos Pereira
(Organização)

Carla Lima Almeida de Couto • Cristiane Ferreira de Souza • Denise Mak
Elisbeth Herrath Marques • Elma Barbosa da Silva Lima
Flávia Maria Córdova Deperra Consolino • Isac dos Santos Pereira
Jete Irine dos Santos • Jone Mara Crespillo • Jacqueline Oliveira dos Santos
Jeseneide dos Santos Gomes • Maria Aparecida Assali Biaggi
Maria Pereira Galvão de Souza • Mohamed Barro
Patrícia Mayr da Silva Almeida • Patrícia Tanguelli Lora
Ricardo Celestino da Costa • Rosane Rodrigues da Silva
Tânia Maria Pereira • Thais Kamaç Lora

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
(Prefácio)

Retratos da escola atual: a educação em movimento



O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL DO ALUNO NA REPÚBLICA DE ANGOLA

MENEZES CLEMENTE CAMBINDA¹

Resumo: O presente artigo científico aborda sobre a problemática da orientação profissional no país. Fruto de um diagnóstico realizado em quatro províncias do país distribuídas em três regiões: norte, centro e sul. Foi abordado com profundidade sobre o papel da escola e do professor na orientação profissional do aluno baseando-se na concepção de duas dimensões: a social e a psicológica no estudo da orientação profissional. O procedimento metodológico seguido para o processamento e interpretação dos instrumentos aplicados baseou-se na análise e estabelecimento de relações entre as dimensões sociais e psicológicas e os seus indicadores. Para o processamento e interpretação dos instrumentos aplicados usou-se como procedimento metodológico a análise de dados e estabelecimento de relações entre as dimensões sociais e psicológicas e os seus indicadores.

Palavras-chave: Aluno; Currículo; Desenvolvimento Profissional; Educação; Vida profissional.

INTRODUÇÃO

A orientação profissional tem uma importância decisiva na vida de qualquer indivíduo, fundamentalmente pela sua importância na escolha de uma determinada profissão. Para o aluno, a falta de orientação profissional pode influenciar negativamente na escolha de um determinado curso, o que pode consequentemente se repercutir no menor sucesso académico ao contrário de quando o aluno frequenta um curso devidamente orientado isso pode promover maior sucesso ao longo da formação, pela implicação que aquela profissão tem em sua personalidade. A importância da vida profissional e as suas implicações para o pleno desenvolvimento das potencialidades do homem determinam a importância de uma educação adequada da

orientação profissional da personalidade desde a mais tenra idade.

SURGIMENTO DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL EM ANGOLA

Desde o seu surgimento no início do século XX, a orientação profissional tem constituído um problema muito estudado, tanto pelo seu impacto nas acções do homem como pela necessidade de preparar profissionais capazes de enfrentar bem os desafios do progresso científico contribuindo para a elevação do nível cultural e técnico do país como condição essencial para preservar as conquistas alcançadas na sociedade.

No contexto angolano, identificam-se dois momentos na orientação profissional, antes e depois da independência em 1975. Um primeiro momento em que se tentaram resolver

¹ Doutor em Ciências Pedagógicas, Especialidade em Psicologia, na área de Orientação Vocacional e Profissional, pela Universidade Pedagógica Enrique José Varona, em Havana, Cuba; Curso de Gestão Orçamental e Finanças Públicas, INFORFIP; Consultor do Secretário de Estado para o Ensino Superior. Secretário Geral do Ministério do Ensino Superior. Docente em regime parcial nas Unidades Curriculares de Teoria de Desenvolvimento Curricular; de Psicologia de Educação de Orientação Educacional e de Organização, Gestão e Inspeção Escolar no Instituto Superior de Ciências da Educação, ISCED-LUANDA. Docente da 2ª edição dos cursos de mestrados do ISCED, Luanda, na unidade curricular de História e Filosofia da Educação; Orientação das monografias de graduação e de dissertações de mestrados no ISCED de Luanda; Professor Auxiliar; e Assessor Principal no Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação.

esta situação e foram criadas instituições com o objectivo de ajudar e apoiar os jovens na sua preparação para a vida profissional. Esta preparação caracterizou-se pela preparação de mão-de-obra barata para o país e teve também um marcado carácter elitista uma vez que se destinava a uma minoria com possibilidades económicas. Num segundo momento após 1975, as acções têm sido mais sistemáticas e a escola e a família têm sido envolvidas na orientação profissional, que até hoje não alcança os melhores resultados.

Actualmente, um compromisso inquestionável do sistema educativo angolano continua a ser o seu constante progresso educativo. Isto é explicado com suficiente clareza na Lei de Bases do Sistema Educativo (LEI nº 17/16, de 7 de Outubro, alterada pela LEI nº 32/20, de 12 de Agosto), que tem entre as suas direcções a necessária elevação do nível científico e cultural de todos como condição indispensável sobre a qual assenta este objectivo permanente do modelo social que se constrói.

Na Reforma Educativa levada a cabo em Angola, em resposta ao cumprimento da referida Lei de Bases, sublinha-se a importância do seu contributo para a formação de futuros profissionais e para a formação de especialistas altamente qualificados, capazes de desempenhar as tarefas que exige desenvolvimento do país de forma competente e criativa. Contudo, a orientação profissional neste sentido não tem sido alargada aos alunos que passam pelo primeiro ciclo do ensino secundário, que constitui a fonte para as diferentes carreiras técnicas, pelo que a selecção permanece apenas ao nível formal e não responde às crescentes exigências, prevalecendo uma abordagem intuitiva subjetiva, com predomínio da formalidade. Os conteúdos de orientação profissional não fazem parte do currículo do primeiro ciclo, o que limita sobremaneira a possibilidade de os alunos, entre outras coisas, se conhecer, analisarem se as suas decisões correspondem efectivamente aos seus interesses profissionais, resolverem com ajuda

especializada algumas insuficiências que a nível pessoal não lhes permitem exercer de forma eficiente a sua futura profissão, bem como conciliar interesses individuais com interesses sociais.

É também importante para a eficácia deste trabalho ser preparado pelo professor, bem como a participação da família na aprendizagem da decisão dos seus filhos e conhecer as expectativas que os pais têm sobre o seu futuro educativo e profissional.

Este verdadeiro problema que existe em Angola exige uma melhoria no processo de orientação profissional, nomeadamente no primeiro ciclo do ensino secundário, altura em que os jovens enfrentam a selecção do seu futuro percurso profissional.

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O DIAGNÓSTICO DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO NA REPÚBLICA DE ANGOLA

Na República de Angola existem três regiões bem definidas: norte, centro e sul, com um total de 18 províncias. Destas três regiões foram seleccionadas 4 províncias sendo duas do norte (Luanda e Cabinda); uma do centro (Huambo) e outra do sul (Kuito e Namibe) que são representativas destas regiões com diferentes níveis de desenvolvimento económico e social.

O estudo foi realizado em duas escolas do primeiro ciclo do ensino secundário nas quatro províncias seleccionadas. Para verificar os resultados empíricos da pesquisa, foram entrevistados 76 gestores especialistas e pesquisadores no tema a nível do país sendo: 8 gestores de nível nacional, 11 gestores de nível provincial, 2 gestores de nível municipal e 55 gestores nível escolar.

Também fizeram parte do estudo 190 pais e encarregados de educação, 234 professores e 826 alunos.

O procedimento metodológico seguido para o processamento e interpretação dos instrumentos aplicados baseou-se na análise e

estabelecimento de relações entre as dimensões sociais e personológicas e os seus indicadores.

Uma breve caracterização por regiões e províncias selecionadas pode ilustrar a situação económica e social de forma sintética:

REGIÃO NORTE (PROVÍNCIAS DE CABINDA E LUANDA):

Esta é uma região com um elevado nível de desenvolvimento económico e social. Nela, em comparação com as outras regiões, existe um maior número de fábricas e indústrias, incluindo exploração de petróleo e refinarias, que constituem uma importante fonte de desenvolvimento económico do país.

Há uma maior concentração de recursos humanos porque esta zona do país proporciona maior segurança de rendimento económico e, portanto, de vida. Constitui uma região com mão de obra qualificada para o desenvolvimento económico e social.

Na esfera social existe um maior número de escolas básicas, escolas secundárias técnicas de formação industrial e níveis superiores.

A situação desta região influencia a escolha das profissões pelos estudantes, uma vez que o contexto em que actuam condiciona a sua projecção nos estudos a realizar.

REGIÃO CENTRAL (PROVÍNCIA DO HUAMBO):

Existe um nível aceitável de desenvolvimento económico e social. Há um número considerável de fábricas e indústrias, excepto exploração de petróleo e refinarias. Existe instabilidade dos recursos humanos devido à insegurança pessoal como resultado do conflito armado.

Na educação, são poucos os cursos técnicos e superiores que correspondam às demandas da região. Existem mais escolas de formação de professores e técnicos de saúde do que de outros ramos.

REGIÃO SUL (PROVÍNCIA DE KUANDO KUBANGO):

Esta região apresenta um nível médio de

desenvolvimento económico e social. Nesta província não existem fábricas e indústrias, existem poucos recursos humanos. Na educação, há poucas escolas de ensino fundamental e médio e cursos mais limitados. Contudo, noutras províncias da mesma região que não fazem parte da amostra estudada, a situação é diferente, é o caso da Huíla e do Namibe. Como tradição local na região existem escolas de formação de professores e técnicos de saúde.

A nível teórico, quando se analisou a definição assumida de orientação profissional, apontou-se que dois aspectos estavam implicitamente revelados, o social e o da personalidade. Em correspondência com estes dois aspectos, determinou-se a presença de duas dimensões, a social e a personológica. Isto permitiu ter em conta as condições actuais da realidade educativa angolana e, por sua vez, a esfera de regulação indutiva da personalidade com os seus elementos afectivo-motivacionais e a esfera de regulação executória com os aspectos cognitivos.

Das duas dimensões, foi determinado um sistema de sete indicadores que estão relacionados, socialmente, com o conhecimento do autor sobre a realidade educativa angolana e pessoalmente.

As ideias acima apresentadas serviram de ponto de partida para o desenvolvimento dos instrumentos e para assumir, como procedimento metodológico para o seu processamento e interpretação, a análise e o estabelecimento de relações entre o sistema de indicadores assumido.

DIMENSÃO SOCIAL

A nível da dimensão social, foram considerados 4 indicadores designadamente: Correspondência da orientação profissional com as necessidades sociais; Papel desempenhado pelos meios de comunicação social na orientação profissional; Preparação da família para orientação profissional e Influência da escola na orientação profissional.

DIMENSÃO PERSONOLÓGICA

A nível da dimensão personológica, foram considerados 3 indicadores designadamente: Satisfação dos alunos com a selecção das profissões; Papel das experiências emocionais dos alunos na formação da imagem das profissões e Perspectiva imediata e mediata de projecção para as profissões.

Como parte deste procedimento, a análise foi realizada seguindo o critério do geral para o particular, tanto no que diz respeito às dimensões e indicadores, como aos assuntos que foram estudados nos diferentes níveis. Portanto, neste caso, as avaliações partem dos critérios dos gestores desde o nível nacional até atingir o nível base em ambas as dimensões e dos pais, professores e alunos. Quanto à correspondência da orientação profissional com as necessidades sociais, foi realizada a investigação correspondente, na qual foram obtidos os seguintes resultados:

- Na entrevista realizada ao Secretário de Estado do Ensino Superior, Dr. Adão do Nascimento (2007/2012), especialista em currículo, verifica-se que, embora haja uma proposta de política para que a orientação profissional seja desenvolvida de forma adequada desde os primeiros níveis da educação, constata-se fragilidades que impedem a concretização de um sistema de trabalho bem estruturado na área de orientação profissional dos estudantes até agora. Não existe um trabalho bem estruturado dentro do sistema educacional, com visão clara e estratégias de orientação profissional para o ambiente estudantil. A este respeito, destaca que se quiser ter bons profissionais, só tem a alternativa de partir dos primeiros níveis para que os alunos possam conhecer as diferentes profissões, a sua importância para a sociedade, o desenvolvimento do homem, da ciência e da tecnologia. O entrevistado afirma ainda que é necessário que os alunos tenham conhecimento desde muito cedo sobre os requisitos para optar por diferentes carreiras, os percursos formativos para alcançá-las, conciliando os interesses dos jovens com os interesses nacionais. O secretário de Estado salienta ainda que o trabalho de orientação profissional está praticamente ausente no primeiro ciclo do ensino secundário e também nos outros níveis em geral.
- Por seu lado, Zassala, psicólogo escolar,

especialista em orientação profissional que dirigiu o Departamento de Psicologia da Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto, em Luanda (2011), é de opinião que o primeiro ciclo do ensino secundário é o mais propício para poder aplicar o processo de orientação profissional. Um critério interessante que o referido autor levanta é a necessidade de o Ministério do Planeamento participar da projecção das necessidades do mercado de trabalho no curto, médio e longo prazo.

• David Chivela, Director Nacional do INIDE (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação), (2005/2018), autónomo e subordinado ao Ministro da Educação de Angola, afirma que neste momento a educação está a trabalhar naquilo que tem implicações no processo de orientação profissional de forma indirecta com a criação de uma disciplina denominada empreendedorismo que será introduzida experimentalmente como disciplina autónoma nos currículos escolares do primeiro ciclo do ensino secundário, de uma forma que permita a cada um criar sozinho a sua empresa, o seu negócio e tenha alguma relação com a orientação profissional que permitirá a cada jovem escolher a carreira. Relativamente a esta ideia, é importante salientar que embora a introdução nos currículos a este nível seja um avanço, não reflecte a ideia básica de que o trabalho realizado na orientação profissional satisfaz as necessidades, tanto sociais como individuais.

Entre os critérios mais significativos fornecidos pelos directores aos níveis provincial, municipal e escolar das três regiões, relativamente às profissões que o país mais necessita estão as de Professor, Medicina e Engenharia, critério com o qual professores e alunos concordam.

O papel desempenhado pelos meios de comunicação social na orientação profissional foi também um importante indicador no qual foi feita a correspondente investigação. No que diz respeito ao papel desempenhado pelos meios de comunicação social, há acordo sobre os critérios a nível nacional, na medida em que não contribuem para a orientação profissional.

Neste sentido, influenciam as diferenças que existem entre as províncias do norte, com as

do centro e do sul. As estações de rádio e canais de televisão não chegam a todos os municípios, apenas ao município sede. Da mesma forma, a imprensa tem limitações de distribuição e em algumas regiões chega com dois ou três dias de atraso. Por exemplo, no Kuando Kubango, os gestores argumentam que o papel da comunicação social é fraco e que deveria haver programas ligados à orientação profissional. Na capital, Luanda, há opiniões generalizadas sobre o mau trabalho destes meios de comunicação.

Os professores das quatro províncias são de opinião que os meios de comunicação social têm influência nula na orientação profissional, o que coincide com a dos gestores.

No caso dos pais, é de salientar que em Luanda a classificam como igualmente deficiente; na província do Huambo é onde se reconhece que estes meios de comunicação fazem algum trabalho porque explicam a importância e o futuro das profissões.

Os alunos referem que os meios de comunicação que mais contribuem são a imprensa, a Internet, a rádio, e no Huambo incorporam-se revistas e alguma bibliografia.

A preparação da família para a orientação profissional como indicador mostrou o seguinte. Nas respostas fornecidas por gestores e professores, predomina o critério de que influencia respeitando as inclinações das crianças, de que não está preparado para fazer um trabalho eficaz nesse sentido e de que não domina as necessidades sociais que se enquadram em cada local. Neste sentido, os alunos afirmam que os pais os orientam para agradar aos seus gostos pessoais e noutros casos também é predominante que os apoiem nas suas decisões, mas tenham pouca preparação para os ajudar. Só em alguns casos os pais impõem os seus critérios aos filhos na escolha de profissões por razões económicas ou de tradição familiar.

Em relação à influência que a escola exerce na orientação profissional obteve-se como resultado o seguinte:

- Nas entrevistas realizadas, o Dr. Adão do Nascimento salienta que existe uma falta de preparação dos professores dos diferentes níveis para a orientação profissional, nomeadamente no primeiro ciclo. Muitos deles não têm conhecimento do que é orientação profissional e da sua importância no contexto da educação de jovens.

- Nos inquéritos sobre o papel da escola na orientação profissional, ao explorar entre gestores provinciais, municipais e escolares, 44, o que representa 65%, indicam que são realizadas actividades com professores, como no Huambo e no Kubango, reuniões pedagógicas e em Cabinda realizam-se actividades extracurriculares, conferências pedagógicas e seminários metodológicos, sendo que no caso de Luanda a avaliação geral é negativa, sugerindo que o trabalho neste sentido é fraco ou inexistente. Os restantes, 24 (35%), responderam negativamente a esta questão. Isso é visto novamente quando os alunos respondem à mesma pergunta. Verificou-se que 502 responderam positivamente para 60%.

Se a análise for feita por províncias, comporta-se da seguinte forma:

- Em Luanda respondem que é nulo;
- No Kuando Kubango são mencionadas actividades culturais e desportivas, o que não corresponde à pergunta colocada;
- No Huambo e Cabinda é de notar que as respostas são dispersas, isoladas e quando as actividades são indicadas apenas coincidem nas conferências, incluindo conversas, reuniões e trabalhos de investigação.

Em relação a esta mesma pergunta que também foi feita aos pais, vale ressaltar que 165 (86,8%) concordam que não são realizadas actividades. Ao fornecerem outros critérios, apontam actividades que não estão relacionadas com a orientação profissional como o ensino de disciplinas em Luanda, a leitura de livros em Cabinda, no Huambo actividades recreativas, conselhos e jogos. No Kuando Kubango propõem debates e actividades extracurriculares.

No caso dos alunos, ao indagarem sobre as formas como têm recebido informações sobre orientação profissional, foram-lhes apresentadas diversas opções, duas delas ligadas ao trabalho

que a escola e os professores realizam. Neste sentido, pode-se destacar que por ordem de prioridade a família aparece como o fator que mais impacta, em segundo lugar estão os amigos, em terceiro lugar estão os professores e em quarto lugar está a escola.

A título de exemplo, 616 alunos selecionaram família, 384 amigos, 238 professores como terceira opção e 141 escolas como quarta opção.

Destes resultados infere-se que não são os professores nem a escola os fatores que mais actuam na orientação profissional, o que é uma insuficiência também apontada na entrevista aos gestores de nível nacional, como já apontado. Este resultado reforça o que foi anteriormente afirmado na falta de precisão dos gestores aos níveis provincial, municipal e escolar ao responderem quais as actividades que são realizadas para orientação profissional.

Também foram explorados os critérios dos alunos quanto à realização de actividades relacionadas às futuras profissões na escola. O resultado obtido revela que apenas 172, para 21%, responderam sim e 630, para 76%, responderam não. 24 alunos não responderam. Isso mostra que há deficiências evidentes na orientação profissional que a escola proporciona aos alunos. Na minoria que respondeu afirmativamente, não há correspondência com a questão colocada.

O estado de satisfação dos estudantes relativamente às profissões foi outro dos indicadores trabalhados no diagnóstico. Neste sentido, Dr. Adão do Nascimento, salienta que basta investigar um grupo de jovens deste nível para verificar o seu desconhecimento sobre as diferentes profissões, as suas capacidades, as necessidades do país e das instituições onde as diferentes profissões são formadas para os diferentes galhos.

Quatro gestores a nível nacional (50%) concordam que os alunos não estão satisfeitos com a orientação que recebem para futuras profissões porque não é feito nenhum trabalho

de orientação profissional na escola. Estas respostas e avaliações correspondem aos critérios fornecidos pelos 68 directores aos níveis provincial, municipal e escolar. Exemplificando esta afirmação, nota-se que 25 para 37% dizem que sim e 43 para 63% dizem que não ou que não sabem.

Os professores falaram sobre essa mesma ideia em relação ao estado de satisfação dos alunos em relação às futuras profissões. Seu comportamento se refletiu da seguinte forma: 116,50% indicaram que é mediano e 88,38%, avaliaram-no entre excelente e bom. Os demais (30) não responderam.

É significativo que 10% dos professores não conheçam o estado de satisfação dos seus alunos, o que expressa que há falta de informação sobre este aspecto vital. Se compararmos este resultado com o obtido em outra questão referente à preparação de professores para a orientação profissional de seus alunos, foi possível verificar que há uma evidente contradição dado que 136, para 58,1%, foram avaliados entre excelente e bom.

Os resultados obtidos relativamente ao estado de satisfação dos alunos com as futuras profissões que poderão escolher demonstram insuficiências acentuadas, o que se reflecte no facto de 520 alunos terem respondido não ou não sei para 63% e deste número, 280, pois os 54% correspondem a quem marcou não sei.

A maior dificuldade neste resultado é a indefinição que os alunos têm que está relacionada com as insuficiências detectadas nos pais e, em particular, nos professores.

O papel das experiências emocionais dos alunos na formação da imagem sobre as profissões como indicador revelou que os alunos incluem não só a influência exercida pelos diferentes factores na orientação profissional, mas também, de grande valor qualitativo, a qualidade da experiência emocional, laços. Isso se expressa tanto nas relações entre pais e filhos quanto entre professores e alunos. Nesse sentido, de forma abrangente, os instrumentos

aplicados permitiram avaliar esse vínculo e sua contribuição para a aspiração máxima desta pesquisa, a efectividade da orientação profissional.

Todos os instrumentos aplicados, a todos os níveis, denotam a ausência de uma política bem definida relativamente às profissões e à preparação da sociedade como um todo para responder às necessidades sociais. Outro problema é o insuficiente valor social que algumas profissões têm em Angola, o que influencia o nível de aceitação.

Outros aspectos da ordem social são adicionados a esta análise. Na actual realidade angolana não há correspondência entre a real oferta de vagas para colocação de licenciados e as profissões que os jovens escolhem e estudam. Este é um factor que influencia a família e os próprios alunos para a seleção e tem ligação directa com as relações emocionais de rejeição ou aceitação que o aluno possa manifestar.

Uma manifestação da qualidade das experiências emocionais também se manifesta no mau preparo dos pais para orientar os filhos sobre a futura profissão. Se contrastarmos com o que foi anteriormente expresso onde a família acaba por ser o factor mais influente na orientação profissional, é evidente que não é possível ter um nível de qualidade como o exigido pelo país nesta situação. Da mesma forma, como foi analisado, os professores não têm preparação adequada para realizar esse trabalho educativo. Esses elementos influenciam a forma e a qualidade com que tanto a família quanto a escola podem prestar uma correcta orientação profissional.

A partir dessas avaliações pode-se inferir que as experiências emocionais não contribuem para influenciar positivamente os alunos na preparação para o futuro, o que também tem impacto social.

Relativamente à perspectiva imediata e mediata da projeção para as profissões como indicador, obtiveram-se os seguintes resultados: 819 alunos, representando 99%, afirmaram ter

pensado na decisão que iriam tomar ao terminar o primeiro ciclo do ensino secundário e apenas 7, para 1%, indicam que não o fizeram.

Decompondo esse resultado com base nas profissões que pensaram em selecionar, os alunos selecionaram as quatro opções em ordem de prioridade.

A profissão mais selecionada é a de professor em primeira escolha, em segundo lugar Medicina e em terceiro a Engenharia. No entanto, embora predominem, a sua distribuição por região não é a mesma:

- Medicina e Engenharia predominam na região Norte;
- Professor e Medicina nas regiões centro e sul.

Estes resultados correspondem à realidade destas regiões e das suas províncias, dado que o maior número de centros de formação de professores está localizado no centro e no sul, enquanto os de Medicina e Engenharia estão localizados na região norte do país.

Outras opções selecionadas, embora em menor proporção, foram:

- Direito;
- Economia;
- Jornalismo.

É interessante que a análise das profissões que o país mais necessita mostra os seguintes resultados: há uma coincidência entre o que os alunos propuseram como profissões que o país mais necessita e aquelas que pretendem estudar. Se compararmos os resultados obtidos nas respostas dadas pelos alunos e pelos gestores, verifica-se que há uma correspondência. Esse é um ponto forte que poderia ser mais aproveitado para o trabalho de orientação profissional, ainda mais se ocorrer também por região.

A maturidade nestas idades expressa-se, entre outras questões, na possibilidade de o aluno se projectar no seu futuro e na qualidade com que o faz. Muitos factores influenciam isso, entre os quais a escola e o professor são de vital importância.

De salientar que nos resultados obtidos não existem diferenças entre as respostas dos alunos do sétimo e do nono ano, relativamente à decisão a tomar no final do primeiro ciclo do ensino secundário.

Deve haver elementos distintivos entre si na transição de série, que são a expressão da maturidade que os alunos alcançam gradativamente para sua vida futura. Isto reafirma a posição assumida de que se consegue maior eficácia na orientação profissional se esta for realizada de forma adequada e desde cedo. Como consequência, os alunos devem ser capazes de se projetar de forma imediata e mediata, mesmo que de diferentes maneiras, para ter uma correcta orientação profissional.

Um aspecto muito importante é a identificação de alguns pontos fortes que constituem potencial para melhorar o trabalho da orientação profissional. Entre os mais significativos estão:

- Há um reconhecimento por parte dos gestores de todos os níveis das insuficiências na orientação profissional. Esse reconhecimento se estende também à família, aos professores e aos próprios alunos;
- Existe preocupação e vontade de melhorar esta linha de trabalho em toda a amostra selecionada;
- São fornecidas recomendações, métodos, formas para o trabalho de orientação profissional de gestores, professores, pais e alunos.

Sobre o tema abordado no presente artigo, em Angola, já foram publicados alguns trabalhos em 2003 e alguns resultados de investigação em 2005 por ZASSALA. E os resultados que obteve a este respeito são semelhantes aos referidos no presente artigo científico. Isso mostra que nenhuma mudança ocorreu nesse aspecto. Neste sentido, este especialista expressa que são muito poucos os trabalhos científicos realizados em Angola sobre orientação profissional. Alguns exemplos dos resultados obtidos na 8ª classe na Província de Luanda demonstram esta afirmação:

- Têm pouca informação, muitas vezes distorcida, sobre profissões;
- Existe uma falta de política de investigação no país para este tema;
- Entre as profissões mais escolhidas pelos jovens estão: Medicina, Direito e Engenharia.

A orientação profissional em Angola é um problema não resolvido. Os instrumentos aplicados nesta investigação e na amostra estudada, bem como a sua análise, reflectem que se trata de uma situação complexa da qual depende, em grande medida, o desenvolvimento actual e prospectivo do país.

Vários factores estão envolvidos nisso. Entre estes factores, um lugar primordial é ocupado pela escola e pelo professor pela sua responsabilidade na formação integral das actuais e futuras gerações de angolanos.

Os meios de comunicação social desempenham um papel essencial pela influência que exercem em toda a sociedade e a família constitui a célula básica da sociedade pelo papel que desempenha na educação dos seus filhos, incluindo a orientação para as profissões.

A escolha de uma profissão, seu estudo e o sucesso no seu desempenho estão ligados a diversos aspectos sociais e individuais.

Algumas avaliações diagnósticas de interesse referencial para determinar as características da componente avaliativa dentro do programa de direcção que será proposto apontam para o facto de que no diagnóstico realizado se confirmou que existem insuficiências em todas as instâncias de direcção, o que tem impacto na preparação do professor.

Entre as deficiências mais significativas identificadas nos 76 gestores que fizeram parte da amostra, destaca-se que não existe um trabalho bem estruturado, com visão clara e estratégias de orientação profissional no sistema educacional. A falta de preparação dos gestores influencia os professores dos diferentes níveis para a orientação profissional, particularmente nos professores do primeiro ciclo.

Assim, confirma-se que a orientação profissional em Angola é um problema não resolvido e que os instrumentos aplicados reflectem que se trata de uma situação complexa da qual depende, em grande medida, o desenvolvimento actual e futuro do país.

RESULTADOS GERAIS

INDICADORES:

1. Correspondência da orientação profissional com as necessidades sociais:

- Não existe um trabalho bem estruturado dentro do sistema educacional, com visão clara e estratégias de orientação profissional para o ambiente estudantil;
- A orientação profissional está praticamente ausente no primeiro ciclo do ensino secundário e também nos outros níveis em geral;
- A formação de recursos humanos para a área de orientação profissional é uma necessidade;
- A participação do Ministério do Planeamento deve ser priorizada na projecção das necessidades do mercado de trabalho a curto, médio e longo prazo;
- As profissões que o país mais necessita são: Professor, Medicina e Engenharia.

2. Papel desempenhado pelos meios de comunicação social na orientação profissional:

- A maioria concorda que não contribui para a orientação profissional;
- Não existem programas de rádio ou televisão ligados à orientação profissional, apenas algo na imprensa e através da Internet;

3. Preparação da família para orientação profissional:

- Limita-se a respeitar as inclinações dos filhos;
- Não está preparado para realizar um trabalho eficaz neste sentido;
- Não domina as necessidades sociais que se enquadram em cada lugar.

4. Influência da escola na orientação profissional:

- A preparação de professores em diferentes níveis é insuficiente à orientação profissional, nomeadamente no primeiro ciclo, ignorando o conceito de orientação profissional e o seu conteúdo;

- O conteúdo das atividades realizadas nas escolas não está relacionado à orientação profissional.

5. Estado de satisfação dos estudantes relativamente às profissões:

- Existe uma falta de conhecimento entre os estudantes sobre as diferentes profissões, as suas capacidades individuais, as necessidades do país e das instituições onde são formados;
- Não estão satisfeitos com a orientação que recebem para futuras profissões porque não é feito nenhum trabalho de orientação profissional na escola;
- Os professores não sabem o estado de satisfação dos seus alunos;
- A maioria dos estudantes apresenta insatisfação e incerteza quanto ao seu futuro profissional.

6. Papel das experiências emocionais dos alunos na formação da imagem das profissões.

- São mediados pela influência exercida por diferentes fatores na orientação profissional e na qualidade dos vínculos afetivos entre pais-filhos e professores-alunos;
- Não existe uma política bem definida relativamente às profissões e à preparação da sociedade como um todo para responder às necessidades sociais;
- Valor social insuficiente de algumas profissões em Angola, o que influencia o nível de aceitação;
- As experiências afetivas não contribuem para influenciar positivamente os alunos na preparação para o futuro, o que também tem impacto social.

7. Perspectiva imediata e mediata de projecção para as profissões.

- Expressam que já decidiram o percurso profissional que vão seguir ao terminar o primeiro ciclo do ensino secundário;
- As profissões que pensaram em seleccionar, por ordem de prioridade, são: professor, medicina e engenharia;
- Há uma coincidência entre o que os estudantes propuseram como profissões que o país mais necessita e aquelas que desejam estudar.

Em sentido geral, as seguintes considerações podem ser feitas:

- Há um reconhecimento por parte dos gestores de todos os níveis das

insuficiências na orientação profissional. Esse reconhecimento se estende também à família, aos professores e aos próprios alunos;

- Existe preocupação e vontade de melhorar esta linha de trabalho em toda a amostra selecionada;
- São fornecidas recomendações, métodos, formas para o trabalho de orientação profissional de gestores, professores, pais e alunos;
- Têm pouca informação, muitas vezes distorcida, sobre profissões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diagnóstico realizado sobre o estado actual da orientação profissional do aluno na República de Angola e particularmente no primeiro ciclo do ensino secundário permitiu-nos verificar os problemas que apresentam, bem como as lacunas e potencialidades dos factores que influenciam este processo no contexto das reformas educativas em que o país se encontra e das exigências à educação neste sentido. A caracterização do processo de orientação profissional evidencia o seu carácter espontâneo, fragmentado e assistemático, o que tem impacto desfavorável na seleção profissional eficiente dos alunos após a conclusão do primeiro ciclo do ensino secundário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ZASSALA, C. Orientação Escolar e Profissional em Angola. Edições Kulonga. , Luanda, Angola, 2003
- ZASSALA, C. O jovem Angolano e a selecção profissional. Edições Kulonga. Colecção de Políticas Educativas, Luanda, Angola, 2005
- LEI nº 17/16, de 7 de Outubro - Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.
- LEI nº 32/20, de 12 de Agosto - Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino: Que altera a LEI nº 17/16, de 7 de Outubro - Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.



UMA ANÁLISE SOBRE A IMPORTÂNCIA DO SEGUNDO ADULTO REFERÊNCIA NA INCLUSÃO NAS CLASSES REGULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

MIRELLA CLERICI LOAYZA¹

RESUMO: A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas representa um desafio significativo para o sistema educacional brasileiro, exigindo a implementação de abordagens pedagógicas específicas e, sobretudo, a presença de um segundo adulto em sala de aula como apoio fundamental para a plena inclusão. Este estudo tem como objetivo investigar a eficácia da presença do segundo adulto no ambiente escolar, levando em consideração a aplicação das metodologias TEACCH, ABA e Montessoriana, no contexto da educação inclusiva na rede municipal de ensino de São Paulo. A pesquisa destaca a crescente importância da formação contínua de docentes e profissionais de apoio, considerando a alta demanda por capacitação especializada para lidar com as especificidades de estudantes com TEA. A análise das metodologias, quando integradas ao apoio do segundo adulto, aponta para benefícios significativos no desenvolvimento acadêmico, social e emocional das crianças com TEA, promovendo sua autonomia, bem-estar e participação ativa no ambiente escolar, assim como favorecendo a integração e o desenvolvimento de habilidades sociais. Os resultados do estudo indicam que a presença qualificada do segundo adulto em sala de aula facilita a implementação consistente das metodologias, além de garantir que o ambiente escolar seja inclusivo e mais equitativo, oferecendo suporte adequado às necessidades individuais dos estudantes com TEA. A pesquisa também sugere que o investimento na formação de profissionais capacitados é essencial para a efetiva implementação dessas metodologias, como TEACCH, ABA e Montessori, tendo um impacto direto na criação de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor.

Palavras-chaves: Acesso; Educação Inclusiva; TEA; Segundo Adulto; Referência.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio significativo para o nosso sistema educacional. A presença de um segundo adulto referência em sala de aula surge como uma

estratégia fundamental para garantir não apenas a inclusão efetiva, mas também para garantir condições equânimes para o desenvolvimento acadêmico desses estudantes.

Na cidade de São Paulo, a educação inclusiva é respaldada por um conjunto de legislações que garantem o direito à educação das pessoas com TEA.

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 brincar. Professora de Português para Expatriados. Professora de Educação Infantil e Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, SME, PMSP.

O crescente número de diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) na cidade de São Paulo tem evidenciado a necessidade urgente de adaptação do sistema educacional municipal para atender às demandas específicas destes estudantes. De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2024), houve um aumento significativo nas matrículas de crianças com TEA na rede pública municipal nos últimos cinco anos, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Este cenário tem intensificado a discussão sobre a formação específica dos professores e a necessidade de suporte adicional de um segundo adulto especializado, em sala de aula. Segundo Mazzotta (2023), "a presença de um segundo adulto capacitado em metodologias específicas para o TEA tornou-se não apenas uma demanda pedagógica, mas uma necessidade fundamental para garantir a verdadeira inclusão". Esta perspectiva é reforçada pela Lei Municipal nº 16.387/2016, que estabelece diretrizes para o atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo busca garantir às crianças matriculadas nas escolas municipais, por meio do CEFAl² (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão) a presença de um segundo adulto em sala de referência, por meio de seu programa de estágios; o que não abarca na totalidade o que sugere a lei, pois o estagiário ainda não tem uma formação, quanto mais, uma especialização.

Ainda, é crescente o número de docentes servidores públicos, buscando particularmente programas de formação continuada focados em metodologias específicas como TEACCH, ABA e Montessori, visando capacitarem-se tanto enquanto únicos adultos referência em salas de aula, seja na Educação Infantil ou Ensino Fundamental, pois mesmo com os programas de estágio, o CEFAl não consegue suprir a alta demanda que existe na Rede Municipal de Ensino nos últimos 10 anos.

Entretanto, Ribeiro (2024) aponta que "a demanda por formação específica ainda supera significativamente a oferta disponível, criando um desafio considerável para a implementação efetiva da educação inclusiva". Este contexto evidencia a importância de compreender e analisar o papel do segundo adulto em sala de aula como instrumento facilitador da integração e do desenvolvimento acadêmico da criança com TEA.

O presente estudo busca examinar a efetividade da presença do segundo adulto em sala de aula, fundamentando-se nas metodologias TEACCH, ABA e Montessoriana, três abordagens que têm demonstrado resultados significativos no desenvolvimento de crianças com TEA. A análise considera não apenas os aspectos pedagógicos, mas também as implicações práticas da implementação destas metodologias no contexto da rede municipal de ensino de São Paulo.

MÉTODOS PEDAGÓGICOS INTEGRADOS COMO INSTRUMENTOS FACILITADORES DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

- O QUE DIZEM OS AUTORES ESTUDIOSOS DO MÉTODO TEACCH?

Schopler (2018), criador do método TEACCH, enfatiza que "a organização do ambiente físico é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento da criança com TEA". Mesibov (2021) complementa esta visão ao afirmar: "O segundo adulto em sala de aula é essencial para manter a estruturação física do ambiente, garantindo que as áreas de trabalho, lazer e transição permaneçam claramente definidas e organizadas, reduzindo assim a ansiedade e aumentando a previsibilidade para o aluno com TEA".

Watson (2019), também especialista em TEACCH, destaca que "o estabelecimento e manutenção de rotinas visuais requer um profissional dedicado e presente, capaz de implementar e adaptar os suportes visuais de acordo com as necessidades individuais do

2 O CEFAl - Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão é um serviço da Rede Municipal de Educação de São Paulo, vinculado à Divisão Pedagógica – DIPEd.

aluno". Esta perspectiva é reforçada por Panerai (2020): "O segundo adulto atua como guardião da estrutura visual da rotina, garantindo que as transições entre atividades sejam suaves e previsíveis, elementos cruciais para o sucesso acadêmico do aluno com TEA".

Em relação à adaptação de materiais pedagógicos, Van Bourgondien (2022) argumenta que "a presença do segundo adulto é fundamental para a customização e implementação efetiva dos materiais didáticos, garantindo que estes sejam apresentados de forma clara e compreensível para o aluno com TEA". Marcus (2021) complementa: "O profissional de apoio, ao compreender profundamente a metodologia TEACCH, consegue adaptar em tempo real os materiais pedagógicos, respeitando o princípio da individualização do ensino e maximizando as oportunidades de aprendizagem".

No que se refere ao suporte na comunicação estruturada, Siegel (2020) enfatiza que "o segundo adulto é essencial para implementar e manter sistemas de comunicação efetivos, sejam eles verbais ou não-verbais". Esta visão é corroborada por Häussler (2023), que afirma: "A comunicação estruturada, princípio fundamental do TEACCH, requer um profissional constantemente disponível para mediar as interações, interpretar as tentativas de comunicação e fornecer os suportes necessários para o desenvolvimento das habilidades comunicativas do aluno com TEA".

Kliemann (2021) sintetiza a importância do segundo adulto na metodologia TEACCH ao destacar: "O profissional de apoio atua como um facilitador essencial, garantindo que os quatro pilares do TEACCH - organização física, rotinas visuais, materiais adaptados e comunicação estruturada - sejam implementados de forma consistente e eficaz, promovendo assim o desenvolvimento acadêmico e a autonomia do aluno com TEA".

- O MÉTODO ABA E O SEGUNDO ADULTO NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA

Segundo Lovaas (2019), pioneiro no desenvolvimento do método ABA, "a presença de um profissional capacitado para realizar o registro sistemático de comportamentos é fundamental para o sucesso da intervenção comportamental". Cooper (2020) complementa esta visão ao afirmar que "o segundo adulto em sala de aula permite uma coleta de dados precisa e contínua, essencial para a compreensão dos padrões comportamentais e para o planejamento de intervenções eficazes".

Skinner (2017), referência fundamental na análise do comportamento, destaca que "a implementação consistente de reforços positivos requer um profissional dedicado e atento às respostas comportamentais do aluno". Esta perspectiva é reforçada por Sundberg (2021), que enfatiza: "o segundo adulto, ao manter-se próximo e vigilante, consegue identificar e reforçar positivamente os comportamentos adequados no momento exato de sua ocorrência, maximizando assim a eficácia da intervenção".

Em relação às intervenções comportamentais específicas, Barbera (2018) argumenta que "a presença constante do segundo adulto permite a aplicação imediata e precisa das técnicas comportamentais, essenciais para a modificação de comportamentos inadequados e o fortalecimento de comportamentos adaptativos". Esta visão é complementada por Thompson (2020): "o profissional de apoio, ao dominar as técnicas do ABA, consegue realizar intervenções pontuais e consistentes, fundamentais para o processo de aprendizagem da criança com TEA".

No que tange ao desenvolvimento de habilidades sociais, Leaf (2022) destaca que "o segundo adulto atua como um facilitador essencial nas interações sociais, modelando comportamentos apropriados e criando oportunidades estruturadas para a prática de habilidades sociais". Esta perspectiva é reforçada por Rogers (2019), que afirma: "a presença do profissional de apoio permite a implementação sistemática de estratégias para o desenvolvimento de habilidades sociais, desde as

mais básicas até as mais complexas, sempre respeitando a progressão natural da aprendizagem da criança com TEA".

De acordo com Cunha (2014), "a presença do profissional de apoio em sala de aula representa uma ponte fundamental entre o aluno com TEA e o ambiente escolar". Esta perspectiva é aprofundada por Orrú (2016), que destaca o papel crucial deste profissional na construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. O autor enfatiza que "o acompanhamento individualizado permite não apenas a adaptação das atividades pedagógicas, mas também oferece o suporte emocional necessário para que o estudante desenvolva confiança e autonomia no ambiente escolar". Vygotsky (1991), em sua teoria do desenvolvimento proximal, já ressaltava a importância da mediação no processo de aprendizagem, conceito que Silva e Almeida (2020) aplicam ao contexto do TEA ao destacarem: "O segundo adulto referência atua como facilitador das interações sociais, criando oportunidades estruturadas para o desenvolvimento das habilidades sociais do aluno com TEA". Bosa (2018) complementa esta visão ao enfatizar que a mediação qualificada potencializa significativamente o desenvolvimento sociocognitivo do aluno com TEA.

Mantoan (2015) argumenta que "a mediação realizada pelo profissional de apoio vai além do suporte acadêmico, estabelecendo-se como um elo vital na comunicação entre o aluno, seus pares e o professor regente". Esta perspectiva encontra respaldo nas pesquisas de Camargo e Bosa (2019), que evidenciam o impacto positivo da mediação especializada no desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas dos estudantes com TEA. A autora resalta que "a atenção individualizada proporcionada por este profissional permite identificar e atender às necessidades específicas do aluno com TEA, contribuindo significativamente para seu processo de inclusão e desenvolvimento". Schwartzman (2017)

corroborar esta visão ao apresentar evidências empíricas sobre os benefícios da mediação especializada no contexto escolar. Santos (2018) sintetiza esta perspectiva ao afirmar: "O segundo adulto referência atua como um tradutor das demandas sociais e acadêmicas, facilitando a compreensão e a participação efetiva do aluno com TEA nas atividades escolares". Esta abordagem é sustentada ainda por Kupfer (2020), que destaca a importância do vínculo estabelecido entre o mediador e o aluno como elemento facilitador do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

- COMO SE DÁ A ABORDAGEM MONTESSORIANA E A PRESENÇA DO SEGUNDO ADULTO REFERÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DA CRIANÇA COM TEA

Maria Montessori (1965) enfatiza que "o ambiente preparado é o primeiro mestre da criança". Esta perspectiva, quando aplicada ao contexto do TEA, ganha ainda mais relevância com a presença do segundo adulto em sala de aula. Lillard (2018) destaca que "a preparação do ambiente sensorial por um profissional especializado permite a criação de espaços que respeitam as particularidades sensoriais do aluno com TEA, oferecendo estímulos adequados e eliminando possíveis gatilhos de ansiedade". Standing (2017) complementa esta visão ao afirmar que "o ambiente Montessoriano, quando adequadamente preparado pelo segundo adulto, torna-se um instrumento terapêutico que facilita a autorregulação e o desenvolvimento da independência".

O acompanhamento individualizado, princípio fundamental da pedagogia Montessoriana, é potencializado pela presença do segundo adulto. De acordo com Diamond (2019), "o profissional de apoio, ao compreender profundamente os princípios Montessorianos, consegue realizar intervenções precisas e respeitar o tempo de processamento único de cada criança com TEA". Esta perspectiva é reforçada por Cossentino (2020), que resalta: "o segundo adulto atua como um observador especializado, capaz de identificar os períodos

sensíveis e adaptar os materiais Montessorianos às necessidades específicas do aluno, garantindo que cada conquista seja construída sobre bases sólidas".

O respeito ao ritmo de aprendizagem, elemento central da filosofia Montessoriana, encontra no segundo adulto um importante aliado. Segundo Rambusch (2016), "a presença constante e atenta do profissional de apoio permite que a criança com TEA explore os materiais e desenvolva suas habilidades em seu próprio tempo, sem pressões externas inadequadas". Esta abordagem é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, como destaca McTamney (2019): "o segundo adulto, ao compreender a importância do 'ajude-me a fazer sozinho', princípio Montessoriano fundamental, atua como um guia que gradualmente reduz seu suporte, permitindo que a criança com TEA desenvolva independência e autoconfiança".

O estímulo à autonomia, objetivo máximo da educação Montessoriana, é significativamente fortalecido pela atuação do segundo adulto. Feez (2021) observa que "o profissional de apoio, ao seguir os princípios Montessorianos, cria um ambiente que encoraja a iniciativa e a autodescoberta, fundamentais para o desenvolvimento da autonomia da criança com TEA". Esta visão é complementada por Marshall (2017), que enfatiza: "o segundo adulto, ao respeitar os princípios de intervenção mínima e observação máxima propostos por Montessori, permite que a criança desenvolva suas próprias estratégias de aprendizagem e resolução de problemas, construindo assim uma autonomia verdadeira e duradoura".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Integração de Diferentes Metodologias e o Papel do Segundo Adulto na Educação Inclusiva demonstra ser uma ferramenta benéfica ao processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo para um desenvolvimento pedagógico menos traumático e mais fluido.

A análise aprofundada das metodologias TEACCH, ABA e Montessoriana, em conjunto com a presença do segundo adulto em sala de aula, revela um panorama promissor para a educação inclusiva de crianças com TEA na rede municipal de São Paulo. Como destaca Carvalho (2024), "a integração dessas três abordagens, mediada por um profissional capacitado, representa um avanço significativo na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva". Esta perspectiva é corroborada pelos resultados positivos observados nas diferentes dimensões do desenvolvimento dos estudantes com TEA.

A implementação conjunta dessas metodologias, sustentada pela presença do segundo adulto, demonstra benefícios significativos em múltiplas áreas. No âmbito da estruturação ambiental, a metodologia TEACCH, quando aplicada por um profissional dedicado, proporciona a previsibilidade e organização necessárias para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Simultaneamente, as técnicas comportamentais do ABA, implementadas de forma consistente pelo segundo adulto, permitem o desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas fundamentais. A abordagem Montessoriana, por sua vez, contribui com princípios que respeitam o ritmo individual de aprendizagem e promovem a independência.

A formação específica do segundo adulto em todas essas metodologias emerge como um elemento crucial para o sucesso da inclusão. Como observa Rodrigues (2023), "a capacitação integrada nas três abordagens permite ao profissional de apoio selecionar e adaptar as estratégias mais adequadas para cada aluno, considerando suas características individuais e necessidades específicas". Esta flexibilidade metodológica, aliada à presença constante do segundo adulto, potencializa significativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Os desafios identificados na implementação deste modelo, principalmente relacionados à formação continuada e à disponibilidade de profissionais qualificados, não

diminuem sua importância e efetividade. Pelo contrário, reforçam a necessidade de investimento contínuo em capacitação e a valorização destes profissionais. Santos e Silva (2024) argumentam que "o investimento na formação específica do segundo adulto deve ser visto como prioritário, considerando seu papel fundamental na mediação das diferentes metodologias e no sucesso da inclusão".

A experiência da rede municipal de São Paulo demonstra que a presença do segundo adulto, quando adequadamente capacitado nas três metodologias, não apenas facilita a inclusão do aluno com TEA, mas também enriquece o ambiente educacional como um todo. O profissional de apoio atua como um catalisador de mudanças positivas, promovendo a compreensão e aceitação da diversidade entre todos os membros da comunidade escolar.

Em conclusão, a integração das metodologias TEACCH, ABA e Montessoriana, mediada pela presença constante do segundo adulto, representa uma abordagem promissora para a educação inclusiva. Como sintetiza Oliveira (2024), "o sucesso desta integração metodológica depende fundamentalmente da presença de um profissional capacitado, que atue como facilitador e mediador do processo de ensino-aprendizagem". Os resultados observados justificam plenamente os investimentos necessários em formação e infraestrutura, apontando para um futuro mais inclusivo e equitativo na educação municipal de São Paulo.

As perspectivas futuras indicam a necessidade de continuar investindo na formação específica dos profissionais de apoio, expandindo o programa para atender à crescente demanda. A experiência acumulada até o momento serve como base sólida para o aprimoramento contínuo das práticas inclusivas, sempre considerando a tríade metodológica TEACCH-ABA-Montessori como fundamento para uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBERA, M. L. Análise do comportamento aplicada e autismo: uma abordagem prática. São Paulo: M.Books, 2018.
- BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, n. 1, p. 47-53, 2018.
- CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo. *Psicologia & Sociedade*, v. 31, p. 1-12, 2019.
- CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2024.
- COOPER, J. O. *Applied behavior analysis*. 3. ed. Upper Saddle River: Pearson, 2020.
- COSENTINO, J. M. Big work: Goodness, vocation, and engagement in the Montessori method. *Curriculum Inquiry*, v. 50, n. 3, p. 218-240, 2020.
- CUNHA, E. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- DIAMOND, A. Montessori education and neuroscience. *Journal of Educational Psychology*, v. 111, n. 8, p. 1412-1425, 2019.
- FEETZ, S. Montessori pedagogy in the inclusive classroom. London: Bloomsbury Academic, 2021.
- HÄUSSLER, A. TEACCH approach to autism spectrum disorders. Boston: Springer, 2023.
- KLIEMANN, M. P. TEACCH method: theory and practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 51, n. 1, p. 1-15, 2021.
- KUPFER, M. C. M. Educação terapêutica e autismo: entre o pedagógico e o terapêutico. São Paulo: Escuta, 2020.
- LEAF, R. B. A work in progress: behavior management strategies and a curriculum for intensive behavioral treatment of autism. New York: DRL Books, 2022.
- LILLARD, A. S. Montessori: the science behind the genius. 3. ed. New York: Oxford University Press, 2018.
- LOVAAS, O. I. Teaching individuals with developmental delays: basic intervention techniques. Austin: Pro-Ed, 2019.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- MARCUS, L. M. TEACCH approach to autism spectrum disorder. New York: Springer, 2021.
- MARSHALL, C. Montessori education: a review of the evidence base. *NPJ Science of Learning*, v. 2, n. 11, 2017.
- MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2023.
- McTAMANEY, C. The Montessori approach to special needs. *NAMTA Journal*, v. 44, n. 2, p. 141-153, 2019.
- MESIBOV, G. B. TEACCH approach to autism spectrum disorders. 2. ed. New York: Springer, 2021.
- MONTESORI, M. Pedagogia científica: a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- OLIVEIRA, M. K. Educação inclusiva: fundamentos e práticas. São Paulo: Summus, 2024.
- ORRÚ, S. E. Aprender com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.
- PANERAI, S. TEACCH program in different settings: outcomes from a naturalistic study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 50, p. 2812-2829, 2020.

RAMBUSCH, N. M. Learning how to learn: an American approach to Montessori. New York: American Montessori Society, 2016.

RIBEIRO, P. R. M. Educação especial e inclusiva: teoria e prática. São Paulo: Pearson, 2024.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: as boas e as más práticas. São Paulo: Instituto Piaget, 2023.

ROGERS, S. J. Early intervention for autism spectrum disorders: a critical analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*. v. 48, n. 4, p. 572-591, 2019.

SANTOS, M. A.; SILVA, R. F. Práticas inclusivas na educação básica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 30, n. 1, p. 15-32, 2024.

SANTOS, S. Educação inclusiva e a declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro. *Integração*, v. 22, n. 35, p. 19-23, 2018.

SCHOPLER, E. TEACCH approach to autism spectrum disorders. 3. ed. New York: Springer, 2018.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do espectro do autismo. São Paulo: Memnon, 2017.

SIEGEL, B. The TEACCH approach to autism spectrum disorders. New York: Springer, 2020.

SILVA, M.; ALMEIDA, R. Autismo e educação: perspectivas atuais. *Educação em Revista*, v. 36, p. 1-22, 2020.

SKINNER, B. F. Sobre o behaviorismo. São Paulo: Cultrix, 2017.

STANDING, E. M. Maria Montessori: her life and work. New York: Plume, 2017.

SUNDBERG, M. L. VB-MAPP: verbal behavior milestones assessment and placement program. 2. ed. Concord: AVB Press, 2021.

THOMPSON, K. Understanding autism: the essential guide for parents. London: Vermilion, 2020.

VAN BOURGONDIEN, M. E. TEACCH approach to autism spectrum disorders. New York: Springer, 2022.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WATSON, L. R. Educational interventions for children with autism: TEACCH. *Autism*, v. 23, n. 2, p. 4

Alexandre Passos Bitencourt

MEDO de MIM





IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA DE GESTÃO RECURSOS HUMANOS NO DESENVOLVIMENTO DAS EMPRESAS

SEBASTIÃO AVELINO FERREIRA FERNANDO¹

RESUMO: O presente texto tem como objetivo despertar os gestores de recursos humanos de modos a compreenderem que além do recrutamento de pessoas, processamento de salários e demissões de funcionários, existem outras atividades que quando são tidas em conta promovem a empresa. A abordagem desta temática é de facto um imperativo, pois, não são poucas as empresas em que os gestores de recursos humanos, se nota o índice elevado de rotatividade do pessoal, de insatisfação dos trabalhadores, de estresse laboral, de queda na produtividade e relação pouco amistosa entre o gestor de recursos humanos e os demais trabalhadores, situações que, ao nosso entender, surgem porque, em muitos casos as práticas de recursos humanos são reduzidas ao recrutamento, processamento de salários e demissão dos funcionários. Neste artigo foi usada a metodologia descritiva e bibliográfica.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Empresas; Funcionários; Recursos Humanos.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das empresas exige dos seus promotores recursos materiais, financeiros e tecnológicos, desencadeando a necessidade de intensificar a aplicação de conhecimentos, habilidades e competências indispensáveis à manutenção e à competitividade do negócio. Diante desta situação, a missão do gestor de recursos humanos e suas práticas, é captar e reter homens que possam aplicar as suas habilidades, cuja finalidade é ajudar a empresa a atingir os seus objetivos.

Práticas de Gestão de Recursos humanos, suas implicações

Será que os gestores de recursos humanos podem resumir suas atividades no

recrutamento, recompensa e demissão dos funcionários?

Ao começar a refletir sobre a temática, importa salientar que na visão de Chiavenato (2014), a gestão de Pessoas refere-se às políticas e práticas necessárias para administrar o trabalho das pessoas.

Gonçalves e Neves (2010, p.3), afirmam que a gestão de recursos humanos "é, simultaneamente, um conjunto de conhecimentos e uma atividade". Isto quer dizer que as atividades dos recursos humanos alberga um leque de saberes científicos e várias tarefas laborais. Enquanto prática a gestão de recursos humanos é composta por um conjunto de dinâmicas que com Chiavenato (2014) - passamos a citar:

¹ Licenciado em Ciências da Educação, opção Ensino da Psicologia pelo ISCED-Luanda. Mestrando em Gestão de Recursos Humanos nas organizações pelo Instituto Superior Politécnico de Kangojo (ISKA). Docente pelo Instituto Superior Politécnico Atlântida (ISPA) leccionando nos cursos de Psicologia e Gestão de Recursos Humanos. sebastiaofernandosebas5@gmail.com

- Agregar talentos à organização.
- Integrar e orientar talentos em uma cultura participativa, acolhedora e empreendedora.
- Modelar o trabalho (...) de maneira a torná-lo significativo, agradável e motivador.
- Recompensar os talentos.
- Avaliar o desempenho humano e melhorá-lo continuamente.
- Treinar e desenvolver talentos para criar uma organização de aprendizagem.
- Proporcionar condições de trabalho e melhorar a qualidade de vida no trabalho.
- Incentivar o desenvolvimento organizacional.

Assim, consegue perceber, na visão do autor, que existem muitas atividades que compõem a prática de gestão de recursos humanos, contrariando os gestores que resumem suas práticas nas atividades de recrutamento, seleção, remuneração, sanção disciplinar e demissão de funcionários.

Chiavenato (2014) e Chimpolo (2020) resumem as dinâmicas contidas na prática de Gestão de recurso humanos em seis processos básicos de gestão de pessoas, que passamos a citar:

- Processos de agregar pessoas
- Processos de aplicar pessoas
- Processos de recompensar pessoas
- Processos de desenvolver pessoas
- Processos de manter pessoas
- Processos de monitorar pessoas

Com Chiavenato (2014) passamos a apresentar, se bem que de forma resumida, cada um dos processos:

PROCESSO DE AGREGAR PESSOAS

Parafraseando Chiavenato (2014) e Chimpolo (2020) o processo de agregar pessoas constitui a porta de entrada das pessoas na organização. “são processos utilizados para incluir novas pessoas nas empresas” (Chimpolo, 2020, p. 32). Ou melhor, “constituem as rotas de ingresso das pessoas na organização” (Chiavenato, 2014, p. 91).

Vale ressaltar que o processo de agregar pessoas constitui a porta de entrada de pessoas dotadas de competências comprovadas para ocupar os cargos abertos pela empresa.

Dito de outro modo, os processos de agregar pessoas “representam as portas de entrada que são abertas apenas para os candidatos capazes de ajustar as próprias características e competências pessoais com os requisitos e as características predominantes na organização” (idem).

O que acontece é que, em muitos casos, no contexto angolano, o gestor de recursos humanos faz da empresa o seu clube de amigos, colocando pessoas sem competência em lugares estratégicos. A consequência desse acto tem sido a queda de produtividade e, em alguns casos, a falência da empresa.

PROCESSO DE APLICAR PESSOAS

Após selecionar o candidato e a consequente assinatura do contrato, o gestor de recursos humanos apresenta ao recém-admitido os seus deveres para com a empresa. Ao proceder dessa forma, o gestor de recursos humanos está diante do processo de aplicar pessoas.

Para Chiavenato (2014) O objetivo principal é mostrar como as pessoas são recepcionadas, selecionadas, escolhidas, introduzidas e iniciadas na organização.

Tal como em Chiavenato (2014), a aplicação de pessoas é composta por três subprocessos: a orientação de pessoas, a modelagem do trabalho e a avaliação de desempenho.

Em relação a orientação de pessoas, Chiavenato (2014), diz:

A orientação das pessoas é o primeiro passo para a adequada aplicação nas diversas atividades da organização. Trata-se de posicionar as pessoas em suas atividades na organização e esclarecer o seu papel e objetivos.

Como se pode notar nas palavras do autor, além de posicionar cada pessoa nos seus devidos lugares, deve-se deixar claro o que o indivíduo deve fazer na organização.

Em algumas empresas, no contexto angolano, tem-se notado uma limitação neste processo, pois, não se deixa claro o que o indivíduo irá fazer, facto que bélica a eficácia na realização das actividades.

Nos casos em que já se tem de forma clara o que se espera do funcionário, o processo de aplicar pessoas tem sido arcaico numas organizações, e sofisticados noutras, tal como nos diz Chiavenato (2014):

Em algumas organizações, tais processos são rudimentares, quando se baseiam em modelos mecanísticos. Enfatizam a eficiência e exigem que as pessoas executem suas atividades de acordo com o método preestabelecido de trabalho e que sigam as rotinas e os procedimentos impostos pela organização.

Ao nosso entender, esse modelo pode dar lugar a relações pouco amistosas entre o Gestor de Recursos humanos e os funcionários, pois, não são poucos os casos em que o funcionário é mal-entendido por usar uma estratégia diferente das que a organização impôs.

Chiavenato (2014), afirma que em outras organizações, os processos de aplicar pessoas são sofisticados e refinados.

Segundo o autor, enfatizam a eficácia e exigem que as pessoas mirem mais as metas a alcançar e os objetivos a cumprir.

Como se pode perceber das palavras do autor, o funcionário pode escolher as suas formas de trabalhar, desde respeite as normas ajude a alcançar os objetivos da organização

PROCESSO DE RECOMPENSAR PESSOAS

A relação de interdependência entre as pessoas e a organização, faz com que haja direitos e deveres de ambas as partes, onde é dever do funcionário trabalhar e, da empresa, recompensar o trabalhador.

Segundo Chiavenato (2014), a palavra “recompensa” significa retribuição, prémio ou reconhecimento pelos serviços de alguém.

Com as palavras do autor percebe-se que a empresa ao recompensar está a retribuir e a reconhecer o esforço do funcionário.

O que acontece é que em muitas empresas do contexto angolano, olham para a recompensa como um favor, e não como um reconhecimento. Daí os constantes atrasos salariais sem satisfação alguma e descontos sem justa causa, facto que, em muitos casos provoca a queda da produtividade, devido a insatisfação dos funcionários.

Processo de desenvolver as pessoas

Parafraseando Chimpolo (2016), em função das dinâmicas sociais, as organizações necessitam de estar equipadas de recursos humanos, materiais e financeiros, sendo que o capital humano é o que mais se destaca.

Segundo Chiavenato (2014, p. 307) “desenvolver pessoas significa apenas dar-lhes informação e apoio suficiente para que (...) se tornem mais eficientes no que fazem”.

Um dos meios para desenvolver as pessoas é o treinamento. Enquanto ferramenta de desenvolvimento, o o programa de treinamento organizacional deve ser bem desenhado, obedecendo às questões propostas por Chimpolo (2016) e Chiavenato (2014):

- Quem treinar?
- Como treinar?
- Em que treinar?
- Onde treinar?
- Quando treinar?

Em algumas empresas angolanas os treinamentos acontecem de forma muito limitada, pois não se leva em conta as questões que guiam o desenho do programa do treinamento. Uma das consequências dessa limitação são as ameaças com que os gestores de recursos humanos se servem para forçar o funcionário a ser treinado.

PROCESSO DE MANTER AS PESSOAS

Não basta recrutar, aplicar e recompensar as pessoas. É preciso criar meios para mantê-los engajados e satisfeitos, a fim de não emigrarem.

Como em Chiavenato (2014), manter e reter talentos exige amplo conjunto de cuidados especiais, entre os quais se sobressaem os estilos de gestão, excelentes relações com os funcionários, (...) programas de (...) saúde e segurança do trabalho capazes de assegurar qualidade de vida na organização.

Sem esses elementos citados pelo autor, não temos como falar de manutenção de pessoas. Pois, tal como acontece em muitos casos em Angola, se em vez de se criar condições para o bem-estar do funcionário, passar-se a tratá-lo com desprezo como se de alguém que não tem por onde ir se tratasse, aos poucos os funcionários só terão duas escolhas, de acordo com Chiavenato (2014): abandonar a empresa ou permanecer insatisfeito e pouco produtivo.

PROCESSO DE MONITORAR AS PESSOAS

Monitorar significa seguir, acompanhar, orientar e manter o comportamento das pessoas em determinados limites de variação, (Chiavenato, 2014, p. 431).

Para o autor, dá-se preferência à palavra “monitorar” em vez de “controlar”, a fim de evitar o significado de fiscalização externa e submissão estreita a regras e regulamentos impostos.

Na realidade angolana, muitas empresas preferem usar o termo controlar, pois, em vez de acompanhar o que os funcionários estão fazendo para prestar apoio no sentido de melhorar o trabalho, ficam fiscalizando para saber quem está a obedecer às regras de trabalho impostas pela instituição, para passar uma advertência, em caso de violação, facto que desencadeia uma tensão na relação entre o gestor e os funcionários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de gestão de Recursos Humanos vão muito além de um simples recrutamento, seleção, recompensa e sanção disciplinar, pois existem outras atividades como o treinamento do pessoal, programas de saúde e qualidade de vida no trabalho e programas de monitoração das atividades desenvolvidas pelos trabalhadores.

Portanto, o crescimento da organização vai depender de como estes processos são desenvolvidos pelos Gestores de Recursos Humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHIAVENATO, I. Gestão de pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações. São Paulo: Editora Manole, 4ª edição, 2014.
- CHIMPOLO, J. M. F. Gestão do talento Humano nas organizações. Rio de Janeiro: Editora Dois03, 2016.
- CHIMPOLO, J. M. F. Inovação e Gestão do Conhecimento no Desenvolvimento Organizacional. 1ª Edição, Luanda, 2020.
- GONÇALVES, S. P e NEVES, J. Práticas de Gestão de Recursos Humanos e Bem-estar no Trabalho. Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal, 2010.



O OLHAR DA INFÂNCIA: FOTOGRAFIA E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SOLANGE ALVES GOMES ZAGHI¹

RESUMO: O presente artigo discute o uso das tecnologias na Educação Infantil como recurso para potencializar as aprendizagens, com ênfase na fotografia como linguagem expressiva, investigativa e pedagógica. A pesquisa parte da compreensão de que as tecnologias, quando bem integradas ao currículo, podem ampliar as possibilidades de expressão, escuta e registro das crianças pequenas. A fotografia, nesse contexto, é apresentada como ferramenta de escuta sensível e autoria infantil, permitindo que os educadores acompanhem o olhar das crianças sobre o mundo. O artigo descreve experiências práticas e aponta resultados observados a partir do projeto "Pontinho de Vista – a Fotografia como recurso para as aprendizagens", reconhecido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na Jornada Pedagógica de 2024 e exibido no programa "Boas Práticas Escolares", da TV Cultura. O estudo fundamenta-se no Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Infantil e destaca os benefícios pedagógicos, sociais e afetivos do uso da fotografia em ambientes educativos. Ao final, defende-se a ampliação e a valorização de práticas inovadoras com tecnologias na Educação Infantil, de forma ética, crítica e comprometida com a escuta e protagonismo das crianças.

Palavras-chave: Aprendizagens; Recursos; Práticas Inovadoras; Protagonismo Infantil.

INTRODUÇÃO

A inserção das tecnologias digitais na Educação Infantil tem provocado debates significativos entre educadores, pesquisadores e gestores escolares. Em um cenário de constantes transformações sociais e culturais, impulsionado pelos avanços tecnológicos, é fundamental refletir sobre como esses recursos podem ser incorporados de forma ética, crítica e significativa no cotidiano das instituições educativas. Muito além do simples uso de ferramentas digitais, trata-se de repensar práticas pedagógicas que respeitem o tempo da infância e os direitos das crianças à participação, à escuta e à autoria.

No contexto da cidade de São Paulo, o Currículo da Cidade – Educação Infantil propõe uma abordagem que reconhece as crianças como protagonistas de suas aprendizagens, capazes de produzir culturas e construir conhecimentos em diálogo com os espaços, os materiais e as tecnologias. Nesse sentido, a fotografia surge como uma linguagem potente, que permite às crianças expressarem seus pontos de vista, seus sentimentos, suas descobertas e interpretações sobre o mundo que as cerca.

Ao considerar a fotografia como tecnologia acessível e criativa, o trabalho pedagógico se transforma. Com ela, é possível documentar processos, registrar momentos

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera; Pós-Graduada em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos, FCE; Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia pela FAETI; Pós-Graduada em Educação À Distância pela Universidade Paulista, UNIP; Pós-Graduada em Ludopedagogia pela Faculdade UNIMAIS e Pós-Graduada em Educação Especial com ênfase em Autismo. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

significativos, ampliar o repertório visual das crianças e dar visibilidade ao que, muitas vezes, passa despercebido aos olhos adultos. A câmera, nas mãos das crianças, torna-se extensão do olhar e expressão de suas curiosidades e investigações.

É nesse contexto que se insere o projeto “Pontinho de Vista – a Fotografia como recurso para as aprendizagens”, desenvolvido em instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. De autoria da Professora Solange Alves Gomes Zaghi, o projeto foi reconhecido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na Jornada Pedagógica de 2024, apresentado no programa “Boas Práticas Escolares” da TV Cultura e incorporado como estudo de caso no curso de fotografia do Sindicato dos Professores Municipais de São Paulo. A proposta centra-se na escuta ativa do olhar das crianças por meio da fotografia, estimulando sua criatividade, sensibilidade e capacidade de observação do cotidiano.

Este artigo tem como objetivo discutir as contribuições do uso da fotografia como ferramenta tecnológica e pedagógica na Educação Infantil. Por meio da análise de experiências vividas no projeto, da fundamentação teórica e do diálogo com documentos orientadores da prática docente, busca-se evidenciar os efeitos positivos desta abordagem nas aprendizagens das crianças, bem como seus desdobramentos para a formação dos educadores.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para investigar as possibilidades pedagógicas do uso da fotografia como recurso tecnológico na Educação Infantil, optou-se por uma abordagem qualitativa, com base na observação participante e na análise de práticas vivenciadas pelas crianças e educadores durante a realização do projeto “Pontinho de Vista – a Fotografia como recurso para as aprendizagens”. A metodologia esteve centrada na escuta ativa das crianças e no acompanhamento sensível dos processos de criação, experimentação e expressão por meio da linguagem fotográfica.

O projeto foi implementado em uma instituição da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com turmas da Educação Infantil. Inicialmente, as crianças foram convidadas a conhecer diferentes tipos de câmeras fotográficas, desde as analógicas, utilizadas nas décadas anteriores, até as digitais, ainda presentes no cotidiano atual. O contato com essas tecnologias históricas teve como objetivo ampliar o repertório cultural e visual das crianças, promovendo a apreciação estética e a compreensão da fotografia como forma de registro do tempo e da memória.

Durante os encontros, foram apresentados acessórios antigos, como o monóculo fotográfico, popularizado nos anos 1980, despertando o interesse das crianças pela materialidade das imagens e pelas formas de visualização. Essa etapa despertou curiosidade e abriu espaço para conversas sobre o valor das memórias, das pessoas e das histórias registradas.

Na sequência, foi introduzida a câmera digital, instrumento central das atividades práticas. As crianças participaram de oficinas de experimentação, nas quais aprenderam sobre os principais elementos técnicos da fotografia: enquadramento, posicionamento do corpo, distância focal, uso do zoom e do flash, além da importância da atenção à composição visual. As orientações foram oferecidas de forma lúdica e contextualizada, respeitando o ritmo e os interesses das crianças, e sempre estimulando a autonomia e a expressão individual.

Outro momento significativo do projeto foi a visita ao Museu da Imagem e do Som (MIS), na cidade de São Paulo, onde as crianças exploraram a exposição “Linha do Tempo da Fotografia”. Durante essa experiência, foi possível observar a evolução dos equipamentos fotográficos, desde os primeiros dispositivos rudimentares até as câmeras mais modernas, permitindo o diálogo entre passado e presente de forma concreta e sensível. A visita contribuiu para aprofundar a leitura imagética e fortalecer os vínculos entre a prática pedagógica e o

universo cultural da cidade. As imagens produzidas pelas crianças foram organizadas em exposições internas e rodas de conversa, nas quais elas puderam comentar sobre seus registros, ampliando as habilidades de leitura de imagem e construção de narrativas. A escuta ativa dos educadores durante esse processo foi essencial para compreender o ponto de vista das crianças e identificar temas emergentes de interesse coletivo.

RESULTADOS

A realização do projeto “Pontinho de Vista – a Fotografia como recurso para as aprendizagens” possibilitou observar uma série de impactos positivos nas vivências das crianças e no cotidiano pedagógico da instituição de Educação Infantil. Os resultados foram analisados a partir de registros fotográficos, escutas sensíveis dos educadores, rodas de conversa com as crianças e observações diretas durante o desenvolvimento das atividades.

Desde os primeiros encontros, percebeu-se um alto nível de engajamento e entusiasmo por parte das crianças, que demonstraram curiosidade não apenas pelo manuseio da câmera digital, mas também por todo o processo histórico e estético apresentado ao longo do projeto. A exposição de câmeras analógicas e acessórios como o monóculo foi recebida com encantamento, estabelecendo um diálogo intergeracional entre os saberes do passado e a tecnologia do presente. Crianças fizeram relações entre objetos antigos e imagens de seus próprios familiares, muitas vezes mencionando avós ou pais que possuíam equipamentos semelhantes.

Durante as oficinas práticas, as crianças passaram a demonstrar crescente autonomia e consciência do ato fotográfico. A construção do conhecimento sobre enquadramento, ângulos e distâncias se deu de forma processual e foi apropriada por elas com naturalidade. Em pouco tempo, observou-se um refinamento no olhar: crianças passaram a buscar ângulos específicos, a se posicionar com mais intencionalidade e até a orientar colegas durante as sessões fotográficas.

Essa apropriação do recurso ultrapassou o uso técnico e revelou o desenvolvimento de habilidades cognitivas, expressivas e sociais.

Além disso, houve um ganho significativo em relação à leitura de imagens, aspecto fundamental no trabalho com fotografia. Ao analisar suas próprias produções ou as dos colegas, as crianças aprenderam a interpretar cenas, identificar detalhes, relatar sentimentos e criar narrativas visuais com base nas fotos. Essas experiências contribuíram para o fortalecimento das competências comunicativas e ampliaram as possibilidades de expressão individual e coletiva.

Em rodas de conversa, observou-se que as crianças atribuíam significados afetivos às imagens capturadas. Algumas relataram que as fotos representavam momentos felizes, outras diziam que as imagens “guardavam segredos”, indicando a fotografia como mediadora de afetos, memórias e histórias. Essa dimensão subjetiva das imagens reforçou a importância de considerar a fotografia não apenas como uma ferramenta de documentação, mas como linguagem sensível e interpretativa. As imagens produzidas ao longo do projeto foram expostas em painéis na escola, o que provocou novas camadas de diálogo entre crianças, famílias e equipe pedagógica. A exposição gerou orgulho e valorização do trabalho realizado, despertando o interesse da comunidade escolar pela escuta ativa das crianças e por metodologias que rompem com a lógica tradicional de ensino. As famílias relataram entusiasmo ao reconhecer o olhar dos filhos por meio das fotos e se mostraram surpresas com a qualidade e intencionalidade das produções infantis.

Do ponto de vista institucional, o projeto fomentou reflexões importantes entre os educadores sobre o uso das tecnologias na Educação Infantil. Houve um movimento de revisão de práticas, de ampliação das concepções sobre o uso da imagem e de valorização da documentação pedagógica como instrumento de escuta e avaliação formativa. A equipe docente passou a discutir com mais frequência a presença das mídias e das linguagens visuais no currículo,

reconhecendo o potencial formativo das tecnologias quando mediadas por intencionalidade pedagógica e ética educativa.

O envolvimento da instituição com o projeto também possibilitou o fortalecimento da identidade pedagógica da escola, que passou a ser reconhecida como espaço inovador e comprometido com práticas que respeitam o protagonismo infantil. O reconhecimento institucional, tanto pela Secretaria Municipal de Educação quanto pela exibição no programa Boas Práticas Escolares da TV Cultura, fortaleceu o sentimento de pertencimento e valorização do trabalho realizado em rede.

DISCUSSÃO

A análise dos resultados obtidos com o projeto “Pontinho de Vista – a Fotografia como recurso para as aprendizagens” evidencia a potência da fotografia como linguagem pedagógica e reforça a importância de práticas educativas que valorizem a escuta sensível e o protagonismo das crianças na Educação Infantil. Mais do que uma ferramenta de registro, a fotografia demonstrou ser um meio expressivo e investigativo que conecta as crianças ao mundo, às pessoas e a si mesmas. A discussão proposta nesta seção dialoga com os pressupostos do Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Infantil, que entende a criança como sujeito histórico, social e cultural, produtora de saberes e detentora de direitos de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com o documento, o cotidiano escolar deve estar orientado por experiências que envolvam o brincar, o conviver, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se. A fotografia, nesse contexto, se articula com múltiplos campos de experiência, especialmente com o “Corpo, gestos e movimentos”, o “Traços, sons, cores e formas” e o “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.

A escuta ativa do olhar da criança, possibilitada pela fotografia, amplia a noção de avaliação e planejamento pedagógico. No livro de Carla Rinaldi, é possível observar a importância sobre a escuta, quando afirma que

“Por trás do ato de escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse: há sempre alguma emoção” (p.124).

Educadores passam a observar não apenas o comportamento visível da criança, mas também os sentidos que ela atribui às imagens que produz, revelando interesses, sentimentos, medos e desejos. Esse processo transforma a documentação fotográfica em uma ferramenta de reflexão compartilhada entre criança e educador, contribuindo para uma prática mais sensível, ética e centrada na criança.

Além disso, o uso das tecnologias na Educação Infantil exige intencionalidade pedagógica, conhecimento técnico e postura crítica. Não se trata de introduzir ferramentas digitais por modismo ou conveniência, mas de integrá-las de forma significativa, respeitando os tempos e os direitos das infâncias. A fotografia digital, por sua facilidade de uso e capacidade de imediata visualização, permite que as crianças experimentem, revejam, ajustem e reflitam sobre suas produções, estimulando o raciocínio lógico, a criatividade e o pensamento crítico.

A formação docente, nesse contexto, é fundamental. O projeto “Pontinho de Vista” evidenciou como o envolvimento da equipe educadora com a linguagem fotográfica ampliou a compreensão sobre o uso das imagens no cotidiano escolar. Professores que antes utilizavam a fotografia apenas como recurso para registro passaram a vê-la como linguagem e forma de escuta. Essa transformação gerou práticas mais dialógicas, menos prescritivas, e que reconhecem as crianças como autoras de suas próprias aprendizagens.

A visita ao Museu da Imagem e do Som e o contato com a linha do tempo da fotografia também ampliaram o repertório cultural das crianças e dos Professores, promovendo uma conexão entre o tempo histórico e o tempo presente da infância. Essa experiência contribuiu para a construção de uma memória coletiva sobre a fotografia, permitindo que as crianças estabelecessem pontes entre diferentes linguagens e modos de ver o mundo.

A valorização do projeto pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, pela TV Cultura e pelo Sindicato dos Professores Municipais de São Paulo demonstra que experiências bem estruturadas, quando reconhecidas e compartilhadas, podem inspirar outras práticas pedagógicas em diferentes contextos. A divulgação do projeto estimulou o interesse de outros educadores pela fotografia e fortaleceu a ideia de que as tecnologias podem ser aliadas da infância quando utilizadas com sensibilidade e respeito às especificidades do desenvolvimento infantil.

Por fim, é necessário destacar que o uso das tecnologias, especialmente da fotografia, também promove equidade e acessibilidade. Crianças que apresentam dificuldades de expressão verbal, por exemplo, encontram na imagem uma forma de comunicar seus sentimentos e pensamentos. A fotografia rompe com barreiras linguísticas e valoriza diferentes formas de expressão, contribuindo para uma educação mais inclusiva e democrática.

A escola, portanto, deve se abrir para as múltiplas linguagens da infância e reconhecer nas tecnologias, como a fotografia, não uma ameaça à espontaneidade da criança, mas uma extensão de suas formas de ver, sentir e se comunicar. A construção de uma prática pedagógica inovadora e reflexiva passa necessariamente pela escuta dos pequenos, pela valorização das suas produções e pelo compromisso com uma educação sensível, ética e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da fotografia como recurso tecnológico na Educação Infantil revela-se uma prática potente, sensível e profundamente conectada aos princípios de uma educação que valoriza a escuta, a autoria e o protagonismo das crianças. O projeto “Pontinho de Vista – a Fotografia como recurso para as aprendizagens” demonstra que, quando bem planejadas e intencionalmente aplicadas, as tecnologias não apenas enriquecem o currículo, como também

abrem novos caminhos para a construção do conhecimento.

A fotografia, neste contexto, torna-se linguagem, mediação, memória e poesia. Ao permitir que a criança registre o mundo com seus próprios olhos, o educador oferece a ela um espaço de expressão autêntica, onde sentimentos, ideias e investigações ganham forma. Trata-se de um processo que respeita o tempo da infância e fortalece vínculos entre escola, família, comunidade e cidade. É importante destacar que a fotografia promove ainda a construção de uma identidade visual das infâncias. Ao registrar cenas cotidianas a partir de seu ponto de vista, a criança constrói narrativas próprias e passa a ver-se como sujeito ativo, capaz de interpretar e representar o mundo à sua volta. Essa experiência favorece o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e da capacidade de argumentação, elementos essenciais para a formação cidadã desde a primeira infância.

A experiência vivenciada neste Projeto aponta que o uso de tecnologias na Educação Infantil precisa estar pautado por formação docente continuada, postura investigativa, olhar ético e intencionalidade pedagógica. Mais do que oferecer ferramentas, trata-se de oferecer sentido, contexto e afeto às práticas.

É necessário que as políticas públicas de educação valorizem práticas que integrem tecnologias de forma ética e significativa, reconhecendo os profissionais da educação como protagonistas de processos inovadores. O estímulo a projetos como este pode ser estratégico para promover uma educação pública de qualidade, que respeita as particularidades da infância e aposta no desenvolvimento integral das crianças.

Diante dos resultados observados e das transformações provocadas, conclui-se que práticas educativas que envolvam tecnologias — como a fotografia — devem ser incentivadas, socializadas e reconhecidas pelas redes de ensino. São essas experiências que, além de enriquecer as aprendizagens das crianças,

fortalecem a identidade pedagógica das escolas e reafirmam o compromisso com uma educação humanizada, inovadora e plural.

Em tempos de desafios educacionais e transformações sociais, retomar a centralidade da infância como lugar de escuta, de criação e de expressão torna-se urgente. A fotografia é uma das linguagens que possibilita esse reencontro com a essência da educação: o encontro com o outro, o cuidado, o encantamento e o registro sensível do mundo que construímos juntos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2019.
- RINALDI, Carla. Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2019.
- KRAMER, Sonia. Infância e Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Ática, 2005.
- ZAGHI, Solange Alves Gomes. Projeto Pontinho de Vista – A Fotografia como recurso para as aprendizagens. SME-SP, 2024.
- TV Cultura. Programa Boas Práticas Escolares. Episódio sobre o projeto Pontinho de Vista, 2024.

REFLEXÕES SOBRE OPERACIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM ANGOLA

TAVARES DOS SANTOS MUHONGO¹

RESUMO: Este artigo subordinado ao tema Reflexões sobre Operacionalização de Políticas Públicas em Angola, é de natureza qualitativa, fundado no estudo bibliográfico e documental, cujo objetivo consubstancia-se na necessidade de analisar as razões do baixo nível de conhecimento do PDN, por parte dos entes públicos, enquanto fator de desarticulação e do fraco diálogo dos planos operacionais com o PDN, e outros planos a ele conexos, enquanto instrumento do sistema nacional de planeamento que visa a promoção do desenvolvimento socioeconómico e territorial do país; e com base os concepções teórico-conceptuais assegurar que os entes públicos tenham melhor conhecimento dos instrumentos de operacionalização de políticas públicas e a promoção do diálogo de políticas, programas e planos, entre si. É um tema cujo conhecimento se revela importantíssimo e o debate sobre a sua racionalidade impõe-se amiúde. Entretanto, o presente artigo permitiu concluir que em Angola, as políticas públicas são elaboradas para resolver problemas identificados por vários agentes públicos e cidadãos anónimos, na perspetiva do contributo à harmonização social, a atender os efeitos que a guerra desarticulou a economia e outros efeitos da nossa contemporaneidade decorrentes do mau agir da visão político ideológica, das instituições e dos entes públicos. O Plano de Desenvolvimento Nacional 2023-2027 segue as linhas orientadoras do Plano de Governo 2022-2027, mas vai além, tomando em consideração os múltiplos compromissos assumidos pelo Governo, quer a nível internacional como nacional, como Convenções, Agendas (ODS-2030 e UA-2063) e Tratados. No entanto, a implementação das políticas públicas está mais relacionada com a autonomia relativa do Estado, o espaço de atuação (submetidas à influência externa e interna) deste, a sua capacidade de atuar e os momentos históricos do país, do que com as pressões dos grupos de interesse, o elitismo ou classes sociais maioritárias. O fim último deste exercício consubstanciou-se em assegurar o diálogo dos planos operacionais com o PDN em geral, nos diferentes níveis de organização, articulação e operacionalização do mesmo, desde (planos de desenvolvimento sectorial, provincial, plano nacional do território, planos estratégicos, planos anuais e de ação), na execução de políticas públicas, em busca da satisfação das expectativas sociais, concorrendo desta forma para a diminuição do desalinhamento.

Palavras-chaves: Desarticulação; Implicações; Plano de Desenvolvimento Nacional.

¹Doutorando em Ciências da Educação, na Especialidade de Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho-Portugal. Mestre em Administração Educacional, pelo ISCED-Luanda, Pós-graduado em Avaliação Educacional em Larga Escala, pela Universidade Federal Juiz de Fora-Brasil. Pós-graduado em Gestão Pública e Políticas de Desenvolvimento Territorial, pelo Instituto Superior Metropolitano de Luanda-Angola, pesquisador e escritor. Email: tavares.muhongo@outlook.com

INTRODUÇÃO

DESARTICULAÇÃO DOS PLANOS OPERACIONAIS COM O PDN (PLANO DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL), NOS DIFERENTES NÍVEIS DE EXECUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM ANGOLA, IMPLICAÇÕES NA SATISFAÇÃO HORIZONTAL DAS DEMANDAS

Neste estudo trata-se, pois, de um tema cujo conhecimento se revela importantíssimo e cujo debate sobre a sua racionalidade impõe-se amiúde. Entretanto, não podemos falar de políticas públicas, mesmo circunscritas a concretização do espaço que se chama Angola, sem antes fazermos uma revisão de natureza histórica, ainda que telegraficamente.

Angola é um país situado na região sul do continente Africano. Tem 18 províncias, apresenta-se constitucionalmente como uma República Democrática e de Direito. Durante cinco séculos, foi colonizada pelos portugueses, tendo alcançado a sua independência no dia 11 de Novembro de 1975. Devido a contradições políticas entre os movimentos de libertação nacional, o país mergulhou numa guerra civil que consumiu 27 dos cerca de 49 de independência do regime colonial, tendo alcançado a paz em 4 de Abril de 2002, com a assinatura dos Acordos do Luena, por autoridades militares do Governo. (GASPAR, 2021).

Finda a guerra, foi elaborado pelo Governo o Programa de Reconstrução e Reconciliação Nacional, visando reconstruir materialmente o país e unir política e culturalmente a população, procurando resolver as querelas e divisórias políticas. Na execução destes programas por ausência do SNP-Sistema Nacional de Planeamento, o executivo sempre assegurou-se por via dos planos de ação, (id).

Depois da legislatura de 2018-2022, em que se implementou pela primeira vez o PDN, está em operacionalização o PDN 2023-2027, ambos são planos articulados com os instrumentos internacionais e com o Sistema Nacional de Planeamento (SNP) angolano, com vista no âmbito da sua execução, concorrer para a satisfação das demandas sociais e sobretudo

básicas, visando sempre o bem-estar social, enquanto fim último do Estado.

A luz do Artigo 91.º da Constituição da República, estabelece o Planeamento (Organização Económica, Financeira e Fiscal), em que o Estado coordena, regula e fomenta o desenvolvimento nacional, com base num Sistema Nacional de Planeamento, nos termos da Constituição e da lei, cujo objetivo consubstancia-se em promover o desenvolvimento sustentado e harmonioso do País, assegurando a justa repartição do rendimento nacional, a preservação do ambiente e a qualidade de vida dos cidadãos- Bem-estar social.

Nos termos do artigo nº 2, da Lei 1/11, de 14 de Janeiro, é Sistema Nacional de Planeamento a estrutura conceptual e normativa para a elaboração, execução, registo, acompanhamento e avaliação do planeamento nacional, instrumento de regulação e fomento do desenvolvimento nacional, traduzido em:

- a) Objectivos;
- b) Estratégias;
- c) Planos;
- d) Programas;
- e) Ações (projectos e actividades) do Executivo;
- f) Respetivos resultados e impactos.

O que podemos depreender é que, a desarticulação dos planos operacionais e outros dependentes com o PDN, na execução de políticas públicas é sem dúvidas defraudante na prossecução do interesse da coletividade. São males que temos estado a constatar no exercício dos atos administrativos dos entes públicos, nos diferentes níveis da nossa administração pública ou da nossa governança. Facto que põe degradantemente o sonho da coletividade por terra na maioria dos casos e constitui-se igualmente como fator implicante e da ineficiência dos resultados previstos para inversão das demandas sociais.

CONCEÇÕES TEÓRICO-CONCEPTUAIS- PDN E PLANOS OPERACIONAIS

DP 225/23, de 30 de Novembro, estabelece que o PDN, é um instrumento do sistema nacional de planeamento que visa a promoção do desenvolvimento socioeconómico e territorial do país, constituindo-se num mecanismo de implementação de estratégia de longo prazo, de carácter prospetivo e plurianual, de médio prazo, abrangendo o nível nacional, sectorial e provincial de planeamento, bem como outros sectores relevantes.

Para OLIVEIRA (2004) apud TACTICAL, (2020) o planeamento consiste em identificação, análises estruturação, coordenação de missão, propósitos, objetivos, desafios, metas, estratégias, políticas internas e externas, programas, projetos e atividades, a fim de alcançar de modo mais eficiente, eficaz, efetivo o máximo do desenvolvimento possível, com a melhor concentração de esforços e recursos.

De acordo com Stoner (1985), apud TACTICAL, (2020) é preciso que haja planos para que a organização tenha seus objetivos e para que se estabeleça a melhor maneira de alcançá-los.

Segundo Moreira, Perrotti e Duner (2003, p.328, apud TACTICAL, 2020), planeamento corresponde ao “ato ou efeito de planejar, elaborar por etapas, como bases técnicas; planificações”.

Planeamento operacional são os planos de trabalho dos sectores que visam detalhar os planos táticos em forma de atividades a serem realizadas nos sectores, com vistas a executar os planos táticos, pois é nos sectores que as metas se transformam em ação e resultado. É nele que se dá a execução do planeamento tático e estratégico, através dos planos de ações ou planos operacionais. Visa gerar resultados a curto prazo e descreve as tarefas a serem realizadas pelos colaboradores diariamente, indispensáveis para o alcance dos objectivos táticos e estratégicos da empresa. (TACTICAL, 2020).

TACTICAL, apresenta a pirâmide do planeamento, cuja descrição se segue conforme a tabela abaixo:

Tabela 1- Tipos de planeamento		
Nº	TIPOS DE PLANEAMENTO	DESDOBRAMENTO
01	ESTRATÉGICO	● Feito pela alta administração ● Objetivos de longo prazo ● Afetam a empresa toda ● Busca eficácia organizacional
02	TÁCTICO	● Feito pelos gerentes ● Objetivos de curto, médio prazo ● Afetam uma área ou departamento ● Busca integração de atividades
03	OPERACIONAL	● Feito pelos líderes de equipes ● Objetivos de curto prazo ● Afetam uma equipe ou atividade ● Busca eficiência de execução

Fonte: Tactical (2020).

OS PRINCÍPIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

De acordo com MELO (2022) o termo «políticas públicas» é binominal, por isso considera-se necessário expor o sentido de cada uma. Segundo o website significados.com.br, política é a ciência da governança de um Estado ou Nação e também uma arte de negociação para compatibilizar interesses. O termo tem origem no grego politiká, uma derivação de polis que designa aquilo que é público. O significado de política é muito abrangente e está, em geral, relacionado com aquilo que diz respeito ao espaço público. Enquanto a palavra pública, de origem latina, proveniente de publicus, refere-se a povo (populus).

Daqui conclui-se que o termo «políticas públicas» designa uma ação governamental para atender ao interesse do povo, e como a política é a arte da negociação, essas ações deveriam ser compartilhadas, pensadas e planeadas coletivamente, com o povo.

SOUSA (2006) diz que a política pública é um campo de conhecimento da ciência política em que os governos, ao mesmo tempo que agem, analisam suas acções para proporem mudanças no curso das ações, ou seja, a formulação de políticas públicas traduz propostas de eleição em programas, projetos, base de dados, sistemas de informações e

pesquisas e inquirem se essas ações implementadas pelo governo darão resultados ou mudanças reais (são submetidas a acompanhamento e avaliação).

As políticas públicas são medidas criadas pelos governos para garantir direitos, assistência ou prestações de serviços à população. O objetivo é assegurar que a população tenha acesso aos direitos garantidos pela lei. (LENZI, 2019).

Entende-se que, os cientistas, ao definirem que as políticas públicas estão ao serviço da resolução de problemas, esquecem-se do « [...] aspeto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos. Deixam também de fora possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais». Por isso, as definições, embora minimizadas, assumem uma visão mais holística da área, «[...] a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos», além de repercutirem e se inter-relacionarem com outras áreas do conhecimento, tais como: economia, sociologia, ciência política, antropologia, geografia, ciências sociais aplicadas, planeamento e gestão.

A implementação das políticas públicas está mais relacionada com a autonomia relativa do Estado, o espaço de atuação (submetidas à influência externa e interna) deste, a sua capacidade de atuar e os momentos históricos do país, do que com as pressões dos grupos de interesse, o elitismo ou classes sociais majoritárias.

Para SOUZA (2006 apud CARVALHO, et al., 2022) a política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de facto, faz; [...] envolve vários actores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes; [...] é abrangente e não se limita a leis e regras; [...] é uma ação intencional, com objectivos a serem alcançados; [...] embora

tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo. A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

Para que as políticas públicas tenham o devido significado, seria necessária a participação popular e, atualmente, esta organização ganha foco através do neoinstitucionalismo, ou seja, a participação das instituições para decidir, estabelecer e implementar tais políticas. Esse debate ganha repercussão porque as políticas públicas pedem intenção pública para a coletividade.

ETAPAS PARA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O processo de política pública não é racional, há na sua natureza uma desordem que afecta todos os partícipes: os que planejam, os executores e os beneficiários das políticas, porque ela própria é uma complexidade em si mesma e o Estado, através dos seus agentes, parece ter certa debilidade em executá-las.

Segundo ENRIQUE e ELISABETE (2006) a elaboração de políticas públicas segue as seguintes etapas:

- a) **Agenda:** diz respeito à escolha do problema a ser posto na agenda enquanto política pública (enquanto debate);
- b) **Elaboração:** trata da identificação (delimitação) do problema da comunidade, de determinar as alternativas de solução, avaliação de custos e efeitos e estabelecer prioridades;
- c) **Formulação:** consiste na seleção mais acertada da alternativa (tomada de decisão), definição de objetivos e seus fundamentos jurídicos, administrativos e financeiros;
- d) **Implementação:** consiste em planejar, organizar o Estado e seus recursos (todos viáveis e necessários) para executar a política;
- e) **Execução:** consiste em pôr em prática a realização dos objetivos planeados;
- f) **Acompanhamento:** traduz-se numa sistemática supervisão da execução da

atividade e tem por objetivos fornecer dados para as possíveis correções;

g) **Avaliação:** é a análise dos efeitos produzidos nos atores sociais pelas políticas públicas.

TIPOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

De acordo com SOUZA (2006) as políticas públicas são ações geradas na esfera do Estado e que têm como objetivo atingir a sociedade como um todo ou partes dela. Toda a política pública tem uma intencionalidade, um/mais formulador (es) e um contexto (político, social, económico e histórico).

As políticas não são construídas de uma só vez; são construídas e reconstruídas interminavelmente. A construção de políticas é um processo de aproximações sucessivas aos objetivos pretendidos, no qual os próprios objetivos vão sendo reconsiderados e alterados.

Neste sentido, Easton entende o processo político como um sistema em que cada componente não pode ser analisado isoladamente: a ação de cada um dos intervenientes no processo político só pode ser adequadamente percebida quando inserida no todo. No sistema político, atores e instituições políticas interagem, enquadrados por um conjunto de normas, símbolos e valores, cujo comportamento é condicionado quer por mecanismos de suporte da envolvente social (inputs), quer por pressões internas ao sistema (withinputs) que, para além de influenciarem o comportamento do sistema, também o alimentam e mantêm activo, através da apresentação de exigências, necessidades e problemas, por intermédio dos inputs channels (partidos, média, grupos de interesses).

Reconhece-se que os modelos a apresentar não esgotam todos os tipos de políticas públicas existentes, ainda que cada política se encaixe exclusivamente em um único modelo, mas eles são importantes, pois simplificam e esclarecem o entendimento em torno, além de ajudarem a identificar aspetos relevantes. Porém, apresentamos a seguir algumas tipologias:

POLÍTICAS PÚBLICAS DISTRIBUTIVAS

Na visão de SOUZA (2006) as políticas distributivas são decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões em vez do todo. Ou seja, são políticas amplas, concedidas ao povo de maneira consensual, através de bens, direitos ou poder, onde os recursos são distribuídos pelos Estado, os quais são arrecadados através de impostos.

As políticas distributivas têm como foco uma pequena parte da população. Elas procuram resolver os problemas que existem na comunidade, município, ou província específica. Por exemplo: a construção de escolas num município ou numa província. A distribuição de manuais escolares em algumas escolas do município. O objetivo da política pública distributiva é oferecer serviço e equipamentos para alguns e tudo isso é financiado através dos impostos que a população paga ao Estado, ou da riqueza do município (Souza, 2006).

POLÍTICAS PÚBLICAS REDISTRIBUTIVAS

Segundo BRANCALEON et al (2015) é o meio através do qual se alocam bens ou serviços aos segmentos específicos da sociedade mediante recursos que são extraídos de outros grupos específicos. Com esse tipo de políticas, o Estado pretende redistribuir os seus ganhos através do financiamento de bens e serviços públicos para a população.

As políticas públicas redistributivas consistem em tornar a distribuir o rendimento económico que o Estado arrecada durante um período. Uma das formas que o Estado usa para arrecadar verbas são os impostos. Em função desses impostos, redistribui-se por meio de bens e serviços (BRANCALEON, et al., 2015).

POLÍTICAS PÚBLICAS REGULATÓRIAS

É a conversão das políticas anteriores em leis e decretos. Essas políticas, como o próprio nome diz, regulam o acesso aos direitos, ou seja, ditam as regras e as normas do fazer políticas

públicas. Para BRANCALEON, et al (2015) são as mais facilmente identificadas, conformam-se em ordens, proibições, decretos e portarias. Estão relacionadas com a fiscalização de leis e normas que garantem o bem comum. Apontam modelos comportamentais para diversas actividades realizadas pelas pessoas.

POLÍTICAS PÚBLICAS CONSTITUTIVAS

PEDROSO e CALMON (2012, p.8) afirmam que políticas públicas constitutivas “são modificadoras de regras, determinam as regras do jogo e com isso a estrutura dos processos e conflitos políticos, isto é, as condições gerais sob as quais vêm sendo negociadas as políticas distributivas, redistributivas e regulatórias”.

Estimulam normas e formas de a sociedade participar das acções do Estado. Normas que definem como, quando e por quem as políticas públicas podem ser criadas. Elas são a base para as demais políticas públicas, e estabelecem a estrutura legal e organizacional do Estado.

MODELOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

CARVALHO et al (2022, p.3) tendo como referência o mapeamento de Souza (2006) entre os principais Modelos de formulações e análise de Políticas Públicas, para se entender melhor como e por que o Governo faz ou deixa de fazer alguma ação que repercutirá na vida dos cidadãos, aponta vários modelos de políticas públicas, desde:

- **O tipo da política pública** - cada tipo de política pública encontrará diferentes formas de apoio e de rejeição e que disputas em torno de sua decisão passam por arenas diferenciadas;
- **Incrementalismo** - os recursos governamentais para uma dada política pública não partem do zero e sim, de decisões marginais e incrementais que desconsideram mudanças políticas ou nos programas públicos;
- **O ciclo da Política Pública** - e um ciclo deliberativo, formado por vários estágios que constitui um processo dinâmico e de aprendizado. São eles: definição da agenda, identificação das alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação;

- **O modelo “garbage can”** - as organizações constroem as preferências para a solução dos problemas (ação) e não, as preferências constroem a ação. A compreensão do problema e das soluções é limitada, e as organizações operam em um sistema de tentativa e erro;

- **Coalizão de Defesa** - a política pública deve ser concebida como um conjunto de subsistemas relativamente estáveis, que se articula com os acontecimentos externos, os quais dão os parâmetros para os constrangimentos e os recursos de cada política pública;

- **Arenas Sociais** - vê a política pública como uma iniciativa dos chamados empreendedores políticos ou de políticas públicas. Isto porque, para que uma determinada circunstância ou evento se transforme em um problema, é preciso que as pessoas se convençam de que algo precisa ser feito;

- **Modelo de “equilíbrio interrompido”** - se caracteriza por longos períodos de estabilidade, interrompidos por períodos de instabilidade que geram mudanças nas políticas anteriores;

- **Modelos influenciados pelo “novo gerencialismo público” e pelo ajuste fiscal** - modelo este em que a eficiência passou a ser vista como o principal objectivo de qualquer política pública, aliada à importância do fator credibilidade e à delegação das políticas públicas para instituições com “independência” política.

ELEMENTOS PRINCIPAIS DE UM MODELO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

SOUZA (2006 apud CARVALHO, et al., 2022) os elementos principais de um modelo de Política Pública são:

- Permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que de facto faz;
- Envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe aos participantes formais, já que os informais são também importantes;
- É abrangente e não se limita a leis e regras;
- É uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados;
- Embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo;
- Envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica

também implementação, execução e avaliação.

DUBNICK ROMZEK (1999, p.197) & BRYNAD (2000), apud, CARVALHO, et al (2022, p.4) o processo político é composto pelas seguintes fases: identificação do problema; articulação problema; definição de agenda; formulação de políticas; legitimação política; conceção e desenvolvimento; execução do programa; reavaliação do programa, e mudança de política.

Para VIANA (1988 apud CARVALHO, et al., 2022) esse processo é composto pelas seguintes fases: construção da agenda; especificação de alternativas (formulação); escolha de uma alternativa (adoção); implementação; avaliação e reajuste.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL 2023-2027: IMPACTO SOCIOECONÓMICO SUSTENTÁVEL

O Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN), de acordo com o estipulado na Lei de Bases do Regime Geral do Sistema Nacional de Planeamento (Lei nº 1/11 de 14 de Janeiro), é um instrumento de planeamento de médio prazo que visa implementar a Estratégia de Longo

Prazo “Angola 2050” (ELP). Deste modo, a elaboração do PDN 2023-2027 visa responder aos objetivos estratégicos definidos na ELP, assegurando o alinhamento e a coerência entre os instrumentos de planeamento de médio e longo prazos e a monitorização constante da progressão do nosso País em relação às metas avançadas na Estratégia de Longo Prazo (ELP).

De acordo com o PDN (2023-2027, p. 8) “Angola dispõe de uma nova visão de longo prazo que projeta o futuro do País, incluindo a sua inserção no contexto internacional nos próximos 27 anos, representada pela Estratégia de Longo Prazo Angola 2050, a qual apresenta cinco eixos prioritários de desenvolvimento, nomeadamente”:

- (i) Uma sociedade que valoriza e potencia o seu capital humano, com ênfase na educação e formação técnico-profissional, saúde e juventude;
- (ii) Uma infraestrutura moderna e

competitiva, priorizando os sectores da energia e águas, mobilidade (estradas, caminho de ferro, portos, aeroportos), habitação e telecomunicações;

(iii) Uma economia diversificada e próspera, com ênfase nos sectores da agricultura, pecuária, pescas, florestas, indústria transformadora, recursos minerais e turismo;

(iv) Um ecossistema resiliente e sustentável, com foco no ambiente, gestão de recursos hídricos e florestas;

(v) Uma nação justa e com igualdade de oportunidades, priorizando a justiça e direitos humanos, defesa nacional, proteção social, igualdade do género e inclusão social.

O Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN, 2023-2027) abre uma nova era na formulação de políticas públicas, com uma abordagem focada no impacto das ações (projetos e atividades de desenvolvimento) a serem implementadas nos próximos 5 anos, e orientado para o fortalecimento dos dois pilares de desenvolvimento prioritários, que constituirão os motores do nosso processo de desenvolvimento e influenciarão positivamente as escolhas públicas, designadamente:

- Desenvolver o capital humano, elevando o nível de qualificação dos angolanos de modo a proporcionar-lhes mais e melhores oportunidades para aumentarem os seus níveis de vida. Angolanos saudáveis e qualificados construirão um futuro melhor para si, para as suas comunidades, para as gerações futuras e para o País. É esta a base a partir da qual tudo se desenvolverá naturalmente;
- Elevar os níveis de segurança alimentar, permitindo o acesso a uma alimentação equilibrada, aumentar a produção nacional e o emprego, colocando o País menos dependente do exterior, e reduzir as desigualdades sociais, garantindo que os angolanos tenham melhor qualidade de vida e que possam realizar o seu potencial.

O PDN 2023-2027 traz uma inovação no sentido de não apenas financiar e implementar projetos, mas principalmente questionar-se sobre o impacto socioeconómico sustentável. Os projetos deverão impactar diretamente os dois pilares de desenvolvimento, assim como um

conjunto de filtros de desenvolvimento transversais procurando impactar a juventude, comunidades vulneráveis, ambiente de negócios, receitas fiscais, igualdade de género, entre outros. Isto permitirá hierarquizá-los, racionalizando assim os recursos financeiros, humanos e materiais envolvidos.

Com esta abordagem, o PDN 2023-2027 será orientado para acelerar o impacto socioeconómico sustentável das políticas públicas em áreas que contribuem para o fortalecimento dos pilares de desenvolvimento, seja através da melhoria do ambiente de negócios, que permitirá gerar oportunidades de emprego, especialmente para jovens e mulheres, seja através da melhoria da eficiência da gestão da despesa pública, de modo a libertar recursos para apoiar políticas inclusivas que favoreçam as comunidades mais vulneráveis.

PDN (2023-2027, p. 3), Angola terá mais de 38 milhões de habitantes em 2027, representando o nosso activo mais valioso. Uma boa parte dessa população será jovem e metade será feminina, pelo que elevou-se este Plano à juventude, como um dos temas transversais nos mais diversos projetos nos próximos anos, e às mulheres, as quais necessitamos de apoiar para construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Por isso privilegiaremos o investimento público que contribua para a capacitação da juventude, a igualdade de género e o empoderamento das mulheres.

DESARTICULAÇÃO DOS PLANOS OPERACIONAIS COM O PDN. CAUSAS E IMPLICAÇÕES NA LINHA HORIZONTAL

A luz do PLANO ANUAL DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL (PADN) (2024), no âmbito da operacionalização do PDN (2023-2027), a desarticulação dos planos de desenvolvimento Sectorial, Provincial, Planos Anuais e Planos de Ação, com o PDN (visão central), demanda de vários fatores, desde: o desconhecimento dos instrumentos constitutivos e legais que regem o PDN, os diferentes níveis de divisão e articulação do PDN, fraca articulação na interdependência de

programas, baixo nível de orientação ao impacto tendo como base os três pilares de desenvolvimento (desenvolvimento do Capital Humano, modernização e expansão das infraestruturas e diversificação da economia) e as nove temáticas sociais transversais (desenvolvimento do capital humano, aumento da receita fiscal, segurança alimentar, juventude, igualdade de género, sustentabilidade ambiental, emprego, comunidades vulneráveis e ambiente de negócios), resultante em grande medida do despreparo dos agentes públicos nesta matéria, baixo nível de conhecimentos das demandas sociais, fraca Consciência colectiva, baixo nível de Conhecimentos sobre os instrumentos de governança local, nacional, regional e Internacional, Má gestão dos recursos no quadro da execução de políticas públicas, ausência de Profunda análise e rigor na tomada de decisões, promovendo o desalinhamento (de políticas, programas e prioridades do próximo quinquénio com os principais instrumentos de planeamento e prioridades do Executivo) e a ineficiência na produção dos resultados para a satisfação horizontal das expectativas, ausência de Monitoria e Remediação.

De acordo com ALBANO e RODRIGUES (2013) a constatação de que Angola apesar de estar em franco crescimento económico, tem, entretanto, uma economia pouco diversificada em que o sector petrolífero representa ainda atualmente cerca de 57% do PIB angolano, 80% das receitas, e 97% das exportações, expondo a economia Angolana aos choques da economia internacional. Percebe-se que, isso impera aos gestores e agentes públicos, a observância rigorosa de determinados pressupostos, a saber:

- a) Conhecimento dos instrumentos constitutivos e legais que regem o PDN;
- b) Conhecimento dos diferentes níveis de divisão e articulação do PDN;
- c) Melhor articulação na interdependência de programas;
- d) Elevação do nível de orientação ao impacto tendo como base os três pilares de desenvolvimento (desenvolvimento do Capital Humano, modernização e expansão das infraestruturas e

diversificação da economia) e as nove temáticas sociais transversais (desenvolvimento do capital humano, aumento da receita fiscal, segurança alimentar, juventude, igualdade de género, sustentabilidade ambiental, emprego, comunidades vulneráveis e ambiente de negócios), resultante em grande medida do despreparo dos agentes públicos nesta matéria;

e) Avançado nível de conhecimentos das demandas sociais;

f) Elevação da Consciência coletiva;

g) Aumento significativo de Conhecimentos sobre os instrumentos de governança local, nacional, regional e Internacional;

h) Boa gestão dos recursos no quadro da execução de políticas públicas;

hi) Profunda análise e rigor na tomada de decisões, promovendo o alinhamento (de políticas, programas e prioridades do próximo quinquénio com os principais instrumentos de planeamento e prioridades do Executivo) e a eficiência na produção dos resultados para a satisfação horizontal das expectativas sociais;

j) Melhor racionalidade dos recursos no quadro da execução de políticas públicas;

k) Cuidado, disciplina, rigor na adoção e contextualização de conceitos;

l) Estreita articulação dos PDN com os demais planos a ele dependentes e sobretudo os operacionais ou de ação, com vista a promover o alinhamento vertical e a eficiência na produção dos resultados para a satisfação horizontal;

m) Monitoria;

n) Remediação.

Temos estado recorrentemente a viver episódios negativos, decorrentes da dissociação entre o estabelecido no PDN, com o executado nos diferentes níveis de decisão, desde a zona intermédia e zona micro propriamente dito. Daí que, os relatórios produzidos pelos agentes públicos para além de não reportarem a satisfação das demandas previstas, alguns nem sequer citam o eixo do PDN, que tenha sido

trabalhado e em que termos e resultados terão sido alcançados. Outros até mesmo, nem têm o próprio PDN, tão pouco os instrumentos conexos à ele. Como consequência os princípios do SNP, são invertidos como podemos ver na tabela a seguir adaptada pelo autor:

Tabela 2- Princípios do Sistema Nacional de Planeamento

Nº	PRINCÍPIOS DO SNP-SISTEMA NACIONAL DE PLANEAMENTO- Decreto presidencial 1/11, de 14 de fevereiro	PRINCÍPIOS DO SISTEMA NACIONAL DE PLANEAMENTO INVERTIDOS
1.	Respeito pelos direitos, liberdades e garantias fundamentais;	Desrespeito pelos direitos, liberdades e garantias fundamentais;
2.	Respeito pela Constituição e pelas leis	Desrespeito pela Constituição e pelas leis
3.	Flexibilidade do planeamento, com o objectivo de ajustar-se às mudanças da realidade socioeconómica e das condições legais e institucionais do País;	Falta de Flexibilidade do planeamento, com o objectivo de ajustar-se às mudanças da realidade socioeconómica e das condições legais e institucionais do País;
4.	Subsidiariedade, complementaridade e coordenação entre os níveis de planeamento nacional, sectorial, provincial e autárquico;	Fraca ou falta de Subsidiariedade, complementaridade e coordenação entre os níveis de planeamento nacional, sectorial, provincial e autárquico ou municipal.
5.	Responsabilidade compartilhada, entre os níveis centrais, provinciais e locais do Poder Executivo, em relação às funções e obrigações do sistema;	Ausência de Responsabilidade compartilhada, entre os níveis centrais, provinciais e locais do Poder Executivo, em relação às funções e obrigações do sistema;
6.	Uniformidade na utilização de conceitos, metodologias e ferramentas de planeamento pelos órgãos do Governo Central e dos Governos Provinciais;	Falta de Uniformidade na utilização de conceitos, metodologias e ferramentas de planeamento pelos órgãos do Governo Central e dos Governos Provinciais;
7.	Articulação dos instrumentos de planeamento com o Orçamento Geral do Estado, de modo a que os primeiros tenham sua expressão financeira contemplada no segundo	Desarticulação dos instrumentos de planeamento com o Orçamento Geral do Estado, de modo a que os primeiros tenham sua expressão financeira contemplada no segundo
8.	Integração e compatibilidade das regras de execução das metas financeiras e físicas de planos, programas e acções com as vigentes do Orçamento Geral do Estado;	Desintegração e incompatibilidade das regras de execução das metas financeiras e físicas de planos, programas e acções com as vigentes do Orçamento Geral do Estado; - Descontinuidade de políticas Públicas, por succeção de governantes
9.	Participação da sociedade civil no planeamento nacional.	Fraca representação ou mesmo ausência de Participação da sociedade civil no planeamento nacional.

Fonte: Adaptado pelo autor (2025).

Com estes princípios invertidos na prática dos entes públicos, não se pode esperar eficiência nem eficácia dos resultados, na satisfação das demandas sociais. Estes e outros fatores já apontados, decorrentes dos atos administrativos dos entes públicos são implicantes à satisfação horizontal e ao desalinhamento vertical, no quadro da pirâmide hierárquica.

Na visão de CARVALHO, et al (2022) consta-nos que, o fazer ou não fazer da acção do estado em certa medida depende de muitos factores, dentre eles, destacamos quatro, a saber:

- A visão político-ideológica de quem governa, pois é sob seu olhar que se desenha o Projeto de Nação;
- O regimento da fonte de financiamento (quando aplicável);
- O agir do agente público, no exercício das suas funções ou na prossecução do interesse da coletividade.

d) A sucessão de governantes, que ocasiona a descontinuidade permanente de políticas públicas, em consequência de alguns casos, as ações do Estado estarem intimamente ligadas com os governos e ou com pessoas e não rigorosamente incorporadas nas Instituições. Sendo que em alguns contextos, o término de funções de um gestor, implica o término dos projetos por ele gizados mesmo estando em execução.

MALTHUS (1798) um dos fatores adicional, a insatisfação de expectativas na operacionalização de políticas públicas, sustenta-se na Teoria Malthusiana. A Teoria Malthusiana, ou Malthusianismo, foi elaborada por Thomas Robert Malthus no ano de 1798 e defendia que a população cresceria em ritmo acelerado, superando a oferta de alimentos, o que resultaria em problemas como a fome e a miséria. Ou seja, o crescimento populacional superaria a oferta de alimentos, gerando fome e miséria no mundo todo. Malthus – pastor da Igreja Anglicana e professor de História Moderna – escreveu uma das mais importantes obras sobre o crescimento demográfico: Ensaio sobre o Princípio da População. A teoria malthusiana é uma teoria demográfica que defende que o crescimento populacional é mais rápido do que a produção de alimentos. Foi desenvolvida pelo economista inglês Thomas Robert Malthus.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

- A população cresce em progressão geométrica, enquanto a produção de alimentos cresce em progressão aritmética;
- A teoria defende que o crescimento populacional acelerado pode levar à escassez de alimentos;
- A teoria propunha a contenção do crescimento populacional, por exemplo, através da redução da taxa de natalidade;
- A teoria propunha a sujeição moral de retardar o casamento, a castidade antes do casamento e ter apenas o número de filhos que se pudesse sustentar.

Uma administração pública em que os entes recorrentemente têm uma actuação desarticulada com os instrumentos de

governança, como é o caso do PDN, perante um modelo como o de angola caracterizado pela Administração direita do Estado e por via da desconcentração fazer chegar as políticas às províncias e municípios e ou ao povo é nociva, na medida em que, não só produz a inversão dos princípios do Sistema Nacional de Planeamento, como demonstramos na tabela anterior, também gera a inversão dos fins fundamentais do próprio Estado:

Tabela 3- Fins do Estado

Nº	FINS DO ESTADO	FINS DO ESTADO INVERTIDOS	IMPACTO GERAL
1	Segurança	Insegurança	±Não há justa repartição do rendimento nacional, nem qualidade de vida dos cidadãos; -No geral, não há Bem-estar Social; -Baixo IDH
2	Justiça	Injustiça	
3	Bem-estar social	Pobreza generalizada e baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano)	

Fonte: Adaptado pelo autor (2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma reflexão profunda acerca da temática, chegou-se a seguinte conclusão:

O estudo das políticas públicas constitui um vetor fundamental para promover o desenvolvimento local;

São as políticas públicas que orientam a ação governamental a nível sectorial e a nível local, operacionalizados por via de planos, programas e ações.

Em Angola, as políticas públicas são elaboradas para resolver problemas identificados por vários agentes públicos e cidadãos anónimos, na perspetiva do contributo à harmonização social, a atender os efeitos da guerra desarticulou a economia, reduziu a pouco ou quase nada as atividades produtivas, especialmente a agricultura, provocou a migração interna e aumentou o desemprego;

As políticas são orientadas para a estabilidade, o crescimento e o emprego constituem o eixo principal das políticas públicas, dos planos e programas de acção do Governo angolano;

O PDN 2023-2027 segue as linhas orientadoras do Plano de Governo 2022-2027, mas vai além, tomando em consideração os múltiplos compromissos assumidos pelo Governo, quer a nível internacional como nacional, como Convenções, Agendas (ODS-2030

e UA-2063) e Tratados. Daí que, os planos operacionais e outros a ele conexos e ou dependentes devem estar articulados com o PDN de cada quinquênio e executados com conhecimento suficiente das demandas em busca da satisfação das nossas necessidades coletivas horizontalmente e verticalmente por via do alinhamento, produzindo contentamento. Por isso, é de todo imperioso que todo agente público conheça a articulação dos planos de desenvolvimento Sectorial, Provincial, Planos Anuais e Planos de Ação, com o PDN, tenha conhecimentos dos instrumentos constitutivos e legais que regem o PDN, os diferentes níveis de divisão e articulação do PDN, capacidade articulação na interdependência de programas, bom nível de orientação ao impacto tendo como base os três pilares de desenvolvimento (desenvolvimento do Capital Humano, modernização e expansão das infraestruturas e diversificação da economia) e as nove temáticas sociais transversais (desenvolvimento do capital humano, aumento da receita fiscal, segurança alimentar, juventude, igualdade de género, sustentabilidade ambiental, emprego, comunidades vulneráveis e ambiente de negócios), Má gestão dos recursos no quadro da execução de políticas públicas, Profunda análise e rigor na tomada de decisões, promovendo o alinhamento (de políticas, programas e prioridades do próximo quinquênio com os principais instrumentos de planeamento e prioridades do Executivo) e a eficiência na produção dos resultados para a satisfação horizontal das expectativas, com Monitoria e Remediação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albano & Rodrigues. Sonangol: o petróleo e a estratégia de desenvolvimento económico em Angola, 2013.

Brancaleon, B.B, Yamanaka, J. S., Castro, J.M., Cuoghi, K.G. & Paschoalotto, M.A.C. Políticas públicas: conceitos básicos, 2015.

Calmon, Paulo Carlos Du Pin & Pedroso, Marcel de Moraes. Introdução às Políticas Públicas, Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

Carvalho, M., Barbosa, T. & Soares, J. Implementação de política pública: uma abordagem teórica e crítica 1ª ed., 2022.

Decreto Presidencial 225/23, de 30 de Novembro, aprova

o plano de desenvolvimento nacional, PDN (2023-2027).

Enrique, Saravia e Elisabete, Ferrarezi (Org.). Políticas públicas; coletânea / Brasília: ENAP, 2 v., 2006.

Gaspar, J. Democracia em Angola: o processo de democratização angolana (2002 – 2020), Lei nº 1/11, de 14 de Janeiro, Aprova o Sistema Nacional de Planeamento Angolano, 2021.

Lenzi, M. Políticas Públicas, 1ª ed, 2019.

Malthus, Thomas, Ensaio sobre o Princípio da População, 1ª ed, 1798.

Melo, Rinaldo. Os Princípios das Políticas Públicas, 2022. Disponível em: <https://jornaltribuna.com.br/2022/07/os-principios-das-politicas-publicas/>.

Minf.Plano anual de desenvolvimento nacional. Políticas públicas. Conceitos básicos. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. USP, 2024.

Souza, Celina. Política Pública, um campo de conhecimento da ciência, 2006;

Souza, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologia. Porto Alegre no 16.p.20 45, 2006.

Tactical, B. Planejamento Estratégico em Segurança, 17ª ed, 2020

CINCO ANOS, CINCO ELEMENTOS QUE NOS CONECTAM:

**A PAIXÃO PELA EDUCAÇÃO,
A BUSCA PELO CONHECIMENTO,
A FORÇA DA COLETIVIDADE,
A CURIOSIDADE DA PESQUISA
E A SABEDORIA DOS PROFESSORES.**



BRINCADEIRAS TRADICIONAIS E A METODOLOGIA PIKLER PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

THAIS MARANHÃO PEREIRA RODRIGUES¹

RESUMO: A ludicidade é fundamental na Educação Infantil, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor das crianças por meio do brincar. Brinquedos não estruturados estimulam a criatividade e o aprendizado significativo, enquanto as brincadeiras populares resgatam valores culturais importantes. A abordagem Pikler, que valoriza a autonomia e o movimento livre, também contribui para esse processo. Este artigo discute as contribuições da ludicidade, com ênfase nos brinquedos não estruturados e nas brincadeiras tradicionais, mostrando como elas favorecem o desenvolvimento infantil. A pesquisa qualitativa analisou as concepções de diversos autores sobre o tema.

Palavras-chave: Brinquedos Não Estruturados; Educação Infantil; Infância; Ludicidade; Pikler.

CONTRIBUIÇÕES DOS BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS

A utilização de brinquedos não estruturados na Educação Infantil tem se mostrado uma prática desafiadora para educadores e escolas, principalmente pela resistência à ruptura com brinquedos convencionais que limitam a criatividade e a autonomia das crianças. Esses brinquedos, muitas vezes simples e sem formas predefinidas, demandam dos profissionais uma adaptação pedagógica que considere o desenvolvimento individual e a liberdade de exploração dos pequenos.

A abordagem Pikler, que enfatiza a importância do movimento livre e da autonomia no desenvolvimento infantil, também enfrenta desafios na implementação em contextos escolares que ainda priorizam metodologias mais tradicionais e controladas.

Justifica-se a importância de se investigar a relação entre brinquedos não estruturados e a abordagem Pikler, pois essas práticas podem potencializar o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor das crianças, ao mesmo tempo que respeitam seu tempo e espaço de aprendizagem.

A proposta é explorar como a liberdade de brincar e o incentivo à exploração podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa e para a construção da autonomia infantil. A metodologia utilizada será qualitativa, baseada na análise de teorias e concepções de autores especializados, buscando compreender os impactos dessa abordagem no contexto educacional.

O objetivo geral deste estudo é analisar a contribuição dos brinquedos não estruturados e da abordagem Pikler para o desenvolvimento infantil na Educação Infantil. Especificamente, pretende-se identificar os benefícios dessa

¹Licenciada em Pedagogia com ênfase em Educação Especial pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE; Pós-graduada em Educação Infantil com Abordagem Pikler pela Faculdade Phorte; cursando Letras/Inglês, Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional; e Especialização em Psicomotricidade e o Desenvolvimento Humano pela Faculdade Campos Salles, FICS. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

prática na promoção da criatividade e da autonomia das crianças, além de discutir como essas abordagens podem ser incorporadas de maneira eficaz nas instituições de ensino.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O RESGATE DAS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS E O USO DE BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS

A ludicidade é um aspecto central na Educação Infantil, sendo reconhecida como uma metodologia poderosa no desenvolvimento das crianças. No Brasil, o papel da ludicidade na formação infantil ganhou maior relevância com a implantação da Escola Nova, movimento educacional que visava superar os métodos tradicionais de ensino. A ludicidade, como estratégia pedagógica, passou a ser enfatizada em debates educacionais que destacavam sua importância para o aprendizado das crianças. Durante essa fase da infância, as crianças começam a explorar o mundo à sua volta de maneira mais ampla, e a escola se apresenta como o espaço para ampliação das relações sociais, indo além dos vínculos familiares e permitindo o contato com novas experiências e aprendizagens.

As atividades lúdicas, como as brincadeiras tradicionais, são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo suas dimensões físicas, afetivas, sociais e intelectuais. Ao brincar, as crianças não apenas se divertem, mas também aprendem a se expressar, a estabelecer relações lógicas e a interagir socialmente. Essas brincadeiras ajudam a desenvolver o autoconceito positivo e inserem as crianças de maneira significativa no contexto cultural e social.

Através do jogo simbólico, por exemplo, elas conseguem mediar a relação entre o mundo real e o imaginário, conforme apontado por Santos (2010), que destaca a importância do jogo para a saúde física e mental das crianças. Para que essas experiências sejam possíveis, é essencial que as escolas ofereçam uma variedade de atividades e materiais que atendam tanto às necessidades coletivas quanto às individuais das

crianças. A escuta ativa por parte dos educadores também se revela um elemento crucial para estabelecer uma relação de confiança com pais, responsáveis e alunos, criando um ambiente propício para o aprendizado.

Embora nos dias atuais, a evolução tecnológica tenha transformado a natureza das brincadeiras, é fundamental que as instituições educacionais busquem resgatar as brincadeiras tradicionais, preservando a cultura popular e proporcionando às crianças uma compreensão mais profunda da sociedade em que vivem.

Como afirmado por Oliveira (2002), o resgate dessas brincadeiras é essencial para preservar a identidade cultural e fornecer às crianças uma visão mais ampla do mundo. As brincadeiras tradicionais, por sua vez, devem ser integradas ao cotidiano escolar por meio de práticas pedagógicas, como jogos, contação de histórias, dramatizações e atividades artísticas, que permitem a expressão criativa e o envolvimento das crianças com o conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância de práticas pedagógicas que envolvam conhecer, conviver, participar, brincar, explorar e expressar, direitos de aprendizagem que se alinham diretamente com o propósito de valorizar as brincadeiras tradicionais no contexto educacional (BRASIL, 2017).

Essas brincadeiras formam a base do desenvolvimento infantil, pois, segundo Ariès (1986), elas desempenham um papel social importante ao promover a interação entre as crianças e possibilitar o conhecimento de diferentes culturas, além de ensinar o respeito pelas tradições. A ludicidade não se limita a transmitir conteúdos sociais; ela também ajuda as crianças a se reconhecerem como indivíduos e a compreenderem seus papéis dentro da sociedade.

De acordo com Brougère (2010), a brincadeira é o lugar da socialização, da apropriação cultural e da invenção, permitindo que as crianças criem, experimentem e aprendam sobre o mundo. Vygotsky (2011)

aponta que as brincadeiras possibilitam a criação de um "eu" fictício, no qual as crianças expressam seus desejos e se relacionam com suas experiências. Já Fantin (2000) reforça que o resgate das brincadeiras tradicionais também é uma forma de trazer para o presente, formas de pensar, sentir e agir que são reflexos da história e das tradições culturais. Ao integrar essas brincadeiras ao ambiente escolar, educadores não apenas preservam a cultura, mas também promovem o desenvolvimento integral da criança, gerando uma conexão entre as gerações.

O resgate das brincadeiras tradicionais contribui, portanto, para a construção da identidade cultural das crianças, oferecendo-lhes oportunidades para vivenciar e compreender melhor suas origens e tradições. Vasconcelos (2006) destaca que desconsiderar o universo lúdico é negligenciar a verdadeira função da escola, que é formar cidadãos críticos, autônomos e criativos.

Dessa forma, a escola deve refletir sobre como integrar as brincadeiras tradicionais com as práticas pedagógicas contemporâneas, garantindo que as crianças possam desenvolver suas habilidades cognitivas, sociais e afetivas de maneira rica e significativa. A reflexão sobre essa integração é essencial para promover uma educação que respeite tanto as novas demandas sociais quanto a riqueza cultural do passado, reforçando a importância da ludicidade no desenvolvimento infantil.

Os materiais pedagógicos podem ser classificados de acordo com o grau de estrutura que possuem: materiais estruturados, semiestruturados e não estruturados. Os materiais estruturados, como brinquedos de encaixar, quebra-cabeças e jogos de tabuleiro, são aqueles que já vêm com regras definidas e com um propósito específico de uso. Eles apresentam um objetivo educativo implícito ou explícito e permitem pouca flexibilidade para outras formas de exploração (RIBEIRO, 1995).

Já os materiais semiestruturados, embora ainda possuam características pré-fabricadas, oferecem mais possibilidades de

exploração e são comumente utilizados no cotidiano infantil, como caixas de papelão ou potes de plástico, que podem ser ressignificados pela imaginação das crianças.

Por outro lado, os materiais não estruturados se destacam por sua flexibilidade e por não terem uma função ou forma definida, dependendo totalmente da criatividade da criança para serem utilizados. São objetos simples, como elementos encontrados na natureza, que podem ser manipulados de diferentes formas, proporcionando uma experiência de brincadeira mais livre e criativa. Esses materiais não oferecem um produto final preestabelecido, mas estimulam as crianças a inventarem suas próprias brincadeiras e a atribuírem novos significados aos objetos com os quais interagem.

Post e Hohmann (2011) afirmam que os brinquedos não estruturados favorecem uma exploração mais aberta, permitindo à criança um processo de descoberta e aprendizado ativo, no qual ela se torna protagonista de sua própria experiência.

A definição de brinquedo não estruturado pode ser compreendida como um objeto simples que serve de suporte para a brincadeira, mas que não impõe limitações ou regras definidas, ao contrário dos brinquedos tradicionais. Kishimoto, citado por Almeida (2005), descreve esses materiais como objetos simples como paus ou pedras, que, ao serem manipulados pelas crianças, adquirem novos significados, dependendo de sua imaginação.

Esse tipo de brinquedo proporciona uma liberdade criativa que, além de estimular a imaginação, também favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais. A utilização desses materiais é, portanto, uma maneira de incentivar o pensamento criativo, a solução de problemas e a adaptação a diferentes situações.

A valorização dos brinquedos não estruturados foi muitas vezes negligenciada no passado, com esses materiais sendo vistos

apenas como sucatas sem utilidade. No entanto, a crescente valorização da criatividade na educação infantil têm demonstrado que esses objetos simples são fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Materiais naturais, como pedras, folhas e pedaços de madeira, são exemplos de brinquedos não estruturados que podem incitar a criatividade e a imaginação das crianças, permitindo que elas desenvolvam suas próprias narrativas e construam histórias e mundos imaginários (ROSA, 2018).

Além disso, esses brinquedos contribuem para a construção de memórias sensoriais, como as auditivas, olfativas e táteis, importantes para o desenvolvimento cerebral das crianças. Estudos indicam que experiências sensoriais regulares com esses materiais ajudam a fortalecer as conexões neurais, favorecendo o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo.

Flores e Vieira (2015) ressaltam que os materiais de largo alcance oferecem aos educadores a possibilidade de planejar atividades dinâmicas e desafiadoras, que envolvem as crianças de maneira significativa e estimulante. Muitas vezes, objetos simples, que poderiam ser descartados, têm um grande potencial para criar experiências de aprendizagem únicas e significativas.

A flexibilidade desses materiais permite que as crianças brinquem tanto individualmente quanto em grupos, facilitando a interação social e promovendo o aprendizado colaborativo. Rosa (2018) argumenta que os materiais pedagógicos úteis não precisam ser comprados; itens simples, como grãos de feijão, podem ser usados em atividades de contagem e classificação, estimulando o pensamento lógico e matemático das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) valoriza práticas que promovem a criatividade e o protagonismo infantil desde a Educação Infantil, incentivando, entre outras coisas, o cuidado com o meio ambiente. O uso de brinquedos recicláveis e a criação de brinquedos a partir de materiais reaproveitados podem desenvolver nas crianças uma consciência

ambiental e habilidades manuais (BRASIL, 2017). Essas práticas também oferecem a oportunidade de trabalhar a sustentabilidade, engajando as crianças em atividades que favorecem a reflexão sobre o impacto de suas ações no meio ambiente.

Como destacam Dias (2004) e Eça (2010), o uso lúdico de materiais recicláveis permite que as crianças aprendam de forma prática sobre a importância do consumo consciente e da reutilização de recursos.

Além disso, essas atividades com materiais recicláveis podem promover uma análise crítica da realidade e o desejo de transformação social. Travassos (2006) enfatiza que a escola desempenha um papel essencial em mudar valores consumistas e incentivar práticas sustentáveis. Ao integrar esses conceitos no ambiente escolar, a escola contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com o futuro do planeta. As linguagens artísticas, ao serem trabalhadas com materiais de largo alcance, pois possuem estrutura de habilidades criativas e artísticas nas crianças, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental (MARTINS et al., 1998).

Em suma, as materialidades desempenham um papel crucial no desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes explorar, criar e aprender de forma significativa e prazerosa. A liberdade proporcionada por esses brinquedos favorece o desenvolvimento cognitivo, motor e social, além de estimular a capacidade de resolução de problemas e a flexibilidade mental. Eles promovem um ambiente de aprendizado ativo, no qual as crianças se tornam protagonistas de suas experiências, desenvolvendo habilidades essenciais para o seu crescimento e formação pessoal.

A ABORDAGEM PIKLER E OS BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS: FOMENTANDO CRIATIVIDADE E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil tem se mostrado um campo cada vez mais rico e diversificado no que tange às abordagens pedagógicas que visam o desenvolvimento integral das crianças. Entre as

práticas que têm se destacado, a utilização de brinquedos não estruturados e a abordagem Pikler ganham relevância, pois ambas favorecem a promoção da criatividade, da autonomia e da expressão individual das crianças. A combinação desses elementos proporciona um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, em que a criança se torna protagonista do seu próprio desenvolvimento, experimentando, explorando e interagindo com o mundo ao seu redor de maneira autônoma e significativa.

A abordagem Pikler, desenvolvida pela pediatra húngara Emmi Pikler, é centrada na valorização da autonomia e do movimento livre das crianças. Um dos princípios fundamentais dessa abordagem é permitir que as crianças explorem seus próprios limites e habilidades, sem a imposição de pressões externas, respeitando o ritmo individual de cada uma. Esse respeito pelo tempo e pelo espaço das crianças favorece a construção de uma confiança saudável, essencial para o desenvolvimento emocional e motor. Nesse sentido, os brinquedos não estruturados, como pedaços de madeira, tecidos, pedras e outros objetos cotidianos, têm um papel fundamental (FALK, 2010).

Eles não possuem uma função predefinida, permitindo que a criança os utilize de maneira criativa, atribuindo-lhes múltiplos significados conforme sua imaginação e suas necessidades. Esses brinquedos favorecem a exploração sensorial e motora, além de incentivar a resolução de problemas e a criatividade. Ao manipular esses objetos de diferentes formas, as crianças não apenas exercitam suas habilidades motoras, mas também aprendem a tomar decisões, a experimentar e a compreender as consequências de suas ações (GAUTO et al., 2022).

Os benefícios dessa prática são amplamente reconhecidos na literatura pedagógica. A utilização de brinquedos não estruturados permite que as crianças desenvolvam um senso de independência e controle sobre seu ambiente, promovendo a autonomia. O movimento livre, sem a

intervenção excessiva de adultos, favorece a confiança da criança em suas próprias capacidades, permitindo-lhe explorar de maneira segura e natural.

A autonomia promovida por essa abordagem está diretamente ligada à capacidade de cada criança de fazer escolhas e de explorar o mundo de forma independente, o que é um aspecto central na construção de sua identidade e no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e emocionais (TARDOS, 2016).

Além disso, a abordagem Pikler também enfatiza a importância do vínculo afetivo entre educadores e crianças, baseando-se no respeito, na confiança e na observação cuidadosa das necessidades e interesses dos pequenos. A interação entre os educadores e as crianças deve ser guiada pela escuta ativa e pelo apoio no processo de descoberta, sem pressões ou imposições (TARDOS, 2016).

Essa prática se alinha perfeitamente ao uso de brinquedos não estruturados, que, por sua natureza, requerem a presença de um educador atento, capaz de fornecer o suporte necessário sem interferir excessivamente no processo de exploração e aprendizagem da criança.

Para que essas abordagens sejam incorporadas de maneira eficaz nas instituições de ensino, é essencial que as escolas adaptem seus espaços e práticas pedagógicas para acolher o movimento livre e a exploração criativa das crianças. Isso pode incluir a criação de ambientes ricos em materiais não estruturados, como caixas de papelão, tecidos, pedras e galhos, além de promover momentos de brincadeira livre que incentivam a imaginação e a interação social entre as crianças. Além disso, é importante que os educadores recebam formação contínua sobre a abordagem Pikler e sobre as potencialidades do uso de brinquedos não estruturados, para que possam criar experiências de aprendizagem que respeitem o ritmo e as necessidades de cada criança, sem forçar a aceleração do seu desenvolvimento (GAUTO et al., 2022).

A integração dos brinquedos não estruturados e da abordagem Pikler na rotina da Educação Infantil não só contribui para o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, mas também as ajuda a desenvolver um senso de autonomia e confiança que será fundamental para o seu crescimento em outras etapas da vida. Ao promover a exploração livre e a criatividade, essas práticas pedagógicas fortalecem a capacidade das crianças de pensar de maneira independente, resolver problemas e construir seu próprio conhecimento, habilidades essenciais para se tornarem indivíduos autônomos, críticos e criativos (FALK, 2010).

Assim, a combinação da abordagem Pikler com o uso de brinquedos não estruturados oferece uma rica oportunidade para as instituições de ensino contribuírem para o desenvolvimento integral das crianças. Respeitar a liberdade de exploração, promover a criatividade e fortalecer a autonomia são elementos que, quando bem aplicados, geram um ambiente educacional mais saudável, significativo e alinhado às necessidades reais das crianças, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de interagir de maneira criativa e responsável com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a contribuição dos brinquedos não estruturados e da abordagem Pikler para o desenvolvimento infantil na Educação Infantil revela a importância de práticas pedagógicas que respeitam o tempo, o espaço e as necessidades das crianças, promovendo sua autonomia, criatividade e o aprendizado significativo. Ambas as abordagens reconhecem a criança como protagonista de seu próprio desenvolvimento, um princípio fundamental para a construção de uma educação que valorize a individualidade e as potencialidades de cada criança.

Os brinquedos não estruturados, ao contrário dos brinquedos convencionais, oferecem à criança a liberdade de explorar, experimentar e criar, o que favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor

de maneira ampla. A ausência de um objetivo preestabelecido para esses materiais permite que as crianças se envolvam em brincadeiras mais livres, gerando descobertas e aprendizados em um ambiente estimulante e dinâmico. Isso contribui para o fortalecimento da autoestima e da confiança, habilidades essenciais para a formação de indivíduos autônomos e críticos.

A abordagem Pikler, por sua vez, enfatiza a importância do movimento livre, da observação cuidadosa e do respeito pelo ritmo da criança, além de valorizar a criação de vínculos afetivos entre educador e educando. Ao integrar essas práticas no ambiente escolar, é possível criar um espaço de aprendizagem em que a criança se sinta segura para explorar, experimentar e aprender de forma espontânea e criativa.

Incorporar essas abordagens nas instituições de ensino exige um repensar das metodologias e dos espaços pedagógicos, criando um ambiente que favoreça a liberdade de exploração e a autonomia das crianças. Para isso, é necessário que educadores estejam preparados e sensibilizados para atuar como facilitadores nesse processo, oferecendo as condições adequadas para que as crianças se envolvam com os brinquedos não estruturados de forma significativa e desenvolvam suas capacidades de maneira plena.

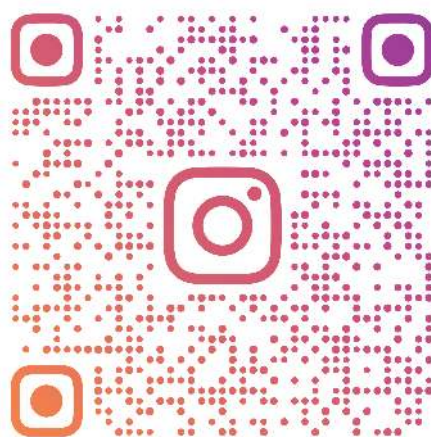
Em suma, a combinação da abordagem Pikler com o uso de brinquedos não estruturados representa um caminho promissor para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, proporcionando-lhes uma educação mais rica, respeitosa e alinhada às suas necessidades.

Essas práticas não apenas fortalecem a criatividade e a autonomia, mas também promovem a construção de um conhecimento que vai além da simples transmissão de informações, permitindo que as crianças se tornem agentes ativos no processo de aprendizado. Dessa forma, podemos afirmar que essas abordagens contribuem para a formação de indivíduos mais criativos, seguros e preparados para os desafios da vida.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.T.P. O brincar na educação Infantil. In: Revista Virtual EF Artigos. Natal/RN Vol. 03. Número 01. Maio, 2005. Disponível em: <http://efartigos.atspace.org/efescolar/artigo39.html>. Acesso em: 13 mar. 2025.
- ARIËS, P. História Social da Criança e da Família. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- DIAS, G.F. Educação Ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2004.
- EÇA, H.T.T.P. de. Educação através da arte para um futuro sustentável. Cadernos CEDES, Campinas, v. 30, n. 80, jan. / abr. 2010.
- FALK, J. Abordagem Pikler: educação infantil. São Paulo: Omnisciência, 2010.
- FANTIN, M. No mundo da brincadeira: jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
- FLORES, K.; VIEIRA, A. Situação imaginária e materiais não estruturados: uma análise das atividades lúdicas em crianças de 5 anos. EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, 2015, 31675-31687.
- GAUTO, E. de C.; SILVA, M.B.; ALMEIDA, O.A. de. A importância dos cuidados na primeira infância, segundo a abordagem de Emmi Pikler. Revista Concilium, Vol. 22, Nº 5, p. 450-546, set, 2022. Disponível em: <http://www.clium.org/index.php/edicoes/article/view/450/346>. Acesso em 15 mar. 2025.
- MARTINS, M.C.F.D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T. Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 1998.
- OLIVEIRA, Z.R. de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo, 2002.
- POST, J.; HOHMANN, M. Educação de Bebês em Infantários – Cuidados de Primeiras Aprendizagens. Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.
- RIBEIRO, A. Concepções de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: A Matemática, o seu ensino e os materiais didáticos. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Viseu, 1995.
- ROSA, D. O lugar dos materiais não-estruturados em Creche e Jardim de Infância. Escola Superior de Educação de Setúbal, 2018.
- SANTOS, S.M.P. dos. O brincar na escola: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- TARDOS, A. Atividade dirigidas. In: FALK, Judit. Abordagem Pikler- Educação Infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016.
- TRAVASSOS, E.G. A prática da educação ambiental nas escolas. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- VASCONCELOS, M.S. Ousar Brincar. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). Humor e alegria na educação. São Paulo: Summus, 2006.
- VYGOTSKY, L.S. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Cap. 6. Pensamento e linguagem. 2011, p. 93-95. Versão para eBook eBooksBrasil.com. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 14 mar. 2025.

Livros Infantis que encantam...



LIVROALTERNATIVO



COMPREENDENDO A PSICOLOGIA COMPARADA: UM CONTRIBUTO À FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS

WILDER DALA QUINJANGO¹

Resumo: A formação de psicólogos atualmente vem se expandindo em toda parte do mundo, banindo os preconceitos e descréditos de muitos sobre o real papel deste na sociedade. Daí que é nosso objectivo, contribuir de forma inequívoca na compreensão da psicologia comparada, diferenciando-a de outras áreas. Assim, formar quadros capazes para promover a saúde mental dos cidadãos devido a sua subjectividade, obriga ao estado, às escolas, aos professores, bem como aos próprios estudantes repensarem e redefinirem as melhores propostas curriculares para a formação destes profissionais indispensáveis. Assim, fruto de longa experiência profissional como docente de psicologia no ensino superior, denotamos uma escassez de material de apoio no que concerne a cadeira de psicologia comparada que é muito presente no currículo de estudantes de psicologia no ensino superior. E uma outra constatação, é pelo facto de existirem equívocos na compreensão da mesma, pois, é inegável que os professores de tal disciplina, têm enfrentado muitas dificuldades em partilhar os verdadeiros e sólidos conhecimentos de forma precisa aos seus estudantes. Esse campo de estudo, é confundido com a etologia, zoologia, psicologia diferencial e etc. E outros julgam que o foco da psicologia comparada, seria estudar as diferentes actuações dos psicólogos em vários países do mundo. Daí que é nosso objectivo, contribuir de forma inequívoca na compreensão da psicologia comparada, diferenciando-a de outras áreas.

Palavras-chave: Compreensão; Formação de Psicólogos; Psicologia comparada; Práticas.

INTRODUÇÃO

A Psicologia é de facto uma das ciências novas cuja existência formal é o ano de 1879, Por Wilhelm M. Wundt, através do seu laboratório experimental que criara. E deve-se evidenciar, que como ciência, ela tem o seu objecto de estudo material (homem e o animal), bem como seu objecto formal (o comportamento e os Fenómenos mentais). Tem seus métodos de estudo, sua linguagem própria e sua tarefa.

A Psicologia para além das suas inúmeras finalidades, ela visa promover a qualidade de

vida do ser humano em diversas dimensões. Actualmente, ela é definida como estudo do comportamento observável do homem, do animal e as funções psíquicas (Luamba, 2022). Apesar da sua peculiaridade, com certeza, o comportamento é algo complexo e feiohoso. Ou seja, para o estudante de Psicologia poder ter sucesso, deve ter domínios básicos de certos saberes que têm o homem como seu objecto de estudo material privilegiado. Por exemplo, noções básicas de Biologia, de Sociologia, de Filosofia, de Fisiologia, de Anatomia, da História etc.

¹Professor universitário do Instituto Superior Internacional de Angola (ISIA); Professor do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues-Polo Zango, e pelo Instituto Politécnico de Administração e Gestão (Nóqui-Zaire). Licenciado em Ciências da Educação, opção ensino de Psicologia pelo ISCED Luanda. Mestre em Administração Educacional, pelo ISCED Luanda. Doutorando em Gestão de Projectos, pela UNINI-México. Email: wilderdala19@gmail.com

Para além do contributo indispensável destas ciências para o estudo da Psicologia, o estudante, deve compreender que ela apoia à sua independência, bifurcou-se em várias áreas: dando corpo à psicologia do desenvolvimento, psicologia social, psicologia clínica, psicologia da educação, psicologia criminal, psicologia diferencial, psicologia das organizações, psicologia comparada etc. e igualmente, deve compreender a finalidade de estudo de cada um destes ramos da psicologia que no futuro pode especializar-se nelas.

Neste âmbito, o presente texto emergiu da metodologia bibliográfica através de alguns achados de autores em certas obras de psicologia, cuja inspiração maior deste artigo, foi a obra de António Caparrós(1999). História da psicologia. Platano Editora, Lisboa.

PSICOLOGIA COMPARADA

Com o intuito de adentrarmos ao desenvolvimento deste conteúdo, é indispensável considerarmos que fazer analogias e comparar, são acções inerentes à mente humana. Comparação é uma capacidade que permite-nos estabelecer similitudes e divergências entre duas ou mais coisas no universo. Pois, este é um dos recursos privilegiados da mente humana.

Nesta linha de ideia, na analogia de Marconi e Lakatos (2011), o método Comparativo, é o estudo das semelhanças e diferenças entre diversos tipos de grupos, sociedades e povos. Este método, contribui para uma melhor compreensão do comportamento humano. Porque sua finalidade é explicar e verificar semelhanças e divergências. Também na perspectiva de Pessanha; Barros; Sampaio; Serrão; Veiga; Sérgio (2012), o método comparativo, permite compreender o outro e dele reconhecer-se a si próprio.

Conforme o posicionamento dos autores, a comparação enquanto actividade humana, tem um papel indispensável na compreensão de coisas à nossa volta, bem como o conhecimento de nós mesmos através da existência dos outros.

Depois deste conteúdo, sustentamos que de acordo com a visão de Caparrós (1999), a Psicologia comparada ou Psicologia animal, é um campo da que estuda as diferenças de comportamento entre os vários , as várias espécies existentes, comparando os seus diferentes .

Diante disso, tem-se a ciência denominada de etologia que abarca as diferentes espécies de animais, no âmbito da natureza, e a psicologia comparada é constatada nos laboratórios. Por vezes, a mesma, se confunde com a psicologia diferencial.

Neste sentido, a Psicologia comparada limita-se à comparação de resultados obtidos em laboratório, resultados esses que acabam por ser um pouco limitados, uma vez que os grupos observados em laboratório não abrangem uma população significativa. Continuando, deve-se clarificar, que os animais são estudados para serem comparados aos seres humanos, mas eles também são interessantes a si mesmos. Ao certo, esta área da Psicologia, compreende o estudo laboratorial e natural (Benson, 2012). Ainda conforme o mesmo autor, sublinha que esta parte da psicologia por vezes é grosseiramente dividida com investigações laboratoriais e naturais. E que esta última é usada pelos etólogos, tal como Lorenz e Tinbergen, que estudaram os animais em seu habitat natural (Benson, 2012). Assim, os estudos laboratoriais fornecem as quatro teorias de aprendizagem principais abordadas no behaviorismo e claro, em certas correntes cognitivas.

Neste prisma, é importante postularmos que a psicologia experimental e da aprendizagem, foram fortemente desenvolvidas através do recurso único com animais e mais tarde tais resultados foram generalizados na compreensão do comportamento do homem. Uma expressão real da psicologia comparada.

A Psicologia comparada tem um campo de estudo diferenciado de outros, como por exemplo, a psicologia experimental, psicologia diferencial, psicologia do desenvolvimento e como também, diferencia-se da biologia,

etologia e zoologia e etc. Logo, esta área, emerge do estudo do comportamento do homem e do animal. E não é de admirar, que a psicologia experimental tem como base embrionária os experimentos com os animais tal como se destacou acima. Mais adiante, consegue-se postular que diversos autores emergiram na sua abordagem procurando estudar sobre o comportamento humano e do animal em vários contextos.

Benson (2012), fundamenta precisamente que há uma clareza de que os animais a sua conduta pauta-se ou é regida pelos instintos naturais e automáticos que implicam poucas tomadas de decisão conscientes. E aliás, o estudante e leitor, deve saber, que esta ideia também já foi há séculos defendida pelos clássicos (Aristóteles e Sócrates). Aristóteles por exemplo, terá afirmado que o homem é um animal racional. Enquanto que Sócrates, fundamenta que a diferença entre o homem e o animal, é que o homem age pela razão ao passo que o animal pelo instinto.

Bock, Furtado e Teixeira (2001, p.25), numa caracterização histórica da psicologia como ciência, referem que “é com Sócrates que (469-399), que a psicologia na antiguidade ganha consistência. Pois, sua principal preocupação era com o limite que separa o homem dos animais. Desta forma, postulava que a principal característica humana era a razão. A razão permitia ao homem sobrepor-se aos instintos, que seriam a base da irracionalidade”. Esses subsídios justificam a génese da psicologia comparada que é de facto um interesse antigo que os clássicos tiveram tal como mergulharam em outros campos do saber que as investigações científicas percorrem actualmente.

Em nota de chamada de atenção (Benson, 2012), subsidia dizendo que devemos ter muito cuidado quando aplicamos interpretações humanas ao comportamento animal, ou seja, deve-se evitar o antropomorfismo (semelhança humana). Neste sentido, este autor ao comparar o homem do animal, adverte a não equiparar o homem com

certos animais. Para o mesmo, o homem estaria acima de qualquer animal. Diante disso, mais adiante apresentaremos o debate existente e real sobre a inteligência, racionalidade, linguagem no animal e no homem.

Com recurso à ideia da chamada de atenção de (Benson, 2012), verifica-se que está de acordo com Sócrates (citado por Bock, Furtado e Teixeira, 2001). Embora isso seja evidente, existem razões claras que possibilitam a que se efectue comparações entre o homem e os animais de modo a que se encontre similitudes e diferenças entre ambos. Por exemplo, é possível aferir a similitude entre o homem e o animal no campo das emoções, agressividade, afectividade, socialização, aprendizagem etc.

Depois destes pressupostos, qual é a finalidade da Psicologia comparada? Podemos perceber, que a sua finalidade é encontrar semelhanças e divergências em relação ao comportamento do homem e do animal a partir de estudos laboratoriais.

Neste debate científico, uma outra situação que os autores levam a cabo, é precisamente o factor comunicação e linguagem entre os humanos e os animais para sua sobrevivência. Porém, “a linguagem é mais expressiva para os seres humanos” (Benson, 2012, p.159). Ainda conforme o mesmo autor, ao destacar a noção da agressividade nos animais, refere-se que o conflito dá-se em situações de disputa por um parceiro ou na defesa do território. E em relação ao homicídio, “na verdade, é raro um animal matar um membro da sua espécie” (p.160). Significa dizer que é difícil, um animal da mesma linhagem golpear um outro animal da mesma origem, por outras palavras que os animais irracionais, têm mais afeição que os animais racionais.

Assim sendo, podemos dizer que em certas ocasiões, os animais expressam mais afectividade, não cometem homicídios facilmente com os membros da sua espécie como ocorre com os homens que facilmente lutam e tiram suas vidas umas das outras de forma infundada.

A TEORIA DA EVOLUÇÃO DE DARWIN E SUA INFLUÊNCIA NA HISTÓRIA DA PSICOLOGIA

Darwin apesar do seu campo de estudo privilegiado que é a Biologia, na visão de Caparrós (1999), influenciou diretamente a psicologia em dois aspectos:

- A ideia da existência de uma continuidade entre os processos mentais da espécie humana e de outras espécies provocou um aumento no interesse pela psicologia comparada.
- Charles Darwin escreveu um livro sobre as emoções, e pode ser considerado um dos primeiros psicólogos comparatistas. A mais importante contribuição directa de Darwin à história da psicologia é A expressão das emoções nos homens e nos animais (1872). O motivo é que esse livro foi a primeira tentativa de estudar cientificamente a expressão das emoções.

Conforme a tónica de Caparrós (1999), Benson (2012), Pessanha e outros (2012), Bock, Furtado e Teixeira (2001), Wundt ao inaugurar o seu laboratório experimental de psicologia, não levou em consideração ao estudo das crianças, animais, e os loucos. Facto este que foi severamente criticado pelos demais pesquisadores e cientistas da psicologia, porque segundo Caparrós (1999), essa exclusão desta população, limitaria o desenvolvimento de outras áreas da psicologia, como a do desenvolvimento e da criança, psicologia animal, e a própria psiquiatria. E pode-se dizer que também a exclusão de animais no seu laboratório, limitou o campo da psicologia comparada que virá a ser abraçada por outros autores.

Darwin sugeriu como método para o estudo das emoções os seguintes sujeitos: os loucos e as crianças, pois neles a expressão de emoções como alegria, medo e raiva não estariam inibidas como nos adultos normais.

Na esteira de Caparrós (1999), para compreendermos aos marcos decisivos da psicologia comparada ou animal, é imprescindível ao recurso da teoria da evolução de Charles Darwin. Porém, o mesmo autor, refere que na realidade, essa problemática remonta a

Descartes, que conseguiu assegurar um lugar privilegiado ao homem estabelecendo uma descontinuidade absoluta entre o organismo humano e a escala de certos seres vivos. O ser humano distinguir-se-ia essencialmente dos outros seres vivos. Segundo o filósofo francês, a conduta dos animais explicar-se-ia apenas em função da matéria, enquanto a do homem precisaria de um outro princípio, a consciência.

Uma das contribuições indispensáveis na teoria de Darwin, é precisamente a ideia de continuidade evolutiva entre todos os seres vivos incluindo o homem. Pois, na linha de Caparrós (1999), esses pressupostos, deram impulsos à psicologia animal cujo o centro primordial esteve concentrada numa ambição pontual de se encontrar as faculdades mentais no homem e no animal. Assim, essa ideia mais adiante, é criticada, pode-se aferir na abordagem de Peters citado por Caparrós (1999, p.31), nos seguintes termos: “trata-se de uma tendência evolutiva que serve para humanizar os animais e para embrutecer o homem”. Na visão deste pensador, Darwin, não feliz com essa ideia, pois, procurava enaltecer os animais e rebaixando o homem.

Bentosela (2013), destaca que Charles Darwin foi um dos grandes impulsionadores da psicologia e também foi o primeiro a conduzir um estudo transcultural de expressões emocionais, que analisou expressões faciais em diversas culturas em todas as partes do planeta. A partir do estudo das expressões de emoções em animais, Darwin elaborou uma teoria sobre a origem dessas expressões. Um tema presente em todo o livro a expressão das emoções nos homens e nos animais é o da universalidade da expressão emocional. Um sorriso tem o mesmo significado em qualquer parte do planeta.

E é evidente, que com as obras a expressão das emoções nos homens e nos animais e A Descendência do Homem e Seleção em Relação ao Sexo, Darwin deixou claro o compartilhamento de certos traços entre humanos e outros animais. Além disso, apontou a existência de continuidade entre processos

mentais e emocionais, o que influenciou outros naturalistas, como George Romanes, considerado o fundador da Psicologia comparada (Caparrós, 1999).

Influenciado por Darwin, publicou uma série de obras sobre a inteligência, pensamento, e linguagem dos animais. Pois, essas ideias, foram fortemente criticadas, porque, colocar o homem na mesma posição que os animais, é um erro grosseiro, defendem alguns críticos como Benson (2012), Caparrós (1999). Bem como podemos denotar nas ideias de Sócrates e Descartes que atribuem ao homem qualidades psicológicas superiores. E ao passo que aos animais serem regidos pelos instintos.

OS ANIMAIS E OS HOMENS SÃO IGUAIS?

Assim, é certo que o debate em torno disso foi e continua entre os dias actuais: os animais pensam, e agem com certa racionalidade tal como o homem? A essa questão, Caparrós (1999), critica que os defensores destas correntes, no caso dos que acreditavam que os animais assemelham-se ao homem, foram infelizes porque não conseguiram através de uma metodologia científica provar suas ideias. Pois, as mesmas basearam-se em observações do dia a dia, em alegorias e histórias casuais. Pese embora que se critiquem esses postulados equivocados de Romanes, Carus, Lubbock, hobhouse, Yerkes etc. os mesmos devem ser reconhecidos apenas por terem iniciado no estudo desta importante área do conhecimento. Daí que essa falha implacável na metodologia que utilizaram, influenciou novos estudos com metodologias objectivas e controladas. Porque o avanço científico não se dá pelas simples histórias da vida social dos insectos, nem com observações diárias do comportamento dos cães e dos cavalos conforme tais psicólogos faziam (Caparrós, 1999).

CONTRIBUIÇÕES DE MORGAN E A SUA LEI DA PARCIMÔNIA

Na analogia do historiador da psicologia (Caparrós, 1999), um dos grandes impulsionador da psicologia comparada ou simplesmente da psicologia animal, foi Conwy Lloyd Morgan (1852-

1936), que na década de 1880, dedicou a sua investigação mais rigorosa, preenchendo o vazio deixado por Romanes e seus colegas aduziam em favor da existência de uma mente inteligente nos animais. Assim, podemos dizer que Morgan entendia que o estabelecimento de uma ciência do comportamento animal, exigia um trabalho de investigação com métodos rigorosos e objetivos. Independentemente da sua atuação, laboratorial ou natural (Bentosela, 2013).

Sequenciando com o pensamento, uma das grandes contribuições de Morgan sem dúvida, é a sua lei da parcimónia ou também chamada cânone de Lloyd Morgan, que reza mais ou menos assim: "Em caso algum, podemos interpretar uma ação como o resultado do exercício de uma faculdade psíquica superior, quando possa ser interpretada como o resultado do exercício de outra faculdade situada mais abaixo na escala psicológica"(Morgan in Caparrós, 1999, p. 32).

Ao certo, o autor em referência, denota que com a publicação deste princípio, os psicólogos daquela época, consideraram que de facto a psicologia estaria se libertando e saindo do confinamento em que outros autores a tinham colocado, superando na mesma perspetiva, o antropomorfismo. Aliás, o antropomorfismo consiste na atribuição de características e faculdades humanas aos animais (ou aos objetos e deuses), coisa que aquela plêiade de psicólogos fazia quando a partir de semelhanças de certos comportamentos animais e humanos, concluía que as abelhas, os cães, ou os cavalos possuíam inteligência (Idem).

Continuando, o erro que os outros autores antes de Morgan cometeram, e que hoje igualmente é cometido, foi de não perceberem que certos animais agem por um mecanismo de condicionamento ou seja, um hábito aprendido que não justifica em algum momento, o exercício do raciocínio ou do pensamento.

Depois deste contexto científico, a perspetiva de Morgan impulsionou de forma positiva o desenvolvimento da psicologia científica, sendo um dos capítulos atrativos que

caracterizou o final do século XX e início do século XIX, com a proliferação de muitos laboratórios experimentais da conduta animal, que na verdade, consideraram-se necessários na compreensão científica do comportamento do homem, que importa destacarmos alguns destes autores: Pavlov, Thorndike, Watson, Kokher, Koffka (Caparrós, 1999).

Estes autores, contribuíram de forma significativa em variados estudos na explicação e compressão do comportamento humano, cuja influência experimental, foi com os animais devido algumas proximidades no mesmo comportamento. Conforme o exposto acima, durante muitos anos, o grande debate e dúvida, era precisamente se o homem se assemelha ou difere-se do animal. Darwin e Romanes defendiam que os animais possuíam inteligência, pensamento e linguagem racional tal como o homem. Essa posição, foi contestada por Sócrates, René Descartes, Morgan, Benson (2012), Caparrós (1999), etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicologia comparada é um ramo bastante indispensável na compreensão da psicologia experimental e da aprendizagem. É através desta, que foi possível aproximar a compreensão do comportamento do homem, justificando neste sentido, a definição actual da psicologia como o estudo do comportamento observável do homem e do animal. Os primórdios do estudo da psicologia comparada, são os clássicos: Aristóteles e Sócrates e Descartes. E mais tarde, Darwin, terá dado maior contributo de forma abrangente, pelo seu interesse dos estudos de várias espécies que efectuara.

Romanes, sendo praticamente o pai da psicologia comparada, foi muito criticado pelo seu antropomorfismo. Mais tarde, Morgan de forma assertiva, através da sua lei da parcimónia, rebate a ideia de Romanes e influenciou Pavlov, Thorndike, Skinner, Watson, etc. levando a cabo o estudo com os animais que por sua vez permitiram a amplitude do estudo da

aprendizagem e de forma generalizada o comportamento do homem. Porém, não se pode confundir nem atribuir qualidades do recurso das faculdades superiores como o pensamento, linguagem, raciocínio, aos animais que somente aprendem pelo condicionamento, instintos e pela matéria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENSON, N. A psicologia para principiante. Vogais, edições Lda, Portugal, 2012. BENTOSELA, M. Psicología Comparada y Cognición Animal. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, vol. 5, núm. 2, 2013, pp. 1-2. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 2013
- BOCK, A. M.B; FURTADO, O; e TEIXEIRA, M. de L. T. Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia. 13ª ed, São Paulo: Saraiva, 2001
- CAPARRÓS, A. História da psicologia. Platano Editora, Lisboa, 1999
- LUAMBA, C. Manual de ética e deontologia no exercício da psicologia: areas de actuação, modelos de actuação, códigos de ética, dilemas éticos, testes psicológicos, documentos psicológicos. Kilunji editora, 2ª ed, Luanda, 2022
- MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. Metodologia científica. 6ª ed, São Paulo: Atlas, 2011



<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.58>



COORDENAÇÃO:

Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Antônio Raimundo Pereira Medrado
Constantino João Manuel
Edson da Conceição Graça
Fátima Cristina Moraes da Silva Soares
Fernando Massi Argentino
Josefa Bezerra de Meneses
Luzinete Bispo dos Santos
Manuel Paulo Chamorro
Marilena Wackler
Menezes Clemente Cambinda
Mirella Clerici Loayza
Sebastião Avelino Ferreira Fernando
Solange Alves Gomes Zaghi
Tavares dos Santos Muhongo
Thais Maranhão Pereira Rodrigues
Wilder Dala Quinjangó

Indexadores:



Filiada à:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



Platform &
con-disse by
CJS / PKP

Parceiros:

