

RIESA

**REVISTA INTERNACIONAL
DE EDUCAÇÃO SAÚDE E
AMBIENTE**

mundis
ASSOCIAÇÃO CÍVICA DE FORMAÇÃO E CULTURA



ANUÁRIO 2022

≡ ANUÁRIO ≡

≡ 2022 ≡

RIESA

© RIESA

Título: ANUÁRIO RIESA 2022

Autor: AA.VV.

Editor: MUNDIS – Associação Cívica de Formação e Cultura

Coordenação: Levi Leonido

Organizadores: Levi Leonido, Elsa Morgado, João Bartolomeu e Carminda Carvalho

Capa e Contracapa: Levi Leonido

Edição, Design e Execução Gráfica: Levi Leonido

Data da edição: setembro de 2023

ISBN: 978-989-53887-7-6

ISSN (online): 1647-3558 **ISSN (impresso):** 2184-2116

Classificação THEMA - Nível 1: G - Livros de referência, informação & temas interdisciplinares

Classificação THEMA - Nível 2: GT - Estudos interdisciplinares

Nota: Projeto financiado pelo PAAC (Programa de Apoio a Agentes Culturais) da Delegação Regional de Cultura do Norte.

ÍNDICE

EDUCAÇÃO

LINHA DE PENSAMENTO DE LEONARDO COIMBRA: o Criacionismo

João Bartolomeu Rodrigues, Ana Beatriz Machado & Alves Ramos

[3-11]

ÁLVARO DE CAMPOS: ele-mesmo

João Bartolomeu Rodrigues, André Ribeiro, Cristiana Magalhães, Sofia Rodrigues & António Nunes

[12-25]

A formação do professor para educação inclusiva: um desafio nas escolas que albergam turmas de educação especial da Província de Cabinda 2019

Maria Nobre Gomes, Vita Tomás, Cipriano Cazo & Ana Sarmento Santos

[26-40]

Determinantes maternos e fetal para indicação de cesarianas no Hospital Geral do Huambo-Angola: um estudo retrospectivo

Victor Nungulo, Adélia Mendes, Hermenegildo Chitumba, Aginaldo Lucas, Américo Eiúba & Nanduva Kahuli

[41-54]

SAÚDE

Pandemia e a consciência fonológica no Jardim de Infância: um preditor na aprendizagem da leitura em idade escolar

Rita Margarida Carvalho Simas Bonança

[55-76]

Estratégias educativas para fomentar a higiene e saúde nas escolas primárias na Província de Cabinda

Xavier Alfredo da Silva Futi & Fernando Bumba

[77-91]

Qualidade de vida e saúde no trabalho dos professores do ensino superior em Cabinda

Maria Isabel Gime & Xavier Alfredo da Silva Futi

[92-104]

AMBIENTE

Roteiro Geológico - Aldeia De São Pedro de Sarracenos

Heloan Patrick da Silva Batista, Juliana Costa, Djanaina Sousa & Elsa Gabriel Morgado

[106-135]



E DUCAÇÃO

Linha de pensamento de leonardo coimbra: o criacionismo

João Bartolomeu Rodrigues & Ana Beatriz Machado Alves Ramos

| 3-11

Álvaro de campos: ele-mesmo

João Bartolomeu Rodrigues, André Ribeiro, Cristiana Magalhães, Sofia Rodrigues & António Nunes

| 12-25

A formação do professor para educação inclusiva: um desafio nas escolas que albergam turmas de educação especial da Província de Cabinda 2019

Maria Nobre Gomes, Vita Tomás, Cipriano A. Cazo & Ana P. Sarmento Santos

| 26-40

Determinantes maternos e fetal para indicação de cesarianas no Hospital Geral do Huambo-Angola: um estudo retrospectivo

Victor Nungulo, Adélia Mendes, Hermenegildo Chitumba, Agnaldo Lucas, Américo Eiúba & Nanduva Kahuli

| 41-54

LINHA DE PENSAMENTO DE LEONARDO COIMBRA: O CRIACIONISMO

Leonardo Coimbra's line of thought: Creationism

RODRIGUES, João Bartolomeu¹, & VEIGA, Ana Beatriz M. A. Ramos²

Resumo

Inserido numa época de transformações constantes, Leonardo Coimbra marcou a história Portuguesa através do seu papel ativo no âmbito da cultura. O Criacionismo, nome atribuído à linha de pensamentos que seguiu, baseava-se na liberdade de pensamento e escolha, acompanhando as opiniões variáveis e incertas do período em que atuou. Fez parte de notórios projetos que marcaram a primeira fase do movimento Modernista, bem como a Renascença Portuguesa, da qual foi um dos instituidores.

Abstract

Inserted in a time of constant change, Leonardo Coimbra marked the Portuguese history through his active role in the cultural field. The Creationism, name attributed to the line of thoughts that he followed, was based on freedom of thought and choice, following the uncertain and the variable opinions of the period in which he acted. He was also part of remarkable projects that marked the first phase of the Modernism movement, as well as the Renascença Portuguesa, of which he was one of the founders.

Palavras-chave: *Leonardo Coimbra; Humanismo; Criacionismo; Cultura; Ideologia.*

Keywords: *Leonardo Coimbra, Humanism; Creationism; Culture; Ideology.*

Data de submissão: dezembro de 2021 | **Data de publicação:** julho de 2022.

¹ JOÃO BARTOLOMEU RODRIGUES - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Portugal. Email: jbarto@utad.pt

² ANA BEATRIZ MACHADO ALVES RAMOS - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL. Email: veigabeatriz1@gmail.com

INTRODUÇÃO

Leonardo Coimbra (...) esforçou-se singularmente na busca de uma mensagem moral, cuja função exemplar se viria a traduzir numa categórica afirmação de perfeição a par de um sério projeto para a realização do Bem, e por consequência, para a instauração da Justiça (Araújo, 1986, p. 164).

O presente trabalho tem como finalidade explorar e analisar a ilustre figura de Leonardo José Coimbra, assim como o grande impacto que os seus ideais tiveram na cultura Portuguesa. Desta forma, pretende-se explorar a personalidade em questão, através de um formato estruturado que permita facilmente a elucidação da temática em evidência.

Inicialmente pretende-se dissecar a vida e obra de Coimbra, bem como a contextualização do intervalo de tempo que o mesmo incorporou, de modo a que seja naturalmente acessível a compreensão da ideologia seguida pelo mesmo. Ademais, será apresentada a doutrina formulada por esta ilustre personalidade, assim como a base e fundamentos da mesma, tal como as inúmeras áreas abrangidas por esta.

Leonardo José Coimbra foi sem sombra de dúvidas uma figura irrefutável da cultura Portuguesa, e a sua atuação a nível cultural resultou num dos principais progressistas dos primórdios do Modernismo em Portugal.

Leonardo José Coimbra foi uma vigorosa personalidade da cultura Portuguesa. Nascido em Borba de Godim, na vila da Lixa, a 30 de dezembro de 1883, foi um notório professor, político e filósofo Português. Esteve na frente da projeção da base das Universidades Populares e da Faculdade de Letras do Porto, onde foi professor de Filosofia, enquanto desempenhava o cargo de Ministro da Instrução Pública de um dos (muitos) governos da primeira República Portuguesa. Revelou-se ativo a nível de intervenção pública, e apesar de defensor do regime implementado e do qual fez parte, revelou-se, da mesma forma, crítico para com o mesmo, devido às imperfeições que a República Portuguesa manifestava, transparecendo que Portugal estaria ainda distante daquilo que seria uma República idealizada. Como professor, procurou incutir no sistema uma liberdade de ensino, defendendo que só através deste método era possível que os alunos alcançassem um sucesso académico integral. Uns anos mais tarde, falece a 2 de janeiro de 1936 no Porto.

Fundador do movimento da Renascença Portuguesa, esteve envolvido em projetos como o lançamento da revista *Nova Silva* e do semanário Anarquista *A Vida*, juntamente com Jaime Cortesão³, Teixeira de Pascoaes⁴, entre outras figuras. Alguns dos títulos que constituem a sua vasta obra são *O Criacionismo (esboço de um sistema filosófico)* (1912), *Camões e a Fisionomia Espiritual da Pátria* (1920), e *O Pensamento Filosófico de Antero de Quental* (1923).

Coimbra revelou-se um curioso nato pronto a redescobrir e redimensionar as suas noções, dado que se inseria num período de constantes mudanças, a época da primeira República Portuguesa. A sua obra, cujo tempo não datou, possuiu e continua a possuir uma incontestável repercussão no domínio da arte e das letras.

1. Contexto histórico: difusão do Modernismo

No início do século XX, Portugal procurou fundamentalmente manter-se ‘a par’ do contexto Europeu a nível cultural. Desta forma, no começo do século, manifesta-se o conceito de Modernismo no território Lusitano. Leonardo Coimbra foi uma das ilustres figuras da cultura Portuguesa que marcou a expansão deste movimento cultural.

O movimento Modernista surge então na primeira metade do século XX, assinalando uma nova fase que rejeita as expressões artísticas que remontam a épocas passadas e ‘abraça’ as vanguardas - “O modernismo (...) tende a representar-se como um movimento marcado pela sua rutura em relação às expressões artísticas do passado” (Guimarães, 1994, p. 9). Áreas como a literatura, a pintura, e a arquitetura foram impactadas pelas novas correntes transportadas pelo Modernismo, sendo completamente renovadas a nível de temáticas e técnicas.

O contributo de Leonardo Coimbra para a disseminação da ideologia Modernista deu-se ainda nos primórdios da manifestação desta nova linha de expressão, dado que foi um dos prestigiados nomes que marcou o momento de atuação da Renascença Portuguesa.

³ Jaime Zuzarte Cortesão foi um médico, político, escritor e historiador português.

⁴ Joaquim Pereira Teixeira de Vasconcelos foi um escritor, poeta e filósofo português que configurou a doutrina Saudosista.

2. A Renascença Portuguesa: a contribuição de Leonardo Coimbra

Juntamente com Teixeira de Pascoaes, Augusto Casimiro, Jaime Cortesão, António Carneiro, Álvaro Pinto, Augusto Martins e Cristiano de Carvalho, Leonardo Coimbra foi um dos edificadores do movimento da Renascença Portuguesa. Sediada no Porto, esta sociedade cultural manifestou-se no ano de 1912 e tinha como principais objetivos a difusão da filosofia Modernista, bem como a queda do regime Monárquico.

O sucesso da propagação dos ideais preservados pela Renascença Portuguesa prendia-se pela agitação das massas, de modo a que o alcance fosse o maior possível, e consequentemente que estas agissem em prol desta mesma ideologia. O alcance foi tal que o círculo Norteno conseguiu conexões do outro lado do Atlântico - “A formação da Renascença Portuguesa em 1912 foi precedida de interessante correspondência com alguns escritores brasileiros, quer para a formação dum Comité no Rio de Janeiro, quer para a formação dum ponderado intercâmbio que estabelecesse um conhecimento mais amplo das atividades dos dois países” (Braz Teixeira et al., 2018, p. 246)

Esta célebre coletividade teria já feito parte de algumas iniciativas locais no âmbito cultural e artístico, tais como a revista *Nova Silva*, divulgada em 1907; o projeto “Amigos do ABC” é também uma iniciativa educacional desta associação a destacar. Contudo, o mecanismo que mais se notabilizou a nível de destaques do grupo da Renascença Portuguesa foi o lançamento da revista *A Águia* - “*A Águia* ergueu o seu voo, do Saudosismo ao Criacionismo, deixando atrás de si um rasto indelével, cujos sucessivos avatares – de «Princípio» a «Portucale» e a «Prometeu» - foram fecundando o húmus por onde havia de crescer a «Nova Renascença»” (Seabra, 1990, s.p).

3. A Ideologia de Leonardo Coimbra: o Criacionismo

A ideologia de Leonardo Coimbra é uma agregação de pensamentos teológicos, antropológicos, pedagógicos e filosóficos. A sua linha de raciocínio: “ocupa um lugar central no pensamento Português contemporâneo” (Araújo, 1986. p. 163), afirmando-se como uma filosofia de liberdade, convicta nas aptidões infinitas da capacidade do pensamento humano – “como suprema meta para uma civilização que deve deixar de ser «cárcere» para se transformar em «jardim» e «éden», onde a Felicidade de cada ser humano afoitamente se possa confundir com o seu caminhar quotidiano” (Araújo, 1986, p. 163).

De seu nome Criacionismo, esta doutrina pode facilmente associar-se ao Humanismo, visto que esta filosofia se encontra na base das suas crenças:

o legado humanista e espiritualista que encontramos na sua obra constitui, segundo o nosso ponto de vista, um decisivo convite para redescobrir, como um reflexivo olhar, a perenidade de um esforço concreto que visa construir o sentido de uma existência humana moral autêntica *íem* tempos de desordem e contradições axiológicas. (Araújo, 1986, p. 163).

Identicamente, no suporte desta forma de pensamento encontra-se a atividade científica, a qual o filósofo aborda em duas vertentes complementares. Por um lado, Coimbra considerava a ciência como inflexível, liderada somente pela razão e constituída por princípios impostos distanciados do pensamento e da liberdade associada ao mesmo; em alternativa, de outro ponto de vista, pressupunha a ciência interligada com a liberdade de pensamento e a dubiedade que esta carrega. Esta percepção pode ser conectada com a área da psicologia dado que, na explanação da sua ideologia, Coimbra interliga noções psicológicas aos seus distintos pontos de vista.

O político concluiu que a dinâmica do pensamento estaria sempre interligada com o presente e a realidade. Essa dinâmica seria constituída pelas noções, noções essas elaboradas pela ação criadora do pensamento, de forma ilimitada; deste modo, a matéria é o resultado (produto) do pensamento – “a vida social lhe permitiu interpor entre a sensação e o ato a demora e a riqueza do pensamento” (Coimbra, 1912, s.p). A este processo é atribuída a designação de ato criador. Este campo expande-se a nível da espiritualidade pessoal, de forma que, mediante o contacto com novas conceções, as mesmas possam despoletar domínios como a filosofia, a escrita e a arte; o campo imaginativo desabrocha consequentemente.

O Homem é a representação de um Todo, onde são inseridos e se manifestam os diversos domínios, idealmente em harmonia. A harmonia idealizada por esse Todo deve ser, segundo Coimbra, atingida naturalmente e com base na experiência individual Humana, de forma que, no caso de ser pré-definida⁵, contraria a sua ideia de liberdade associada a esta teoria – “uma liberdade criadora, enraizada na experiência vital concreta de cada indivíduo” (Araújo, 1986, p. 166); assim, aos olhos do professor, o indivíduo

⁵ A ideia de harmonia pré-estabelecida partiu da figura do Alemão Gottfried Leibniz, personalidade central da história da filosofia e da matemática do século XVII. Apesar de se inspirar em Leibniz, esta conceção proveniente da ideologia do mesmo é reprovada por Coimbra.

deveria traduzir-se como – “um ser que sempre vive em demanda de algo que o transcenda” (Araújo, 1986, p. 165). Posto isto, sumariza-se que a doutrina de Coimbra se baseia no facto de que o Homem é livre e consequentemente tem liberdade de pensamento.

O escritor reitera-se como filósofo da saudade, ‘estatuto’ pertinente de acordo com o seu modo de contemplar a vida, como um processo de superação e crescimento diário. Este processo de crescimento é baseado na saudade, visto que, segundo o professor, este sentimento acompanha o homem diariamente.

4. O domínio da Religião no Pensamento de Leonardo Coimbra

Comparativamente à área da religião, profundamente explorada por Coimbra, este tinha uma visão da mesma como a representação de uma ligação direta entre a humanidade e o cosmos, que resultava num alargamento de perspetivas. O filósofo compara o caracterizado como poderoso e inigualável ato criador de Deus ao do Homem. Enquanto que segundo o fundamento base da religião cristã, Deus criou o Homem e o mundo, Coimbra defende que o Homem contemporâneo também é dotado dessa competência criadora – “o homem não é uma inutilidade num mundo feito, mas obreiro de um mundo a fazer” (Coimbra, 1912, s.p.)”. Ao invés de perspectivado como ‘inútil’ por se encontrar no Mundo já concebido, o indivíduo livre dará continuidade ao já anteriormente contemplado, consequentemente impactando o domínio da arte e das letras. Desta forma, o domínio religioso é comparado à arte e à filosofia, pelo livre acordo de consciência que ambos os setores instigam; Coimbra vê a filosofia, a arte e a religião como necessárias à moralidade e essencial à vida:

Liberdade lúcida e serena em prol de tudo quanto pode dignificar a vida humana, travando o determinismo inferior daquela ameaça «cousista» e que, do ponto de vista ético, se traduz na pluridimensionalidade das intolerâncias, dos egoísmos, dos rancores e deslealdades que se constituem como as paredes de um cárcere, contra as quais, os seres humanos, devem travar um permanente combate iem ordem à instauração do que se poderá designar uma civilização da Dignidade. (Araújo, 1986, p. 166).

É do mesmo modo importante denotar que o político considera, novamente, a religião como um ‘momento’ de pensamento ao invés de uma imposição do mesmo.

Enquanto Ministro da Instrução Pública, Leonardo Coimbra revelou-se defensor da inclusão do ‘império’ religioso no âmbito educacional, e sempre demonstrou repulsa à sinonímia ateísmo-republicanismo que a época de transformações refletiu no pensamento de grande parte dos seus ‘colegas’ de função:

Com efeito, desde a instauração do regime republicano e seguidamente ao longo dos anos vinte, vivia-se um tempo marcado por um profundo «cisma na alma» (...) era um tempo de luta por uma sociedade diferente orientada pela recusa de dogmatismos, tempo de confiança no progresso humano assente no desenvolvimento das ciências e das técnicas, tempo, também, de uma desmedida crença nas interpretações de índole positivista e evolucionista. (Araújo, 1986, pp. 163-64).

Ainda pressuposto no setor religioso no âmbito da linha de pensamento de Coimbra, é possível fazer uma interligação entre o mesmo e algumas das figuras que lhe antecederam, tal como é o caso do diplomata Eça de Queirós. No legado de ambos os escritores, observa-se a abordagem da temática de religião, um assunto que pode ser caracterizado como controverso e questionável, sobretudo no seio de personalidades intelectuais.

Eça de Queirós foi um dos literatos da cultura Portuguesa que mais notoriamente revelou uma explícita influência religiosa ao longo de toda a sua obra (*O Crime do Padre Amaro*, *A Relíquia*, *O Suave Milagre*, etc.); da mesma forma, tal como já referido, Coimbra aborda esta temática no seio da sua ideologia Criacionista. Contudo, as conclusões de ambos diferem evidentemente, essencialmente devido às constantes mudanças de pensamento da época. Parece ser legítimo afirmar, na atualidade, que o ponto de partida de Coimbra foi o ponto de chegada de Eça de Queirós.

CONCLUSÃO

Após a realização da presente investigação, é possível afirmar que a linha de pensamento multifacetada de Leonardo Coimbra e reveladora de um notável avanço na forma de pensamento do autor, e consequente visão do mundo, que estaria muito avançada para a época em que atuou.

O Criacionismo, ideologia concebida e fundamentada pelo político, é baseado na liberdade de pensamento e consequente escolha, resultante de um conjunto de concepções de nível filosófico, teológico, psicológico, entre outras.

Este pensamento abrangeu as diversas áreas e convertia-se numa harmonização entre as mesmas, a nível do intelecto Humano.

A religião foi um dos temas (disputável) mais explorado por Coimbra. A teologia era defendida pelo mesmo como uma das áreas que deveria estar presente na vida Humana para que igualmente pudesse gerar a presumida harmonização alcançável; contrariamente a grande parte das mentes da sua época.

A investigação que levou à construção da linha de pensamento seguida por Coimbra, pode ser caracterizada como poliédrica, complexa e profunda, visto que o mesmo explorou os diversos domínios abordados com propriedade e profundidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, Â, Freitas, M. B. C., Patrício, M. F., Pimentel, M. C., Pinho, A., & Teixeira, A. B. (coord) (2014). *Edição Crítica das Obras Completas de Leonardo Coimbra*. Porto: Universidade Católica Portuguesa/Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Araújo, L. (1986). Perspetivas éticas do pensamento de Leonardo Coimbra. *Revista da Faculdade de Letras: Filosofia*, 3, 163-172.

Teixeira, A., Natário, C., Cunha, J., Pereira, J. C., Pimentel, C., Gama, M., & Epifânio, R. (coords.) (2017). *A 'Renascença Portuguesa'. Pensamento, Memória e Criação*. Porto: Universidade do Porto.

Camões – Instituto da Cooperação e da Língua: Filosofia Portuguesa. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/filosofia/1910b.html>

Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. Disponível em: [Leonardo Coimbra \(instituto-camoes.pt\)](http://cvc.instituto-camoes.pt)

Coimbra, L. (1903-1912). *Obras Completas: O Criacionismo (esboço de um sistema filosófico)*. Campo das Letras.

Rodrigues, J., Costa, B., Monteiro, F., & Veiga, A. (no prelo). *Orpheu e Presença no desenrolar do Modernismo Português*. BRAJETS.

Guimarães, F. (1994). *Os Problemas da Modernidade*. Lisboa: Editorial Presença.

Moreira, C. (2019). *A Liberdade do Ensino Religioso no Pensamento de Leonardo Coimbra*. Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/32140/1/Carlos%20Meneses%20Moreira_Tese.pdf.

Ribeiro, A., & Rodrigues, J. B. (2020). As Direções do Modernismo – Orpheu, Presença, e as suas tendências na Arte e no Pensamento. *RIESA*, 11(2), 40-51. <https://doi.org/10.37334/eras.v11i2.230>

RTP Arquivos: Biografia – Vida e Obra de Leonardo Coimbra. Internet. Disponível em: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/biografia-vida-e-obra-de-leonardo-coimbra/>

Santos, A. (1990). *A Renascença Portuguesa: Um movimento Cultural Portuense*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida.

Santos, D. (1957). *Atualidade e valor do Pensamento de Leonardo Coimbra*. Porto: Publicações do Centro de Estudos Humanísticos (anexo à Universidade do Porto).

WebArtigos. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-criacionismo-de-leonardo-coimbra/96753>

ÁLVARO DE CAMPOS: ELE-MESMO

Álvaro de Campos – himself

RODRIGUES, J. Bartolomeu⁶, RIBEIRO, André⁷, MAGALHÃES, Cristiana⁸, RODRIGUES, Sofia⁹, & NUNES, António¹⁰

Resumo

A obra de Álvaro de Campos veio violentar o modernismo, tanto português como europeu; o seu trajeto intelectual e artístico influenciou inúmeros criadores e pensadores, tendo-se cimentado como importantíssimo para o Pensamento português, e para a Alma portuguesa como unidade concreta. No presente trabalho almejamos, não apenas, observar Álvaro de Campos na sua totalidade – o que quer que tal totalidade seja –, construindo ideias e conceitos sobre as suas três fases essenciais, mas também apoderarmo-nos de uma visão sinóptica que a obra encerra, nos três artigos completos, cada um sobre cada fase-fatia da Alma de Campos: uma primeira, de profunda decadência, espiralada centralmente no Opiário; uma segunda, grandiosa e genial, modernista-futurista, na Ode Triunfal; e uma última, crepuscular, de óbvio devir intimista, na Tabacaria. Numa palavra: perseguimos uma cosmovisão, um estilo – todo um respirar próprio e dissemelhante do de Pessoa. Isso significa, ainda, que nos referimos a Campos ele-mesmo, interiormente, e não a Campos quando ruminado na ideia de Pessoa; a nós interessa-nos o Campos-único.

Abstract

Álvaro de Campos's work came to violently shake modernism, either the Portuguese or the European kind; his intellectual and artistic trajectory has influenced countless creators and thinkers, cementing him as wholesomely important to Portuguese Thought, and the Portuguese Soul as a concrete unit. In this work we aim, not just observe Álvaro de Campos in his entirety - whatever such a totality that is -, building ideas and concepts about its three essential phases, but also to seize synoptic vision that the work contains, in the three complete articles, each one on each phase-slice of Alma de Campos: a first of profound decay, centered around the *Opiary*; a second, grand and ingenious, modernist-futurist, in the *Ode Triunfal*; and the last one, twilight, of authentic becoming, at the *Tobacaria*. We pursue a Cosmo vision, a style – a personality similar to itself and dissimilar to Pessoa's. This also means that we refer to Campos himself, inwardly, and not to Campos when ruminated in the idea of Pessoa; We are interested in the Unique-Fields.

Palavras-chave: *Álvaro de Campos; modernismo; história do pensamento português; literatura; filosofia.*

Keywords: *Álvaro de Campos; modernism; history of portuguese thought; literature; philosophy.*

Data de submissão: dezembro de 2021 | **Data de publicação:** julho de 2022.

⁶ JOÃO BARTOLOMEU RODRIGUES – UTAD & CECS. PORTUGAL. Email: jbarto@utad.pt

⁷ ANDRÉ RIBEIRO – UTAD. PORTUGAL. Email: gatoderibeiro@gmail.com

⁸ CRISTIANA MAGALHÃES – UTAD. PORTUGAL. Email: cm0612000@gmail.com

⁹ SOFIA RODRIGUES – UTAD. PORTUGAL. Email: sofia-tsd@hotmail.com

¹⁰ ANTÓNIO NUNES – Instituto Superior de Saude. PORTUGAL. Email: ajsnunesr@gmail.com

NOTA INTRODUTÓRIA: qualquer que seja o seu corpo e foco

No presente trabalho, atualizado em forma de artigo-ensaio, almejamos iniciar o destrinçar um tanto ou quanto detalhado de Álvaro de Campos, estudando-lhe os conceitos e fulgores intelectuais (ergo, psíquicos) que lhe formam, em conjunto, o ideário; o nosso intuito está longe de ser o de esgotar as possibilidades críticas de um vulto como Álvaro de Campos, surgido da sombra estética maior que é Fernando Pessoa, e compreendemos, aliás, por nossa veia heurística fluindo o devir intelectual e crítico, tão múltiplo como paradoxal, concernente à poderosa obra de movimento que é a de Campos¹¹. Entregamo-nos ao *opus* que nos surge do desassossego sentido face ao movimento e à força com um orgulho assazmente sublime: escolhemos Campos pois ele nos estranha; e o estranhamento, como sabemos, é uma forma de atração e de repulsão.

Cabe-nos igualmente referir que não nos indicaremos a Campos por menos do que ele na verdade, física por imaginadamente, é; ou seja, em termos paralelos, trabalhamos Álvaro de Campos não como um produto pessoano, pois achamos que fazê-lo seria tirar ao sensacionista a Alma que ele deveras tem, mas como um autor dotado das suas qualidades de ser individual: uma cosmovisão, um estilo – todo um respirar próprio e dissemelhante do de Pessoa. Isso significa, ainda, que nos referimos a Campos ele-mesmo, interiormente, e não a Campos quando ruminado na ideia de Pessoa; a nós interessa-nos o Campos-único, que calha também ser o reflexo espelhado de qualquer alma penada que se digne a escrever – ergo, a entidade que se encontra representada somente no texto¹².

É nosso intuito, com este trabalho, não apenas observar Álvaro de Campos na sua totalidade – o que quer que tal totalidade seja –, construindo ideias e conceitos sobre as suas três fases essenciais, mas também erguer de um só molho, meio que ao trouxe-mouxe de criatividade, três artigos completos, cada um sobre cada fase-fatia da Alma de Campos: uma primeira, de profunda decadência, espiralada centralmente no *Opiário*; uma segunda, grandiosa e genial, modernista-futurista, na *Ode Triunfal*; e uma última, crepuscular, de óbvio devir intimista, na *Tabacaria*. É importante compreender em Campos não uma

¹¹ Compreendemos também, aliás, que tal possibilidade de saturamento significacional é idiota e simplista, por duas razões principalmente: (1) devido à fluidez que a Palavra entrega à literatura, que é a sua fluidez de corpo e alma, tanto como gota ou como lago; (2) mais devido ainda à imaginação hodierna, que se encontra, por necessidades externas e internas, sempre em busca da originalidade (numa procura que é meio progresso, meio saturação).

¹² Este tema merece, para bem se explanar, um maior desenvolvimento; entretanto, tudo o que pudemos foi o que utilizámos, podendo o leitor denotar, se a esse ponto sensível for, o que na antemã desse argumento pela ‘outragem’ se representa.

alma apenas, mas muitas reunidas numa só; ou, vá, se quisermos, uma alma capaz de gerar mil e uma sensações, de mil e um espectros diferentes, de mil e uma outras almas diferentes (sem ser capaz, como Pessoa, de as efetivar concretamente, mantendo-as como ideias de movimentos e opiniões abstratas, sensações loucas que tanto o prendem como infinitamente o engenham): Campos é um desencontrado incapaz de se encontrar, que tampouco é capaz de finar a sua busca existencial – e que dessa busca retira, efetivamente, o grande fôlego criativo da sua vasta obra.

TIRADA INICIAL, SUPERFICIAL E MAJORITARIAMENTE ADJETIVADA, SOBRE CAMPOS E OS SEUS ESPELHOS DE MULTIPLICIDADE

Estudar Campos, entretanto, não é, diríamos nós, trabalho fácil, pois que Campos, ao contrário de grande parte dos autores que antes dele vieram, dos que com ele chegaram, e dos que depois dele partiram, não se conformou nunca aos preceitos da realidade – fossem os do mundo ou os dele mesmo –, e sempre partiu do mais abismal de si mesmo para os confins do mundo. Estudar Campos é, portanto, estudar a alma criativa moderna em força de supernova – consciente, todavia, do seu poderio futuro, da sua potencialidade máxima, e profundamente amedrontado (ou desassossegado) com o geral estado das coisas no universo. Vejamos: Campos, sendo como é a fúria canalizada de uma alma desassossegada, metafísico pela obrigação da intelectualidade, é incapaz de fugir em literatura à condição-base da sua vida interior: moribundo-próprio, de alma perdida, um ser derrotado na inação, incapaz de viver pelo Agir, abraçado à monotonia raivosa do Absurdo existencial e dos versos em prosa levada – um barco a vapor rugindo face ao Nada do vasto oceano, uma máquina a trabalhar enlouquecida, desejando o Movimento tanto quanto a Inércia. Campos está perdido: em si mesmo, nos outros, no mundo¹³; o seu desejo de comer o bolo da existência e não ficar empanturrado é tão esfomeado, que ele não consegue ficar senão doente, cheio da Vida e de tudo o que a rodeia (começou desse modo, gritando para com os que se encontravam dentro da vida, e terminou do mesmo modo, cansado do que quis fazer, mas que ao invés apenas sonhou e não fez efetivamente)¹⁴.

¹³ Explicando: Álvaro de Campos está perdido no que nos outros há dele e do mundo, no que em si há dos outros e do mundo, e no que no mundo há de si e dos outros. A grandeza e interpenetração da existência aterram-no.

¹⁴ “Raios partam a vida e quem lá ande!” (Campos, 2014, p. 36).

Álvaro de Campos é o espelho do homem moderno – o homem intelectual, o homem neurótico, o homem pensador, o homem inerte; nele está representada com a maior vivacidade e verdadeiro fulgor a luta do Ser pela dualidade da existência: o corpo e a mente; Álvaro de Campos, todavia, não tem o corpo que suporte a mente – e a sua vontade consciente de Movimento é a luta psicológica pelo corpo que não tem, pelas ações que não é capaz de tomar¹⁵.

O Campos-modernista, que é o Campos em auge, leva em bandeira o comum do artista modernista, em especial do português: traçando na arte a linha comum da intelectualidade, estes portugueses vanguardistas procuravam “(...) o original, o dinâmico, multiplicava[m] e percebia[m] multiplicados os sentidos do mundo – buscava[m] o poderio construtivo da máquina-futura que operava no presente (...)” (Ribeiro & Rodrigues, 2020, p. 42). É em Campos que encontramos o começo e o fim do idealismo modernista – isto pois ele caminha, pela sua vasta obra poética e prosaica, o espectro existencial do moderno a vivas cores: primeiro, por mão do passado; segundo, por mão de Caeiro; e terceiro, por mão dele mesmo. Campos é “(...) a síntese de uma evolução poética e ficcional.” (Pizarro & Cardiello, 2014, p. 15); o facto de lhe termos, hodiernamente, em crítica cortado a literatura, e, portanto, a alma em três fases, é prova do seu existir como sumário fiel do modernismo português. Neste ponto encontramos a razão principal para a inclusão de Álvaro de Campos no panteão de pensadores portugueses que escreveram a história intelectual do nosso país; colocamo-lo mesmo ao lado do seu falso-irmão Fernando Pessoa, que de igual modo tem lugar no dito cujo, pois os poemas de ambos, “(...) sem os quais a moderna poesia portuguesa seria impensável (...)” (Pizarro & Cardiello, 2014, p. 11), marcaram a tinta indelével o arcabouço estético e intelectual das Humanidades portuguesas: se Fernando Pessoa foi o ideal vivo do artista modernista, então Álvaro de Campos foi o homem¹⁶.

A originalidade de Álvaro de Campos, digamos em sentido lato, é em duas faces uma degenerescência evolutiva para com os seus dois mestres: Alberto Caeiro e Walt Whitman. Partindo destes, Campos evolui uma teoria estética particularmente sua, focada tanto na contemplação do devir como no Movimento, tanto na loucura e no torpor

¹⁵ Apenas sendo inerte como é, frágil como é, é que Campos consegue germinar em si a criatividade, a profundidade interior para em raiva ser o poeta da máquina – ou seja, do objeto que se move incessantemente, sem escolha de parar –, do Movimento, e enfim do cansaço metafísico-empírico, do expirar completo e derrotado.

¹⁶ Ou seja: “(...) um vadio, um marginal, um *outsider* (...), que se nega a ser como os outros (...)” (Pizarro & Cardiello, 2014, p. 14). Esta negação da mediocridade, por assim dizer, e a busca pela originalidade – pela diferença – marcam o homem afetado pelo modernismo, que não pode, por um infundo número de razões, ser como deve ou acha dever ser. Se do modernismo nascesse um mito, Álvaro de Campos seria o seu arquétipo.

existencial como na inércia e na abulia nervosa; para além disto, o seu númen é a multitude de sensações e ideias possíveis: Campos “(...) não é simplesmente isto ou aquilo (...)” (Pizarro & Cardiello, 2014, p. 14), é um Todo global, multifacetado, lançado ao mundo dos fenómenos não como um homem, simplesmente datado a ser como é, mas como um fenómeno de fenómenos¹⁷. O mundo que o rodeia está em crise – uma crise de Alma, se quisermos –, e esta influencia-o grandemente em toda a sua vida literária; Campos nunca se encontra verdadeiramente, finalmente, pois nunca cessa de se procurar: a Vida é-lhe um eterno desencontro, uma eterna busca¹⁸. Isto não acontece apenas com ele; Campos não é original no sentir, mas sim no intelectualizar desse sentir – no tornar artística a sensação retirada do cansaço, da vontade, do devir, enfim, da vida em procissão¹⁹.

Voltemos atrás, entretanto, e observemos uma vez mais a relação de Álvaro de Campos com os seus dois mestres: Alberto Caeiro e Walt Whitman: de um lado, a natureza estética e artística do contemplar português, instintivo, rural – ergo, primitivo e inocente; do outro lado, o velho sábio americano, representante do sentimento-pelo-mundo, da poesia livre, bela, extensa. Sem estes dois poetas não haveria Álvaro de Campos; é a partir dos ideários artísticos propostos por ambos que Campos é capaz de fugir do decadentismo simbolista demonstrado, por exemplo, em *Opiário*, nesses versos apequenados e mexerucos, ou do cansaço existencial – que é também necessidade de mudança – de versos como “Tão pouco heráldica a vida!” e “Levai-me para longe de eu saber o que vivo e que sinto (...)” (Campos, 2014, 33). Esta relação de influência faz-se sentir um pouco por toda a obra de Campos, seja pela composição mais extensa – whitmaniana por excelência – da *Ode Triunfal* ou da *Ode Marítima*, por exemplo, ou pela referência direta ao vulto poético na composição inacabada *Saudação a Walt Whitman*; para com Caeiro, por outro lado, Campos tem de herança uma filosofia do Sentir que ele, de certo modo, tanto evoluiu como degenerou²⁰.

¹⁷ Em Campos há, talvez, não um fenómeno completo, mas o fenómeno em latência sempre; por isto ele não pode querer ser nada – falta-lhe a vontade, secundariamente, e a capacidade, primariamente, de não escolher um algo a que se apegar; isto acontece por duas razões, um tanto ou quanto óbvias: por ser gente, e por ser Campos.

¹⁸ Não defendemos a ideia de que Álvaro de Campos desejava, de alguma maneira, consciente ou inconscientemente, manter a sua busca existencial pela Eternidade fora, ignorando a possibilidade de uma resposta; temos Campos como consciente desses portos, mas incapaz de atracar neles senão que por momentos.

¹⁹ Ao seu lado, acompanhantes ou não dos seus modos, caminham os modernistas – conscientes do mundo, necessitados da arte.

²⁰ Campos é Caeiro se Caeiro não soubesse como ser ele-mesmo; é Caeiro espelhado, visto a fraca luz.

Quanto aos detalhes empíricos concernentes a Campos – sempre algo subtis, algo desnecessários, algo significativos, algo esquecidos –, é a Fernando Pessoa que recorreremos como biógrafo; ora diz-nos ele: “Álvaro de Campos nasceu em Tavira, no dia 15 de Outubro de 1890 (...)” (Pessoa, 1986, p. B6); “(...) é alto (...) entre branco e moreno, tipo vagamente de judeu português, cabelo, porém, liso e normalmente apertado, monóculo.” (Pessoa, 1986, p. 6); e, por fim,

Álvaro de Campos teve uma educação vulgar de liceu; depois foi mandado para a Escócia estudar engenharia, primeiro mecânica e depois naval²¹. Numas férias faz a viagem ao Oriente de onde resultou o *Opiário*. Ensinou-lhe latim um tio beirão que era padre (Pessoa, 1986, p. 6).

Colocamos estas referências aqui pois achamos que elas servem um propósito claro, ainda que fortemente empírico, de retratar o Campos no mundo físico – o mundo de onde ele mais quis escapar, e ao qual mais, por amor ao paradoxo, se quis juntar; admitimos que se possam retirar das citações por nós apresentadas, todas presentes na carta de Fernando Pessoa a Adolfo Casais Monteiro²², significações mais profundas e simbólicas do que o mero empírico nos deixa; se assim se fizer, terá sido pela vontade de Fernando Pessoa, que assim se dignou a ser, pela mão de Campos, o seu biógrafo e a sua literatura. Temos ideia, entretanto, de que em Campos tudo é mais do que parece – tudo é em latência um universo subterrâneo, até a vida que se viveu não vivendo!

Observando Álvaro de Campos, é-nos custoso não notar nele a superior referência da literatura modernista²³; ainda que não gostasse de ser encaixado em escolas literárias (pois que ele vivia já a idiossincrasia do mundo artístico contemporâneo), Campos “(...) é o que os futuristas quiseram ser, e mais alguma coisa (...)” (Pessoa, 2014, p. 12), é o auge do sensacionismo metafísico e real, não ideal como o que nos sugere Caeiro²⁴. Campos é, sejamos justos, um vencido da vida – só não se preocupa com ela de um modo tão empírico, como faziam Eça e os da Geração de 70 (seus percursos intelectuais, por mais ou menos afastados); o que Campos recebe da vida, e o que dá, é o mesmo que um

²¹ Referência indireta, assumimos, que Fernando Pessoa faz à *Ode Triunfal*, por via da engenharia mecânica, e à *Ode Marítima*, por via da engenharia naval.

²² Datada de 1935.

²³ Não nos enganamos, aliás e reiteramos: Campos é o sumo-modernista; Fernando Pessoa, como artista superior, está muito acima do modernismo e ultrapassou-o completamente.

²⁴ Nas palavras de Jerónimo Pizarro e Antonio Cardillo, que se baseiam nos escritos do homem-espelho: “Campos defenderá este plano de vida: ‘Sentir tudo de todas as maneiras, amar tudo de todas as formas, tocar e ver cousas e não lhes pegar, passar por elas e não olhar para trás – parece-me o único destino digno de um poeta’” (Pizarro e Cardillo 2014: 20). Nestas palavras encontramos sobejada a filosofia que gera a estética e a psicologia dos poemas de Álvaro de Campos.

espelho: reflexão. O seu dedo contemplativo procura a Vida incessantemente, sem com satisfação a encontrar; por isto redige poemas violentamente, como um trator que vai sentindo a existência aos apalhões pelo campo cultivado do Devir, como um arauto da fúria criativa liberta, do homem intelectual e artístico levado ao seu mais nervoso extremo, “(...) always repeating himself, refusing to settle, refusing to be tamed and to be pinned down, and always revealing the crisis of human communication (...)” (Ryan, 2018, p. 261).

Álvaro de Campos, aliás, é tanto um ser de verdades significativas como de falsidades literárias; ele sente em canto – ou, nas palavras de Pessoa, “Álvaro de Campos é o personagem de uma peça; o que falta é a peça” (Pessoa, 2014, p. 12)²⁵.

A alma de Campos, entretanto, é uma alma grande; e por esta mesma razão se vê o poeta tantas vezes tomado por um enraivecido “(...) desejo de universalidade (...)” (Reis, 2006, p.B170), uma libido primitiva, bastantemente psíquica, de fuga à religião do Númen – da totalidade. Este desejo, contudo, por tão violento e animalesco – tão puro –, acaba por chocar de frente com o estado de coisas do mundo em redor de Campos, causando-lhe uma queda contínua que resulta “(...) numa abulia e numa apatia de cariz intimista e romântico, fruto não só do cansaço da civilização e do mundo, mas também da ordem das coisas, internas e externas” (Vieira, s.d., p. 2)

Álvaro de Campos é, *in grosso modo*, a sensação conjunta de uma alma coletiva em ebulição; nele está presente a extremização do sentir pela necessidade do novo – da nova moral, da nova estética, da nova arte, da nova Vida. Que Campos não se entenda conscientemente, isso até aceitamos; não vemos como, porém, ele não seja inconscientemente assimilado.

O PRÉ-MODERNISTA DECADENTISTA, EM *OPIÁRIO*

Movamo-nos, portanto, em direção à sua primeira fase – a mais perfeitamente ingénua, mais poderosamente natural; nesta fase, Campos é um devir decadente do simbolismo do século XIX – ou seja, está cansado com a vida e desesperado com o Signo

²⁵ Lemos a citação pessoana da seguinte forma: Campos, um extremista da sensação, vive cantando aos sete ventos os abismos da alma; escreve com uma ação quasi épica, quasi lírica, quasi dramática, onde tudo o que por ele é contemplado sofre uma transformação – uma falsificação –, de modo a ser depois representada por via de um poema-peça. Quando fala, Campos está no palco da existência, e não tem como não atuar; atua, entretanto, sentindo – com a mente mais do que com o olhar.

(expressão onde ele busca, ainda que faltosamente, abrigo e proteção). Filho imodesto do século que o precedeu, o artista-poeta nota-se envolto num mundo de signos fraquejantes, de sensações que não surgem propriamente, de antemanhãs de glória perdida... Aquele vulto que veio a ser “(...) uma das personalidades mais ativas no processo de mudança estético-literária que se deu em Portugal no início do séc. XX.” (Vieira, s.d., p. B1), surgiu no mundo da literatura como um cansado – um ser ofuscado e espiral, desejoso, sim, de algo sublime, mas incapaz de dias que não fossem “(...) só de febre na cabeça (...)” (Campos, 2014, p. 36); para além disto, o Campos decadentista é um ser, ainda assim, consciente, ciente, como também ele refere, “(...) de ter em casa a faca/Com que foi degolado o Precursor” (Campos, 2014, p. 37) – em casa, note-se, e não no local onde ele vive, no local onde ele está²⁶. Será interessante de notar a fadiga mental e criativa em que o sujeito poético existe, perdido de si mesmo, desencontrado num oceano tão vasto e, ainda assim, com uma aparência tão infinitamente pequena que a alma não tem espaço ou força para exercer qualquer movimentação de fuga à água que a engole; o Campos decadente é o Campos que se percebe cansado com os momentos prévios ao seu derradeiro começo – é o Campos que mais decididamente em si engloba uma necessidade, tanto consciente como inconscientemente representada, de mudança ontológica. Esta necessidade, seja em Campos ou na psique coletiva, representa-se por via do sonho; em Campos, o sonho está latente no poema – em cada verso, em cada signo –, e, por esse mesmo motivo, observaremos o fluir, desde a nascente à foz, do *Opiário*, travessia em barco por um rio de uma fraquejante mas hirsuta imaginação, povoado de possíveis serpentes que apenas sussurram guizos do seu aparecimento.

Diz o poeta, e bem, no primeiro verso: “É antes do ópio que a minh’alma é doente.” (Campos, 2014, p. 36). Ou seja, não é figurada em retrospeção a sua doença, mas premente; faz-lhe parte da psique, naturalmente, muito antes do seu organismo entrar em contacto com a doçura psicadélica e eufórica que a droga pode oferecer – ou seja, ainda, e em consciência do movimento literário e artístico que o circunda, Álvaro de Campos sugere desde logo estar nas suas maleitas muito antes dos simbolistas – os ditos fumadores do ópio –, não olvidando, por ligação sintática, a relação que entre eles existe. Este poema é, entretanto, em partes simbolista, em partes decadentista: é um simbolismo descrente,

²⁶ O decadentismo simbolista de Álvaro de Campos é classificado pelo mesmo, a partir destas palavras, como um estado de transição somente – uma viagem, figuradamente imaginada como sendo às Índias, que serve de precursor ao regressar a casa, ou seja, à Europa da intelectualidade, para o verdadeiro tiro de partida do modernismo concreto.

por assim dizer, farto de si mesmo pela obrigação de se ser, sedento de se transformar por via de um vulto numinoso, entrevisto aqui apenas por entre a folhagem da floresta oriental²⁷.

É igualmente nos primeiros versos do poema que Campos nos dá para as mãos um muito importante mecanismo da sua alma literária: “(...) fui sempre um mau estudante (...)” (Campos, 2014, p. 37); é preciso que compreendamos esta sentença como razão da deturpação que Campos mais tarde faz da teoria estética sugerida por Caeiro – não tanto, porventura, deliberada, mas naturalmente imposta sobre o seu ser, pois que lhe é qualidade da psique e movimento preponderante da máquina que escreve. Ainda assim, estes laivos de má aprendizagem são aqui tirados como elação apenas *a posteriori*, e Campos, que só em essência se prepara para a sua evolução intelectual, continua perdido no leito do rio oriental – rio esse onde “[a] vida a bordo é uma coisa triste/Embora a gente se divirta às vezes.” (Campos, 2014, p. 38), onde a alma se constringe no mundo fora de si mesma, já que o seu interior lhe causa não mais que fastio e náusea. Por isto, o Campos tripulante é “(...) um convalescente do Momento (...)” (Idem), dado às pequenas coisas, contudo delas desinteressado (em profundidade, ao menos), e que repete, seja por imagens cansadas ou abismos existenciais – “Não tenho personalidade alguma.” (Campos, 2014, p. 39)²⁸.

Tudo no *Opiário* é uma preparação para a chegada de Caeiro e a subsequente largada evolutiva de Álvaro de Campos, que se vira, em força e grande êxtase, para o Movimento²⁹.

O MODERNISTA FUTURISTA, EM *ODE TRIUNFAL*

Tendo nós feito o contemplar introdutório do Campos decadentista – ou seja, de Álvaro de Campos no seu estado primitivo –, é chegada a altura de observarmos à lupa aquela que é não apenas a fase madura da literatura de Campos, mas igualmente a fase augusta; o corpo poético do Campos triunfal é de tal modo importante, de tal modo

²⁷ Acentuamos particularmente a espécie de cansaço que Álvaro de Campos aqui sente, vestido na pele de sujeito poético; este cansaço é paradoxal: fá-lo dançar na mortuária de si mesmo, pregando-o ao chão de se contemplar. Exemplificando isto temos a seguinte quadra: “Perdi os dias que já aproveitara. /Trabalhei para ter só o cansaço/Que é hoje em mim uma espécie de braço/Que ao meu pescoço me sufoca e me ampara” (Campos, 2014, p. 37).

²⁸ Não obstante o facto de o dizer, Campos, pela sua raiva última – “E basta de comédias na minh’ alma!” (Campos, 2014, p. 39) –, vem refutar a noção de que não tem personalidade, demonstrando, em oposição, um ser enclausurado.

²⁹ Numa tentativa de escapar ao Momento que, tanto no seu começo como no seu término, a enclausura.

irreverente, que mudou a face da poesia portuguesa para sempre – não seria sensato cogitar os autores portugueses contemporâneos sem a influência, direta ou indiretamente sentida, dos poemas de Álvaro de Campos³⁰. A fase áurea de Campos é também, entretanto, a mais curiosa e original; é nela e por ela que se forma, das cinzas de onde jazia, a personalidade de *força* do poeta – a sua vontade pelo Movimento, pela Velocidade, pela Máquina, pelo Tudo. Falar ou estudar Álvaro de Campos é visar o modernismo português – o vanguardista –, compreendendo nele uma latente face rebelde, violenta, posta a vencer não a vida, mas o que está para além dela.

A *Ode Triunfal*, portanto, pode e deve ser vista como um manifesto múltiplo da diversidade imaginativa do *movimento* modernista português – movimento paralelo, entretanto, na alma de Álvaro de Campos, que estava por esta altura influenciado pela estética de Caeiro, inspirado a expressar toda a sua psique numa máquina incessante de sensações violentas.

A caminhada triunfal de Campos, ao contrário da poesia de Caeiro, não podia ser reflexo de uma união amigável com a Natureza – e a sensação humana em toque com ela; é, ao invés, uma amálgama de expressões de raiva, de vontade, de loucura – tão preñha de sentidos, signos e sensações, que se nos torna, admitimos, bastante estúpido pretender comunicar por via de um texto crítico o Olimpo alcançado pela lama da *Ode Triunfal*³¹. *Tour de force* da imaginação, este épico whitmaniano dá face ao ideário de Álvaro de Campos; perdidos no torpor do “[t]enho febre e escrevo.” (Campos, 2014, p. 49) estão os alicerces da beleza moderna, áurea, idiossincrática, que Campos desvendou em si não por via única de Caeiro, mas de Walt Whitman e de si mesmo³² – da beleza, como ele diz, “(...) totalmente desconhecida dos antigos” (Campos, 2014, p. 49). E que beleza é esta? Ora, isso dizemo-lo muito simplesmente: é a beleza do Tudo e do Nada³³. O yin-yang completo que Campos vive na paisagem estática das suas sensações não é de todo um movimento intelectual de descrença; não obstante a intelectualidade rígida e, por vezes, quasi filosófica, Álvaro de Campos é decididamente um homem religioso: confiamos esta

³⁰ Esta opinião é partilhada por críticos em grande número; damos o exemplo de Alejandro Palma Castro, que escreve, em relação ao Campos-modernista: “(...) representa en sí la profundidad del nuevo espíritu poético de Portugal moderno” (Castro, 2015, p. 218).

³¹ Que se leia e sinta essa obra-prima da literatura mundial!

³² Pois que não são nem Caeiro nem Whitman os interlocutores literários da *Ode Triunfal*; é, pura e simplesmente, o Álvaro de Campos ele-mesmo, descoberto interior e psiquicamente pela primeira vez, sedento de penetrar no útero do mundo.

³³ Não da negação ou afirmação eterna do universo, mas da raivosa e consciente necessidade de viver a Vida ao lado do mundo – não afastado dele, como uma criança, *à la* Caeiro, mas como um homem culto e capaz de sentir o moderno (o da *máquina*).

tese basilar ao seu rumo ontológico na direção do Sentir, do viver tudo de todas as maneiras – do bicho encarcerado no circo das suas sensações (tendo delas prazer!)³⁴.

Poucos poemas, no cânone literário mundial, demonstrarão a criatividade e a imaginação num nível tão auspicioso de liberdade; a *Ode Triunfal*, aliás, é um grito gutural, nascido de uma necessidade profunda, desejoso de ser não um corpo com uma alma, mas uma alma com um mundo.

O QUASI PÓS-MODERNISTA, INEVITAVELMENTE INTIMISTA, EM TABACARIA

Cansado, perdido, invisível ao mundo, Campos retorna do seu auge de Movimento – auge esse onde “(...) a sua propriedade é a da sensação (...)” (Monteiro, 2011, p.32), onde todo o seu eixo é o Sentir –, e esconde-se; porventura amedrontado ou enfadado com o Leviatã da Existência, o poeta das odes *Triunfal* e *Marítima* de outrora cambia psiquicamente, despreocupa-se, torna-se, paradoxalmente, menos religioso para com a intelectualidade do mundo e mais religioso para consigo mesmo.

Não é nesta fase de Campos que o vemos descrente – isto, em sentido lato; perdida, sim, a crença no Signo, Álvaro de Campos reverte a um estado de alma de profunda decadência – ao invés, porém, de como no seu início buscar o sentido nas incongruências do Mundo, busca-as na incongruência de Si (e por isto ele se torna num poeta de saudade, de fugas à infância, de choros desesperados). Olvidado o seu desejo pelos extremos que buscou, Campos é votado à mediocridade, por assim dizer, de sonhar com o que foi (seja fisicamente, no corpo e psique da criança de outrora, ou intelectualmente, no homem de ideais de Movimento e *força*)³⁵; ainda assim, não é capaz de ver em si um mero ser do lado de fora do Signo: é a turgência de sentido e o desprezo do mesmo, mediante o olhar de quem observa.

³⁴ O Campos-triunfo é, aliás, um animal deveras interessante; quasi louco, quasi genial, caminha deambulante a margem que separa o rio whitmaniano do bosque de Caeiro, dando pontapés nas pedras, pegando nelas e atirando-as ao rio, vendo o subir do monte em direção ao cume e desejando, não estupidamente, que um Eu semelhante a si tivesse a *força* de escalar esse monte, mantendo-se por igual na base, à beira-rio, ouvindo o correr da água. Por não ser capaz deste duplo e paradoxal movimento, Álvaro de Campos desata a correr; o seu olhar deseja ver tudo, o seu corpo tudo quer tocar.

³⁵ O que Campos foi, é, também, aquilo que ele é – não empiricamente, se quisermos, mas em Sonho, em possibilidade; a existência humana é vaga e múltipla ao ponto de conseguirmos ver, até que com facilidade, no mais minúsculo e aparentemente pequeno grão de areia um oceano a formar-se. Esta foi a verdadeira descoberta do intimismo de Campos, paralela a outros autores modernistas: no mundano e pessoal, encontrar o Significado plural...

Por mais que Álvaro de Campos procure afastar-se do seu centro, fugir do que lhe terminou em cansaço, ainda assim não é capaz de desterrar de si a necessidade ontológica de ser algo – algo para além do empírico e do apenas visto, algo sonhado em vastas imaginações de oceanos vencidos. Daqui, a alma de Campos, mais do que nunca, está cisada: de um lado, o motor mecânico do engenheiro criativo que busca conquistar o mundo pelo Sentido; do outro, um, homem perdido, inerte, incapaz de se mudar ou de ver outro assunto que não ele mesmo – sonhando a beleza melancólica de uma infância romântica, por mais casual que na verdade tenha sido.

O Campos da *Tabacaria*, entretanto, é um Campos exemplo disto; representam-no perfeitamente os seguintes versos: “Estou hoje vencido, como se soubesse a verdade./Estou hoje lúcido, como se estivesse para morrer, (...)” (Campos, 2014, p. 212); aqui, o sujeito poético admite derrota na Vida – em todos os seus campos –, e apercebe-se do estado conclusivo em que se encontra: preparado, acha, para expirar completamente. Este poema é, aliás, um estandarte da fase intimista de Campos – negrume em forma de poema existencial, em estilo de confissão, de uma alma robusta cansada pelo fogo da criação, pelo intento de Ícaro dos seus desejos... Mais do que em qualquer outro poema, é na *Tabacaria* que Campos se olha ao espelho depois de uma longa caminhada que, a seu ver, deu em tudo e não deu em nada – e se contempla, velho e incapaz de continuar, sentado no banco de um quarto que lhe dizem ser seu, vendo pela janela a rua que passa, o fumo que se evapora...

UMA CONCLUSÃO, EM ARES DE SÚMULA

Álvaro de Campos é um vulto intelectual e criativo inegável, assente como cicatriz modernista na pele do contemporâneo pensamento português; ele, irmão de Pessoa, aquele “(...) [who] cannot remain silent (...)” (Ryan, 2018, p.260), que sente profundamente a necessidade de se expressar por meio da criação – de ser levado no canto da sua alma para lá de si mesmo. O Ser português terá sempre em Campos o Ícaro-caído dos seus ideais modernos – a flecha apontada ao Númen do mundo, quebrantada pelos falhanços e abismos da psique, ainda assim engrandecida pelo futuro auspicioso que melhor a compreendeu.

A obra de Álvaro de Campos ressoa no interior de quem a lê pois ela é, para o leigo, uma novidade-faca que não teme a carne nem o sangue: é uma violência de ser, que busca o tudo da existência, procura-o em sucessivas e sangrentas batalhas de Sentidos e Símbolos ao monte... Apenas com sorte (e tempo) teremos um criador tão visceralmente natural como Álvaro de Campos – alguém que a tal ponto influencie, com um tão comprido espectro braçal, a história do pensamento português (e até, digamos, mundial).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, M. (2010). *Álvaro de Campos e Walt Whitman - Reavaliação de Uma Herança Poética*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Baltrusch, B. (2009). Das Lyrische Werk des Álvaro de Campos. In Heinz Ludwig Arnold (org.), *Kindlers Literaturlexikon* (pp.720-721). Stuttgart/Weimar: Metzler

Campos, Á. (2014). Ode Triunfal. *Obra Completa de Álvaro de Campos*. Lisboa: Tinta da China.

Campos, Á. (2014). Opiário. *Obra Completa de Álvaro de Campos*. Lisboa: Tinta da China.

Campos, Á. (2014). Tabacaria. *Obra Completa de Álvaro de Campos*. Lisboa: Tinta da China.

Castro, A. P. (2015). Álvaro de Campos como estratégia moderna. *La Poesía al margen del canon* (pp. 215-226). México: Universidad Autónoma de Puebla.

Coelho, J. F. (1989). Sobre o Tédio no Opiário. *Colóquio/Letras* 107.

Costa, S. (2015). O Absurdo em Álvaro de Campos, em “Passagem das Horas”. *Apeiron*, 6, 77-94.

Fernandes, L. (2020). *A complexidade do heterónimo Álvaro de Campos*. (Trabalho de licenciatura não publicado). Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nova de Lisboa.

Linhares, F. (2017). O Relacionamento entre Álvaro de Campos e Alberto Caeiro. *Revista de Letras*, 1(9-10), 13-18.

Monteiro, G. (2000). Fernando Pessoa and Álvaro de Campos. *Harvard Review*, 19, 4-5.

Monteiro, L. (2011). Álvaro de Campos - Encenador e Ator de Si Próprio. *Modernista - Revista de Estudos sobre o Modernismo*, 32-35.

Pessoa, F. (2014). *Obra Completa de Álvaro de Campos*. Lisboa: Tinta da China.

Pessoa, F. (1986). *Escritos Íntimos, Cartas e Páginas Autobiográficas* (Introdução, Organização e Notas de António Quadros). Lisboa: Publicações Europa-América.

Pizarro, J. (2015). Fernando Álvaro Pessoa de Campos. *1915 - O ano de Orpheu*. Dix Steffen (Org.). Lisboa: Tinta da China.

Pizarro, J. (2017). Álvaro de Campos Revisited. *Revista de Estudos Regianos*, 22-23, 67-90.

Pizarro, J., & Cardiello, A. (2014). Apresentação. *Obra Completa de Álvaro de Campos*. Lisboa: Tinta da China.

Reis, C. (2006). *Literatura Portuguesa Moderna e Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, A., & Rodrigues, J. B. (2020). As direções do Modernismo Português - Orpheu, Presença, e as tendências na arte e no pensamento. *European Review of Artistic Studies*, 11(2), 40-51.

Ryan, B. (2018). I'm beginning to know myself. I don't exist.' The Interval of Álvaro de Campos. António Marques e João Sáàgua (Eds.), *Essays on Values and Practical Rationality - Ethical and Aesthetical Dimensions*. Berna: Peter Lang

Simões, M. (2009). Os mitos futuristas e a “Ode Triunfal” de Álvaro de Campos. *Estudos Italianos em Portugal*, 4, 89-98.

Vieira, J. (2018). *A Escrita do Outro. Mentiras de Realidade e Verdades de Papel*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Vieira, J. (s/d). *Álvaro de Campos e a Modernidade Líquida*. (Dissertação não publicada). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Vieira, J. (s/d). *Resíduos românticos na poesia de Álvaro de Campos*. Trabalho de licenciatura não publicado. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Zenith, R. (2019). Posfácio - A Verdadeira História da Humanidade. *Fernando Pessoa, Tabacaria*. Lisboa: Clube do Autor.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DESAFIO NAS ESCOLAS QUE ALBERGAM TURMAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA PROVÍNCIA DE CABINDA 2019

*Teacher education for inclusive education: A challenge in schools that host special
education classes in the province of Cabinda 2019*

GOMES, Maria A. C. Nobre³⁶; TÓMAS, Vita³⁷; CAZO, Cipriano A.³⁸; & SANTOS, Ana P. Sarmento³⁹

Resumo

O duelo na formação dos professores para atuarem na educação inclusiva, revela-se por um conjunto de fatores, ocorridos em paralelo com adaptação, às diferenças, às necessidades e gravidade das necessidades individuais. Para sustentar a investigação temos o objetivo geral: analisar a formação do professor para a educação inclusiva: Um Diagnóstico nas escolas que albergam turmas de educação especial da província de Cabinda 2019; específicos: Identificar o perfil formativo dos professores para intervir na educação inclusiva; a construção do objeto de pesquisa levou em consideração a disponibilidade dos 17, professores, parte de um universo de 22 do ensino considerado especial nas escolas de Cabinda – Angola. Recorremos ao estudo de caso exploratório e bibliográfico previamente selecionados de acordo ao tema, numa abordagem quantitativa e para coleta da informação, elaboramos e aplicamos o questionário, os resultados foram tratados com apoio do programa SPSS, com um nível de confiabilidade Alfa de Conbah de, 503.

Abstract

The duel in the training of teachers to work in inclusive education is revealed by a set of factors, occurring in parallel with adaptation, to differences, needs and severity of individual needs. To support the research we have the general objective: to analyze teacher training for inclusive education: A Diagnosis in schools that house special education classes in the province of Cabinda 2019; specific: Identify the training profile of teachers to intervene in inclusive education; the construction of the research object took into account the availability of 17 teachers, part of a universe of 22 of the teaching considered special in the schools of Cabinda - Angola. We resorted to the exploratory and bibliographic case study previously selected according to the theme, in a quantitative approach and to collect the information, we prepared and applied the questionnaire, the results were treated with the support of the SPSS program, with a conbah Alpha reliability level of, 503.

Palavras-chave: *formação; educação; educação inclusiva; desafios.*

Keywords: *Formation; educação; inclusive education; Challenges.*

Data de submissão: maio de 2022 | **Data de publicação:** dezembro de 2022.

³⁶ MARIA AUGUSTA CÉSAR NOBRE GOMES – Instituto Superior de Ciências de Educação. ANGOLA. E-mail: gomesnobre@hotmail.com

³⁷ VITA TOMÁS. Instituto Superior de Ciências de Educação. ANGOLA. E-mail: vitatomas@hotmail.com

³⁸ CIPRIANO A. CAZO - Senior Legal Counsel at American Schools of Angola.

³⁹ ANA PAULA SARMENTO DOS SANTOS – Escola Superior Pedagógica do Namibe. ANGOLA. E-mail: paulasarmiento18@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Na medida em que a orientação para implementação do ensino inclusivo implica um ensino adaptado às diferenças, às necessidades e gravidade individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos nos vários níveis de ensino. O diferente durante muito tempo, onde as diferenças tidas em consideração logo no ato da matrícula, foi repellido pela escola homogenia, (Oliveira, 2017).

Nos últimos dez anos, ocorreram avanços importantes em relação à formação de professores em Angola, voltado para políticas nacional de educação especial orientada para a inclusão escolar, que vem revogar o decreto anterior nº 20/2011 que aprova o estatuto da modalidade de educação especial, dando lugar o decreto presidencial nº 187/17, aprovado para política nacional de educação especial orientada para a inclusão escolar. Com objetivo principal de definir diretrizes e estratégias de ação para que as redes de ensino e formação assegurem o direito de acesso, participação e permanência dos alunos com deficiência, no Sistema Nacional de Educação Formal.

Diante da luz dos decretos presidenciais destacados colocamos a seguinte inquietação: Qual deve ser a formação do professor orientado para atuar na educação inclusiva? Para melhor enquadramento nos orientamos alinhavando o objetivo geral: conceber análise sobre a formação de professor para a educação inclusiva: Um Diagnóstico nas escolas que albergam turmas de educação especial da província de Cabinda 2019. Angola; específicos. 1- Identificar o perfil formativo dos professores para intervir na educação inclusiva; 3- reconhecer a importância de se formar professores especializados para atender pessoas com necessidades especiais, sob quaisquer modalidades de ensino; 4- elaborar algumas propostas de formação para os professores que venham a trabalhar com o ensino vinculado a inclusão. Os objetivos foram traçados em consonância com a nossa permanência enquanto tutores das aulas práticas dos estudantes do ensino superior e observadores sociais, confrontados com a existência de várias situações relacionadas com as dificuldades dos professores em lidar com alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais.

Perante tais factos, sentimos que as dificuldades parecem estar no despreparo do professor de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e ponderação teórico-prática, além da falta de infraestruturas

adequadas e condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência. Nessa dimensão, o problema da inclusão no cenário angolano se assemelha ao cenário Brasileiro conforme os relatos da insuficiente formação de profissionais para lidar com deficiências nas escolas regulares (Repolho et all 2018).

Percebe-se que a compreensão do preparo para atuar em turmas de inclusão, está diretamente relacionada com a formação acadêmica, cursos de especialização, formação continuada e com a experiência prática dos professores (Carvalho, 2017).

1.1. Perfil de formação do professor para a educação inclusiva

Um dos marcos políticos-legais de abrangência mundial que subsidia a formação docente de educadores para atuação na Educação Inclusiva data de 1994, consistindo na Declaração de Salamanca, Tal documento publicava a mobilização de apoio de organização dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento de docentes no que se refere às necessidades especiais (UNESCO, 1994)

Atendendo ao objetivo número 4 traçado pelas (Organização da Nações Unidas 2015) sobre a educação inclusiva e as exigências da atualidade no processo do ensino e da aprendizagem com o surgimento da obrigatoriedade do ensino inclusivo em Angola e os novos desafios trazidos pela “era” da inclusão escolar evidenciam a necessidade de repensar a formação dos educadores que atuam com estes alunos, bem como o cumprimento do que diz a legislação (decreto presidencial), sobre a formação específica na área de educação inclusiva, tendo em vista o apoio pedagógico de caráter complementar e suplementar.

De referenciar a opinião de Trindade. (2015). A escola inclusiva necessita de professores qualificados capazes de planejar, tomar decisões, refletir sobre suas atitudes, sobre sua própria prática e trabalhar em parcerias para responder adequadamente a todas as exigências e desafios no processo de educação inclusiva. “As ideias centrais sobre formação docente inicial e continuada, foram subdivididas em questões de formação inicial compreendida como preparo técnico-científico para atuação na sua área de conhecimento e formação continuada compreendida como formas organizadas e deliberadas de aperfeiçoamento profissional” (Lopes, 2014, p. 113).

Recorrendo também as pesquisas feitas por Vicente et al. (2015), vem expondo que cursos de formação contínua sobre inclusão escolar devem ser priorizados aos professores, mas ainda são muitos os desafios que frisam a política de formação e adequações dos métodos, técnicas de ensino às reais necessidades dos educandos necessitados. O desenvolvimento do pensar atual na formação do professor requer uma preparação que integre as três dimensões com as quais o homem se relaciona com a sua natureza: corpo, alma e espírito, que siga o desenvolvimento humano (Stoltz et al., 2015).

O que de acordo com alguns estudos, é preciso que o professor seja exposto a situações práticas reais durante a formação é que a mesma seja desenvolvida na instituição educativa onde esse professor desempenha sua atividade, pois conforme sua concepção ajudaria bastante na prática educativa (Anjos, 2018). Também confirmado por outros autores, Fiorin, et al, Vilaronga et al, Leonel et al & Bisol et al (ap Carvalho, 2016, p. 6) a formação dos professores orientados as inclusões devem acontecer no local de trabalho, possibilitando o diálogo sobre dificuldades enfrentadas e soluções possíveis, permanecendo em contacto com elementos da subjetividade social que, limitam as práticas educativas por naturalizarem estereótipos e preconceitos.

Id., ibid. As formações de docentes para inclusão devem acontecer nos espaços escolares, superando a orientação médico-psicológica, assentando em aspetos biológicos e de funcionalidade da pessoa com deficiência, fragmentada do conhecimento, tendo desafios da sala de aula real como estratégia formativa.

Lembrando que a inclusão não diz respeito apenas ao professor dentro do ambiente escolar, mas deve ser compreendida como um conceito social, que impõe a modificação do modo de organização escolar, priorizando a diversidade (Carvalho, 2017.p. 10507). Na mesma perspetiva, segundo Honnef et al. (2016), a educação inclusiva não se restringe a proporcionar acesso e qualidade de ensino formal a pessoas tidas como necessitadas, compreendemos que a mesma pressupõe promover equidade educacional, por meio da garantia de acesso e qualidade na educação das pessoas. Estejam elas preparadas ou não, cabe às universidades e cursos de capacitação, o papel de oferecer à sociedade profissionais de qualidade, considerando seus deveres públicos e tendo consciência do papel do professor na superação da lógica da exclusão” (Sousa, 2017, p. 23).

1.1.1. Relevância da formação específica orientada a educação inclusiva

Parafraseando Tavares (2016), o professor é de suma importância no processo de ensino e da aprendizagem, pois está em contato direto com o aluno, constituindo-se do meio de transmissão do conhecimento, simplificador, de diversas habilidades, na atuação no âmbito da sala de aula. Os professores capacitados, preparados para inclusão, “Percebem a importância de receber, acolher, socializar e trabalhar para o desenvolvimento dessas crianças que por décadas foram excluídas socialmente, destacando a lei que garante isso” (Santos, 2014, p. 17). Assim, os mesmos em conjunto com os sistemas de ensino asseguraram a acessibilidade aos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais e como revela Ferreira (2016), desenvolvendo medidas que possibilitem a eliminação de barreiras na edificação, incluindo instalações, equipamentos, mobiliários e também nos transportes escolares, bem como barreira na comunicação, garantindo na escola os recursos humanos e materiais necessários.

2. MATERIAL

O presente texto surge com o tema: ***A formação do professor para educação inclusiva: Um desafio nas escolas que albergam turmas de educação especial da província de Cabinda 2019. Angola.*** A construção do objeto de pesquisa levou em consideração o primordial: a voz dos 22 professores que lidam diariamente com o ensino considerado especial nas escolas de Cabinda.

A pesquisa foi desenvolvida com recorrência a um estudo de caso exploratório e bibliográfico com a inclusão de informações bibliográficas recentes dos anos 2013-2020 e previamente selecionadas de acordo ao tema, com abordagem quantitativa. Para coletar os dados, o questionário elaborado com o apoio a varias exemplos de estudiosos como os autores por nós citados no desenvolvimento do texto, e similarmente com o auxílio e avaliação dos especialistas consultados, se identificou o instrumento mais adequado, tendo igualmente em atenção o momento em que vivemos (COVID-19), contamos com a participação de 22 professores sendo 10 do género masculino e 12 feminino, que tuteiam nas turmas de ensino especial, formada por alunos portadores de necessidades educativas especiais de diferentes tipos e gravidade. Ano 2019/2020. No tratamento dos resultados empregamos o programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), com fundamento no tipo de escala de Likert.

Com objetivo principal de conceber análise sobre a formação de professor para a educação inclusiva: Um Diagnóstico nas escolas que albergam turmas de educação especial da província de Cabinda 2019. Angola; específicos; identificar o perfil formativo dos professores para intervir na educação inclusiva.

2.1. Método

Após o acesso da bibliografia previamente selecionada, iniciamos com a seleção criteriosa da amostra tendo em consideração a disponibilidade e disposição dos professores, sendo que o estudo começou o ano passado 2019 e concluiu agora em 2020 com a situação da COVID-19 a que o mundo inteiro está mergulhado. Por tanto, nos vimos obrigados a recorrer a Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia da Província, no Departamento do Ensino Especial, para obtermos o mapa de controlo e a lista dos docentes de Ensino especial, a partir desta fizemos um levantamento sobre seus endereços residenciais, contactos telefónicos, endereço eletrónico como: email, Facebook, Messenger, WhatsApp e posteriormente, entramos em contato com esses docentes de ensino especial que expuseram a sua disponibilidade e a intenção de colaborar. Desse modo, foi feito o agendamento das datas e horários para cada um e por ocasião das restrições nas visitas às instituições, foram apresentados os objetivos da pesquisa e solicitada a coadjuvação dos profissionais, por via remota. Foi assim que colocamos em prática aplicação do questionário, utilizando os meios de tecnologia e comunicação, telefones e internet: Messenger, WhatsApp e correio electrónico.

Assim, empregamos o questionário precocemente elaborado, com a definição de um conjunto de perguntas de identificação para os professores, (contendo informações sobre idade, sexo, formação académica, tempo de atuação profissional e participação em eventos formativos relacionados a inclusão) e um roteiro de questões com fundamento na escala de Likert em que as respostas variam de 1 a 4 e os números (1 - corresponde afirmação discordo, 2- discordo plenamente, 3- de acordo e 4- plenamente de acordo), focalizadas nas seguintes categorias: conceção sobre o perfil formativo dos professores para intervir na educação inclusiva, reconhecimento da importância de se formar professores especializados para atender pessoas com necessidades especiais no sistema de inclusão sob quaisquer modalidades de ensino, percepção sobre a Educação Inclusiva (conceito, ideias e opiniões que os profissionais têm acerca da formação dos professores direcionados a Educação Inclusiva).

Fez-se o cruzamento das opiniões de alguns autores do material selecionado. Em seguida os resultados obtidos através do questionário foram tratados com apoio do programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), no qual o nível de confiabilidade Alfa de Cronbach é de 0503.

3. RESULTADOS

Com a intenção de responder as questões por nós colocadas, recorreremos os dados reunidos a fim de conhecer as características gerais da formação dos professores que atuam no ensino especial e que brevemente orientados a educação inclusiva nas escolas públicas em Cabinda.

Tabela nº 1- Quantos anos atua como professor de educação especial

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem acumulativa
Válido	De 1 à 3	1	5,9	5,9	5,9 17,6 52,9 100,0
	De 4 à 6	2	11,8	11,8	
	De 7 à 9	6	35,3	35,3	
	10 Ou mais	8	47,1	47,1	
	Total	17	100,0	100,0	

Fonte: Trabalho de campo.

Quando se exibem os dados da tabela número 1, sobre quanto tempo o professor atua na educação especial, cresce a percentagem de professores que atuam a mais de 10 anos com uma percentagem de 47,1 e de 7 - 9 anos com uma percentagem de 35% em seguida com 11,8% os professores com tempo de atuação de 4 - 6 anos e finalmente temos uma pequena percentagem de 5,9% confirmados como professores em fase de experimentação ou iniciais na carreira.

Tabela nº 2- Formação continuada relacionada a educação inclusiva, é fator fundamental para atender o paradigma vigente de inclusão educacional

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Plenamente de acordo	17	100,0	100,0	100,0

Fonte: Trabalho de campo.

Reportando os dados da tabela número 2 sobre se a formação continuada relacionada a educação inclusiva ser fator fundamental para atender o paradigma vigente da educação inclusiva, está confirmado que todos os inqueridos estão plenamente de acordo o equivale a 100% dos professores.

Tabela nº 3- Compreensão do papel social da escola, é fator fundamental para atender o paradigma vigente de inclusão educacional.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Plenamente de acordo	17	100,0	100,0	100,0

Fonte: trabalho de campo.

Os resultados da tabela número 3 relatam sobre a compreensão do papel social da escola, ser fator fundamental para atender o paradigma vigente de inclusão educacional, confirmou-se que todos os inqueridos estão plenamente de acordo o que representa 100% dos professores que atuam na educação especial.

Tabela n.º 4 - Licenciatura em ciências da educação/ especialidade e formações contínuas em educação para alunos com necessidades educativas especiais ser a formação necessária para atuar na inclusão.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo plenamente	5	29,4	29,4	29,4
De acordo	12	70,6	70,6	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Fonte: Trabalho de campo.

Observa-se na tabela número 4 que as respostas quanto: **se** a licenciatura em ciências da educação seguida de especialidade e formações contínuas em educação para alunos com necessidade educativas especiais ser a formação apropriada para atuar na inclusão, as respostas são variáveis pois que 70% dos professores estão de acordo enquanto uma percentagem significativa de 29,4% afirma que discorda plenamente.

Tabela nº 5 - O professor com formação específica de educação inclusiva é competente para: Gerenciar o próprio desenvolvimento profissional.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Plenamente de	17	100,0	100,0	100,0

Fonte: Trabalho de campo.

A tabela nº 5 espelha as respostas dos professores inqueridos durante a investigação e confirma-se que todos eles quer dizer 100% estão plenamente de acordo que o professor com formação específica de educação inclusiva é competente para:

Gerenciar o próprio desenvolvimento profissional.

4. DISCUSSÃO

A leitura de diferentes trabalhos com a temática "formação de professores para a inclusão" propicia a formulação de questões para nosso campo de pesquisa como: Que tipo de conhecimento é relevante para formação do professor da educação inclusiva levando-se em conta a escolarização dos alunos com deficiências? A mesma inquietação também referenciada por Kassa (2014). Que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado especialista em educação inclusiva? Para dar resposta a essa questão e outras relacionadas ao nosso tema, foi feito um estudo exaustivo. Apoiando-se nos resultados tomamos conhecimento que a maior parte dos professores em Cabinda, atuam na educação especial a mais de 10 anos outros com mais de 7 anos, do nosso ponto de vista o tempo de experiência facilita o repensar as práticas inclusivas que os novos desafios exigem no exercício das atividades do professor orientado para a educação inclusiva. Esses desafios passam por mudanças na reestruturação da formação dos professores, tendo em atenção a diversidade humana, cultural e contexto escolar.

A nossa realidade em que o decreto presidencial nº 187/17 aprova a política Nacional de Educação Especial Orientada para educação inclusiva, é muito importante que se tenha em atenção a preparação dos professores com auxílio dos professores mais experientes em termo de atuação no ensino especial. Recorrendo a investigação similar realizado por (Paiva, 2016) é necessário que os professores orientados para a educação inclusiva, tenham pelo menos cinco anos de serviço como professores do ensino regular, o que significa que esses docentes já têm a formação e experiência como professores em termos gerais, em termos do trabalho com todos os alunos.

Paiva *ibid.*, também, durante a investigação por nós realizada, todos os professores concordam que a formação continuada relacionada a educação inclusiva revela-se de extrema importância para atuação do professor no ensino inclusivo o que proporciona um clima favorável na articulação entre o saber teórico com o saber prático.

Nesse contexto torna-se indispensável a formação continuada dos professores, a criação de melhores condições de trabalho. Entretanto, (Greguo, 2013) cabe lembrar que a inclusão escolar é uma orientação que diz respeito à escola, a comunidade escolar, aos políticos, governantes, familiares em sua totalidade, e não apenas ao professor na sala de aula.

O professor preparado para enfrentar o ensino inclusivo, adota uma compreensão do papel social da escola como fator fundamental para atender o paradigma vigente de inclusão educacional. Parafraseando Greguo op.cit., p.11. educação inclusiva deve ser compreendida para além dos limites escolares como um conceito social, que propõe a modificação do modo de organização escolar, o que cabe os modelos positivos de países em que a inclusão é implementada há muito mais tempo.

Ao considerarmos o pensamento Bazon at all (2018), a formação inicial, para atender aos ideais inclusivos, precisa contemplar as discussões da área de maneira a proporcionar conhecimentos pedagógicos específicos, de forma a buscar a formação do licenciando para atuar em uma escola que respeite os ideais inclusivos.

Parafraseando Rossetto (2015), o professor orientado a educação inclusiva, deve possuir formação nos cursos de formação continuada e especialização em temas de inclusão, ou seja, há uma restrição da preparação desse profissional, com vista à exclusividade da formação em serviço.

5. CONCLUSÃO

Com base no estudo realizado, podemos dizer que a reformulação e novas visões de formação de professores para o ensino inclusivo é de carácter urgente e necessário, sendo que a legislação citada no decreto presidencial nº 187/17 aprova a política nacional de educação especial orientada para a inclusão. Nesse âmbito, constatamos que são intensificados, nas últimas décadas, programas e ações voltados à educação com orientação para transformar o ensino, no sentido de eliminarem as barreiras para estudantes com características específicas; contrapondo as políticas que sustentam a escola do ensino especial.

Percebemos que as expectativas para educação inclusiva em Angola e particular em Cabinda, são remotas uma vez que as entidades competentes pouco valorizam e prestam apoio em termos de condições necessárias, (materiais, humanas) para o efeito.

Foi constatado que para além da formação continuada ser um grande desafio, também os professores enfrentam outro desafio com a escassez de recursos necessários para diferentes tipos de necessidade e gravidade.

Seguindo o pensamento dos autores mencionados no corpo do trabalho, é possível perceber que a continuidade dos cursos de capacitação e formação é indispensável para a preparação dos professores orientados a educação inclusiva. O que não foge da nossa realidade em Angola. Reflexão de Carvalho, (2015) acreditamos que o processo de formação continuada de professores se apresenta como um dos pilares que sustentam a estrutura da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carvalho-Cassiana, S. V., Melo-Camila, M. de., Silva- Sílvia, A. F. da. (2017) Formação de professores para inclusão: histórias pessoais, profissional e acadêmica. Universidade Estadual de Londrina. Perspetivas vol.8 no.2 São Paulo. DOI: 10.18761/PAC.2016.036. <http://dx.doi.org/10.18761/PAC.2016.036>. Acesso aos 09.09.020.
- Oliveira-Rafaela, R., Machado-Maria, S., Siqueira-Maxwell. (2017). Formamos professores para a educação inclusiva? Análise de publicações sobre formação de professores de Ciências/Biologia Revista. Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia. ISSN: 1982-873X. <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect> Acesso em 12.09.020.
- Trindade, T. Azevedo. (2015). Educação e inclusão escolar questões e desafios enfrentados pelos professores na educação de alunos com síndrome de Dawn: um estudo de caso. Departamento de Psicologia. Universidade de Brasília. <https://bdm.br/bitstream/10483/15572/1/2015>. Aceso aos 12.09.020.
- Organização das Nações Unidas. (2015).A educação inclusiva é o número 4 dos 17 ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) definidos como meta global para transformação social até 2030. <https://nacoesunidas.org/pos>. Consulta aos 12.09.020.
- Repolho-Silas, M., Pereira-Crislaidy, O., & Raquel- Muniz Dos. S. P. (2018). A formação do professor frente à educação inclusiva de pessoas com deficiência. Revista. Educação e Artes e Inclusão. Volume 14, nº 4, ISSN 1984- 3178. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814042018034>. Acesso aos 04.10.020.
- Carvalho, M. A. A. S. Silveira, S. P. M. F. Marques, M. da L. & Arnaud, S. A. P. de A. R. (2017). A formação de professores para educação inclusiva. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio. SSN21761396. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/22981_11845.pdf. Acesso em 04.10.020.
- VINENTE-Samuel, S., Silva-Ketlen, J. L. da., SILVA-Ketlis, L da. (2015). Formação de Professores para Educação Inclusiva: Políticas Públicas, Discursos e Práticas. Revista Gestão Universitária. ISSN; 1984-3097. <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/formacao-deprofessores-para-educacao>. Acesso 04.10.020.
- Carvalho, J. B. dos S. (2015). A importância da formação de professores na escola inclusiva: estudo de caso da escola classe nº 64 de Ceilândia Sul- Brasília. Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. (Tese de Mestrado, Universidade

de Brasília Brasil).

https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15756/1/2015_JoscileideBeniciaDosSantosCarvalho_tcc.pdf. Acesso aos 04.10.2020.

Anjos, P. G. dos. (2018). Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva e suas implicações no trabalho docente. (Tese de Mestrado, Universidade Federal do Amazonas.

Brasil).https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6564/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Pollianna%20Anjos. Acesso 04.10.2020.

Stoltz- Tania. & Weger- Ulrich Weger. (2015). O pensar vivenciado na formação de professores. Dossiê - A pedagogia de Rudolf. Steiner em debate.

Educ. Rev. Nº. 56 Curitiba. ISSN 1984-0411<https://doi.org/10.1590/01044060.41444>.

Consulta 05.10.2020.

Carvalho, M. A. Alves S. Sousa, O. V. de. Almeida, E. C. da S. Fernandes, E. V. da S. (2016, 16 de Novembro). Formação continuada de professores: Considerações sobre as acessibilidades na escola. II congresso Internacional. Educação Inclusiva. II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva.

<https://www.google.com/search?client=firefox-b>

d&q=<[http%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fscielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS1413-65](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=DS1413-65). Consulta 05.10.2020.

Tavares-Lídia, M. F. L., Santos- Larissa, M. M. dos S., Freitas -Maria N. C. F. (2016). A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. ISSN 1413-6538-ISSN 1980-5470 Rev. Bras. Educ. Espec. Vol. 22 no.4. 2016 <https://doi.org/10.1590/s1413-65382216000400005>. Consulta 05.10.2020

Sousa, K. C. de. (2017). A formação docente para a educação especial e a prática profissional do professor. (tese de mestrado, Universidade Fernando Pessoa do Brasil).https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6041/4/DM_Kelly%20de%20Sousa.pdf. Consulta 05.10.2020.

Santos, A. S. dos. Pimentel, P. A. A. L. Pimentel, R. C. P. (2014). A formação do professor na perspectiva da educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental. Acadêmicos do Curso de Pedagogia, do Instituto de Ensino

Superior do Amapá/AP. 2014.

https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigoeducacao_inclusiva.pdf.
Consulta 05.10.2020.

Ferreira-José, A. de O. Carneiro- Relma. U. C. (2016). Educação inclusiva: o trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial do ensino fundamental na sala de aula comum. RIAEE-Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.11, n.esp.2, p.969-985, 2016. E-ISSN: 1982-5587 DOI:

<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p969-985>. Consulta 05.10.2020.

Lopes. A. Cavalcante, M. A. da S. Oliveira, D. A. Oliveira & Hypólito, Á. M. (2014). Orgs. Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança. Vol. IV. ISBN: 978-989-8471-13 Edição:

<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/TrabalhoDocenteEFormacao>.

Acesso 05.10.2020.

Honnef, B. F. V. C. H. Costas, F. A. T. (2016, abr./jun.). Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, 2016 doi:101590/S0104-40362016000200005.

https://www.researchgate.net/publication/303181098_Educacao_inclusiva_as_implicacoes_das_traducoes. Acesso aos 04.10.2020.

Órgão oficial da República de Angola (2017, 16 de agosto). Decreto presidencial nº 187/1. Política de Inclusão Escolar. Diário da República. I SérieNº 140.

Órgão oficial da República de Angola (2011, 16 de agosto). Decreto presidencial nº 20/11 Aprova o estatuto de mobilidade de educação especial. Diário da República de Angola I Série-Nº 11.

Greguol-Márcia., Gobbi-Erica., Carraro-Attilio., (2013). Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiros e italiano. 1 Ver. Bras. Educ. Espec. Vol.19 no.3 <https://doi.org/10.1590/S141365382013000300002> . Acesso aos 13 de 10 de 2020.

Kassa, M. de C. M. (2014). A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências.

CEDES vol.34 no.93 Campinas. <http://dx.doi.org/10.1590/S010132622014000200005>.
Consulta aos 26 de 10. 2020.

Paiva, I. A. O. (2016). Inclusão e formação de professores: Estudo exploratório numa Instituição do Ensino Superior em Portugal. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa Instituto de Educação. Portugal. Acesso, 13 de 10.2020.

Bazon-Fernanda, V. M., Furlan- Elaine, G., Faria- Paulo, C., Lozano- Daniele., Gomes- Claudia. Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. (2018). Educ. Pesqui. Vol. 44. São Paulo. ISSN 1517-9702. ISSN. 1678-4634. Educação e pesquisa. <https://doi.org/10.1590/s16784634201844176672> . Consulta aos 26 de 10. 2020.

Rossetto, E. (2015). Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. Revista Educação Especial | v. 28 | n. 51 |P.103-116. Santa Maria. <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Consulta aos 26 de 10.2020.

DETERMINANTES MATERNOS E FETAL PARA INDICAÇÃO DE CESARIANAS NO HOSPITAL GERAL DO HUAMBO-ANGOLA: UM ESTUDO RETROSPECTIVO

Maternal and fetal determinants for the indication of caesarean sections at Huambo-Angola General Hospital: a retrospective study

NUNGULO, Victor Nhime⁴⁰, MENDES, Adélia Vimbuando Eduardo⁴¹, CHITUMBA, Hermenegildo Osvaldo⁴², LUCAS, Agnaldo Tito Chingala⁴³, EIÚBA, Américo M. Benjamim⁴⁴, & KAHULI, C. Nanduva⁴⁵

Resumo

A cesariana é uma cirurgia de extração fetal que para a mulher envolve experiência e significados extremamente importantes, podendo marcá-la para o resto da vida. O estudo pretende, descrever os determinantes de riscos maternos e fetais para indicação de cesarianas no Hospital Geral do Huambo de janeiro a junho de 2018. Estudo retrospectivo de natureza documental, foram elegíveis 298 tendo em conta as seguintes variáveis: idade materna, apgar no 1.º e 5.º minuto, faixa etária, número de cesarianas, gestações, idade gestacional, estado perinatal (bebê pós-nascimento), classificação da urgência da cesariana, apresentação fetal, patologia do cordão umbilical, fatores de riscos maternos e fetal. O valor médio nas idades em estudo foi de 26, 1 anos (DP=6,8), amplitude máxima de 46 e mínima de 15 em relação à avaliação do apgar no primeiro minuto 203 (68,1%) obtiveram valores de 7-10, e 46 (15,4%) de 4-6, foi observado que 49(16,5%) tiveram um resultado do índice de apgar numa escala de 0-3. Em relação ao peso ao nascer, 246(82,6%) obtiveram valores de 2001-3500 gramas, 33(11,1%) $\geq$ 3501 gramas e 19(6,4%) peso $\leq$ a 2000 gramas. Quanto ao estado perinatal 278(93,28%) nasceram vivos, 150(50,3%) foram cesarianas de urgência, 268(89,90%) tiveram apresentação cefálica, 155(52,01%) tiveram cesariana anterior, 76(25,50%) apresentaram sofrimento fetal como preditor para indicação da cesariana. A presente pesquisa permitiu descrever os determinantes maternos e fetais para a indicação de cesariana na província de Huambo, os esforços devem se concentrar em garantir que as cesarianas sejam realizadas nos casos em que são necessárias e de acordo com os padrões definidos pela OMS, garantindo o bem-estar social e psicológico do trinômio mãe-bebê e família.

⁴⁰ VICTOR NHIME NUNGULO - Faculdade de Medicina da Universidade José Eduardo dos Santos. ANGOLA. Autor correspondente Email: nungulovictory@gmail.com

⁴¹ ADÉLIA VIMBUANDO EDUARDO MENDES - Maternidade do Hospital Geral do Huambo. ANGOLA. Email: Mendesadelia29@gmail.com

⁴² HERMENEGILDO OSVALDO CHITUMBA - Faculdade de Medicina do Huambo. ANGOLA. Email: chitumba16@gmail.com

⁴³ AGNALDO TITO LUCAS CHINGALA - Faculdade de Medicina da Universidade José Eduardo dos Santos. ANGOLA. Email: agnaldolucas16@live.com

⁴⁴ AMÉRICO MIGUEL BENJAMIM EIÚBA - Hospital Geral do Huambo. ANGOLA. E-mail: eiubaamerico81@gmail.com

⁴⁵ CEZALTINA NANDUVA KAHULI - Faculdade de Medicina da Universidade José Eduardo dos Santos. ANGOLA. Email: cezalti.kahuli@gmail.com

Abstract

Cesarean section is a fetal extraction surgery that for women involves experience and meanings is extremely important, and can mark her for the rest of her life. To describe the determinants of maternal and fetal risks for the indication of cesarean sections at the Hospital Geral do Huambo from January to June 2018. A retrospective documentary study, 298 were eligible, taking into account the following variables: maternal age, Apgar n. 1st and 5th minute, age group, number of cesarean sections, pregnancies, gestational age, perinatal status (post-birth baby), cesarean section urgency classification, fetal presentation, umbilical cord pathology, maternal and fetal. The mean value at the ages under study was 26.1 years (SD=6.8), maximum amplitude of 46 and minimum of 15 in relation to the Apgar evaluation in the first minute 203 (68.1%) obtained values of 7-10, and 46 (15.4%) of 4-6, it was observed that 49 (16.5%) had an attachment score on a scale of 0-3. Regarding birth weight, 246 (82.6%) had values from 2001 to 3500 grams, 33 (11.1%) ≥ 3501 grams and 19 (6.4%) weight ≤ 2000 grams. As for the perinatal state, 278 (93.28%) were born alive, 150 (50.3%) underwent emergency cesarean section, 268 (89.90%) had a cephalic presentation, 155 (52.01%) had a previous cesarean section, 76 (25.50%) presented fetal distress as a predictor for cesarean section indication. This research has made it possible to describe the maternal and fetal determinants for the indication of caesarean section in Huambo province. Efforts should be focused on ensuring that caesarean sections are carried out in cases where they are necessary and in accordance with the standards defined by the WHO, guaranteeing the social and psychological well-being of the mother-baby and family trinomial.

Palavras-chave: *Saúde; Determinantes maternos; Fetal cesariana; Huambo-Angola.*

Keywords: *Health; Maternal fetal; Cesarean section; Huambo-Angola.*

Data de submissão: março de 2022 | **Data de publicação:** dezembro de 2022.

INTRODUÇÃO

A cesariana é uma cirurgia de extração fetal que envolve diversas necessidades gerando alguns significados que vão para além do ato terapêutico. Conforme a literatura, o primeiro caso de cesariana ocorreu em 1500 na Suíça em Sigershanfen, realizado por Jacob Nufer na sua própria esposa (Santos et al., 2016). O aumento dos nascimentos por cesariana é um fenómeno em escala mundial é constitui uma grande preocupação (Gonçalves et al., 2021). Este parto é mais seguro do que o parto normal para a mulher e nesta conformidade, a Organização Mundial de Saúde recomenda a classificação de Robson como instrumento padrão para a classificação da cesariana.

Este instrumento categoriza dez grupos para a indicação da Cesarina: I (Mulheres nulíparas com gestação simples, feto em apresentação cefálica ≥ 37 semanas em trabalho de parto espontâneo) II (Mulheres nulíparas com gestação simples, feto em apresentação cefálica ≥ 37 semanas com parto induzido ou cesariana antes do início do trabalho e parto) III (Mulheres múltiparas sem cicatriz uterina prévia com gestação simples, feto em apresentação cefálica ≥ 37 semanas com trabalho de parto espontâneo) IV (Mulheres múltiparas sem cicatriz uterina prévia com gestação simples, feto em apresentação cefálica ≥ 37 semanas, com parto induzido antes do início do trabalho de parto) V (Mulheres múltiparas com pelo menos uma cicatriz uterina prévia, com gestação simples em apresentação cefálica ≥ 37 semanas) VI (Mulheres nulíparas com gestação simples e feto em apresentação pélvica) VII (Mulheres nulíparas com gestação simples e feto em apresentação pélvica incluindo aquelas com cicatriz uterina prévia) VIII (Mulheres com gestações múltiplas, incluindo aquelas com cicatriz uterina prévia) IX (Mulheres com gestação simples e feto em situação/apresentação anómala incluindo aquelas com cicatriz uterina prévia) X (Mulheres com gestação simples ≤ 36 semanas, incluindo aquelas com cicatriz uterina prévia) (Petrônio, 2019).

Com os avanços tecnológicos principalmente na área de obstetrícia, a cesariana reduziu a morbi-mortalidade materna e perinatal e deixou de ser usada apenas como procedimento para salvar o binómio mãe bebe, tornando assim para algumas circunstâncias como a melhor opção para o parto (F. H. da Silva, Wolff, Cardoso, & Kindra, 2019). No entanto, a OMS estima que taxas de cesarianas acima de 15% não contribuem para a redução da mortalidade materna (WHO, 2015). Nos Estados Unidos da América, o número de cesarianas foi estimado em 32,6% (Leonard et al., 2019). No Brasil as taxas hospitalares de cesarianas atingiram 50,8% com o risco aumentado em 1,4

vezes (Bolognani, 2017). Em Portugal existe um aumento anual na taxa de cesariana de 3% e era o quinto país da Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Dados recentes apontam para uma taxa de cesarianas nos Hospitais privados de 65,5% e em públicos de 27, 6% (Da Costa, 2018). Em Angola, estudos feitos em Luanda apontam para uma prevalência de 44% (Maria, 2021). Nesta conformidade, o presente trabalho objetiva descrever os determinantes maternos e fetais para indicação de cesarianas no Hospital Geral do Huambo de janeiro a junho de 2018.

MÉTODOS

Estudo retrospectivo de natureza documental, foram analisados 1312 processos clínicos e livros de registos das cesarianas realizadas no bloco operatório do Hospital Central do Huambo de janeiro a junho de 2018, dos quais foram elegíveis 298 tendo em conta as seguintes variáveis: Idade maternal, Apgar no 1.º e 5.º minuto, faixa etária, número de cesarianas, gestações, idade gestacional, estado perinatal (bebe pós-nascimento), classificação da urgência da cesariana, apresentação fetal, patologia do cordão umbilical, fatores maternos e fetal para a indicação da cesariana. Para melhor compreensão do fenómeno em estudo, foi feita a revisão da literatura através da consulta da base de dados como a Scielo, Pub Med, Medline BVS. Os critérios de inclusão foram os registos corretamente preenchidos de gestantes submetidas ao parto por cesariana durante o período de Janeiro a Junho de 2018

PROCEDIMENTO E ANÁLISE DE DADOS

O estudo foi aprovado pela Direcção Pedagógica e Científica do Hospital Geral do Huambo. O tratamento estatístico dos dados foi feito por meio do programa *Statistical Package for Social Sciences* SPSS, versão 24.0 para *Windows*. Foi feita análise com base nas medidas de tendência central, medidas de dispersão para compreender o comportamento das variáveis em estudo.

RESULTADOS

O valor médio da idade materna da amostra em estudo foi de 26, 1 anos (DP=6,8), com uma amplitude máxima de 46 e mínima de 15 em relação a avaliação do apgar no primeiro minuto, 203 (68,1%) dos recém-nascidos obtiveram valores de 7-10, e 46(15,4%) obtiveram valores de 4-6 destes 30(10,1%), foi observado que 49(16,5%) tiveram um resultado do índice de apgar de 0-3. Em relação à avaliação no 5.º minuto 228(76,5%) obtiveram índices de apgar de 7-10, da amostra 38(12,8%) obtiveram índices de 4-6 e 32(10,7%) obtiveram resultados de 0-3. Em relação ao peso ao nascer, 246(82,6%) tiveram valores de 2001-350 gramas, 33(11,1%) tiveram um peso a nascença ≥ 3501 gramas e 19(6,4%) peso $\leq$ a 2000 gramas (Tabela 1).

Tabela 1 - Caracterização clínica obstétrica das pacientes com cesarianas e respectivos recém-nascidos.

VARIÁVEL	Média	Desvio padrão	Amplitude min	Amplitude máx	Total
Idade materna	26,1	6,8	15	46	298
Escala de Apgar					
Avaliação do Apgar	7-10	4-6	0-3	-	
Apgar 1º minuto	203(68,1%)	46 (15,4%)	49(16,5 %)	298 (100%)	
Apgar 5º minuto	228(76,5%)	38(12,8%)	32(10,7%)	298 (100%)	
Peso ao nascer	≤ 2000	2001 - 3500	≥ 3501	-	
	19(6,4%)	246 (82,6%)	33(11,1%)	298(100%)	

Nota. N=298

Pode-se observar na tabela 2 que das 298 gestantes, 69(24,6%) tinham a faixa etária dos 15-19 de idade e 1-3 cesarianas anterior, 60 (21,4%) a faixa etária dos 20-24 anos e 1-3 cesariana anterior 3(17,6%) de 4-6 cesarianas anterior, 63(22, 4%) tinham a faixa etária de 25-29 anos e 1-3 Cesarina anterior, 9(52,9%) com 4-6 cesarianas anteriores, 50(17,8%) tinham 1-3 cesariana anterior e 5(29,4%) com 4-6 cesarianas anteriores, 29(10,3%) tinham a faixa etária de 30-34 e com 1-3 cesarianas anteriores, 5(29,4%) na mesma faixa etária tinha de 4-6 cesarianas anteriores, na faixa etária dos 35-39 anos 29(10,3%) tinham 1-3 cesariana anterior, destas ≥ 40 anos 10(3,6%) tiveram 1-3 cesarianas anteriores. Das observações do número de Gestações Vs o número de cesarianas anterior depreende-se o seguinte: mulheres com 1-3 gestações 166(59,1%) tiveram 1-3 cesarianas anteriores, 1(5,9%) tiveram 4-6 cesarianas anteriores, 78(27,8%) tiveram 4-6 gestações e 1-3 cesarianas anteriores, 14(82,4%) tinham de 4-6 cesarianas anteriores, 32(11,4%) tinham 7-10 gestações com 1-3 cesarianas anteriores, 2 (11,8%) tinham de 4-6 cesarianas anteriores, 5(1,8%) com >11 gestações e 1-3 gestações.

Tabela 2 - Pacientes com Cesariana segundo a Faixa Etária Vs Número de Cesarianas anteriores; Gestações Vs Número de Cesarianas.

Faixa Etária	Número de Cesarianas		Total
	1-3	4-6	
15-19 Anos	69(24,6%)	0(0%)	69(23,2%)
20-24 Anos	60 (21,4%)	3(17,6%)	63(21,1%)
25-29 Anos	63(22,4%)	9(52,9%)	72(24,2%)
30-34 Anos	50(17,8%)	5(29,4%)	55(18,5%)
35-39 Anos	29(10,3%)	0(0%)	29(9,7%)
≥ 40 Anos	10(3,6%)	0(,0%)	10(3,4%)
TOTAL	281(100%)	17(100, %)	298(100,0%)
Gestações Vs Número de Cesarianas			
Gestações	Número de Cesarianas anteriores		Total
	1-3	4-6	
1-3 Gestações	166 (59,1%)	1(5,9%)	167(56,0%)
4-6 Gestações	78(27,8%)	14(82,4%)	92(30,9%)
7-10 Gestações	32(11,4%)	2(11,8%)	34(11,4%)
>11 Gestações	5(1,8%)	0(0,0%)	5(1,7%)
Total	281(100,0%)	17(100, %)	298(100%)

Nota. N= 298

Os dados da tabela 3 refletem que 20(6,71%) tiveram morte intra-hospitalar, 278(93,28%) sobreviveram, quanto a classificação das urgências 148(49,7%) foi classificada como não sendo urgente e 150(50,3%) como urgente. Quanto a apresentação fetal, 268 (89,90%) tinham apresentação cefálica, 1(0,30%) apresentação crônica, 21(7%) apresentação pélvica e 8(2,70%) apresentação transversa. Sobre a patologia do cordão umbilical, 285(95,60%) apresentavam-se como normal, 11(3,70%) circular e 2(0,70%) apresentaram prolapso.

Tabela 3 - Estado Perinatal, Classificação da urgência da Cesariana, Apresentação Fetal e Patologia do Cordão Umbilical.

Estado Perinatal	n	%
Morte Intra-Hospitalar	20	6,71%
Vivo	278	93,28%
Total	298	100%
Classificação da urgência da Cesariana	n	%
Não	148	49,7%
Sim	150	50,3%
Total	298	100%

Apresentação Fetal	n	%
Cefálica	268	89,90%
Córmica	1	0,30%
Pélvica	21	7%
Transversa	8	2,70%
Total	298	100%
Patologia do Cordão Umbilical	n	%
Circular	11	3,70%
Normal	285	95,60%
Prolapso	2	0,70%
Total	298	100%

Nota N=298

Da tabela 4 referente aos determinantes maternos para a indicação da cesariana observa-se que 155(52,01%) referiram cesariana anterior, 45(15,10%) apresentaram desproporção céfalo-pélvica, 13(4,36%) foram diagnosticada placenta prévia, 9(3,02%) foi-lhes diagnosticada eclâmpsia como fator preditivo para a indicação da cesariana, 7(2,34%) apresentaram pré-eclâmpsia e desproporção céfalo-pélvica, 5(1,67%) Hipertensão arterial crônica, 4(1,34%) apresentaram rotura prematura das membranas e distocia do colo, 3(1%) eminência de rotura, 3(1%) apresentaram simultaneamente desproporção céfalo-pélvica e eminência de rotura uterina, 3(1%), 3(1%) tiveram distocia do colo, 2(0,67%) apresentaram parto prolongado, 1(0,33%) tiveram como preditor para a indicação da cesariana a sepsse ovular, 1(0,33%) foram diagnosticadas crescimento intrauterino retardado e malária simultaneamente, 2(0,67%) foi-lhes observado o septo vaginal como preditor para a indicação da cesariana, ainda pode-se observar que 45(15,10%) não apresentaram nenhum risco materno que levasse a cesariana.

Tabela 4 - Riscos maternos para a indicação da cesariana.

Riscos Maternos	n	%
Cesarina anterior	155	52,01
DCP (Desproporção Cefalopélvica)	45	15,10
Placenta Prévia	13	4,36
Eclâmpsia	9	3,02
Pré-Eclampsia + DCP (Desproporção Cefalopélvica)	7	2,34
HTA (Hipertensão arterial Crônica)	5	1,67
RPM (Rotura Prematura das Membranas) + Distócia do Colo	4	1,34
Eminência de Rotura Uterina	3	1
DCP (Desproporção Cefalopélvica) +Eminência de Rotura Uterina	3	1

Distócia de colo	3	1
Parto Prolongado	2	0,67
Septo vaginal	2	0,67
Sepse Ovular	1	0,33
CIUR (Crescimento Intra Uterino Retardado) + Malária	1	0,33
Nenhum risco materno	45	15,10
TOTAL	298	100%

Nota. N=298

Da tabela número 5 referente ao risco fetal para a indicação da cesariana, 76(25,50%) foi por sofrimento fetal e prematuridade simultaneamente, 21(7,04%) tiveram apresentação viciosa, 14(4,69%) foi apenas pela prematuridade, 3(1%) apresentaram sofrimento fetal e apresentação viciosa simultaneamente, 3(1%) foram fetos gemelar e prematuros, 2(0,67%) foi observado oligoâmnio, 1(0,33%) macrosomia fetal, 1(0,33%) pós termo, 1(0,33%) sofrimento fetal e oligoâmnio simultaneamente. Mas de metade dos fetos 176(59,06%) não apresentaram nenhum risco, embora tenham nascido por via alta.

Tabela 5 - Determinantes de riscos fetal para indicação da cesariana.

Risco Fetal	n	%
Sufrimento Fetal+ Prematuridade	76	25,50
Apresentação Viciosa	21	7,04
Prematuridade	14	4,69
Sufrimento Fetal+Apresentação. Viciosa	3	1
Gemelar+Prematuridade	3	1
Oligoâmnio	2	0,67
Macrossomia Fetal	1	0,33
Póstermo	1	0,33
Sufrimento Fetal+Oligoâmnio	1	0,33
Nenhum risco fetal	176	59,06
TOTAL	298	100%

Nota. N=298

DISCUSSÃO

A presente pesquisa permitiu descrever os determinantes maternos e fetais para indicação da cesariana na maior unidade sanitária da província do Huambo, local onde drenam o maior número de gestantes da região. A média de idade neste estudo foi de 26,1 Anos e o DP=6,8. Estudos feitos no Brasil em 2021, sobre desfechos maternos e neonatais de mulheres submetidas a cesarianas, obtiveram participantes com uma média de idade de 27, 33 e um DP= 5,90, resultados que se aproximam com a pesquisa em referência (Lima, 2021). A faixa etária dos 25-29 anos foi a que evidenciou maior número, no nosso estudo. Camila Goldino Sales Sousa em 2019, realizaram um estudo e encontraram 46,86% na faixa etária dos 21-35 anos (Sousa et al., 2019).

O maior número de cesarianas, ocorreu em mulheres que tinham registo de 1-3(uma a três) gestações. Em relação ao estado perinatal observou-se que a morte intra-hospitalar foi pouco frequente, 20(6,71%), um outro estudo realizado na Colômbia (Fonseca-Pérez, 2017) sobre cesariana por solicitação materna, demonstrou existir pouca mortalidade perinatal em partos por cesariana denotando alguma similitude com a nossa pesquisa. Embora não se tenha classificado as mulheres submetidas a cesarianas de acordo a Classificação de Robson (Reis et al., 2020), neste estudo, mas de metade 50(50,3%) foram classificadas como cesarianas de urgência. De acordo com a apresentação fetal 268 (89,90%) foi cefálica, estes resultados quando comparado com um estudo feito no Brasil utilizando a escala de Robson, evidenciou uma taxa de cesariana de 70,55% no grupo 2 e no grupo 4 de 46,86% (Silva et al., 2020). Os resultados do nosso estudo demonstram alguma proximidade com o Grupo 2. O Cordão umbilical é uma estrutura de fundamental importância para a vida intrauterina ao manter a conexão vascular entre o feto e a mãe (Campos, 2017). Quanto a patologia do cordão umbilical, foi verificada que 285(95,60%) das cesarianas realizadas, apresentavam um cordão umbilical normal, contrariando o estudo realizado por Martins, Mariana Salomé Pereira, pois, os seus estudos, evidenciaram uma relação significativa entre a patologia do cordão umbilical e asfixia perinatal. Dentre os determinantes/fatores maternos para a indicação da cesariana verifica-se que neste estudo 155(52,01%) foi devido à cesariana anterior, 45(15,10%) por desproporção céfalo-pélvica e 45(15, 10%) das mulheres submetidas a cesarianas não apresentaram tal condição. Melania et.al, 2010 apontam que 75,5% das mulheres tinham uma cesariana anterior e 74,6% com duas cesarianas anteriores, a desproporção céfalo-pélvica ocorreu em cerca de 15% dos fetos (Amorim, Souza, &

Porto, 2010). Apesar de não termos quantificado o número de cesariana anteriores no nosso contexto observar-se alguma similitude com o estudo referido anteriormente, fica, no entanto, a preocupação de nos próximos estudos quantificar o número de cesariana anterior para a indicação de uma cesariana. Foi também observado a presença da placenta previa, eclâmpsia, pré-eclâmpsia + DCP(desproporção céfalo-pélvica), HTA(hipertensão arterial crônica), RPM (rotura prematura das membranas) + distócia do Colo, eminência de Rotura Uterina, DCP(Desproporção Cefalo-pélvica)+Eminência de Rotura Uterina, Distócia de colo, Parto Prolongado, Septo vaginal, Sepse Ovular, CIUR (Crescimento Intrauterino Retardado) + Malária isto é em poucas proporções e muitas vezes em simultâneo com outros determinantes/fatores (ver tabela 4). Quanto ao determinante fetal para a indicação da cesariana, 76(25,50%) apresentaram sofrimento fetal+prematuridade, 21(7,04%) tiveram apresentação viciosa. Nesta amostra, 176(59,06%) não apresentaram nenhum determinante/fator fetal para que tal evento ocorresse. Novo e colaboradores apontaram 24% do sofrimento fetal como causa para a indicação da cesariana (Novo, Pellicciari, de Arruda Camargo, Bálsamo, & Novo, 2017) dados não menos importante foram verificados em relação à apresentação viciosa, prematuridade, sofrimento fetal+apresentação viciosa, gemelaridade+prematuridade, oligoâmnio, macrosomia fetal, pós termo e sofrimento fetal+oligoâmnio. Dado ao custo e ao risco que pode ocorrer em detrimento da cesariana, quer a mulher, quer o feto, é importante que os profissionais de saúde materna consigam identificar de forma precoce tais problemas para minimizar tal situação. Urge ainda a necessidade do consentimento informado da mulher e/ou família para tais procedimentos, permitindo assim reduzir o sofrimento materno fetal e das famílias, através da monitorização e acompanhamento dos indicadores/determinantes/fatores fetais e maternos que levem a cesariana sempre na perspetiva do risco-custo-benefício materno fetal na indicação de uma cesariana.

LIMITAÇÕES

Tendo em conta que o estudo foi retrospectivo, de natureza documental, podemos afirmar que existem sempre algumas lacunas resultantes do preenchimento dos livros de registo, processos clínicos e um viés ou precisão no registo dos dados estatísticos, devendo para o efeito ter-se alguma cautela na interpretação e possível extrapolação destes resultados para outras regiões do País. Outro, sim, relaciona-se com a dimensão temporal da realização do estudo que no nosso entender devia ser mais longo, ademais dada a escassez de investigações desta natureza em Angola não nos foi possível estabelecer comparações. Seria de todo modo relevante que estudos futuros determinassem os fatores maternos e fetal associados a indicação de cesarianas no País.

CONCLUSÕES

Este estudo revelou que a cesariana é uma intervenção efetiva para salvar a vida de mães e bebés, a presente pesquisa permitiu descrever os determinantes maternos e fetais para indicação da cesariana na província do Huambo, maior parte da amostra dos recém-nascidos teve uma escala de apgar de 7-10 no primeiro minuto, maior parte esteve na faixa etária de 25-29 anos, quanto a gestação verificou-se que maior parte delas teve de 4-6 gestações, verificou-se pouca mortalidade perinatal nestes partos por cesariana, os determinantes/fatores materno e fetal foram de certa forma evidentes. Assim, os esforços devem se concentrar em garantir que cesarianas sejam feitas nos casos em que são necessárias e segundo os padrões definidos pela OMS, contribuindo assim para minimizar a morbilidade e mortalidade materna e perinatal, bem como a garantia de um desfecho favorável ao bem-estar social e psicológico do trinómio mãe-bebé e família.

AGRADECIMENTOS:

Os autores agradecem a secção de estatística e a Direção Científica e Pedagógica do Hospital Central do Huambo, sem a qual não seria possível a realizar desta pesquisa.

CONFLITOS DE INTERESSES: Nenhum.

FONTES DE FINANCIAMENTO: Nenhuma.

CONTRIBUTOS: Todos os autores participaram de forma igualitária na execução, revisão e aprovação do manuscrito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amorim, M. M. R., Souza, A. S. R., & Porto, A. M. F. J. F. (2010). Indicações de cesariana baseadas em evidências: parte II. *Femina*, 38(8), 415-422. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-570113>

Bolognani, C. V. (2017). *Estudo de prevalência e proposição de estratégias para a redução dos índices de cesárea na rede pública do Distrito Federal/Brasil*. (Tese de Doutorado em Medicina). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Botucatu. Disponível em: <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/2626038>

Campos, C. P. C. (2017). *Patologia do Cordão Umbilical*. Disponível em: repositorio-aberto.up.pt

Da Costa, M. I. C. C. (2018). *Tipo de parto em Portugal: Análise da preferência*. (Tese de Mestrado). Universidade do Porto.

Da Silva, D. Z., Santos, M. G., de Oliveira, S. C., dos Santos, F. H., & Anjos, F. C. de Q. S. (2020). EXPOENTE SOBRE A PRÁTICA DE CESARIANAS NO BRASIL: ANÁLISE A PARTIR DOS GRUPOS DE ROBSON. *Revista De Patologia Do Tocantins*, 7(1), 105-107. <https://doi.org/10.20873/uft.2446-6492.2020v7n1p105>

Da Silva, F. H., Wolff, L. D. G., Cardoso, S. M. S., & Kindra, T. J. O. M. d. S. (2019). Análise de indicações de cesárea em uma maternidade pública de risco habitual do sul do Brasil. *O Mundo da Saúde*, 43(03), 650-665. <https://doi.org/10.15343/0104-7809.20194303650665>

Santos, D. A. G., Souza, L. S., Zorzim, V. I., & Berger, A. Z. (2016). Indicações de parto cesárea em um hospital com política de redução. *Cadernos de Ciências da Saúde*, 6(1), 111-119.

Fonseca-Pérez, J. E. (2017). Cesárea por solicitud materna (CPSM). *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 68(1), 7-11 .
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18597/rcog.2985>

Gonçalves, M. O. S. S., Silva, M. de L., Silva, J. D. A., Roxa, G. N., Tavares, M. J. de A., Pedro, U. N. S. F., Oliveira, L. de Q., & de Lima, R. N. (2021). Fatores maternos relacionados à indicação de cesariana: uma revisão integrativa da literatura. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 2598–2611. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-177>

Leonard, S. A., Main, E. K., & Carmichael, S. L. J. B. (2019). The contribution of maternal characteristics and cesarean delivery to an increasing trend of severe maternal morbidity. *BMC Pregnancy Childbirth*, 19(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12884-018-2169-3>

Lima, S. G. F. (2021). Desfechos maternos e neonatais de mulheres submetidas à cesariana por solicitação materna. Disponível em :
<https://repositorio.unifesp.br/xmlui/handle/11600/62238>.

Maria, T. N. (2021). *Cuidados Pré-natais e sua Influência nos Resultados da Gravidez e do Parto, Luanda-Angola*. (Tese de Doutorado). Universidade Fernando Pessoa. Disponível em: repositorio-aberto.up.pt.

Novo, J. L. V. G., Pellicciari, C. R., Camargo, L. de A., Bálsamo, S. B., & Novo, N. F. (2017). Indicações de partos cesáreos em hospitais de atendimento ao Sistema Único de Saúde: baixo e alto riscos. *Revista Da Faculdade De Ciências Médicas De Sorocaba*, 19(2), 67–71. <https://doi.org/10.23925/1984-4840.2017v19i2a4>

Petrônio, C. C. A. D. (2019). *Classificação de Robson na redução das taxas de cesariana*. (Trabalho de Conclusão de Curso - Especialização em Enfermagem Obstétrica). Rede Cegonha III - Escola de Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/44473>

Reis, A. M., Beltrame, R. C. T., Arantes, R. B. S., de Paula Correa, Á. C., & Martins, D. P. (2020). Taxas de cesarianas em um hospital universitário a partir da classificação de

Robson. *Ciênc. cuid. Saúde*, 19: e47196.

<https://doi.org/10.4025/ciencuidsaude.v19i0.47196>

Sousa, C. G. S., Sousa, G. V. de, Santos Junior, F. C. de O., Ponte, I. R., Cavalcante, M. V. E. B., Carneiro, J. K. R., & Oliveira, M. A. S. (2019). Idade materna associada a fatores perinatais registrado em prontuários de gestantes em atendimento pré-natal em um centro de saúde da família. *Revista De Ciências Médicas E Biológicas*, 18(2), 194–200. <https://doi.org/10.9771/cmbio.v18i2.29775>

WHO. (2015). *Declaração da OMS sobre Taxas de Cesáreas*.Genebra.

S

AÚDE

Pandemia e a consciência fonológica no jardim de infância: um preditor na aprendizagem da leitura em idade escolar

Rita Margarida Carvalho Simas Bonança

| 56-76

Estratégias educativas para fomentar a higiene e saúde nas escolas primárias na província de Cabinda

Xavier Alfredo da Silva Futi; & Fernando Bumba

| 77-91

Qualidade de vida e saúde no trabalho dos professores do ensino superior em Cabinda

Maria Isabel Gime & Xavier Alfredo da Silva Futi

| 92-104

PANDEMIA E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO JARDIM DE INFÂNCIA: UM PREDITOR NA APRENDIZAGEM DA LEITURA EM IDADE ESCOLAR

Pandemic and Phonological Awareness in Kindergarten: A Predictor in Reading Learning at School Age

BONANÇA, Rita M. C. Simas⁴⁶

Resumo

Num período em o governo português adota medidas drásticas para conter a pandemia, provocada pela disseminação massiva de uma variante do SARS-CoV-2, coincidente com a aprovação do novo Diploma que regulamenta o Regime Jurídico da Educação Inclusiva (2018), conclui-se que o ensino à distância não conseguiu garantir a continuidade e a equidade das aprendizagens das crianças em idade pré-escolar. Face a este constrangimento, o presente artigo procura refletir sobre a importância da promoção da consciência fonológica no jardim de infância, visto ser um preditor fundamental na aprendizagem da leitura, para as crianças em idade escolar, num momento em que as escolas fecham, não por vontade, mas por determinação. Este artigo afigura-se, assim, como uma pesquisa qualitativa, recorrendo ao método da pesquisa bibliográfica e documental, emergindo da necessidade de promover junto dos educadores de infância conhecimentos mais aprofundados sobre a consciência fonológica, de forma a atenuar as desigualdades provocadas pelo contexto pandémico e, ainda, assegurar as boas práticas de diferenciação pedagógica, face aos evidentes sinais de exclusão vivenciados. Por fim, apresentaremos algumas atividades e estratégias, na sequência do projeto que foi desenvolvido com crianças de cinco anos, da educação pré-escolar, residentes na Região Autónoma dos Açores.

Abstract

In a period when the Portuguese government is adopting drastic measures to contain the pandemic, caused by the massive dissemination of a variant of SARS-CoV-2, coinciding with the approval of the new Diploma that regulates the Legal Regime for Inclusive Education (2018), it is concluded that distance learning has failed to guarantee continuity and equity in preschool-age children's learning. Faced with this constraint, the present article seeks to reflect on the importance of promoting phonological awareness in kindergarten, as it is a fundamental predictor in learning to read for school-age children, at a time when schools close, not because of will, but by determination. This article appears, therefore, as a qualitative research, using the method of bibliographic and documentary research, emerging from the need to promote among kindergarten teachers more in-depth knowledge about phonological awareness, in order to mitigate the inequalities caused by the pandemic context. And also, to ensure good practices of pedagogical differentiation, given the evident signs of exclusion experienced. Finally, we will present some activities and strategies, following the project that was developed with five-year-old children from pre-school education, residing in the Autonomous Region of the Azores.

Palavras-chave: *Pandemia; Educação inclusiva; Consciência fonológica; Boas práticas pedagógicas.*

Keywords: *Pandemic; Inclusive education; Phonological awareness; Good pedagogical practices.*

Data de submissão: dezembro de 2021 | **Data de publicação:** dezembro de 2022.

⁴⁶RITA BONANÇA - Universidad Iberoamericana, MÉXICO. Email: rita.bonanca@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, na esfera das políticas públicas do sistema educativo português, com a publicação das Orientações da Educação Pré-Escolar (1997; 2016), a educação pré-escolar tem vindo a assumir particular destaque, embora não sendo de frequência obrigatória, os diversos estudos de investigação apontam, indutivamente, um impacto crescente no desenvolvimento das crianças e uma mais-valia na aprendizagem nos ciclos subsequentes (OCDE, 2011, citado por Cardona, 2021).

No quadro do regime jurídico que regulamenta a educação inclusiva em Portugal (Decreto- Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com alterações introduzidas pela Lei n.º 116/2019), estão garantidas as condições de desenvolvimento necessárias das crianças, estendendo-se os princípios e normas exarados no referido decreto “aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária” (Decreto- Lei n.º 54/2018, artigo 1, ponto 3, p. 2919). No entanto, o contexto pandémico coloca as escolas com um problema entre mãos, nunca outrora experienciado no ensino português, que se prende com a continuidade das aprendizagens.

As OCEPE (2016, p. 12) recordam-nos que “todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados”. Face a esta conjuntura, muitos foram aqueles que louvaram todo o trabalho e o envolvimento prestado pelos docentes, pelos pais ou encarregados de educação e, ainda, pelas crianças e jovens, em tempo de pandemia.

Colôa (2022, p. 16) defende que:

Muitos foram os que elogiaram as escolas, os professores, os alunos, os encarregados de educação e os poderes políticos pela forma como conseguiram, em tão pouco tempo e com tão poucos recursos, iniciar e manter durante os cerca de seis meses de confinamento práticas de ensino a distância, tanto com recurso às diversas plataformas de comunicação a distância, bem como à televisão.

Costa (2020, p. 4), no prefácio do livro “*Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção*”, coordenado por Alves e Cabral (2020) admite que “os testemunhos e os olhares (...) são também voz de um contexto que não se esperava, que gerou mais trabalho, muitos caos e muitas organizações, muito trabalho para todos, inversões de papéis, cansaço pelo trabalho (...)”

Por parte dos principais envolvidos no processo educativo das crianças e jovens, também foram apontadas as desigualdades sociais e pedagógicas e, ainda, a falta de rigor quanto à equidade das aprendizagens. O Tribunal de Contas confirma-nos, ainda, que existiu por parte das escolas uma resposta rápida, mas limitada, dada a insuficiência de competências e meios digitais, exigindo investimentos, ainda um esforço significativo de todos os envolvidos no processo educativo, em particular dos alunos e professores, com carências digitais, sem qualquer preparação.⁴⁷

Para Morgado (2020) este foi um período estranho, quando falamos de uma educação inclusiva num cenário de ensino à distância, registando-se, como previsível, efeitos negativos quanto ao progresso das aprendizagens, numa perspetiva de educação inclusiva.

Dando conta destas fragilidades, Melo (2020, p. 20) constata que “os bons alunos conseguem, com pouco esforço, acompanhar os assuntos e as atividades; os alunos com algumas ou maiores dificuldades, muito dificilmente o fazem. Pouco acompanham o convite à atenção e ao trabalho. E, muito rapidamente, desligam.” Refere, ainda, que “uma outra constatação triste foi a desigualdade socioeconómica que impede que o acesso à técnica - entenda-se aos computadores, telemóveis e internet - seja igual para todos. É que alguns alunos”.

O Conselho Nacional de Educação (2021a, p. 5) recomenda que “se invista em práticas de aprendizagem ativa e colaborativa, em projetos transversais, em metodologias de resolução de problemas, como práticas privilegiadas de envolvimento e integração dos alunos e na abordagem de aprendizagens curriculares em falta”, consideramos, por conseguinte, que a promoção de estratégias e atividades de prevenção afiguram-se como prioritárias, no que se refere às competências fonológicas, na Educação Pré-Escolar.

Ainda, face aos resultados dos estudos PISA⁴⁸ e PIRLS⁴⁹ que nos mostram uma percentagem significativa de maus leitores em Portugal, justifica-se que nos centremo-

⁴⁷ <https://www.tcontas.pt/pt-pt/MenuSecundario/Noticias/Pages/n20210721-1.aspx>

⁴⁸ PISA *Programme for International Student Assessment* é promovido pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) e tem como propósito realizar uma avaliação no âmbito da literacia aos alunos com 15 anos de idade, em três áreas-chave: Leitura, Matemática e Ciências. <https://iave.pt/estudo-internacional/pisa/>.

⁴⁹ PIRLS *Progress in International Reading Literacy Study*, desenvolvido pela IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) avalia a literacia de leitura aos alunos do 4.º ano de escolaridade. <https://iave.pt/estudo-internacional/pirls/>.

nos na educação pré-escolar que é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, p. 670) e a consciência fonológica, visto ser um preditor fundamental no processo de leitura em idade escolar (Reis, Faísca, Castro & Petersson, 2010).

1. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM ANÁLISE

Para Portugal (2009) tudo aquilo que somos está intimamente relacionado com o que aprendemos na nossa infância. As crianças que frequentam o jardim de infância, inevitavelmente, encontram-se em vantagem em relação às crianças que entram pela primeira vez para o 1.º ano de escolaridade. Na Educação Pré-escolar as crianças desenvolvem contacto com os livros, podem manipulá-los, ouvem histórias contadas e, ainda, podem inventá-las. Contactam com a direção da leitura (de cima para baixo e da esquerda para a direita), realizam jogos com rimas, lengalengas, segmentam palavras, conhecem palavras novas e descobrem palavras com o mesmo som inicial e final, por exemplo.

A estimulação de novas competências linguísticas, no âmbito da consciência fonológica, será o enfoque deste estudo, visto ser nosso objetivo melhorar os desempenhos da aprendizagem formal da leitura, como medida preventiva, colmatando as dificuldades que possam vir a surgir, mais tarde, durante o percurso académico destas crianças, principalmente quando Portugal e todos em todos os países do mundo ainda atravessam tempos difíceis, provocados pela pandemia.

Às crianças com seis anos de idade é chegado o momento de aprender a ler. A esta aprendizagem juntam-se as competências fonológicas, que são elementares no processo de leitura. Deste modo, ao longo deste artigo, procurar-se-á diminuir o fosso entre o manancial de conhecimentos e as práticas dos educadores de infância (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008), de forma a garantir equidade e melhorar a qualidade das oportunidades, perante as fragilidades que o ensino à distância gerou na aprendizagem das crianças destas idades.

Falar e compreender resultam de capacidades intuitivas de comunicação (Vale, 2020). A aquisição da linguagem, para a maioria das crianças, ocorre num processo natural. Principiam por se exprimir, através do balbuciar, apontar e seguir objetos e sons.

Surgem, depois, as primeiras palavras, progressivamente, a produção de frases simples e, com o avançar da idade, as mais complexas. (Leite, 2020). No entanto, a aprendizagem da leitura e da escrita não é um processo natural, tal como acontece com a fala. (Freitas, Alves & Costa, 2007). O seu sucesso depende da frequência de práticas de leitura, desde cedo, que se devem perpetuar ao longo do percurso educativo. (Alçada, 2021). Para além deste requisito, a leitura exige uma boa rampa de lançamento. (Reis, Faísca & Fernandes, 2020). Araújo (2019, p. 275) recorda-nos que:

Desde o momento em que foi concebida até à entrada no jardim de infância, a criança já percorreu uma longa marcha de aquisição e desenvolvimento da linguagem, capacidade que a predispõe a adquirir um conjunto de regras que têm em vista colmatar as necessidades comunicativas que caracterizam a espécie humana. No entanto, até que a criança ingresse no 1.º Ciclo do Ensino Básico, entre os três e os seis anos de idade, essa marcha linguística deve ser deliberadamente estimulada no jardim de infância, uma vez que a comunicação, o acesso ao conhecimento sobre o mundo que a rodeia, bem como o conhecimento sobre as vivências pessoais e sociais se operam através da linguagem. Por conseguinte, os educadores de infância são inestimáveis agentes do desenvolvimento da linguagem da criança e formam as bases de sustentação do sucesso escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Sim-Sim (2001) defende que aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso, no qual exige motivação, esforço, a prática de quem aprende e, por conseguinte, a explicitação sistematizada de quem ensina. Perante este complexo implícito na aprendizagem da leitura, não é de admirar a missão exigente que o professor tem pela frente, podendo tornar-se um desafio, verdadeiramente, muito difícil (Gomes, 2021).

Ferraz, Viana e Pocinho (2018) afirmam que últimos anos, não se tem dado a devida atenção às competências de literacia emergente na educação pré-escolar. Neste sentido, as dificuldades de leitura podem apresentar-se como uma “bola de neve” no início e, inevitavelmente, são capazes de se agravarem ao longo dos anos. (Reis, Faísca & Fernandes, 2020). Sim-Sim (2008) no preâmbulo da Brochura “*A Descoberta da Escrita*” (Mata, 2008, p. 7), lembra-nos que a:

educação pré-escolar, ainda que de frequência facultativa, é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens, e o jardim-de-infância configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança. Nesse processo, são inquestionáveis o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social.

Diversos autores (Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2008); Albuquerque (2003); Sim-Sim, (2001); Snowling (2000; 2006), citado por Moura, 2009) destacam que crianças com défices fonológicos, com capacidade intelectual, tendem um risco elevado de apresentarem problemas na aquisição e no automatismo da leitura em idade escolar.

Os estudos de Catts e os seus colaboradores (Catts, Fey, Zhang, & Tomblin, 1999; Catts & Kahmi, 1999, citado por Moura, 2009) concluíram que, em relação ao desempenho linguístico, crianças com dificuldades na leitura apresentam, na idade pré-escolar, mais défices na consciência fonológica, na nomeação rápida e num conjunto de outras medidas metalinguísticas, quando comparadas com as crianças sem problemas na aprendizagem da leitura.

2. SINAIS DE ALERTA

Desde o nascimento até à idade pré-escolar ocorrem diferentes etapas do desenvolvimento fonológico. Durante o 1.º mês e o 2.º mês de vida, a criança começa a distinguir os sons. Sensivelmente, com 2 meses de idade (discriminação auditiva) principia a discriminar pares mínimos silábicos (ta /ka/ da/). Por volta de 1 ano de vida, período linguístico, a criança começa a produzir as primeiras palavras e a compreender o significado de algumas. Entre os 3 e os 4 anos de idade, já consegue realizar jogos com sons e com palavras e aprende novos vocábulos. (Sim-Sim, 1998, citado por Ventura, Figueiredo & Capelas, 2019).

Reis, Faísca e Fernandes (2020) defendem que a sinalização tardia de crianças com défices fonológicos pode despontar o fracasso académico, por este motivo alertam para a necessidade de se identificar possíveis crianças em risco, desde cedo, pelos educadores de infância. Afirmam que sinalizar e identificar de nada serve sem o apoio e intervenção precoce.

De seguida, de acordo com a mesma fonte, sintetizamos os sinais de alerta na Educação Pré-Escolar e em idade escolar. (Cf. Quadros 1 e 2).

<i>Competências fonológicas:</i>	
☐	Dificuldades em jogos de rima (e.g., qual o elemento estranho no conjunto - mar, dar, luz);
☐	Dificuldade em reconhecer palavras que comecem com o mesmo som (e.g., fogo, fita, foca ou vaca, vela, vila);
☐	Dificuldades na segmentação silábica (e.g., bater as mãos ao ritmo das sílabas de uma palavra: ca-be-ça).
<i>Conhecimento de letras:</i>	

☐	Dificuldade em identificar visualmente as letras do alfabeto (e.g., nome e som da letra <A> e <a>, que embora visualmente diferentes são a mesma letra, e cujo som é diferente de <o>);
☐	Dificuldade em aprender a associar sons a letras e conjuntos de letras (e.g., CH).
<i>Nomeação visual:</i>	
☐	Dificuldade em nomear sequências de estímulos visuais (e.g., cores, objetos, letras e dígitos).
<i>Dificuldades na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral:</i>	
☐	Atraso na aquisição das primeiras palavras e na construção de frases;
☐	Dificuldades em evocar palavras específicas (e.g., usar frequentemente “coisa”, “isto” em vez da palavra específica);
☐	Dificuldade em repetir corretamente sequências de sons;
☐	Dificuldades de pronúncia (e.g., cabeleireiro; frigorífico).
<i>História familiar de dificuldades de aprendizagem ou na aquisição da linguagem oral e escrita</i>	

Quadro 1 - Sinais de alerta do risco do desenvolvimento de dificuldades de leitura no pré-escolar.

Fonte: <https://ler.pnl2027.gov.pt/file-download/319>.

De acordo com Soares, Lousada e Ramalho (2021, p. 445) os sinais de alerta do desenvolvimento linguístico à Entrada da Escolaridade obrigatória são os seguintes (Cf. Quadro 2):

Idade	Sinais de Alerta
6 anos	• Substituições ou omissões de sons de forma frequente ('pato' para 'fato'; 'ta-ma' para 'cama', dificuldades na aquisição do 'r' em contexto intervocálico, como omissão ou substituição 'pela' para 'pera'). • Utilizar um discurso ininteligível para pessoas não familiares. • Dificuldades em segmentar palavras em sílabas. • Dificuldades na identificação de sons no início ou no final de palavras. • Dificuldades em repetir pseudopalavras (palavras sem sentido). • Dificuldades em discriminar sons em palavras 'faca/vaca', 'cato/gato', 'casa, caça', 'chá/já'. • Dificuldades em descrever acontecimentos do dia-a-dia e ordenar sequencialmente uma história. • Utilizar frases mal estruturadas, com muitos erros gramaticais. • Não compreender frases complexas. • Dificuldades na interpretação de frases e/ou textos. • Dificuldades em integrar regras fonológico/ortográficas 'comião para comiam'. • Dificuldades na estruturação da narrativa 'mal estruturadas', com falta de referências a espaço, tempo, organização dos eventos, coerência e coesão. • Apresentar um vocabulário reduzido. • Uso da língua desadequado ao contexto e ao interlocutor.

Quadro 2 - Sinais de Alerta do Desenvolvimento Linguístico das Crianças à Entrada da Escolaridade Obrigatória.

Fonte: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF.

3. DEFINIÇÃO

Wagner, Torgesen, Laughton, Simmons e Rashotte (1993, citado por Moura, 2009) consideram que estão incluídas no processamento fonológico os diversos tipos de competências: a consciência fonológica, a codificação ou memória fonológica, a recuperação dos códigos fonológicos, entre outros. Porém, nesta pesquisa investigativa daremos, somente, destaque à consciência fonológica.

Um corpo extenso de investigações, mostram-nos que a consciência fonológica é um preditor fundamental na aprendizagem da leitura (Martins, 1998; Sim-Sim, 2006; 2007; Silva, 2021), pelo que é fundamental a familiarização dos constituintes fonológicos da fala.

Segundo as Orientações Para a Educação Pré-Escolar (2016, p. 64) a consciência fonológica afigura-se como sendo a

capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas). Esta consciência vai-se desenvolvendo, permitindo à criança uma capacidade crescente para a manipulação (identificação, síntese, análise, supressão) de elementos fonológicos cada vez mais pequenos. Conhecendo esta evolução, os educadores poderão ir fazendo propostas que impliquem diferentes processos e níveis de análise, progressivamente mais exigentes, de modo a facilitar estas aprendizagens. A consciência fonológica está também relacionada com a aprendizagem da leitura, podendo considerar-se que esta relação é recíproca e interativa, pois tanto a capacidade de análise do oral é importante para o processo de codificação da escrita, como este processo promove o desenvolvimento de níveis de análise fonológica cada vez mais elaborados.

4. TIPOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

As Orientações Para a Educação Pré-Escolar (2016) consideram as seguintes dimensões da consciência linguística: a consciência fonológica, a consciência da palavra e a consciência sintática. Porém, uma vez que as crianças que estiveram envolvidas no referido Projeto conseguiram atingir, com sucesso, as competências noutras dimensões linguísticas, iremos aprofundar os quatro tipos de consciência fonológica: a consciência da palavra, a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica.

Gombert (1990), Goswami e Bryant (1990), Gillon (2004), Veloso (2003) e Alves Martins (1996) afirmam existir três tipos de consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica (Citado por Rios, 2011). No entanto, Freitas *et al.* (2007) e Adams *et al.* (2006) assinalam a consciência da palavra “como capacidade básica essencial à compreensão de que o *continuum* sonoro é composto por unidades linguísticas

menores, as frases, e que estas, por sua vez são constituídas por palavras (Citado por Rios, 2022, p. 31). Na opinião de Ribeiro e Orta (2019) uma criança quando consegue isolar ou identificar o número de palavras numa frase ou quando consegue discernir que a palavra pode ser substituída por outra, podemos afirmar que tem consciência da palavra.

Segundo Christensen (1991, citado por Cardoso & Castro, 2012, p. 1) a consciência da palavra define-se como:

a capacidade de compreensão de uma palavra como um elemento constitutivo do discurso e que inclui a capacidade de segmentar frases em palavras, de separar as palavras do seu referente, de as substituir e de reconhecer sinónimos e antónimos, constata-se que integra conhecimento de diversas dimensões da gramática: léxico, fonologia, sintaxe e semântica.

As palavras podem ser divididas em sílabas, fonemas e unidades intrasilábicas. (Silva, 1996). Rios (2011) considera que a consciência silábica é a capacidade de identificar e manipular as sílabas das palavras. Enquanto a consciência fonémica está relacionada com a capacidade de identificar e manipular os fonemas que compõem as palavras (Leite, 2021).

Freitas, Alves e Costa (2007, p. 11) afirmam que a consciência intrassilábica se associa à “capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba. Por exemplo, se a criança substituir o grupo consonântico [pR] por *p*, na sílaba *pra* da palavra *prato*, para criar uma nova palavra (*pato*), está a treinar a sua consciência intrassilábica.”

Para Mayeda, Navatta e Miotto (2018, p. 232) a consciência de sílabas e rimas é maior do que a consciência de fonemas, para crianças mais novas. Esta situação deve-se, porque “a consciência de segmentos suprafonêmicos (sílabas, palavras) parece desenvolver-se de forma espontânea, enquanto a consciência fonémica pressupõe experiências específicas “. Liberman *et. al.* (1974) e Treiman (1992) recordam-nos que crianças em idade pré-escolar mostram melhores desempenhos nas tarefas silábicas do que em tarefas que envolvem unidades fonéticas (citado por Silva, 2021).

5. INTERVENÇÃO

De seguida, iremos apresentar um conjunto de atividades, organizadas em quatro blocos: consciência da palavra, consciência silábica, consciência fonémica e consciência intrassilábica, desenvolvidas por um grupo de crianças em idade pré-escolar.

6. CONSCIÊNCIA DA PALAVRA

O objetivo desta atividade pressupõe diferenciar palavras iguais ou diferentes, numa lista de palavras. O educador começa por nomear duas palavras e perguntar se estas são palavras iguais ou diferentes. Depois, regista as palavras numa cartolina, utilizando os sinais matemáticos igual e diferente, com os respetivos *smiles*.

▪ baleia - boleia
▪ fogueira - fogueira
▪ canela - capela
▪ abano - abafo
▪ guitarra - guitarra
▪ sapato - sapato
▪ vistoso - viscoso
▪ coelho - coelho
▪ caneta - caneta
▪ chuveiro - chaveiro
▪ escola - escala
▪ caracol - caracol
▪ capote - capota
▪ camisa - camisa

Viana, 2009, p. 18

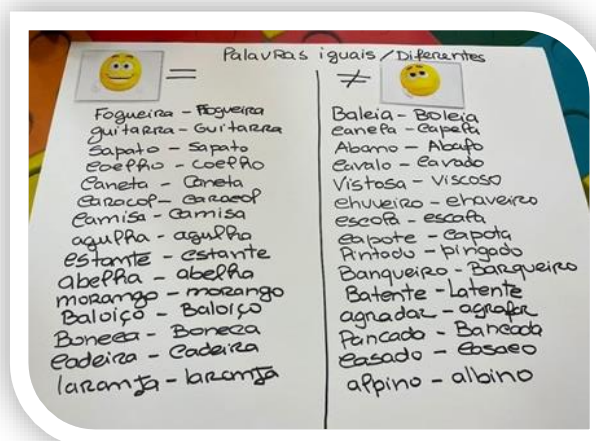


Imagem 1 - Lista de palavras.

Imagem 2 - Palavras iguais /diferentes.

Fonte: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_avaliacao.pdf

A partir deste exemplo, as crianças descobriram que a palavra tubo tem apenas uma letra diferente em relação à palavra cubo, surgindo duas palavras diferentes. O nome do aluno (Brian) foi utilizado para poderem diferenciar o que são palavras iguais/ diferentes.

Imagem 3 - Palavras iguais /diferentes.



Neste jogo foi pedido para identificarem palavras compridas/curtas. Com este propósito, pedimos para registar no *Pop it* o número de sílabas e mencionar, de entre um conjunto de cartões com imagens, quais as palavras compridas e as palavras curtas.

Imagem 4 – *Pop it*.



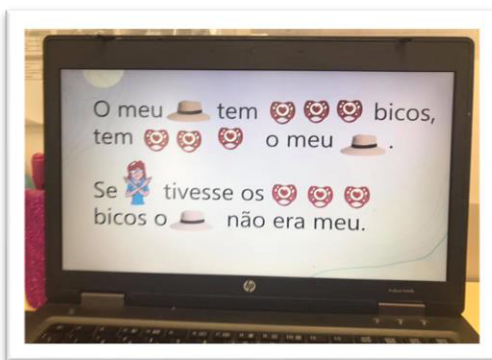


Nesta atividade, construímos um gráfico de barras, a partir dos nomes das crianças e pedimos para identificarem os nomes curtos / compridos.

Imagem 5 – Gráfico de barras com os nomes das crianças.

De acordo com a proposta de atividade, pedimos que inventassem um título para a história e contassem as palavras do título. Utilizaram-se os legos, mas também podem ser usados também os carrinhos da garagem.

Imagem 6 – Contagem de palavras com legos.



Pedimos às crianças para taparem a boca quando, por exemplo, ouvissem a palavra “chapéu”. Recordamos que foi construído um *PowerPoint*, para apoiar as crianças, nesta atividade.

Imagem 7 – Omissão de palavras através de um PowerPoint.

Nesta atividade, foram apresentados cartões com imagens, sendo-lhes pedido para descobrirem outras palavras, para além da palavra da imagem apresentada. Depois, fizeram o registo numa cartolina.

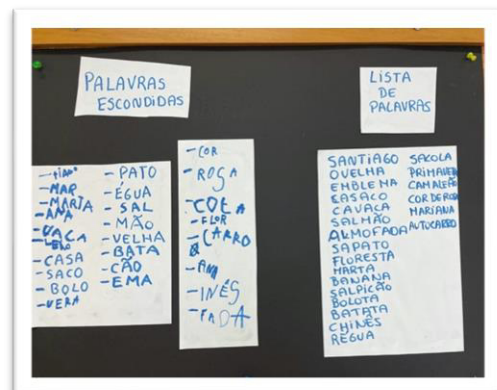
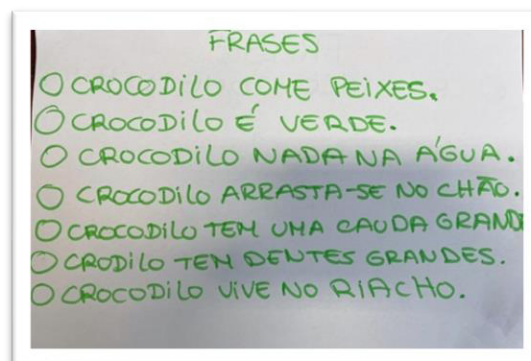


Imagem 8 – *Registo com as palavras encontradas.*

Nesta tarefa, as crianças construíram frases, a partir de uma das personagens da história dos Ovos Misteriosos. Neste caso, a personagem escolhida foi o “Crocodilo”.

Imagem 9 – Registo das frases.



7. CONSCIÊNCIA SILÁBICA

Nesta atividade, pedimos às crianças para identificarem qual a posição que as sílabas ocupam na palavra: inicial, medial e final; solicitamos que omitissem sílabas, como por exemplo, “Se não pronunciarmos a sílaba “pe” à palavra “pepino”, qual a palavra nova que se forma?”; pedimos para adicionar sílabas, como por exemplo, “Se acrescentar a sílaba “sa” à palavra “pato”, qual a palavra que se forma?”; sugerimos que trocassem sílabas, quanto à posição, ou seja, para trocar a primeira sílaba com a última sílaba, como por exemplo “bolo” passa a “lobo”.

Imagem 10 – Jogo das sílabas com as campainhas musicais.



Neste exemplo, pedimos para trocar as duas últimas sílabas da palavra crocodilo.

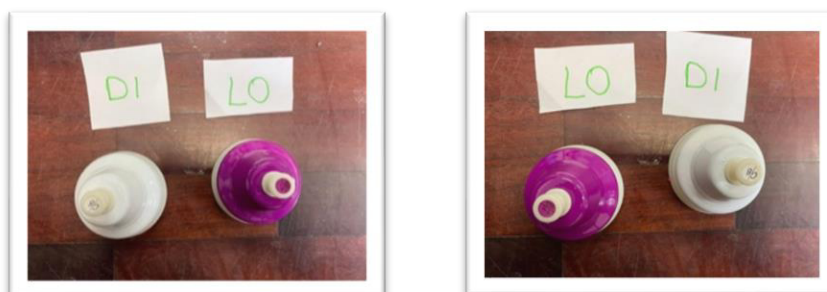
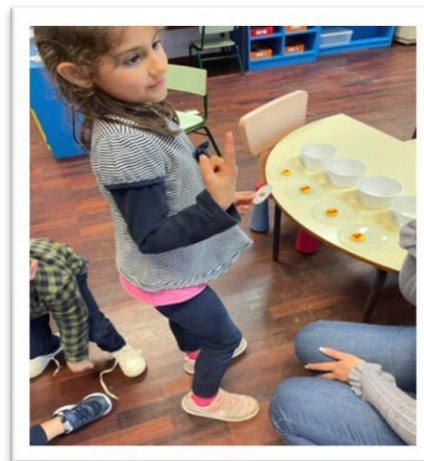


Imagem 11 - Manipulação de sílabas.

Jogo Hora do Lanche: o objetivo deste jogo possibilitou que as crianças identificassem os alimentos com o mesmo número de sílabas do nome de cada animal. Por exemplo, a girafa só pode comer alimentos com 3 sílabas, logo uma alface é um alimento que a satisfaz, na hora do lanche.

Imagem 12 – *Jogo hora do lanche.*



8. CONSCIÊNCIA INTRASSILÁBICA

Criação de um teatrinho, com fantoches de pau, a partir da história do Gato Xadrez.

Era uma vez um gato xadrez
 Caiu da janela de uma só vez.
 Era uma vez um gato azul
 Apanhou um susto e fugiu para sul.
 Era uma vez um gato vermelho
 Pintou a cara e fez uma careta no espelho.
 Era uma vez um gato amarelo
 Esqueceu-se de comer
 E ficou magrelo.
 Era uma vez um gato verde
 Era preguiçoso e ficou deitado na rede.
 Era uma vez um gato colorido
 Brincava com os amigos e era muito divertido.
 Era uma vez um gato laranja
 Ficou doente e só queria comer canja.
 Era uma vez um gato castanho
 Adorava um peluche do seu tamanho.
 Era uma vez um gato rosa
 Que comeu uma sardinha deliciosa.
 Era uma vez um gato preto
 Era teimoso e brincou com um espeto.
 Era uma vez um gato branco
 Era muito safado e pulou do banco.
 Era uma vez um gato xadrez
 Quem gostou desta história
 Que conte outra vez...

História de Bia Villela (adaptada).



Imagem 13 – *Teatro de fantoches com rimas.*

Criação de um livro de rimas com os animais.

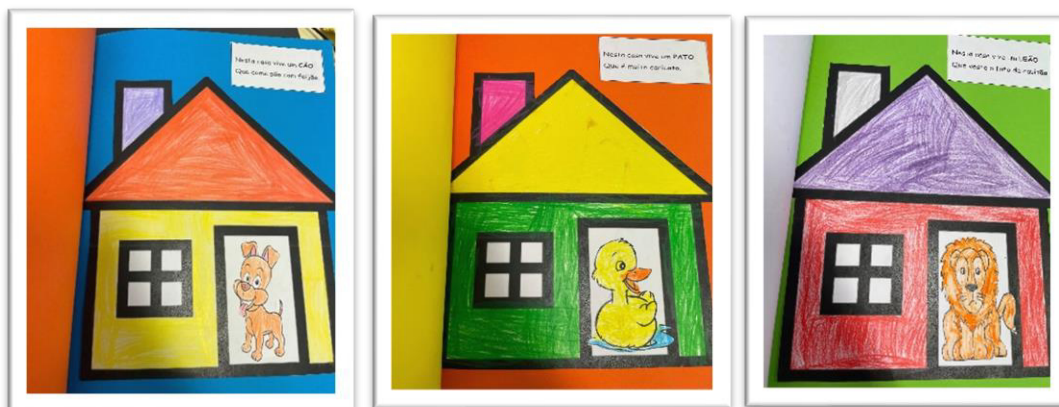


Imagem 14 – Construção de um livro com rimas.

9. CONSCIÊNCIA FONÊMICA

Foi construída uma caixa de escrita para a sala com material reciclado. Nesta atividade, foram apresentadas imagens às crianças e o educador perguntou, por exemplo, “Quantos sons tem a palavra lata?”. Foi-lhes pedido, ainda, que descobrissem a forma das letras desta palavra, com o corpo, e registassem, com as tampas de pacotes de leite na caixa de escrita.



Imagem 15 – Caixa de escrita.



Imagem 16 – Formar letras com o corpo.

Nesta tarefa, foi pedido às crianças para identificarem palavras com o mesmo som inicial.



Imagem 17 – Teia de palavras com o mesmo som inicial.



Imagem 18 – Palavras com o mesmo som inicial com as personagens da história.

Jogo Rima-Lima: foi pedido às crianças para descobrirem rimas entre o baralho A e o B.



Imagem 19 – Jogo da Rima-Lima.

Criação do Projeto “Os ovos das emoções de A a Z”. Este projeto envolveu a elaboração de uma história, cujo objetivo principal possibilitou a descoberta de ovos, com os sons do abecedário, que representavam as diversas emoções.



Imagem 20 – Desenhos da história com os sons do abecedário.

CONCLUSÕES

O estudo publicado pela UNICEF⁵⁰, desenvolvido por Gromada, Richardson e Gwyther (2020) dá-nos conta de que 40 milhões de crianças, em todo o mundo, em idade pré-escolar, não tiveram acesso à educação, devido ao fecho das creches e instituições de ensino, dados que nos levam a acreditar que o investimento em programas, de carácter remediativo e preventivo, devem ser uma prioridade governativa, na operacionalização de boas práticas de diferenciação pedagógica, bem como na concertação do impacto da situação em que o país atravessa, devido à situação epidemiológica provocada pelo COVID-19. A pesquisa sobre os efeitos da pandemia COVID -19 na educação: desigualdades e medidas de equidade, solicitada ao Conselho Nacional da Educação (2021, p. 140), concluiu também que os efeitos colaterais da pandemia causaram efeitos, ainda por estimar, entre as crianças e jovens, advertindo que

As dificuldades de aprendizagem aumentaram, tendo sido mais perçecionadas pelos professores do 1.o CEB. e terão decorrido obviamente do encerramento das escolas e do acesso aos dispositivos digitais, à rede de Internet e à formação digital adequada que permitisse a consecução das aprendizagens durante o ensino remoto de emergência. Também pode ter contribuído para estas dificuldades a especificidade do ensino da leitura, da escrita e da numeracia, nos primeiros anos de escolaridade.

Corroborando com estas conclusões, a pesquisa levada a cabo por investigadores chineses (Fan, Wang, Wu, Zhou, Zhou, Wang, Han, Xue & Zhue, 2021) aferiu que a pandemia, causada pelo Coronavírus, provocou atrasos, nos marcos do desenvolvimento da linguagem, bem como noutras competências. Nesta medida, a compreensão do processo de leitura e da escrita continua a ser um desafio (Hermann & Sisle, 2019), ganhando particular destaque na medida em que se cruzam com as restantes disciplinas (Pocinho & Freitas, 2003). Torna-se, assim, evidente que a promoção atempada na promoção da leitura e da escrita, os rastreios (*Screenings*) e intervenção atempada, se justificam na Educação Pré-Escolar, mais do que nunca, num momento que a pandemia levou ao encerramento subido das escolas.

Diversos autores como Martins (1996), e Silva (2003), defendem que quanto maior o nível de consciência fonológica de uma criança melhores são os desempenhos na leitura e escrita.

Em suma, como consequência desta realidade, as dificuldades na leitura emergente, nomeadamente as da consciência fonológica, como um preditor da leitura, constituem fatores de risco. Por este motivo, considera-se que o suporte teórico e as atividades apresentadas, neste estudo investigativo, representam um forte contributo para atenuar as dificuldades de leitura e escrita emergente, resultantes da situação pandémica em Portugal.

⁵⁰ Pode consultar o estudo aqui: <https://www.unicef-irc.org/publications/1109-childcare-in-a-global-crisis-the-impact-of-covid-19-on-work-and-family-life.html>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alçada, I. (2021). *Promoção da leitura*. Plano Nacional de Leitura. Disponível em: <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/promocao-da-leitura>.

Alves, J., & Cabral, I. (2020). *Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: https://www.spzn.pt/uploads/documentos/documento_1591625628_6074.pdf

Araújo, C. (2019). *Desenvolvimento da linguagem da criança no jardim de infância*. Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/20715/3/CSA-Artigo%20-%20Desenvolvimento%20da%20linguagem%20da%20criança%20no%20jardim%20de%20infância.pdf>

Conselho Nacional de Educação (2021a). *Recomendação: A escola pós-pandemia: desafios e estratégias*. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/REC_A_Escola_no_pos-pandemia.pdf

Conselho Nacional de Educação (2021b). Estudos efeitos da pandemia Covid- 19 na educação: desigualdades e medidas de equidade. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://www.dgae.mec.pt/download/institucional/estudo-assembleiarepublica-efeitos-da-pandemia-covid-19.pdf>.

Coordenação Cardona, M. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>.

Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro de 2008. *Diário da República*, 1.a Série, 4, 154-164. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.a Série, 129, 2918-2928. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>.

Direção-Geral da Educação (2021). *Promover a inclusão e o sistema educativo das comunidades ciganas – guião pedagógico para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/RecursosEducativos/guiao_pedagogico_comunidades_ciganas_pre-escolar.pdf

Fan, Y., Wang, H., Wu, Q., Zhou, X., Zhou, Y., Wang, B., Han, Y., Xue, T. & Zhue, T. (2021). SARS pandemic exposure impaired early childhood development in China. *Scientific Reports*, 11, 1-8. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/estudo-mostra-como-pandemias-afetam-desenvolvimento-primeira-infancia/>.

Ferraz, I., Viana, F. & Pocinho (2018). Operações lógicas, consciência fonológica e conhecimento das letras na educação pré-escolar. *Unisinos*, 16 (1), 4-15. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.01>.

Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.

Fulghum, R. (2000). *Tudo o que eu devia saber na vida aprendi no jardim-de-infância*. Editora Best Seler. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/laruzinha/tudo-que-eu-devia-saber-aprendi-no-jardim-de-infancia-robert-fulghum>.

Gomes, I. (2021). Compreender o ato de ler: a perspectiva do modelo simples de leitura. In R. Alves & I., Leite (Coord.), *Alfabetização baseada na ciência (ABC): Manual do curso ABC* (pp. 257- 286). Ministério do Brasil. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF.

Gromada, A., Richardson, D. & Gwyther, R. (2020). *Childcare in a Global Crisis The impact of COVID-19 on work and family life*. UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef-irc.org/publications/1109-childcare-in-a-global-crisis-the-impact-of-covid-19-on-work-and-family-life.html>.

Hermann, A. & Sísila, H. (2019). A consciência fonológica no processo de alfabetização em pesquisas recentes. *Leitura: Teoria & Prática*, 37, 76, 27-40. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/773>.

Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro de 2019. *Diário da República*, 1.a Série, 176, 12-35. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/116-2019-124680588>.

Lei n.º 21/2008, de 12 de maio de 2008. *Diário da República*, 1.a Série, 91, 2519-2521. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2008/05/09100/0251902521.pdf>.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Diário da República, I Série A, 670-673. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219><https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>.

Leite, I. (2020). *Desenvolvimento linguístico e a preparação para a leitura e escrita*. Plano Nacional de Leitura. Disponível em: <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/desenvolvimento-linguistico-e-preparacao-para-leitura-e-escrita>.

Leite, I. (2021). A importância da consciência fonémica na aprendizagem da leitura e da escrita. In R. Alves & I., Leite ((Coord.s), *Alfabetização baseada na ciência (ABC): Manual do curso ABC* (pp. 317- 335). Ministério do Brasil. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF.

Martins, A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Martins, M. (1998). Conhecimentos precoces sobre linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32 (1), 57-79.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Ministério da Educação. Disponível em: <https://ausenda.wordpress.com/2012/07/06/brochura-a-descoberta-da-escrita/>

Mayeda, G., Navatta, A. & Miotto, E. (2018). Intervenção fonológica em escolares de risco para dislexia: revisão de literatura. *Revista Psicopedagógica*, 35 (107) 231-241. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v35n107/10.pdf>.

Melo, A. (2020). Ser professora em tempo de pandemia – (Covid 19). In J. Alves & I. Cabral (Coord.s), *Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção* (pp. 18-27). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

ME (1997). *Orientações curriculares para a Educação pré-escolar*. Ministério da Educação.

ME-DGES (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.

Morgado, J. (2020). *Educação Inclusiva à distância*. Disponível em: <https://atentainquietude.blogspot.com/2020/05/educacao-inclusiva-distancia.html>.

Moura, O. (2009). A consciência fonológica e as dificuldades de aprendizagem da leitura. *Revista Formação e Centro*, 16, 75-81. Disponível em:

[https://octaviomoura.com/wp-content/uploads/docs/research/Moura\(2009\)_ConscFonologica.pdf](https://octaviomoura.com/wp-content/uploads/docs/research/Moura(2009)_ConscFonologica.pdf).

Pocinho, M. & Freitas, Z. (2003). *Learning and teaching as a team. Paper presented at the 4th International Association for the Improvement of Mother Tongue Education. International Conference.*

Portugal (2009). Desenvolvimento e a infância. In: Conselho Nacional de Educação (Eds.), *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.

Reis, A., Faísca, L., Castro, L., & Petersson, K. (2010). *Preditores da leitura ao longo da escolaridade: alterações dinâmicas no papel da consciência fonológica e da nomeação rápida*. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/21499/2/85069.pdf>.

Reis, A., Faísca, L. & Fernandes, T. (2020). *Reforçar Consequências das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita para o desempenho escolar*. Plano Nacional de Leitura. Disponível em: <https://ler.pnl2027.gov.pt/file-download/319>.

Ribeiro, A., & Horta, M. (2019). À conquista das palavras por crianças de 4 anos: uma etapa no desenvolvimento da consciência fonológica. *Da Investigação às Práticas*, 9(1), 69 - 80. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9927>.

Rios, C. (2011). *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica*. PsicoSoma.

Silva, A. (1996). Avaliação de competências fonológicas em crianças portuguesas de idade pré-escolar. *Análise Psicológica* 6 (XVI) 553-561. Disponível em: https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3205/1/AP_1996_4_553.pdf.

Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, I. (2021). A consciência fonológica e conhecimento das letras. In R. Alves & I., Leite (Coord.s), *Alfabetização baseada na ciência (ABC): Manual do curso ABC* (pp. 219- 243). Ministério do Brasil.

Sim-Sim, I. (2001) A formação para o ensino da leitura. In I. Sim-Sim (Coord.s.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 51-64). Porto Editora.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Edições Asa.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Soares, A., Lousada, M., & Ramalho, M. (2021). Perturbação do Desenvolvimento da linguagem (PDL): Terminologia, caracterização e implicações para os processos de alfabetização. In R. Alves & I. Leite (Coord), *Alfabetização baseada na ciência (ABC): Manual do curso ABC* (pp. 441- 447). Ministério do Brasil. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF.

Vale, A. (2020). *Preparação para a leitura e a escrita: Consciência fonológica, relação entre a linguagem oral e escrita*. Plano Nacional de Leitura. Disponível em: <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/consciencia-fonologica-relacao-entre-oral-e-escrita#>.

Viana, F. (2009). *O ensino da leitura: a avaliação*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_avaliacao.pdf.

ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS PARA FOMENTAR A HIGIENE E SAÚDE NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS NA PROVÍNCIA DE CABINDA

Educational strategies to promote hygiene and health in Primary Schools in Cabinda

FUTI, Xavier Alfredo da Silva⁵¹; & BUMBA, Fernando ⁵²

Resumo

O artigo é um reflexo do estudo levado a cabo pelos autores, no que tange a situação da higiene e saúde em algumas escolas primárias da província de Cabinda. O estudo objetiva refletir o quanto é importantes as escolas, terem boas condições de habitabilidade, que permitem o desenvolvimento humano nos estabelecimentos de ensino para garantir uma saúde estável no seio dos alunos, professores e outros funcionários das referidas escolas. A escola é o centro onde todos depositam esperanças da mudança de uma sociedade. A pesquisa teve como enfoque misto (qualitativo e quantitativo), baseado no estudo de caso em algumas escolas e como técnicas foram tidos em conta a observação que permitiu averiguar o estado das escolas e o questionário que através do qual facilitou a recolha de dados. É importante realçar que a estratégia que se propõe tem iniciativa dos autores e apoiado nas ideias de Vygotsky.

Abstract

The article is a reflection of the study carried out by the authors, regarding the hygiene and health situation in some primary schools in Cabinda. The study aims to reflect how important it is for schools to have good living conditions, which allow human development in educational establishments to ensure stable health among students, teachers and other employees of those schools. The school is the center where everyone hopes for a change in society. The research had a mixed design (qualitative and quantitative), based on the case study in some schools and two instruments such as observation that made it possible to ascertain the state of the schools and the questionnaire that facilitated the data collection. It is important to emphasize that the proposed strategy has the authors' initiative and is supported by Vygotsky's ideas.

Palavras-chave: *Estratégias; Estratégia Educativa; Higiene; Saúde*

Key-words: *Strategies; Educational Strategy; Hygiene; Health*

Data de submissão: março de 2022 | **Data de publicação:** dezembro de 2022

⁵¹ XAVIER ALFREDO DA SILVA FUTU –ISCED | Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda. ANGOLA. E-mail: xasfuti@yahoo.com.br

⁵² FERNANDO BUMBA -ISCED | Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda. ANGOLA. E-mail: felitobumba@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Os problemas de saúde, existentes entre os menores em idade escolar em Cabinda, exigem a atenção se considerarmos os fatores que incidem na prevalência de enfermidades. Neste sentido, um dos fatores importantes a considerar é o meio ambiente dos estabelecimentos educativos e as condições de habitabilidade, já que as crianças em idade escolar, são muito propensas às enfermidades que pensamos nós que são causadas pelas condições que certas instituições de ensino apresentam, salas de aulas sem condições. No nosso País e em particular na província de Cabinda, a maioria dos estabelecimentos educativos têm problemas sérios sobre higiene.

As escolas estudadas na sua maioria têm condições higiénicas inadequadas, mau cheiro no recinto das escolas, a falta de balneários, a limpeza deficiente nos mesmos estabelecimentos, a falta de condições, em termos de infraestruturas, falta de água potável nas torneiras, a falta de manutenção regular e sanidade para permitir uma vida saudável dos alunos e professores e todos os elementos envolventes as escolas, muito lixo nos recintos escolares, excesso de papeis, insuficiente ventilação das salas de aulas ,o aquecimento excessivo das salas de aulas.

O desenho do mobiliário escolar é inadequado sendo um dos aspetos que deve ser considerado como prioridade já que o aluno precisa ter um nível adequado de conforto físico, evitando os danos irremediáveis que o aluno pode sofrer, como a “fadiga” que se produz por desequilíbrio anatómico. A falta de proteção e conservação dos edifícios, das instalações técnicas, dos equipamentos e do mobiliário, essenciais para o eficaz funcionamento do processo de ensino e aprendizagem e em todo sistema educativo, ambiente acústico ao redor das escolas, isto é, considerando que as instituições estão situadas no meio popular.

As crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo na escola, reconhecendo atualmente que estes espaços proporcionam um potencial educativo para além da sua missão máxima, expressa na definição do processo de ensino e aprendizagem, a permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, do progresso social e da democratização da sociedade; a escola desempenha um papel primordial na aquisição de estilos de vida saudáveis e seguros, podendo mesmo assumir uma importância crescente na promoção da saúde, na prevenção de doenças e na prevenção de acidentes entre crianças e adolescentes (LIBERAL et al, 2005).

Se fizermos da escola um espaço seguro e saudável facilitará os alunos na adopção de comportamentos mais saudáveis, encontrando-se por isso numa posição ideal para promover e manter a saúde da comunidade educativa e da comunidade envolvente. A iniciativa parte da ideia de que a escola pode contribuir na transformação da família e a comunidade ao promover práticas positivas entre os alunos durante os seus anos de formação, o que ajudaria no fomento o envolvimento directo de meninos, meninas e adolescentes preparando-os para jogarem um papel activo na sua formação, além de contribuírem na sustentabilidade das ações, ambientais já que poderão influir as práticas nas suas próprias famílias e futuros filhos.

Isto, necessariamente pressupõe-nos estabelecer um novo modelo educativo e acções educativas que permitem que a escola promova a participação dos alunos , professores e outros agentes escolares com um estilo de vida saudável, proporcionando-lhes, uma cultura de respeito e cooperação que resultam em mudanças de atitudes, práticas e influir no bom desenvolvimento pessoal. Socialmente, é importante que haja melhoria da saúde e das condições de vida da comunidade académica ,afim de reduzir as causas da mortalidade infantil para o aumento da esperança de vida da população, a diminuição da incidência de doenças relacionadas com a água através da implantação de hábitos de higiene na população estudantil, no conforto e bem-estar no seio dos alunos e professores e outros funcionários.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Os termos higiene e saúde derivam da Higía, a deusa da cura na mitologia grega. A higiene e os cuidados começaram a ser uma preocupação para o Estado a partir da Revolução industrial, na qual precisaram sanear as fábricas, a partir do século XVII. Nas cidades portuárias como Buenos Aires surgiu esta necessidade coletiva por causa das más condições de higiene do porto, pois abundavam ratos e todo tipo de enfermidades (MILLER e SPICER, 1998).

A partir da metade da década de 1850 começou a adquirir importância o movimento "higienista", pelo qual muitas personalidades influentes da medicina na Argentina passam para âmbito político; por exemplo, Guillermo Rawson, político que chegaria a altos postos; e, antes de finalizar o século, o Doutor Eduardo Wilde. Ambos participaram activamente nas decisões, transformações a nível de estratégias de saúde e

com alta participação em questões nacionais argentinas. Em países europeus como a Inglaterra, surgiram movimentos semelhantes que começaram com a epidemiologia, inauguradas pelo estudo do John Snow sobre a cólera e o rio Tâmesis, isto é, em meados do século XIX. Nos Estados Unidos, já na primeira década do século XX, vimos inaugurar o movimento de Higiene Mental, que deu início ao que logo foi denominado saúde mental mediante a acção do Clifford Beers, quem denunciou as condições higiénicas dos hospitais psiquiátricos. (DONELA Apud MADEIRA et al., 2015).

2.1 A escola e o ambiente escolar

Como refere Lima (2011) “a escola tem uma função social, crítica e educacional é constituída por normas que são implementadas por uma gestão, tendo em vista a formação dos cidadãos, onde o bom funcionamento da comunidade escolar e a sociedade vai depender muito da forma como as pessoas que constituem a escola, os professores, os alunos, os coordenadores, os demais funcionários são influenciados por essas normas”.

Segundo Fuentes Sordo(2005) “O ambiente escolar é conjunto de factores objetivos e subjetivos que interactuam e influem sobre o organismo do menino, adolescente ou o jovem no desenvolvimento do processo educativo e que contribuem de forma decisiva na conservação e fortalecimento do estado de saúde e a sua formação geral integral para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.”

2.2 Saúde e Saúde escolar

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2005) “Saúde significa estar bem nos aspetos físico, mental e social. Em outras palavras, saúde não é apenas a ausência de doenças e, sim, um bem que pertence ao indivíduo e à coletividade. É também relacionada com a qualidade de vida da sua comunidade e da sua família”. A saúde escolar é o mecanismo de promoção de saúde, prevenção e resolução de problemas detetados no seio da comunidade académica, favorecendo a saúde e bem-estar da população escolarizada e consequentemente do seu sucesso educativo e pessoal.

2.3. Higiene e Higiene escolar

A higiene é o conjunto de conhecimentos e técnicas que aplicam os indivíduos para o controle dos fatores que exercem ou podem exercer efeitos nocivos sobre sua saúde, ambiente onde se vive e os locais que circundam a nossa vida. A higiene é um ramo das ciências médicas que tem por objetivo o estudo das doenças, ou seja, criar e manter as condições ótimas para a vida do homem ao estudar a sua relação com o meio em que ele vive para diminuir as influências negativas sobre a saúde (PÉREZ e RAMÍREZ, 2015). A escola como instituição tem a missão de criar uma verdadeira consciência sanitária a partir da correspondente aprendizagem, gerando condutas positivas na comunidade. A educação, em sua função preventiva, compreende a ação dos professores que atuam em conjunto com a família. O professor deve influenciar na maneira de pensar dos alunos e de encaminhar sua ação, com o objetivo de alcançar a saúde individual e coletiva. “A higiene escolar é a aplicação dos princípios e preceitos da higiene individual, e na parte pública, às escolas e os processos que aí ocorre” (BORRERO, 2003).

3. MARCO METODOLÓGICO

A pesquisa realizada constitui, do ponto de vista teórico-metodológico um estudo de caso, isto é, desenvolvido nas escolas primárias durante o período 2016/2017. Utilizou-se como método e técnica de observação que permitiu que se observasse as condições em que vivem os alunos, professores e outros funcionários nas referidas escolas e questionário que através do qual elaborou-se um conjunto de perguntas escritas e organizadas que foram dirigidas aos alunos e professores.

4. ESTRATÉGIA EDUCATIVA

A estratégia está confirmada por fundamentos, etapas e fases conforme a seguir se apresenta. **Fundamentos psicológicos:** A ideia do vigotsky é que a actividade psíquica constrói-se segundo o modelo de actividade externa. As funções psíquicas superiores específicas do homem se originam nas primeiras formas de comunicação verbal entre as pessoas e estão mediatizadas pelos signos linguísticos. Isto, por sua vez, se desenvolve num processo de aprendizagem, ou seja, na actividade conjunta entre o aprendiz e o professor.

Fundamentos didácticos: Todo processo de ensino, busca seleccionar ferramentas apropriadas para que os objectivos de aprendizagem ocorram. Esta relação deve-se caracterizar pela relação que existe entre as categorias didácticas. Estas categorias são: os objectivos, os conteúdos, os métodos, os meios, as formas de organização, avaliação e a relação do professor-grupo-aluno. No processo ensino-aprendizagem, o aluno é tido como centro da aprendizagem, onde os objectivos são elaborados em função dele. O professor é um ser estratégico e mediador que busca alternativas nas suas actividades para que haja um clima de compreensão, de estímulo.

Fundamentos pedagógicos: A ação do sujeito sobre a realidade não é unilateral: esse mesmo sujeito não é somente activo, é também interativo, porque constrói conhecimentos e constrói-se a si mesmo a partir de relações intra e interpessoais. Na prática pedagógica é importante que o professor conheça como ocorre a aprendizagem e tenha clara sua posição no ensino e aprendizagem de conteúdos que envolvem ambiente da escola, dos alunos, professores e outros funcionários das escolas. A estratégia que se propõe tem as seguintes etapas:

Etapas 1: Preparação, promoção e organização.

Informação e motivação: A comunidade educativa deve estar informada amplamente sobre as actividades, características e vantagens de levar a cabo um projecto de higiene e protecção da saúde no ambiente escolar por isso é preciso criar um projecto, com objectivos, metas, onde os responsáveis e participantes possam averiguar o seu cumprimento como se vê a seguir:

a. Objectivos: Criar condições psicológicas para adesão da comunidade ao projecto de higiene e saúde nas escolas; **b. Responsáveis:** Coordenação e Direcção da escola; **c. Participantes:** Membros da Direcção da escola, representante (Professores, Alunos e Pais e Encarregados de Educação); **d. Tempo e cumprimento:** Um Mês.

Acções a desenvolver:

1. Reuniões com a direcção: Motivação sobre o projecto; conhecer suas propriedades e necessidades, mas sentidas do estabelecimento educativo; Alcançar o apoio e obter respostas da comunidade educativa na execução e gestão do projecto.

2. Reuniões com o pessoal docente: Fazer conhecer suas responsabilidades e motivar-lhes para sua participação consciente e responsável nas actividades do projecto capacitação, educação sanitária e manutenção do módulo sanitário;

3. Mecanismos de eleição da coordenação: Pode integrar a coordenação as seguintes entidades: Eleita democraticamente em reuniões; Por decisão própria motivada e impulsionada por compromisso da acção, face ao bem-estar da comunidade; Por consenso, com funções rotativas, com uma duração mínima de 6 meses. Com o pessoal docente, alunos, administrativos e Pais e Encarregados de educação, suficientemente informados e motivados, se proceda a organizar os recursos humanos.

Integrantes: O Director da escola; Representante de professores; Representantes de alunos; Representante de Pais e Encarregados de Educação; Coordenadores de equipas de vigilâncias, integrada pelo menos 4 ou mais professores e alunos representando diferentes grupos.

❖ Equipa de Vigilância do controlo e manutenção de infra-estrutura; Equipa de Vigilância uso e qualidade de água; Equipa de Vigilância uso e manutenção dos serviços sanitários; Equipa de Vigilância disposição de material sólido e áreas verdes; Equipa de Vigilância de primeiros socorros.

Funções:

- a) **Coordenação de higiene e saúde :** Elaborar um plano de trabalho em higiene e saúde, programar actividades, dirigir, executar e avaliar a organização e desenvolvimento de actividades; Construir um regulamento interno das referida escola; Assegurar a existência de materiais de limpeza e ferramentas básicas; Mobilizar a comunidade educativa para a sua participação efectiva nas actividades; Coordenar com o centro de saúde, mais próximo da escola para velar pela saúde dos alunos; Criar um espaço, num programa escolar, para a educação sanitária prática e motivadora para os alunos, integrando o currículo; Promover actividades entre escola, comunidade e famílias.

- b) **O director da Escola:** Responsabiliza-se conjuntamente com os demais integrantes dos comités, da execução do plano de trabalho em higiene e saúde a referida escola;
- c) **Representante de professores:** Motivar ao pessoal docente a realizar as actividades de educação em higiene e saúde sanitária, criando espaços e programas; Fortalecer a relação entre Pais Encarregados e Professores, organizando reuniões e eventos de capacitação;
- d) **Representante de Alunos:** Promover a participação de alunos em defesas de saúde e higiene escolar; Organizar conjuntamente com o coordenador e representante da classe dos vigilantes escolar por sala, com funções rotativas.
- e) **Representante dos Pais e encarregados de educação:** Impulsionar a participação de Pais e encarregados de educação e cosnciencialização, em actividades dirigidas para melhorar o meio ambiente escolar;

Etapa 2: Criação de condições infra-estruturais e tecnologia apropriada

A escola deve dispor-se de instalações adequadas, recipientes suficientes e como as salas de aulas, sala dos professores, gabinetes do pessoal administrativo, materiais apropriadas para utilização adequada de água para que seja fácil acesar e utilização da água para beber, higiene pessoal, limpeza e balneários.

a. Objectivos: Proporcionar condições adequadas, na construção de infra-estruturas para possibilitar com que a escola possa acomodar o quadro docente, alunos, administrativos e o pessoal não docente na acomodação dentro do espaço escolar; **b. Responsável:** Estado/Privado; **c. Participante:** Especialista na construção e pintura, Ministério da saúde, Secretaria provincial de educação; **d. Tempo e cumprimento:** Iº Trimestre

Acções a desenvolver: No desenvolvimento destas acções é importante salientar que durante a fase de construção de uma determinada instituição de ensino, deve-se ter em consideração o local que vai ser construído;

Etapa 3: Capacitação dos professores alunos, funcionários, pais e encarregados de educação em higiene e saúde escolar.

Esta fase é de extrema importância na medida que se vai capacitar ou formar, professores, alunos e os encarregados a optarem por uma atitude, mudança de comportamento sobre a higiene, saúde escolar e uso do serviço sanitário, manutenção de instalações.

a. Objectivos: Promover acções de formação, que englobam professores, alunos, funcionários Pais e encarregados de educação, para a obtenção de uma consciência sobre como cuidar o ambiente escolar; **b. Responsável:** Coordenação; **c. Participantes:** Professores, Alunos e Encarregados de Educação; **d. Tempo e cumprimento:** Um trimestre.

Acções a desenvolver: As acções a desenvolver neste item estão subdivididas em três fases que são:

Fase 1: Preparação e capacitação docente

A educação em higiene deve ser uma parte fundamental da capacitação dos professores; periodicamente devendo oferecer cursos e seminários de atualização para manter os conhecimentos e sensibilizar sobre o assunto.

a. Objectivos: Propiciar aos professores conhecimentos suficientes, adoptá-los de métodos adequados para a condução eficiente dos alunos; **b. Responsável:** A coordenação; **c. Participantes:** Todos os professores da referida escola; **d. Tempo e cumprimento:** um mês.

Acções a desenvolver: Os professores motivados e capacitados são elementos chave para a educação em higiene e saúde. Sua capacitação não deve somente centrar-se em conhecimentos sobre o cuidado das infra-estruturas, salas de aulas, água, saneamento e saúde, mas também com a metodologia de como transmitir a mensagem aos alunos e não só. a) O professor deve empregar métodos de ensino práticos, motivadores e participativos que ajuda: Orientar os seus alunos sobre a higiene e saúde, durante a aula, formações diárias, actos cívicos, passeios etc.; b) Técnicas participativas, jogos, demonstrações, contos, vídeos, canções, filme; c) Actividades práticas, concursos, de poemas, mensagens de saúde revisão do asseio pessoal através; d) Sistema educativo é o meio mais amplo e adequado para a difusão do conhecimento, realizar actividades práticas sobre a higiene e saúde e desenvolver atitudes e hábitos sadios através da promoção de eventos de capacitação, para os pais e encarregados de educação; Motivar e colaborar em organização dos grupos de vigilantes; Criar espaços dentro do programa de disciplina.

Fase 2: Capacitação dos alunos

a. Objectivos: Levar ao conhecimento dos alunos a importância de viver em ambientes saudáveis, higiene e saúde escolar; **b. Responsável:** A coordenação e professores; **c. Participantes:** Alunos; **d. Tempo e cumprimento:** Um mês.

Acções a desenvolver: Os alunos desde sua tenra idade devem compreender a necessidade de ter na instituição educativa e em suas casas serviços sanitários, saber usar e manter limpos para evitar que se convertem em focos de contaminação e como vias de transmissão de enfermidades no ambiente da escola;

Fase 3: Capacitação dos Pais e Encarregados de educação

a. Objectivos: Levar ao conhecimento dos Pais e encarregados da educação, sobre as formas de proteção dos seus filhos e o cuidado a ter com o meio escolar, sobre a higiene e saúde; **b. Responsável:** A coordenação e professores; **c. Participantes:** Pais e Encarregados de Educação; **d. Tempo e cumprimento:** Um mês.

Acções a desenvolver: Os pais e encarregados da educação conjuntamente com a comunidade educativa devem: a) Formar nos seus filhos, hábitos de higiene; b) Participar em actividades destinadas a proteger a saúde e melhorar o ambiente escolar donde estuda e se formam os seus filhos; c) Informar-se das actividades que desenvolvem na escola

Etapa 4 : Equipas de Vigilâncias

a. Objectivos: Elaborar estratégias para manter o controlo, através de equipas de vigilância no recinto escolar; **b. Responsável:** Coordenação e os chefes de Equipas; **c. Participante:** Professores, alunos e Pais e Encarregados de Educação; **d. Tempo e cumprimento:** Diariamente.

Acções a desenvolver: Nesta secção estão apresentadas as acções que as equipas de vigilantes levarão a cabo no desenrolar de todo processo.

A. Equipa de Vigilância do controlo de infra-estruturas

Objectivos: Controlar o estado das infra-estruturas da escola dentro e fora da instituição, a sua manutenção; **Vigilantes da escola:** O coordenador com o representante do curso, sala ou classe devem nomear os vigilantes que entendem de infra-estruturas, pessoal especializado: Pedreiros, pintores e alguns alunos indicados etc.; **Distintivo:** Capacete, fatomacaco, com distintivo adequado da escola; **Cor:** Preta; **Funções:** Elaborar um plano de trabalho, que permite manter

regularmente o controlo das infra-estruturas; Comunicar a coordenação, sobre as condições das salas de aulas, as insuficiências na ventilação, o ambiente acústico ao redor e dentro da escola, etc.

B. Equipa de Vigilância sobre a qualidade de água.

Objectivos: Difundir o uso da água segura para beber; Vigiar os diferentes usos da água em condições higiénicas e manutenção de serviços; Vigiar a qualidade de água, usada pelos intervenientes da escola sendo: Professores, alunos e outros trabalhadores; **Vigilantes da escola:** O coordenador com representante do curso, sala ou classe devem designar os vigilantes: Três alunos para os serviços de controlo da água, existente no referido estabelecimento de ensino, com actividade semanal ou quinzenal; Os vigilantes da escola, tem como tarefa observar o uso adequado e higiénico da água, promovendo uma educação entre alunos; **Distintivo:** Chapéu, Colete, gravata ou outro distintivo, adequado na região ou da escola; **Cor :** Azul; **Funções:** Elaborar um plano de trabalho; Organizar a equipa de vigilância do uso higiénico da água, com tarefas rotativas dos alunos; Organizar com os alunos o espaço de ambiente escolar, nos sítios onde se encontra os serviços de água; Realizar a desinfestação da água nos bebedouros em cada mudança da água, na presença de alunos e professores; Realizar uma recolha diário, dos lugares donde se encontra as cisternas de água e organizar a sua manutenção semanal, para observar seu regular funcionamento e manutenção e detetar algumas deficiências.

C. Equipa de Vigilância para uso e manutenção dos serviços sanitários

Objetivo: Promover atividades práticas do uso adequado e manutenção dos serviços sanitários; **Vigilantes da Escola:** O coordenador com o representante da classe deve nomear vigilantes: Dois ou três alunos, para o lado masculino e dois ou três do lado feminino, com atividades rotativas, semanal ou quinzenal; Os vigilantes da escola têm a tarefa de observar sobre o uso adequado e higiene do serviço sanitário, promovendo uma educação entre alunos; **Distintivo:** Bracelete, Chapéu, distintivo o adequado ao da região; **Cor:** Vermelho; **Funções:** Elaborar um plano de trabalho; Organizar a Vigilância com a participação dos alunos para observar o uso higiénico dos serviços sanitários e lavatórios; Organizar a manutenção semanal dos serviços sanitários, com participação do pessoal de

serviço, alunos e professores; Revisão diária do estado higiénico e funcionamento dos serviços sanitários, banheiros, urinários, lavatórios, tanque de água; Promover actividades sociais para a recolha de fundos, que permitam a aquisição de material e ferramenta de limpeza; Assegurar a existência de materiais de limpeza e ferramentas básicas em coordenação com o comité; Assegurar a existência do recipiente com tampas e baldes em cada serviço sanitário; Supervisionar a limpeza diária do módulo sanitário, efectuado pelo pessoal de serviço.

D. Equipa de vigilância de Disposição higiénica de resíduos sólidos e áreas verdes

Objectivos: Promover nos alunos a prática de forma sensível de armazenamento e recolha higiénica dos resíduos; Motivar a comunidade educativa na realização de actividades para aumentar ou melhorar as áreas verdes; **Vigilantes da escola:** O coordenador e o representante da classe devem designar os vigilantes: Um em cada aula e um de alunos de ambos os sexos para o jardim e pátio com actividade semanal ou quinzenal; Os vigilantes da escola têm como função observar a disposição higiénica dos resíduos sólidos nos recipientes promovendo uma educação interpessoal. Por outro, vigiar a conservação das áreas verdes; **Distintivo:** Bracelete, gravata, chapéu outro distintivo adequado a região; **Cor:** Verde; **Funções:** Elaborar um plano de trabalho; Organizar de forma semanal o aséio da aula, com participação dos alunos de cada turma; Organizar a vigilância com tarefas rotativas para observar o armazenamento e recolha de resíduos sólidos na sala de aula e pátio do recinto escolar e manutenção de áreas verdes; Supervisionar a limpeza da escola, realizado pelo pessoal de serviço; Coordenar com o viveiro florestal local, para programar a arborização ou melhoramento das áreas verdes; Promover a implantação de um programa de reciclagem de resíduos sólidos; Organizar a limpeza dos recipientes dos resíduos sólidos e a recolha com pessoal de limpeza; Organizar campanhas de limpeza periodicamente, dos ambientes a volta da escola com a participação da comunidade educativa; Oferecer métodos de controle ambientais básicos baseados na eliminação adequada de excreto, higiene alimentar, drenagem, eliminação dos resíduos sólidos.

E. Equipa de Vigilância de primeiros socorros

Objetivos: Dar assistência aos alunos vítimas de acidentes ou qualquer outra situação de doença repentina, que necessitam de primeiros socorros em caso de emergências para salvar sua vida ou evitar complicações; **Vigilantes em primeiros socorros:** Constituem o grupo de pessoal capacitado: O pessoal administrativo, professores e alunos com funções permanentes, na referida escola e a comunidade educativa; **Distintivo:** Bracelete, gravata, chapéu e outro distintivo adequado para a região com a cruz vermelha; **Cor:** Branco; **Funções:** Assegurar a existência de materiais de primeiros socorros, com medicamentos básicos; Atribuir responsabilidades ao pessoal para que haja uma adequada manutenção dos materiais de socorro; **Etapas 5: Controlo**

Valora-se de forma geral a efectividade da Estratégia Educativa para fomentar a higiene e saúde nas escolas Primárias, expressa em sua concepção e implementação para o desenvolvimento de habilidades na aplicação de ações para a prevenção, a identificação e a solução de problemas de higiene. A avaliação tem um carácter processual e nela se realizam as mudanças necessárias para seu melhoramento. Se efectua a curto, médio e longo prazo.

Objectivos: Melhorar a Estratégia em sua execução; Medir o impacto da Estratégia na transformação da realidade; Aperfeiçoar as estratégias futuras.

Características: Comprometida porque não deve ser imparcial, deve estar comprometida com os princípios, com nossos valores; Qualitativa e não meramente quantificável, porque quando falamos de processos educativos é de grande complexidade e não a podemos reduzir ou simplificar a números, pois desvirtuamos a parte mais substantiva destes, o que não implica que evitemos por completo o quantificável. **Fases:**

- a) Fase de indagação (a curto prazo): sobre os resultados alcançados em cada etapa, assim como, o nível de transformação de professores, alunos, funcionários das escolas, Pais e encarregados da educação, e o alcançar do objectivo principal da estratégia;
- b) Fase de valoração (a médio prazo): sobre a base dos indicadores aplicados, valora-se o nível de preparação dos docentes e de aquisição de níveis de actuação, por parte dos alunos e outros envolvidos.

- c) Fase de reajustes (a longo prazo): segundo o resultado obtido no nível do controlo de cada etapa se realizam mudanças e/ou adequações nas acções da estratégia.

Ao avaliar da estratégia depois de realizadas as tarefas de atuação formativa, implicados nesta devem ser distintos, e estar sensibilizado com o problema, modificação de atitudes, adquirindo conhecimentos e procedimentos. Realiza-se geralmente ao final e neste caso também sugerimos que se realize de forma periódica, comparando a situação inicial, com os resultados parciais e o estado final de cada etapa e ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar os antecedentes históricos, constatou-se a existência de recursos teóricos metodológicos e práticos modelados na estratégia com a pertinência requerida, considerando que permite o desenvolvimento da dimensão que se obtém com as etapas dirigidas a este fim, no que tange ao melhoramento da higiene e saúde nas escolas e na escola em estudo; A caracterização inicial do diagnóstico feito permitiu que se observam dificuldades relacionadas com o cuidado e conservação do ambiente das escolas no qual se orienta à aquisição de conhecimentos, hábitos, habilidades, valores e atitudes de higiene e saúde, nos alunos, professores, funcionários, Pais e Encarregados da educação das escolas. As estratégias concebidas para desenvolver a higiene e saúde nas referidas escolas de ensino primário contribuíra notavelmente no cumprimento dos objetivos para o qual foram desenhadas de acordo a suas características, pois aplicadas poder-se-á observar mudanças qualitativas.

REFERÊNCIAS

- Borrero, R.(2003).Estrategia didáctica para dirigir la educación para la salud en Secundaria Básica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana
- Dias,Miguel.(1993).Segurança, Higiene e Saúde em Ambiente Escolar. Porto, Portugal.
- Futi,Xavier Alfredo da Silva.(2016).A Investigação Científica: Análise do perfil

académico dos estudantes do ISCED-Cabinda, face à Investigação “Estratégias e Políticas”. Alemanha: Novas Edições Académica.

Fuentes Sordo, Odalys E. (2005). Algunas consideraciones acerca del ambiente escolar, Ciudad de la Habana: Artículo-ISPEJV.

Lima, Florence. (2011). A Construção do Projeto Político e Pedagógico da Escola. Brazil.

Liberal, Leonel., et al. (2005). Os Indicadores e Metas do Plano Nacional de Saúde ao Nível da Saúde Escolar. Brazil.

Madeira, Kleyrrerison Lea; Sousa, Leanne Silva de; Freitas, Thiciane Maria N.; Barbosa, Simone Cunha e Ayres, Mariane Cruz C. (2015). A importância da educação ambiental na escola para a formação do cidadão. Piauí, Brasil.

Miller, Marcus e Spicer, Gutierés Cuebas (1998). Organización Higiénico del Proceso Pedagógico en las escuela. Caracas, Venezuela.

Ministério da Educação (2003). Programa Escola Segura: Plano Nacional e Saúde Escolar.

Brasil.

Organização Mundial da Saúde (2005). As estratégias da Organização Mundial da Saúde, 3ªed. Vol.1, Recomendações. OMS, Genebra. Disponível em http://www.who.int/water_sanitation_health/dwq/. 12/12/2022.

Pérez, Marianellas e Ramírez, Maria Esther Morales. (2015). Los ambientes de aula que promueven la salud el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. Revista Electrónica Educare. <http://www.una.ac.cr/educare> (Educare electronic journal) eissn: 1409-4258 vol. 19(3) publicado 01 de setiembre del 2015.

República de Angola, Assembleia Nacional. Diário da República (2016). Lei de Bases do Sistema Educativo de Angola. Lei nº 17/16 de 30 de Agosto, versão nova consolidada, artigo 31, Capítulo V. Direito à saúde. Luanda: Imprensa Nacional.

República de Angola, Assembleia Nacional. Diário da República (2005). Lei de Bases do Sistema Educativo de Angola. Lei nº 17/16 de 30 de agosto, versão nova consolidada, artigos 41 e 42, Capítulo V. Recursos Materiais/Edifícios Escolares. Luanda: Imprensa Nacional.

QUALIDADE DE VIDA E SAÚDE NO TRABALHO DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR EM CABINDA

Quality of life and health at work of higher education teachers in Cabinda

GIME, Maria Isabel⁵³; FUTU, Xavier Alfredo da Silva⁵⁴

Resumo

O artigo em referência desbrucha-se da vida do professor nas instituições do Ensino Superior quanto a sua saúde. O professor é um elemento essencial para a sociedade, já que proporciona a formação intelectual aos profissionais que a sociedade precisa e responsáveis pela criação de vínculos sociais, estimulando a autonomia e a responsabilidade por meio de actividade, intelectual e/ou administrativa que modifica a realidade da sociedade. Porém, pouco se reflete sobre a QVL desses profissionais responsáveis pela formação integral do homem. Vale ressaltar que as condições e remuneração adequada é necessária para que o professor viva dignamente de necessidades pessoais, nos contextos culturais, sociais e económicos. Muitos professores acumulam, mais de um local de trabalho, a fim de adquirir uma remuneração que satisfaça suas necessidades. A sobrecarga de trabalho, as obrigações familiares e sociais, resultam em problemas relacionados ao estresse docente que afetam o professor no ambiente de trabalho e ainda acarreta problemas patológicos, como a Síndrome de *Burnout*.

Abstract

The article in question deals with the life of teachers in higher education institutions in terms of their health. The teacher is an essential element for society, as it provides the intellectual training to professionals that society needs and responsible for creating social bonds, encouraging autonomy and responsibility through intellectual and/or administrative activity that changes the reality of society. However, little is reflected on the QOL of these professionals responsible for the integral formation of man. It is worth mentioning that the conditions and adequate remuneration are necessary for the teacher to live with dignity of personal needs, in cultural, social and economic contexts. Many teachers accumulate, more of a workplace, in order to acquire a remuneration that satisfies their needs. Work overload, family and social obligations, result in problems related to teaching stress that affect the teacher in the work environment and also causes pathological problems, such as the Burnout Syndrome.

Palavras-chave: *Qualidade de Vida; Trabalho; Saúde e Professor.*

Key-words: *Quality of Life; Work; Health and Teacher.*

Data de submissão: março de 2022 | **Data de publicação:** dezembro de 2022.

⁵³MARIA ISABEL GIME -Ministério da Saúde -Cabinda. ANGOLA. E-mail: belagime7@gmail.com

⁵⁴XAVIER ALFREDO DA SILVA FUTU –ISCED | Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda. ANGOLA. E-mail: xasfuti@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A problemática das articulações entre as transformações atuais do trabalho dos professores e a saúde de todos intervenientes nas instituições de Ensino Superior, em seus múltiplos fatores relacionados ao trabalho docente podem interferir diretamente, de forma negativa, na QV e na QVL, visto que na falta de boas condições físicas, instalações deficitárias, recursos didáticos, excesso de funções burocráticas, normas e procedimentos administrativos inadequados, interrupções durante as aulas, remuneração insuficiente, longas jornadas de trabalho, falta de reconhecimento e desvalorização profissional, ausência de plano de carreira, entre outros aspetos, tornando-os vulneráveis a situações de saúde. As universidades não são somente instituições sujeitas a normatizar leis de cumprimento, mas também são contextos de vida quotidiana onde as pessoas que ali trabalham aprendem, divertem-se e vivem saudavelmente.

A profissão de docência Superior pode ser uma actividade altamente enriquecedora que proporciona ao profissional diversas habilidades ligadas ao campo da sua saúde. A forma e a quantidade de como se processa e que vai levá-la a ser propiciadora ou não da qualidade de vida desses atores, visto que viver bem é uma das características de um ser humano (GARCIA; OLIVEIRA; BARROS, 2008, p. 20).

O desenvolvimento da saúde e bem-estar proposta da Organização Mundial da Saúde (2014) denominada “saúde para todos” e a carta para a promoção de saúde, se consubstancia no trabalho como existente respeito a que a saúde é um produto socioambiental que pode ser entendida de forma mais efetiva e eficiente fora do sector sanitário. A saúde cria e se vive pelas pessoas em contextos de sua vida quotidiana onde se aprende, cultiva-se o amor e se trabalha. O verdadeiro objetivo de estudo das ciências da saúde não é tanto o que ocorre às pessoas doentes, como o estudo cuidadoso das pessoas com plenitude, que não adoecem apesar de estarem expostos a fatores de risco. Não se analisa tanto o sofrimento das pessoas, como processo e contextos que se relacionam com o facto de existirem pessoas, que apesar de estarem expostas a fatores de risco, não adoecem e têm uma boa qualidade de vida.

O estado de saúde do professor é fundamental para o êxito do processo de ensino, além dos aspetos intrínsecos, o contexto das instituições de ensino afeta o bem-estar do professor. A saúde se cria cuidando-se a nós mesmos e cuidando os demais, sendo capaz de tomar decisões e tomando o controlo sobre própria vida, e condições que permitam alcançar um adequado estado de saúde a todos seus membros.

1. CONTEXTO TEÓRICO

O professor das universidades constitui um assunto pouco investigado e bastante desconhecido na realização de estudos de qualidade de vida, bem-estar e saúde laboral. Os resultados das escassas investigações existentes apresentam geralmente uma série de características de condutas dos professores associadas ao rendimento dos estudantes, mas não refletem um perfil laboral ou comportamental do professor universitário.

O trabalho do professor Universitário é tido como uma actividade em que este profissional possui certa autonomia a sua forma de organização. Entretanto, os procedimentos adoptados para efectivá-lo desconsideram as questões da subjetividade de dos professores, individual e/ou colectivamente, podendo assim desencadear sofrimentos no trabalho (GARCIA; OLIVEIRA; BARROS, 2008, p. 20).

Para Ibarra (2005), ser professor universitário é estar comprometido em uma série de tarefas como: programação, participação e avaliação de conteúdos, preparação dos temas, atenção aos estudantes, coordenação com outros professores, etc. Os professores das instituições de ensino superior, realizam tarefas exclusivas do nível universitário tais como: preencher atas, assistir às reuniões, organizar jornadas e congressos, participar da seleção de outros professores, manterem o contacto com o mundo de trabalho e a cultura, etc. Como se pode observar, os professores universitários desempenham um papel fundamental, profissional multidimensional, complexa e variada que pode ser percebida como cheia de riqueza e possibilidade e variada em opções, [...] e métodos eficazes (LOPES, 2011).

Para Ibarra (2005); Lopes (2011) “o professor universitário é um profissional que realiza serviço à sociedade através da universidade e deve, para tanto, ser reflexivo, crítico, competente no âmbito de sua disciplina, capacitado para exercer a docência e para realizar actividades de pesquisa”.

Portanto, além do componente cognitivo, intelectual, os professores da sociedade da informação devem, a seu ver, possuir também aspectos sociais, emocionais, afetivos. Daí serem considerados como elementos de resistência a essa sociedade. Como tais, devem promover a aprendizagem e o comprometimento social e emocional; comprometer-se com o desenvolvimento contínuo tanto do aspecto profissional quanto do pessoal; aprender a se relacionar, construindo ligações fortes e duradouras com as pessoas, e trabalhar e aprender em grupos cooperativos.

1.1. Características do bom professor universitário

As características do bom professor com Zhang(2011) que, ao tratar do professor universitário na transição de paradigmas, aponta a necessidade de que o professor respeite e valorize o conhecimento que o estudante traz, entenda o erro como parte integrante do processo de aprender, resgate o prazer do aprender, busque envolver o estudante na produção de conhecimento e na elaboração de trabalhos colectivos, desenvolva seu trabalho a partir da integração entre ensino-pesquisa e da relação teórica-prática, buscando implementar a reflexão e discussão de problemas reais, entenda que os conhecimentos produzidos são apenas sínteses provisórias e não a “verdade definitiva sobre os factos”, ajude a promover a interdisciplinaridade – ou, em suas palavras, “que cada ciência, para se configurar como significativa, tem de se deixar penetrar por outras áreas e formas de conhecimento”, e busque novas formas de organizar seu ensino e de realizar o processo de avaliação.

A lei orgânica da criação de uma universidade angolana, estabelece que a Universidade realize o serviço público de educação superior mediante a investigação, a docência e extensão⁵⁵ estabelece que:

As instituições de ensino são criadas quando preenchem os requisitos legais exigidas, devendo observar as seguintes condições gerais: Alinhamento do projeto educativo e do plano de desenvolvimento institucional, as exigências estabelecidas para o respetivo subsistema de ensino e ao plano nacional de desenvolvimento; Conformidade da organização e gestão previstas nas propostas de estatutos e demais regulamentos, bem como nas propostas de programas de ensino e de diferentes atividades, com as normas legais e os princípios que regem o sistema de educação; Garantia de financiamento sustentável e asseguramento permanente dos recursos humanos qualificados e materiais compatíveis com as exigências estabelecidas para o respetivo subsistema de ensino; Garantia de enquadramento de agentes educativos com idoneidade e integridade moral e cívica e sentido patriótico, competências técnico-científicas e profissionais reconhecidas, bem como a dedicação exclusiva em regime de tempo integral.

⁵⁵ Lei base 17/16, alterada para 32/20, Artigo 119º, seu ponto 1, nas alíneas a), b), c) e d) no âmbito da criação de instituições de ensino em Angola.

A mesma lei acima referenciada quanto a sua estrutura estabelece que o subsistema de Ensino Superior ministre cursos de graduação e de pós-graduada que se desenvolvem em harmonia com as necessidades específicas do desenvolvimento do País, com os Planos de Desenvolvimentos Provinciais e das Instituições de Ensino Superior, sempre em articulação com os demais subsistemas de ensino que integram o sistema de Educação e Ensino⁵⁶. No entanto a mesma lei não leva em consideração, sobre a saúde laboral dos professores das instituições de ensino superior, o que torna vulnerável o trabalho e profissão docente, visto que a saúde é uma das condições exigidas para que um professor possa exercer as suas funções condignamente e desenvolver uma sociedade.

1.2. Universidade como contexto saudável e de qualidade

As universidades evoluem e mudam. Desde os primeiros significados de «Universidade» como comunidade e prefeitura de pessoas ,coisas e ainda mais recente como "instituição na qual o aluno é ensinado a ser um homem culto e um bom profissional" as universidades também são contextos de vida quotidiana em que as pessoas trabalham, se divertem, aprendem e vivem.(GUION, 2013).

Além de satisfazer e enfrentar o desafio de formar profissionais e cidadãos instruídos capazes de configurar sociedades solidárias e de progresso, as universidades têm um novo desafio a enfrentar: ter um contexto de vida que promova comportamentos saudáveis e que resulta na qualidade de vida, não apenas no coletivo daqueles que vivem e trabalham na universidade, mas de toda a sociedade em geral.

As universidades podem fazer muitas coisas para promover e proteger a saúde dos professores, estudantes e equipe toda da universidade; criar ambientes de vida, de aprendizado e de trabalho conducente à saúde; proteger o meio ambiente e promover o desenvolvimento humano sustentável; promover a promoção da saúde no ensino e pesquisa; promover a saúde da comunidade e ser um recurso para a saúde da comunidade (FUMERO; SANTAMARÍA & JOHNSON-LAIRD, 2010).

⁵⁶ Lei de Base do sistema de educação em Angola, lei 17/16, alterada pela 32/20 no seu Artigo 67º, no âmbito da estrutura do subsistema de ensino Superior. Na secção III. Ponto único.

1.3. A saúde dos professores universitários

A saúde é um direito humano fundamental, reconhecido pela constituição angolana pois é o maior bem para a sustentabilidade social, econômica e pessoal, sendo considerada, também, um valor na qualidade de vida. (WROCHE & SCHEIER, 2017).

A Qualidade de Vida pois é o maior e o melhor bem para a sustentabilidade social, econômica e pessoal, saúde é um direito humano fundamental, reconhecido pela constituição brasileira, sendo considerada, também, um valor na qualidade de vida. Qualidade de Vida como “a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores no qual vive e em relação aos seus objectivos, expectativas, padrões e preocupações” (RAKESH, 2011; PERRY; LE MAY; RODWAY; TRACY & GALER, 2015).

1.4. O estresse laboral dos professores da universidade

O estresse laboral elevado está associado com insatisfação laboral, baixa produtividade, problemas de saúde, deficiente bem-estar emocional, absentismo laboral e pensamentos de abandonar o trabalho. (Rodríguez-Carvajal et al, 2010), também considera que sobrecarga de tarefas, sob-reconhecimento social de trabalho realizado e problemas nas relações interpessoais no lugar de trabalho provoca o estresse. Até pouco tempo, as tarefas académicas dos professores universitários foram consideradas actividades geralmente pouco e estressante (Salonova & Llorens, 2018). Não obstante, devido à significativa mudança nas condições de trabalho do ensino superior, tem acontecido nos últimos anos, que o trabalho dos professores universitários tem sido feito cada vez mais com muita exigência e os professores na actualidade, reconhecem em seu trabalho numerosas fontes de estresse como: escassa preocupação dos estudantes, excesso de normas elaboradas pelas instituições empregadoras, salários inadequados, elevadas auto exigências, elevadas expectativas, obstáculos para a promoção, sobre reconhecimento social, mudanças na obtenção de financiamento social, adaptação ao uso das novas tecnologias de informação na educação superior.

A dedicação exagerada à actividade docente dificulta sua integração na vida para além dos espaços da universidade. O professor se encontra sozinho sem os apoios sociais necessários, com o pouco apoio institucional e mergulhado em um universo de demandas e exigências, intensificando um sentido negativo do processo de trabalho. (GARCIA; OLIVEIRA; BARROS, 2008, p.20).

1.5. O Síndrome de Burnout entre Professores Universitários

Durante o exercício do trabalho do professor, está sujeito a diversas enfermidades que muitos destes profissionais acabam atingindo com tais enfermidades graves, como o caso de Burnout produz sobre a satisfação laboral, a intenção com a remuneração, as relações que estabelecem com os colegas, a natureza do trabalho realizado ou a produtividade de professores universitários. Autores como Teixeira; Andrad & Da Silva-Lopes (2014) afirmam que “o estresse laboral, sobrecarga laboral e a pressão de trabalho se encontram inteiramente relacionados com as três dimensões de trabalho de burnout: “cansaço emocional, despersonalização e baixa realização no trabalho”. Essas três dimensões foram validadas empiricamente com os professores universitários. Os professores afetados pela síndrome de burnout mostram sinais de esgotamentos emocionais, quando se percebem incapazes de apresentar-se aos estudantes como faziam ao começo de sua carreira; experimentam despersonalização quando desenvolvem atitudes negativas, cínicas e em ocasiões intransigentes para os estudantes para os estudantes e colegas; e finalmente sentem uma baixa realização pessoal no trabalho quando consideram pouco eficaz a ajuda que emprestam aos estudantes na tarefa e responsabilidade universitária (FABICHAK; SILVA-JUNIOR; MORRONE, 2014).

Os professores que são vítimas de burnout tendem a ser menos empáticos com os estudantes, menos capazes de preparar adequadamente suas aulas, menos implicados e dedicados ao seu trabalho e menos produtivos. Além disso, apresentam maior taxa de absentismo laboral, têm mais problemas de saúde relacionadas com o estresse e pensam com maior frequência abandonar sua profissão (FABICHAK; SILVA-JUNIOR; MORRONE, 2014).

1.6. Influência do uso das novas tecnologias de informação na saúde laboral dos professores Universitários

Nos últimos anos, tem se começado a vislumbrar o tremendo impacto que as TIC podem ocasionar na vida dos indivíduos e principalmente no mundo do trabalho. Como afirma Díaz (2014) “é mais frequente os professores apresentarem reações negativas para a tecnologia ou “tecnoestresse”. Este termo descreve o impacto emocional provocado pela necessidade de uso das novas tecnologias no trabalho”.

O mesmo impacto pode manifestar-se negativamente em graus máximo como na tecnofobia ou em níveis muito menos intensos como em diversas manifestações de insegurança, dúvida ou moderados estresse entre tarefas ou demandas relacionadas com o uso das novas tecnologias da informação (SOLANOVA e SCHAUFELLI, 2000 citados por WROCHE & SCHEIER ,2017). A relação entre burnout e a exposição à novas tecnologias é uma das hipóteses de trabalho que está em fase de comprovação. Os mesmos autores ainda, afirmam que a relação entre exposição a novas tecnologias da informação e a síndrome de burnout está modulada pela valorização cognitiva que os indivíduos fazem sobre a tarefa que devem realizar. Vejamos que uma maior exposição às novas tecnologias está associada com uma avaliação positiva de tarefa e em consequência com baixos níveis de burnout.

1.7. A satisfação laboral dos professores universitários

A satisfação laboral dos professores universitários tem sido pouco considerada nos estudos sobre qualidade de vida laboral. O professor universitário que se encontra profissionalmente satisfeito estará em melhores condições para o desenvolvimento de seu complexo trabalho em relação a aquele que se mostra insatisfeito. Portanto, os dados de investigação que analisamos mostram que, em geral e apesar da existência de intensas transformações e a aparição de elevado número de níveis de estresse laboral na educação superior, os professores universitários se sentem satisfeitos e felizes com o trabalho que realizam.(HERNÁNDEZ & SUÁREZ,2019).

1.8. O trabalho e qualidade de vida dos professores

O ensino superior pode ser entendido como o conjunto de órgãos, instituições, disposições e recursos que visam à formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade económica e social do País. Para Bumba e Futi (2019) O ensino superior é um ensino de nível alto. No nosso País é guiado pela lei de bases 17/16 alterada pela leia 32/20, artigo 65º, cuja orientação consiste nas formações científicas sólidas, com acções de formação aliadas a investigação científica fundamental, tendo em consideração as necessidades específicas de desenvolvimento do País e é ministrado nas Universidades e Academias.O ensino universitário está direccionado para uma perspectiva de investigação científica e a criação de saberes conducentes à formação de especialistas. Este ensino habilita à obtenção dos graus académicos de bacharel, licenciado, mestre e doutor.

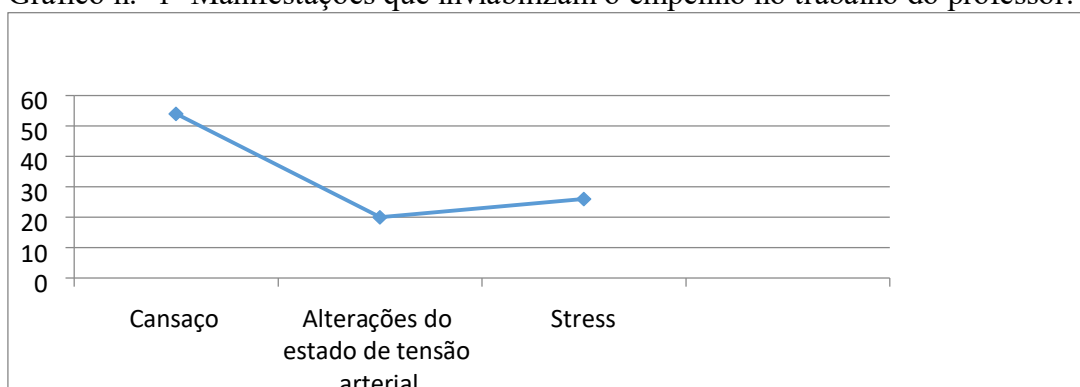
Do ponto de vista do ensino superior, a qualidade é abordada multidimensionalmente a instituição no seu todo por meio de alguns indicadores que podem ser dos insumos, processos, resultados, contexto, a partir dos quais se podem ter informações sobre o desempenho do sistema educativo do país ou região (LUSSUAMO & FUTI, 2018; BUMBA & FUTI, 2019). A priori, um balanço entre os aspectos positivos e negativos do trabalho dos professores das universidades permite afirmar que se trate de uma actividade laboral potencialmente beneficiária para seu bem-estar físico e psicológico. O estudo da qualidade de vida, o trabalho e a saúde dos professores universitários implica levar a cabo um trabalho de alta qualidade, pois que, o professor universitário deve sentir-se satisfeito laboralmente e se a sua qualidade de vida for boa se poderá esperar dele um desempenho e um profissional de qualidade.

2. Contexto metodológico

A pesquisa contou com uma metodologia de pendor exploratório, descritivo, Bibliográfico, que permitiu a observância dos pontos de argumentação dos questionários aplicados aos docentes investigados através duma abordagem mista. A amostra de pesquisa foi de 100 professores de duas instituições pesquisadas, Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) e Instituto Superior Politécnico de Cabinda (ISPCAB), esta amostra foi adquirida em função dos elementos encontrados nos locais de pesquisa, visto que tivemos imensas dificuldades para estabelecer o tamanho de amostra pelo facto de vivermos em momento de confinamento social sobre a pandemia. O questionário é considerado como um instrumento de colecta de informação utilizado numa sondagem ou inquérito (FUTI, 2016; BUMBA, 2017).

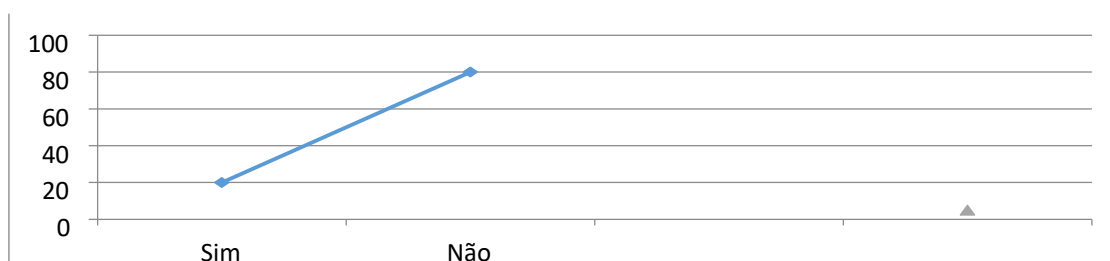
3. RESULTADOS DE PESQUISA

Gráfico n.º 1- Manifestações que inviabilizam o empenho no trabalho do professor.



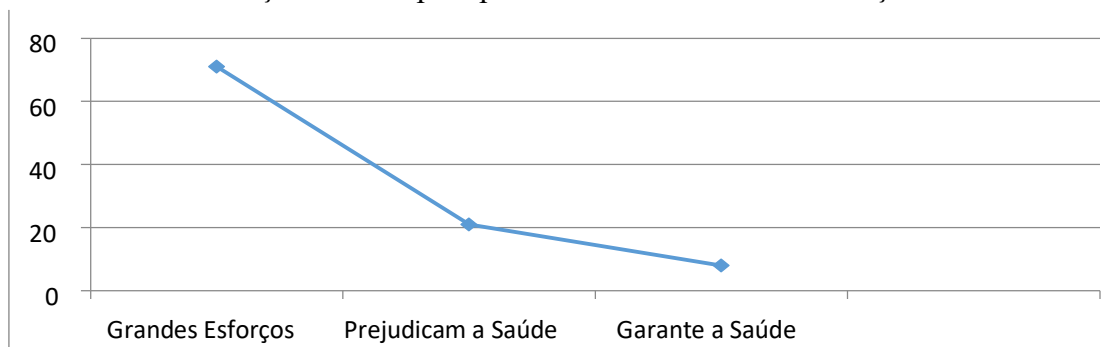
O gráfico em referência tem haver as manifestações possíveis da vida de um professor no local de trabalho, dos 100 pesquisados 54% dos professores das instituições pesquisadas afirmou que durante a jornada laboral sente um cansaço e o que tem inviabilizado o seu empenho, 20% dos professores inquiridos afirmou que sente uma certa alteração no seu estado de tensão durante a sua jornada laboral e finalmente 26% dos professores inquiridos ao longo da pesquisa, afirmou que ficam estressados durante a sua jornada laboral. De realçar que a maior parte sentem cansaço, isto é, em função do tipo de condições que as instituições apresentam e não pelo trabalho que faz, mas como as instituições carecem espaços de funcionalidade universitária condigna, faz com inviabiliza o trabalho docente durante a sua jornada.

Gráfico n.º 2 - Saúde Docente.



O gráfico em reflexão aborda condições existente nas instituições pesquisadas e como elas podem ajudar a manter ou prejudicar a saúde do professor. Dos 100 professores inquiridos nas duas instituições, 20% dos inquiridos afirmou que sim, existem condições que favorecem a vida e saúde dos professores e enquanto 80% dos inquiridos afirmou que não existe condições que favorecem a saúde e vida do professor pelo facto das instituições não possuírem instalações adequadas e outras condições exigidas para o funcionamento de instituições de ensino superior. De realçar que este indicador reflete ainda que os professores das duas instituições pesquisadas não têm uma vida regrada.

Gráfico n.º 3- Esforço exercido pelo professor durante a sua lecionação



O gráfico acima faz referência, ao grau de esforços exercidos pelo professor durante a sua missão de leccionar na sua instituição na qual trabalha e o tipo de condições se ajudam ou não a vida do professor. Dos 100 inquiridos, 71% dos inquiridos afirmou que faz grandes esforços, 21% dos inquiridos afirmou que as condições prejudicam a saúde do professor e finalmente 8% dos inquiridos, afirmou que as condições garantem segurança. Concluir que a maioria dos professores inquiridos, perpetuaram na ideia que as condições de trabalho exigem grandes esforços.

CONCLUSÃO

A literatura estudada permitiu analisar com profundidade a qualidade de vida e saúde laboral dos professores das instituições de ensino superior público e privado. As condições infraestruturais, laborais e estilo de vida as duas instituições, pesquisadas são péssimas, os professores fazem grandes esforços no exercício do seu trabalho como se pode verificar os resultados apresentados nos gráficos que constam no referido artigo. As condições laborais, não satisfazem as necessidades da vida do professor.

REFERÊNCIAS

ANGOLA, REPÚBLICA. Lei n.º 17/16 de 7 de outubro, I Série- N.º 170. Aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República. Órgão responsável da República de Angola, Luanda, 7 de Out, 2016.

ANGOLA, REPÚBLICA. Lei n.º 32/20 de 12 de agosto, I Série- N.º 123.

Aprova a lei que altera n.º 17/16, de 7 de outubro- Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República. Órgão Oficial da República de Angola, Luanda, aos 7 de Ago, 2020.

Decreto presidencial nº 90/09 de 15 de dezembro (2009), Criação das Instituições de ensino Superior em Angola. 80º, secção IV.

BUMBA, Fernando (2017). Análisis das Escolas Rurais do Ensino Primário da Província de Cabinda (Angola): Uma Abordagem Organizacional. Tese de Doutoral. Universidade de Granada. Faculdade de Ciências da Educação. Departamento da Didáctica e Organização Escolar. Granada.

BUMBA, Fernando & FUTU, Xavier Alfredo da Silva (2019). Desafios e estratégias de desenvolvimento nas universidades públicas e privadas de Cabinda. In: Gionara Tauchen & Alfredo Gabriel Buza. Políticas e gestão da educação Superior. Curitiba: Editora CRV.

DÍAZ, Ivette Margarita Espinoza (2014). Calidad de vida y salud ocupacional en docentes: efectos del clima psicosocial, la personalidad y el síndrome de quemado en el. tesis doctoral, departamento de psicología. programa de doctorado en evaluación y medida de la conducta

FABICHAK C; SILVA-JUNIOR JS; MORRONE LC. 2014. Síndrome de Burnout em médicos residentes e preditores organizacionais do trabalho. Rev. Bras med trab.12.2.2014.

FUTU, Alfonsina Alice Judith Luemba da Silva.2017. Estratégias educativas para fomentar a higiene e saúde nas escolas de ensino primário na província de Cabinda: Caso Escolas Palmerinhas, Mbalala. Trabalho de fim do curso de Licenciatura. Instituto Superior de Ciências da Educação- ISCED/Cabinda.

FUTU, Xavier Alfredo da Silva (2016). Investigação Científica: Análise do perfil académico dos estudantes do ISCED-Cabinda, face à Investigação “Estratégias e Políticas”. Alemanha: Novas Edições Académicas.

FUMERO, A; SANTAMARÍA, C & JOHNSON-LAIRD, P. 2010. Modos de pensar: efeito da personalidade no raciocínio. Psicothema, 22, 57-62.

GARCIA, Átala Lotti; OLIVEIRA, Elizabete Regina Araújo; DE BARROS, Elizabete Barros (2008). Qualidade de vida de professores do Ensino Superior, na área de saúde: Discurso e prática quotidiana.Revista.ufpr.br.13. março 2008. INSS-21769133.

GUION, R. M. (2013). Uma nota sobre o clima organizacional. Comportamento organizacional e desempenho humano, 9, 120-125.

HERNÁNDEZ, Viviana Ramos SUÁREZ, Nubia Castillo (2019) diseño de un programa de bienestar docente para el instituto colombo sueco que contribuya al mejoramiento de la calidad de vida laboral. Universidad cooperativa de colombia: facultad de posgrados en educación especialización en gerencia de proyectos educativos cohorte 50. Bogotá.

IBARRA, Colado. E. 2005. Exigencias de organización y de gestión de las universidades públicas mexicanas: de su pasado político sus mercados presentes. En D. Cazés.

LOPES, A. (2011). A construção de identidades docentes como construto de estrutura e dinâmica sistêmica: argumentação e virtualidades teóricas e práticas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/17458>.

LUSSUAMO, João Mabiala & FUTU, Xavier Alfredo da Silva (2018). A Qualidade Acadêmica e Relevância Social do Ensino Superior em Angola. 8ª Edição da Conferência FORGES, Politécnico de Lisboa, Portugal, dias 28,29 e 30 de novembro.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (2014). Promoção da Saúde: Glosário. Genebra: OMS.

PERRY, C., LE MAY, N., RODWAY, G., TRACY, A., & GALER, J. (2015). Validar uma ferramenta de avaliação de clima de grupo de trabalho para melhorar o desempenho de organizações de saúde pública. Recursos Humanos para a Saúde, 21, 310.

SALANOVA, M., & LLORENS S. 2018. Situação atual e desafios futuros no estudo do burnout. Papers of the Psychologist, 29, 59-67.

RAKESH, H. (2011). Uma investigação dos cinco grandes e estreitos traços de personalidade em relação à satisfação com a vida. Dissertação de Mestrado, Universidade do Tennessee. Recuperado de: http://trace.tennessee.edu/utk_gradthes/904.

RODRÍGUEZ-CARVAJAL, DÍAZ, R; MORENO-JIMÉNEZ, B., BLANCO, A.B & VAN-DIERENDONCK, D. (2010). Vitalidade e recursos internos como componentes do construto do bem-estar psicológico. Psicotema, 22.

ZHANG, L. (2011). Resistência e os Cinco Grandes traços de personalidade entre estudantes universitários chineses. Learning and Individual Differences, 21, 109113.

WROCHE, C., & SCHEIER, M.F. 2017. Personalidade e qualidade de vida: A importância do otimismo e do ajuste de metas. Quality of Life Research, 12, 59-72.



Roteiro Geológico - Aldeia De São Pedro De Sarracenos

Heloan Patrick da Silva Batista, Juliana Costa, Djanaina Sousa & Elsa Maria Gabriel Morgado

| 106-135

ROTEIRO GEOLÓGICO - ALDEIA DE SÃO PEDRO DE SARRACENOS

Geological trail - Village of São Pedro de Sarracenos

BATISTA, Heloan Patrick⁵⁷, COSTA, Juliana⁵⁸, SOUSA, Djanaina⁵⁹, & MORGADO, Elsa⁶⁰

Resumo

A construção de um roteiro geológico não é revela uma tarefa fácil de ser executada, são muitos os detalhes e aspetos a serem considerados o que pode ser encarado como uma dificuldade para a realização do trabalho. O primeiro item a ser definido deverá ser a escolha do local a ser estudado, deve ser uma área preferencialmente inexplorada ou desconhecida, para que se promova a inserção da mesma entre os pontos de interesse de uma região. Delineada a zona, inicia-se a fase da pesquisa (procura em *sites* por conteúdos, como artigos, notícias, visitas *in loco* para conhecer o espaço, diálogo com habitantes, entrevistas com autoridades locais, procura de mapas), tudo aspetos importantes de modo a conseguir o maior número de informação, para a identificação dos pontos relevantes a serem trabalhados. Após conhecimento mínimo do local, define-se o percurso de interesse a explorar (atrativos naturais, económicos, patrimoniais, bem como geológicos). O local escolhido, foi a freguesia de São Pedro de Sarracenos, inserida no distrito de Bragança, um local de grande beleza natural, que não consta das rotas a serem visitadas no município. Um roteiro geológico poderá ser uma ferramenta ao serviço da educação, de forma a divulgação e sensibilização quer para os aspetos naturais, quer para os aspetos ambientais.

Abstract

The construction of a geological roadmap is not an easy task to be executed, there are many details and aspects to be considered which can be seen as a difficulty for the accomplishment of the work. The first item to be defined should be the choice of the place to be studied, it should be an area preferably unexplored or unknown, in order to promote its insertion among the points of interest of a region. Once the area is outlined, the research phase begins (searching websites for content such as articles, news, on-site visits to get to know the space, dialogue with inhabitants, interviews with local authorities, search for maps), all important aspects in order to obtain as much information as possible to identify the relevant points to be worked on. After a minimum knowledge of the location, the route of interest to explore was defined (natural, economic, heritage and geological attractions). The chosen location, was the parish of São Pedro de Sarracenos, inserted in the district of Bragança, a place of great natural beauty, which is not included in the routes to be visited in the municipality. A geological itinerary can be a tool at the service of education, in order to disseminate and raise awareness for both natural and environmental aspects.

Palavras-chave: *Ambiente; Educação; Roteiro geológico; Bragança.*

Keywords: *Environment; Education; Geological trail; Bragança.*

Data de submissão: dezembro de 2021 | **Data de publicação:** julho de 2022.

⁵⁷ HELOAN PATRICK BATISTA – Instituto Politécnico de Bragança. BRASIL. Email: heloean_patrick@hotmail.com

⁵⁸ JULIANA COSTA – Instituto Politécnico de Bragança. BRASIL. Email: julianacostascott@gmail.com

⁵⁹ DJANAINA SOUSA - Instituto Politécnico de Bragança. GUINÉ-BISSAU. Email: djanainasousa21@gmail.com

⁶⁰ ELSA MORGADO – Universidade Católica Portuguesa – CEFH. Instituto Politécnico de Bragança. PORTUGAL. Email: elsamorgado@ipb.pt

INTRODUÇÃO

O distrito de Bragança, insere-se na região Nordeste de Portugal, na NUTS III, Terras de Trás os Montes, na sub-região de Trás-os-Montes e Alto Douro, tendo como sede de distrito a cidade com o mesmo nome (SUD, 2013). Os limites de fronteira do distrito são, ao Norte e Leste com a Espanha, à Sueste com Vimioso, à Sudoeste com Macedo de Cavaleiros e a Oeste, Vinhais.

Composto por quarenta e nove freguesias, a saber: Alfaião, Aveleda, Babe, Baçal, Bragança (Santa Maria), Bragança (Sé), Calvelhe, Carragosa, Carrazedo, Castrelos, Castro de Avelãs, Coelhoso, Deilão, Donai, Espinhosela, Failde, França, Gimonde, Gondesende, Gostei, Grijó de Parada, Izeda, Macedo do Mato, Meixedo, Milhão, Mós, Nogueira, Outeiro, Parada, Paradinha Nova, Parâmio, Pinela, Pombares, Quintanilha, Quintela de Lampaças, Rabal, Rebordainhos, Rebordãos, Rio Frio, Rio de Onor, Salsas, Samil, Santa Comba de Rossas, Sendas, Serapicos, Sortes, São Julião de Palácios, São Pedro de Sarracenos, Zoio (CMB, 2020a).

Diz-se que a existência de Bragança remonta ao Paleolítico Final, porém apenas no Neolítico surgiram as populações e comunidades com a prática de atividades organizadas, como a agricultura e os cultos religiosos. Os relatos ainda indicam que muitos foram os povos a ocuparem a região de Trás-os-Montes, desde a época da Idade do Bronze (1000 – 700 a.C.), organizados em castros, fortalezas urbanas bem estruturadas. Em determinados períodos da história, podem ser encontrados vestígios da colonização romana, e a ocupação do território pelos suevos e visigodos e como últimos invasores, os mouros (CMB, 2020b).

A 20 de fevereiro de 1464, a pedido de D. Fernando, segundo Duque de Bragança, o Ducado passou a condição de cidade (CMB, 2020b).

1. CARATERIZAÇÃO DE SÃO PEDRO DE SARRACENOS



Figura 1: A - Painel ilustrado na entrada da aldeia São Pedro de Sarracenos, B - placa indicativa dos atrativos turísticos. Fonte: Autores.

A freguesia de São Pedro de Sarracenos está situada a Sul do concelho de Bragança, no distrito de Bragança, situado nas coordenadas geográficas 41° 45' 53" N e 6° 45' 17" W (GeoHack, 2020; CMB, 2020c). O acesso a aldeia dá-se através da EN 217. A freguesia possui uma área de 16,002 km², distando 6 km da sede do concelho (CMB, 2020c). Possui uma população estimada de 300 habitantes, e este número vem decrescendo nos últimos anos conforme relato do presidente da junta senhor Humberto José dos Santos. De acordo com o pároco local, Pe. António Estevinho, em um documento de candidatura ao Prémio Maria Tereza e Vasco Vilalva (2018, 11.^a ed), da Fundação Calouste Gulbenkian, a origem do nome da freguesia está relacionada aos antigos habitantes da região, os sarracenos (mourões) e uma batalha travada com os cristãos, nomeadamente no movimento da Reconquista.

A batalha deu-se em Oliveiras do Bispo, um sítio que ainda hoje tem esse nome. Conta-se que, durante a luta, os cristãos tinham com eles a imagem de São Pedro que era o seu padroeiro. E que, de repente, tanto os mourões como os cristãos ficaram imobilizados e depuseram as armas. Não chegou a haver vencedores, nem vencidos. Tanto os cristãos, como os mourões, encararam isso como um milagre de São Pedro. E que era vontade deste santo não continuarem a batalha. Passaram, por isso, a viver em paz e a coabitar a mesma terra, que passou a chamar-se São Pedro de Sarracenos (Pires, 2020, p. 5).

A atividade económica principal está na agricultura com o cultivo de castanheiros, oliveiras e sobreiros. Como economia de subsistência encontra-se a produção de mel, cereais, hortaliças e alguns animais. Na construção civil existe a extração de rochas, porém de forma informal, assim como a exploração da cal que existiu no passado (Redentor, 2003).

Como património cultural a aldeia possui a igreja matriz de São Pedro de Sarracenos com quatro pinturas supostamente datadas do século XVI (Guia de Portugal, 1970), a capela de São Caetano construída em 1684, fontes de água antigas, ponte antiga do baixo-medieval sobre o rio Penacal, ponte nova sobre o rio Penacal estilo românico, e um preservado moinho onde no passado moía-se trigo e centeio. Como património natural possui duas cascatas e uma bela vista do vale dos rios Teixeira e Penacal, assim como do distrito de Bragança.



Figura 2: *Vista património natural de São Pedro de Sarracenos.* Fonte: Autores.

2. ENQUADRAMENTO

A área a ser explorada pelo roteiro geológico foi determinada por não constar das rotas de turismo, como forma de promover uma parte bela e desconhecida do distrito de Bragança.

A partir da definição do sítio a ser estudado começaram as pesquisas por materiais informativos de forma presencial e virtual. A investigação iniciou-se com consultas presenciais em bibliotecas (ESE e Municipal) e na Câmara Municipal de Bragança, procurando por documentos e livros relativos a zona, nomeadamente a carta geológica de Portugal (folha 2, à escala de 1: 200 000) e sua nota histórica, não sendo obtido êxito.

Também foram realizadas pesquisas exaustivas na base de dados do Google, utilizando-se palavras-chaves como “São Pedro de Sarracenos Bragança Portugal”, “aldeia de São Pedro de Sarracenos Bragança Portugal”, “nota histórica da carta geológica de Portugal região de São Pedro de Sarracenos Bragança Portugal”, entre outras variáveis que continham sempre o nome da aldeia, o concelho e o país, na tentativa de encontrar artigos e documentos referentes a São Pedro de Sarracenos. Nesta etapa, procurou-se sobretudo por informações geológicas, nomeadamente a nota histórica da carta geológica de Portugal, folha nº 2, à escala de 1: 200 000, sendo encontrado apenas citações da mesma em documentos como o Plano Diretor do Município (PDM) de Bragança e um relatório de estudo de impacte ambiental (EIA) da zona industrial de Bragança, realizado por um empreendimento particular.

Ainda, no campo da investigação foram realizadas duas visitas de estudo *in loco* e uma entrevista presencial para conhecimento dos atrativos de São Pedro e a delimitação dos pontos de interesse a serem explorados pelo roteiro, a serem descritos logo na sequência.

A primeira visita de reconhecimento do território foi realizada no dia 01 de fevereiro de 2020, limitando-se ao centro da aldeia e uma caminhada pela região para que se apercebesse a riqueza do local, sendo encontradas atividades económicas como a apicultura e o cultivo de sobreiros para a extração da cortiça.

No dia 29 de fevereiro de 2020, foi realizada uma entrevista presencial em Bragança, com o presidente da junta de freguesias de São Pedro de Sarracenos, senhor Humberto Santos, onde pôde-se conhecer o potencial de atrativos ofertados pela região, e agendar uma visita guiada à freguesia.

No dia 08 de março de 2020, ocorreu uma visita guiada à freguesia, sendo a equipa acompanhada pelos senhores Humberto Santos, presidente da junta e Fernando Samões, guardião de um dos atrativos da região, o moinho do Calabeiro.



Figura 3: *Visita guiada da equipa a aldeia de São Pedro de Sarracenos.* Fonte: Autores.

Os principais pontos da aldeia, visitados pela equipa foram:

- Moinho do Calabeiro;
- Grutas e fornos do Penacal (extração de cal);
- Ponte velha baixa-medieval sobre o rio Penacal;
- Ponte nova estilo romano sobre o rio Penacal;
- Igreja matriz São Pedro de Sarracenos;
- Capela de São Caetano;
- Centro da aldeia.

No decorrer da visita a equipa teve a oportunidade de coletar dados, registar com fotografias as localidades e observar toda riqueza patrimonial da aldeia. Também foi de grande riqueza cultural a conversa com o pároco Pe. António Estevinho, o qual explicou toda a construção do edifício da igreja matriz (ressaltando o valor histórico-cultural de quatro quadros presentes no altar-mor datados provavelmente do século XVI), e da capela de São Caetano.

Atividades económicas

A principal fonte económica de São Pedro é a extração de produtos derivados da agricultura florestal, nomeadamente os castanheiros, sobreiros e oliveiras. O castanheiro (*Castanea sativa*) vem ocupando lugar de destaque na economia portuguesa, principalmente na região nordeste, sendo seu fruto, a castanha, chamado de ouro negro transmontano. No ano de 2012, movimentou em torno de dez milhões de euros na região de Trás-os-Montes, e trinta milhões de euros a nível de Portugal (ICNF, 2013; Cardoso, 2012).

O sobreiro (*Quercus suber*) é cultivado para a extração da sua casca, a cortiça, sendo utilizada para diversos fins, um dos mais significativos é a confeção de rolhas para vedar garrafas de vinhos. Devido à importância económica e ecológica, é considerada a árvore símbolo de Portugal (ICNF, 2013).



Figura 4: Cultivo de sobreiros (*Quercus suber*) para a extração de cortiça. Fonte: Autores.

A terceira árvore cultivada, a oliveira (*Olea europaea* L.), ocupa lugar de destaque na economia portuguesa, sendo muito comum seu cultivo para extração dos frutos para produção de conservas e azeite, sendo uma mais valia económica para o país (Gonçalves & Gonçalves, 2020). Para além destas culturas, São Pedro conta ainda com a apicultura e a agricultura de subsistência, sendo cultivado cereais, verduras e legumes para consumo familiar, além da criação de alguns animais. Há dezanove anos a aldeia promove a feira da cebola, evento que proporciona a venda dos produtos tradicionais da região pelos diversos produtores familiares.



Figura 5: Caixas para a criação de abelhas e produção de mel. Fonte: Autores.

De forma informal explora os recursos geológicos com a extração de rochas para uso na construção civil. No passado, houve também de forma informal a exploração da cal cinza e da cal branca, nas grutas e fornos do Penacal (Redentor, 2003). Esta atividade hoje encontra-se encerrada.



Figura 6: *Exploração informal de rochas para a construção civil.* Fonte: Autores.

Formações geológicas

O concelho de Bragança está inserido na região denominada Maciço Hespérico, termo relativo a idade de formação geológica do solo português, compreendendo a mais antiga formação do país (CMB, 2009a). O Maciço Hespérico é subdividido em seis zonas, estando o concelho de Bragança inserido na zona Astúrico-Leonesa e Galiza-Trás-os-Montes, da qual São Pedro de Sarracenos faz parte (CMB, 2009a; SUD, 2013).

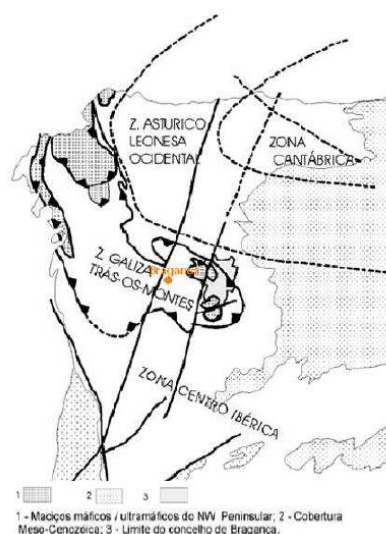


Figura 7: *Enquadramento do município de Bragança nas unidades estruturais do Maciço Hespérico.* Fonte: SUD (2013).

A zona Galiza-Trás-os-Montes é resultante da colisão de placas tectónicas que provocaram o afloramento da crosta oceânica, continental e do manto superior há aproximadamente 400 milhões de anos (SUD, 2013). As formações litológicas de São Pedro de Sarracenos, pertencem ao Paleozoico (Devónico, 410 – 360 Ma), fazendo parte do Maciço de Bragança, na subdivisão da zona Galiza-Trás-os-Montes, divisão Parautoctone (SUD, 2013; CMB 2009a).

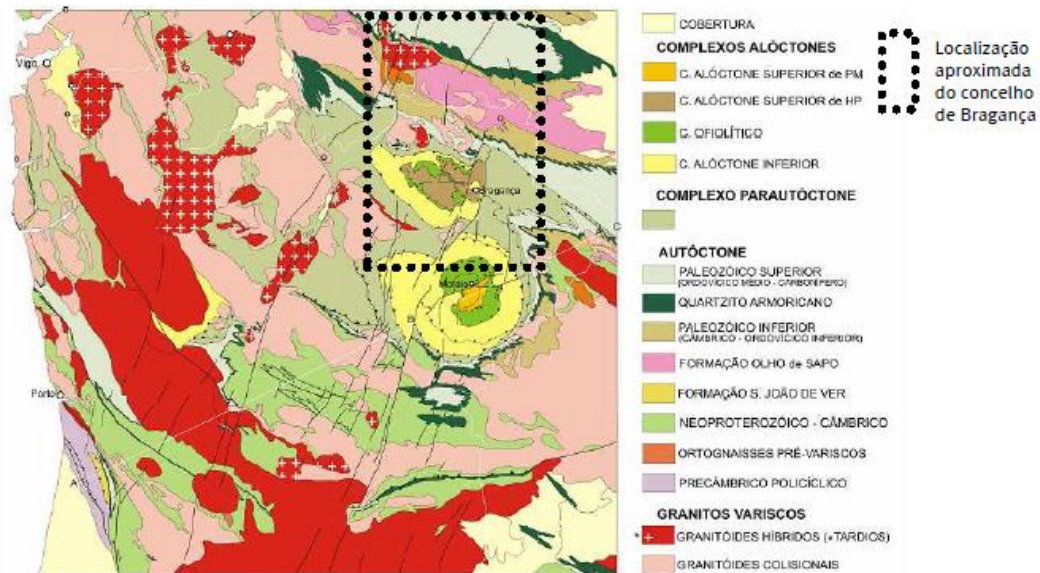


Figura 8: Enquadramento geológico regional do concelho de Bragança (Pereira, 2008). Fonte: CMB (2009a).

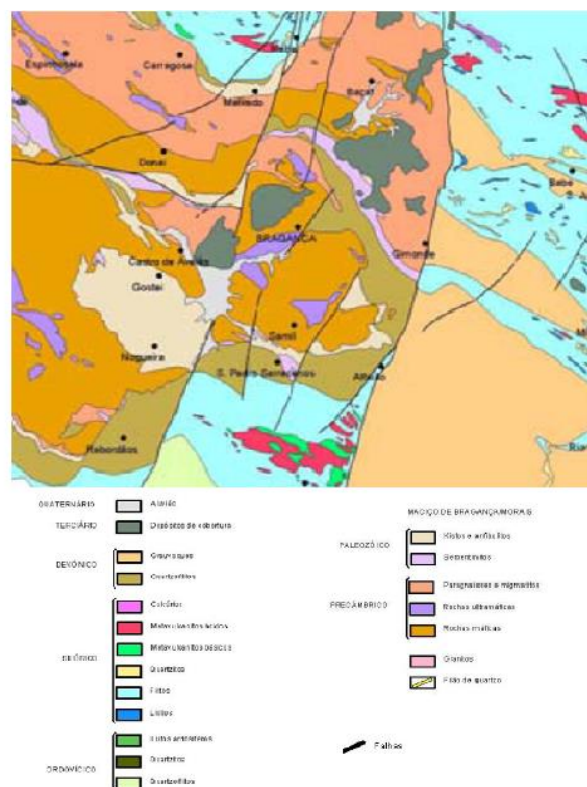


Figura 9: Carta litológica do município de Bragança (Meireles, 2002). Fonte: SUD (2013).

Apresenta topografia pouco acidentada, sendo constituída por vales e encostas com altitude entorno de quinhentos metros.

Embora não exista registos detalhados sobre as riquezas minerais presentes na aldeia, através de alguns documentos foi possível identificar a presença de alguns minérios, ainda que em pequenas quantidades. A região é apontada como uma zona de rochas (meta) carbonatadas (calcário e mármore), quartzo filitos e talco, este último conforme relato do senhor Humberto Santos (Neiva, 1949; Manuppella, et al., 1981; SUD, 2013; CMB, 2009a; Vieira, et al., 2018). Também foi encontrada referência a presença de minérios como a magnetita, citada em um documento sobre a localidade denominada Fraga do Inferninho e Penencia Mine (Denchi, s. d.).

Na Carta de Ordenamento presente no PDM de Bragança (2009a), traz a menção a faixas de proteção de um conjunto de afloramentos e de maciços rochosos de interesse do município, entre estes cita as cavidades de afloramento calcário do Penacal. Outra referência presente no mesmo documento é a área de interesse geológico, fazendo menção a antiga concessão mineira na região, porém não especifica o tipo de minério explorado (CMB, 2009a).

A zona é rica em aflorações rochosas de beleza paisagística, com formação de longos paredões. Também pode ser observado a presença de grutas calcárias com formações de estalactites e estalagmites, embora algumas já danificadas pela ação humana.



Figura 10: *A – Paredões rochosos, B – interior da gruta calcária.* Fonte: Autores.

A região é banhada por dois subafluentes do rio Sabor, nomeadamente as ribeiras Penacal e Teixo, conforme relato do senhor Humberto Santos. Nos limites do território da aldeia, já na aldeia de Alfaião, existe a presença de águas termais sulfurosas.

Ao longo da visita a equipa pôde observar diversos tipos de rochas, com cores e características diversas, porém devido ao pouco conhecimento não foi possível proceder a classificação.



Figura 11: A, B e C - Diversidade de rochas encontradas na região. Fonte: Autores.

Por se tratar de uma zona pouco estudada, não se sabe ao certo o valor do património geológico de São Pedro dos Sarracenos, podendo mesmo a região vir a ser no futuro quiçá um geossítio da zona de Bragança.

Património artístico Cultural

São Pedro é uma zona rica em património artístico, ofertando variados tipos de construções históricas, algumas da era do baixo-medieval, como a ponte antiga sobre o Rio Penacal. Outras construções de valor histórico, podem ser facilmente distinguidas no centro da aldeia, levando o visitante a uma viagem que se pode reportar na história antiga de Portugal. Alguns dos pontos a serem visitados:

- *Moinho do Calabeiro*

O moinho comunitário servia no passado para a trituração de cereais produzidos pelos aldeãos, possuindo um forno em anexo para a confeção de pães no local, visto que muitas vezes passavam dias a trabalhar na moenda.



Figura 12: A – Moinho do Calabeiros, B – Placa da restauração no ano de 2014, com agradecimento ao guardião do moinho. Fonte: Autores.

Possui duas pedras mós, uma para a trituração do trigo e outra do centeio. Foi totalmente recuperado no ano de 2014, ficando a tutoria do mesmo aos cuidados do senhor Fernando Samões (Mensageiro de Bragança, s. d.).



Figura 13: A - Pedras Mó do moinho do Calabeira, B – Pedra Mó em detalhe. Fonte: Autores.

Anualmente, no dia do passeio pedestre comunitário promovido pela junta de freguesia, o moinho é colocado em funcionamento, com a moagem do trigo e confeção dos pães ofertados no almoço confraternização, como forma de manter viva a tradição local.

• Grutas e fornos do Penacal

A aldeia possui formação de grutas calcárias, onde se pode observar as diversas cores presentes no teto das mesmas, e as esculturas criadas por ação da água, estalactites (de cima para baixo) e estalagmites (de baixo para cima) (Fogaça, s. d.). Algumas grutas são pequenas e outras possuem o salão capaz de abrigar uma pessoa de pé.



Figura 14: *Gruta calcária.* Fonte: Autores.

Na região existe também antigos fornos de cal, demonstrando a presença da extração deste minério na localidade. A cal é produzida a partir da pedra do calcário, que quando levada a temperaturas altas, liberta o dióxido de carbono contido no seu interior, transformando-se em uma substância branca, denominada a cal (Redentor, 2003).



Figura 15: *Forno de cal desativado.* Fonte: Autores.

- *Chã das Arcas*

Sítio arqueológico encontrado em uma zona próxima a ponte velha medieval, com características da era suevo-visigótica ou romana, possuindo fragmentos de cerâmica e vestígios de uma antiga habitação. Diz-se em tempos mais atuais da existência de uma antiga paróquia de Santa Eulália de Cabanelas, na região (CMB, 2020c).

- *Ponte antiga medieval, estilo romano*

Acredita-se que esta ponte seja também medieval, sendo conhecida na região como ponte romana. Possui uma estrutura assentada sobre cavaletes, apresentando três arcos desiguais sobre o rio Penacal (CMB, 2020c).



Figura 16: Ponte antiga do baixo medieval sobre o rio

Penacal. Fonte: Autores.

- *Ponte nova estilo romano*

Distando aproximadamente um quilómetro da ponte antiga, teve sua estrutura construída no estilo românico como forma de manter a identidade cultural local. Está inserida em um ponto balneável do rio conforme relatos dos senhores Fernando Samões e Humberto Santos.



Figura 17: Ponte nova estilo romano sobre o rio Penacal. Fonte: Autores.

• *Igreja matriz São Pedro de Sarracenos*

A edificação religiosa fica em um ponto elevado da aldeia, conhecido como o alto da igreja matriz, possuindo em anexo um cemitério. A construção é suposta ser do século XVI, embora exista relatos que a igreja primitiva seja datada do século VIII (Pires, 2020).

A estrutura da edificação apresenta um alpendre, denominado por cabido, situado na entrada principal da igreja matriz, onde se encontra um banco corrido em pedra e, no centro do cabido uma pia de granito (Pires, 2020). Acredita-se que esta disposição incomum, deve-se ao facto de a área ser utilizada por viajantes que transitavam pela região. Ainda para Pires (2020, p. 9) torna-se essencial destacar que:

Há indicações que levam a supor que a igreja terá sido construída sobre ruínas dum templo anterior (românico) e, com pedra desse templo. São prova disso as três referidas pedras salientes na parede sul e uma outra que está à entrada do adro, do lado esquerdo (...). Esta última referida pedra está em cima de um muro, que tem a forma retangular, é trabalhada no meio (oca), formando uma cruz estilizada. Além da cruz tem quatro buracos com cerca de dez centímetros de diâmetro e, pertenceu, com certeza, à rosácea de um templo antigo.



Figura 18: A - Igreja matriz de São Pedro, vista frontal, B – alpendre frontal. Fonte: Pires (2020)

Na parte interna da igreja, no altar-mor, encontram-se quatro tábuas de pinturas sacras, supostamente do século XVI, contendo grande valor histórico-cultural, embora ainda não tenham sido estudadas a fundo (Guia de Portugal, 1970; Pires, 2020).



Figura 19: *A - Crucificação de Cristo, B - crucificação de São Pedro.* Fonte: Pires (2020).



Figura 20: *A - Quo Vadis? B - São Pedro na gruta.* Fonte: Pires (2020).

• *Capela de São Caetano*

Situada no centro da aldeia, de estilo barroco é datada do ano de 1694, fazendo parte do acervo patrimonial da aldeia a ser visitado (CMB, 2020c).



Figura 21: *Capela de São Caetano.* Fonte: Google Imagens.

- *Centro da aldeia*

O centro da aldeia é rico em charme, oferecendo variadas construções tradicionais de Portugal. Possui várias fontes, algumas dos séculos passados como a Fonte do Meio do Povo (CMB, 2020c).



Figura 22: *Centro da aldeia de São Pedro de Sarracenos.* Fonte: Autores.

Natural

Ao caminhar pelo território de São Pedro é possível contemplar os morros e encostas que circundam a região, ofertando grande beleza paisagística de diversos pontos do concelho de Bragança.



Figura 23: *Património natural de São Pedro de Sarracenos.* Fonte: Autores

A zona conta também ao longo do rio Teixo com a cascata do Calabeiro, com uma queda de água de aproximadamente seiscentos e setenta e seis metros e um poço que se forma na região da cascata, denominado de poço Azul (Anónimo, s. d.). Existe uma outra cascata ao longo do rio conforme relato de Fernando Samões e Humberto Santos.

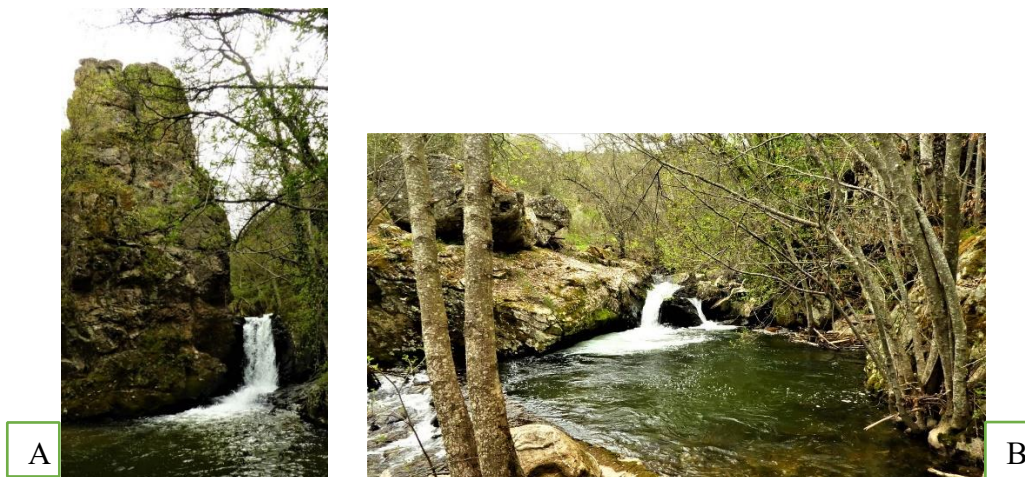


Figura 24: A – *Cascata do Calabeiro*, B – *Poço Azul*. Fonte: Google Imagens.

• *Fauna*

Segundo o senhor Humberto Santos, as espécies de fauna são diversas na aldeia de São Pedro de Sarracenos, sendo algumas protegidas por leis ambientais, como por exemplo o lobo-ibérico, que quase desapareceu da região.

A aldeia possui uma zona de caça, onde é possível caçar lebres, veados e outros pequenos animais. Alguns dos animais encontrados:

- Lobo-ibérico (*Canis lupus signatus*): maior carnívoro selvagem da região ibérica, possui estatuto de conservação **em perigo**, de acordo com o Livro Vermelho dos Vertebrados de Portugal (ICNF, 2018).



Figura 25: Lobo-ibérico (*Canis lúpus signatus*). Fonte: Google Imagens.

- Javali (*Sus scrofa*): mamífero de grande porte muito parecido com o porco doméstico, encontrado por toda a Europa Central e Ocidental (Mota, s. d.).



Figura 26: Javali (*Sus scrofa*). Fonte: Google Imagens.

- Corço ou corça (*Capreolus capreolus*): herbívoro ruminante encontrado em todos os habitats europeus. Possui estatuto de conservação **não preocupante** (Naturdata, s.d.).



Figura 27: Corço (*Capreolus capreolus*). Fonte: Google Imagens.

- Raposa vermelha (*Vulpes vulpes*): encontrada em quase todos os habitats de Portugal, tolerando bem a espécie humana. Estatuto de conservação **pouco preocupante** (Portugal selvagem, s. d.).



Figura 28: Raposa vermelha (*Vulpes vulpes*). Fonte: Google Imagens.

- Texugo (*Meles meles*): carnívoro de médio porte abundante em todo o território português. Possui estatuto de conservação **não ameaçado** em Portugal, faz parte do anexo III da Convenção de Berna como espécie parcialmente protegida (Costa, s. d.).



Figura 29: Texugo (*Meles meles*). Fonte: Google Imagens.

- Lebre-ibérica (*Lepus granatensis*): herbívoro de pequeno porte de hábitos crepusculares e noturnos. Possui estatuto de conservação **pouco preocupante** (Naturdata, s. d.).



Figura 30: Lebre-ibérica (*Lepus granatensis*). Fonte: Google Imagens.

- Águia-imperial-ibérica (*Aquila adalberti*): ave de rapina rara, de grande envergadura, endêmica do oeste do Mediterrâneo, estando na atualidade limitada a Península Ibérica (Espanha – Portugal). Estatuto de conservação **criticamente em perigo** em Portugal (ICNF, s.d.).



Figura 31: Águia-imperial-ibérica (*Aquila adalberti*). Fonte: Google Imagens

- Abutre-preto (*Aegypius monachus*): encontrado na Península Ibérica e Balcãs até o Este da China. Alimenta-se de carcaças de médio e grande porte. Estatuto de conservação **criticamente em perigo** (ICNF, s. d.).

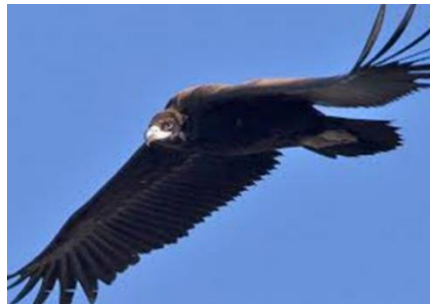


Figura 32: Abutre-preto (*Aegypius monachus*). Fonte: Google Imagens.

• Flora

A flora é bastante diversificada, podendo ser encontradas espécies autóctones que são utilizadas para a exploração sustentável, como por exemplo o castanheiro, a oliveira e o sobreiro. Possui grande parte de seu território coberto por vegetação, conferindo beleza á região. Algumas espécies encontradas:

- Castanheiro (*Castanea sativa*): árvore de grande porte, encontrada por todo continente europeu, sendo adaptável a vários climas, porém com preferência para altitudes entre os 400 e 1000 metros. Seu fruto é muito apreciado e com elevado valor nutricional, podendo também ser transformado em farinha para produção de pães, bolos, etc. (A.M., s. d.).



Figura 33: A – *Castanheira (Castanea sativa)*; B – *fruto castanha*. Fonte: Google Imagens.

- *Azinhiera (Quercus ilex spp rotundifolia)*: porte médio, muito resistente, encontrada por todo o país. Seu fruto, a bolota, é levemente adocicado e no passado era incorporado ao trigo para o fabrico de pães, bolos, entre outros. É utilizado como alimento para porcos, e possui alto valor nutricional (António, s. d.).



Figura 34: *Azinhiera (Quercus ilex spp rotundifolia)*. Fonte: Google Imagens.

- *Oliveira (Olea europaea L.)*: árvore de porte mediano, sendo originária do mediterrâneo encontra-se amplamente difundida pelo mundo devido á sua alta capacidade de adaptação aos variados solos e climas. O seu fruto, a azeitona é muito apreciada para o fabrico de óleo e para ser consumida em conserva (Lobo, s. d.).



Figura 35: A – Azeitona; B – Oliveira (*Olea europaea* L.). Fonte: Google.

- Carvalho-negral (*Quercus pyrenaica*): Ocorre na Península Ibérica, em parte da França e Marrocos, sendo comum em encostas de montanhas entre altitudes de 400 e 1500 metros. É muito utilizado na alimentação de animais como um segundo pasto (A. M., s. d.).



Figura 36: Carvalho-negral (*Quercus pyrenaica*). Fonte: Google Imagens.

- Sobreiro (*Quercus suber*): árvore de porte médio, com casca espessa e suberosa, denominada cortiça, muito utilizada para a confecção de produtos em geral, colocando Portugal em destaque neste setor. Suas folhas também servem de complemento para a alimentação animal (António, s. d.).



Figura 37: *Sobreiro (Quercus suber)*. Fonte: Autores.

Festas/eventos

A aldeia sedia alguns eventos de importância para o concelho de Bragança conforme destacado abaixo:

- ***Festa da cebola***

O evento acontece no último domingo de agosto, sendo considerada a feira rural mais antiga do concelho de Bragança. Este é um espaço para que os produtores locais disponibilizem seus produtos para o mercado e promovam a interação entre aldeias vizinhas (Alves, 2019).

- ***Passeio pedestre ao moinho do Calabeiro***

Todos os anos entre os meses de abril e maio a junta de freguesias promove um tradicional passeio pedestre para os aldeões, tendo início no centro da aldeia e com término no moinho do Calabeiro, onde ocorre um almoço de confraternização, com pães produzidos com os grãos moídos no moinho.

- ***Campeonato de Portugal de Trial – CPT 4 x 4***

Desde 2016 a aldeia de São Pedro de Sarracenos sedia o troço mais difícil do CPT 4 x 4, atraindo grandes públicos para a região de Bragança, estando já consolidado entre os amantes do automobilismo de aventura.

3. ROTEIRO GEOLÓGICO

O roteiro aqui apresentado é uma sugestão de pontos a serem visitados, com as mais valias disponíveis na freguesia de São Pedro. O estudo não se trata exaustivo pois acreditamos que muitos pontos ainda poderiam ser incluídos como atrativos, nomeadamente falta incluir pontos de interesse gastronómico de forma a valorizar este percurso.

O percurso do roteiro geológico aqui proposto, pode ser feito em automóvel 4 x 4, mota, bicicleta, a cavalo ou a pé. Devido às condições adversas do terreno sugere-se que este percurso seja feito em meios adequados.

Não foi possível medir a quilometragem total, nem a distância de um ponto para outro, visto que no dia da visita ao local a equipa não procedeu a marcação dos pontos em GPS, e devido a situação de pandemia não teve a oportunidade de retornar a região. Segundo relato do senhor Humberto Santos, o moinho encontra-se a aproximadamente seis quilómetros do centro da aldeia. As grutas de calcário e os fornos, encontram-se próximos distando uns dois quilómetros entre si. As pontes nova e velha também são próximas entre si, distando aproximadamente um quilómetro. As cascatas e o lago não foram visitados pela equipa. Estima-se um total de doze quilómetros o percurso total.

O mapa gerado neste trabalho foi construído por aproximação dos pontos de forma mais fidedigna possível, com base em imagens de satélite e marcações dos pontos por fotos, porém, não corresponde ao local exato, apresentando uma margem de erro de alguns metros entre os pontos demarcados.

Abaixo apresentamos o mapa com alguns dos potenciais pontos de interesse:

Roteiro Geológico de São Pedro de Sarracenos

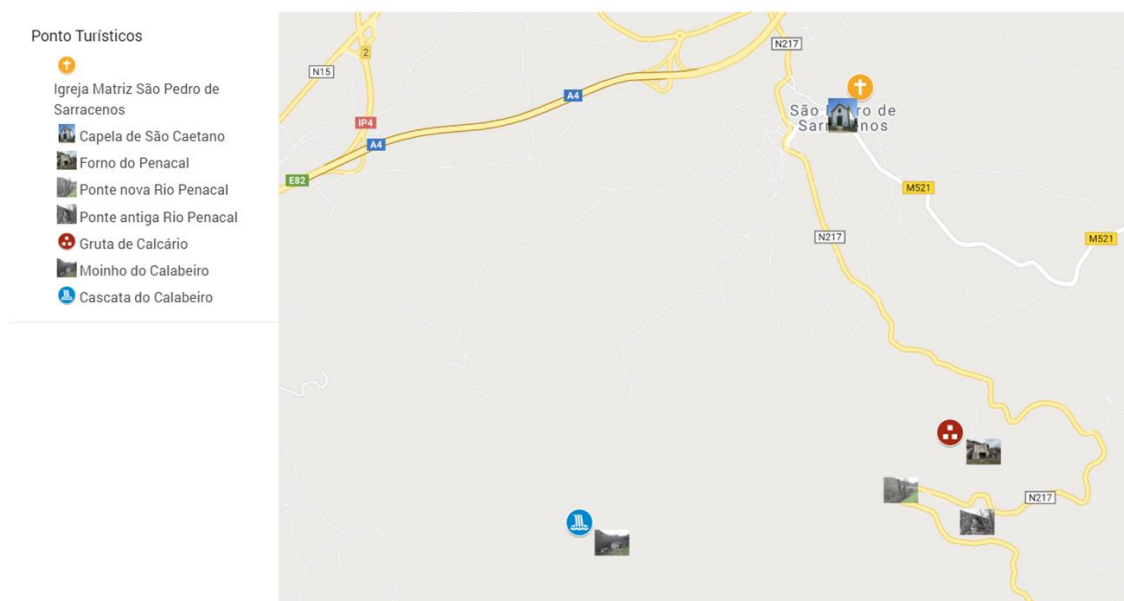


Figura 38: Roteiro Geológico de São Pedro de Sarracenos. Fonte: Scott (2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aldeia de São Pedro de Sarracenos é uma região rica em pontos de interesse geológico, naturais e construídas, podendo ser observado ao longo de todo o roteiro as riquezas minerais da região. Na parte construída, apresenta edificações históricas com estruturas de rochas visíveis, como as igrejas, fontes públicas, residências particulares, entre outros.

Na parte natural, é cercada por paredões rochosos, assim como seu terreno é rico em rochas diversas e de tamanhos variados. Já foi fonte de exploração informal de minérios, e ainda se sabe muito pouco sobre as riquezas escondidas neste sítio.

A região de São Pedro de Sarracenos oferece variados potenciais turísticos para a cidade de Bragança, podendo ser inserida nos passeios pedestres promovidos pela autarquia e como ponto de visita para o turismo de natureza. É rico em formações geológicas, em fauna e em flora constituindo uma mais valia para o concelho.

Por se tratar de uma zona pouco estudada inserida no Maciço Hespérico, quem sabe no futuro poderá se revelar como um sítio de grande valor geológico, quiçá vindo a se tornar um geossítio de Bragança.

Apesar de difícil, este foi um trabalho de muito aprendizado sobre a região de Trás-os-Montes, as formações geológicas e o património natural presente em Portugal. Pôde-se também aprender sobre a cultura e história de colonização local.

Esperamos com este trabalho ser fonte de inspiração para estudos mais aprofundados da região, com carácter científico, e como forma de divulgar e valorizar o concelho de Bragança.

AGRADECIMENTOS

Ao senhor Humberto José dos Santos, presidente da junta de São Pedro de Sarracenos e ao senhor Fernando Samões, guardião do moinho, pela contribuição ao trabalho, sem a qual não seria possível parte deste trabalho.

A Eduardo Costa Scott, pela contribuição na geração do mapa do roteiro geológico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, C. (2019). Aldeia brigantina de São Pedro de Sarracenos assinalou dezenove anos de feira das cebolas. Brigantia. Disponível em: <https://www.brigantia.pt/noticia/aldeia-brigantina-de-sao-pedro-de-sarracenos-assinalou-19-anos-de-feira-das-cebolas>

A. M. (s. d.). Ficha do carvalho-negral. Naturlink. Disponível em: <http://naturlink.pt/article.aspx?menuid=55&cid=3673&bl=1&viewall=true>

A. M. (s. d.). Ficha do castanheiro. Naturlink. Disponível em: <http://naturlink.pt/article.aspx?menuid=55&cid=93958&bl=1&viewall=true>

Anónimo (s. d.). Bragança (4): trilho do moinho e cascata do Calabeiro. Disponível em: <https://pt.wikiloc.com/trilhas-caminhada/braganca-4-trilho-do-moinho-e-cascata-do-calabeiro-24232919>

António, N. C. (s. d.). Ficha da azinheira. Naturlink. Disponível em: <http://naturlink.pt/article.aspx?menuid=55&cid=3668&bl=1&viewall=true>

António, N. C. (s. d.). Ficha do sobreiro. Naturlink. Disponível em: <http://naturlink.pt/article.aspx?menuid=55&cid=92408&bl=1>

Cardoso, J. M. (2012). Castanha dá milhões de euros à Trás-os-Montes. Jornal Expresso. Disponível em:

https://expresso.pt/blogues/bloguet_redeexpresso/blogue_a_voz_de_tras_os_montes/castanha-da-milhoes-de-euros-a-tras-os-montes=f764084

Câmara Municipal de Bragança (2009a). Avaliação Ambiental da 1ª Revisão do Plano Director Municipal de Bragança. Relatório Ambiental. Vol. II.

Câmara Municipal de Bragança (2020b). Breve Panorâmica Histórica. Disponível em: <https://www.cm-braganca.pt/pages/143>

Câmara Municipal de Bragança (2020c). São Pedro de Sarracenos. Disponível em: <https://www.cm-braganca.pt/pages/462>

Costa, H. (s. d.). Ficha do Texugo. Naturlink. Disponível em: <http://naturlink.pt/article.aspx?menuid=55&cid=3939&bl=1§ion=3&viewall=true>

Denchi, M. L. (s. d.). Magnetite. Mindat.org. Disponível em: <https://www.mindat.org/min-2538.html>

Fogaça, J. R. V. (s. d.). Formação e constituição de estalactites e estalagmites. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/quimica/formacao-constituicao-estalactites-estalagmites.htm>

GeoHack – São Pedro de Sarracenos. Disponível em: https://tools.wmflabs.org/geohack/geohack.php?pagename=S%C3%A3o_Pedro_de_Sarracenos¶ms=41_45_53_N_6_45_17_W_type:city_region:PT

Gonçalves, M. A. & Gonçalves, J. (2020). *Actas Portuguesas de Horticultura*, 31, 42-49. Disponível em: <https://aphorticultura.pt/wp-content/uploads/2020/04/Actas-VIII-Simp%C3%B3sio-Nacional-de-Olivicultura.pdf#page=47>

ICNF (s. d.). *Aegypius monachus*. Plano Sectorial da Rede Natura 2000.

ICNF (s. d.). Águia-imperial-ibérica. Disponível em: <http://www2.icnf.pt/portal/pn/biodiversidade/patrinatur/especies/aves/ag-imp>

ICNF (2013). Espécies arbóreas indígenas em Portugal Continental. Guia de utilização. Ministério da Agricultura, Mar, Ambiente e Ordenamento do Território.

ICNF (2018). Lobo-ibérico. Disponível em: <http://www2.icnf.pt/portal/pn/biodiversidade/patrinatur/especies/mam/lob-ib>

Lobo, A. C. (s. d.). Ficha da oliveira. Naturlink. Disponível em:

<http://naturlink.pt/article.aspx?menuid=55&cid=73441&bl=1&viewall=true>

Manuppella, G., Moreira, J. C. B., & Romão, M. L. (1981). Calcários portugueses sua utilização industrial. *Bol. Minas*, Lisboa, 18 (4), p. 271-283.

Mensageiro de Bragança (s. d.). Moinho de São Pedro é exemplo de recuperação. Ed. 3670. Disponível em: <https://www.mdb.pt/diz-o-ze/moinho-de-s-pedro-e-exemplo-de-recuperacao>

Mota, P. (s. d.). Ficha do Javali. Naturlink. Disponível em:

<http://naturlink.pt/article.aspx?menuid=55&cid=4059&bl=1&viewall=true>

Naturdata (s. d.). Corça. Disponível em: <https://naturdata.com/especie/Capreolus-capreolus/6572/0/>

Naturdata (s. d.). Lebre. Disponível em: <https://naturdata.com/especie/Lepus-granatensis/6573/0/>

Neiva, J. M. C. (1949). *Geologia dos minérios de ferro portugueses: seu interesse para a siderurgia*. Museu Mineralógico e Geológico da Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316.2/37963>

Oliveira, M. A., & Oliveira, L. (2011). Guia de Portugal de A a Z, Bragança, Maia, Círculo de Leitores, 55.

Pires, A. C. E. (2020). O enigma das tábuas da igreja matriz. São Pedro de Sarracenos, Bragança.

Portugal Selvagem (s. d.). Raposa vermelha. Disponível em:

<https://portugaselvagem.wordpress.com/2012/10/28/raposa-vermelha-vulpes-vulpes/>

Redentor, A. (2003). A produção tradicional de cal no extremo setentrional dos concelhos de Vinhais e Bragança: Contributos para seu estudo. *Brigantia*, Bragança, XXIII (3 / 4), 1-268.

São Pedro de Serracenos, Bragança. Disponível em:

https://www.facebook.com/pg/S%C3%A3o-Pedro-de-Serracenos-Bragan%C3%A7a-120731928004067/about/?ref=page_internal

Shaping Urban Dynamics – SUD (2013). Estudo de Impacte Ambiental (EIA) do Projeto de Ampliação da Zona Industrial de Bragança. Município de Bragança. Relatório. Fase 2.

Vieira, A., Gomes, C. A. A. L., Meireles, C. A. P., Diamantino, C., Lobarinhas, D., Carvalho, E., Urbano, E. E. M. C., Ramos, J. M. F., Silva, M. A., Gomes, M. E. P., Campos, N., Figueiredo, N., & Costa, P. F. (2018). Recursos geológicos de Trás-os-Montes – Passado, presente e perspectivas futuras. Disponível em:

<http://hdl.handle.net/10198/15491>

Visitar Portugal (2019). Disponível em:

<http://puraexperiencia.blogspot.com/search/label/S%C3%A3o%20Pedro%20de%20Sarraceno>

