

**ROSILENE FELIX MAMEDES
VANDERSON DOUGLAS
TAVARES DOS SANTOS**

**POLÍTICA, EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Política, educação e contemporaneidade [livro eletrônico] / organizadores Rosilene Felix Mamedes, Vanderson Douglas Tavares dos Santos. -- João Pessoa, PB : Contatos Empreendimentos, 2024.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-983901-0-5

1. Educação 2. Políticas educacionais I. Mamedes, Rosilene Felix. II. Santos, Vanderson Douglas Tavares dos.

24-216326

CDD-379

Índices para catálogo sistemático:

1. Políticas educacionais : Educação 379

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

PREFÁCIO

Este livro reúne uma seleção de textos elaborados por estudiosos e pesquisadores. Sendo resultado de diferentes experiências e da atuação na educação básica, por isso, contempla algumas temáticas que permeiam os estudos voltados ao contexto escolar brasileiro.

Assim, os autores e autoras envolvidos neste projeto apontam questões como a ludicidade na infância; o desenvolvimento cognitivo infantil atrelado ao ludismo; as dificuldades na alimentação escolar; a educação física inclusiva e os impactos desta prática no campo sócio emocional dos estudantes; os avanços da tecnologia na educação física adaptada; as políticas de formação inicial do professor; a eficiência das políticas de educação inclusiva; a identidade quilombola e sua relevância para a construção de um currículo ancestral e a educação, história e cultura no Egito antigo.

Destarte, os capítulos foram elaborados por diferentes sujeitos, que possuem experiências singulares na vivência educacional, mas que apresentam em comum a preocupação de estabelecer uma ponte entre a prática docente e a universidade. Para isso, foram acionadas as leituras teóricas e críticas realizadas ao longo dos estudos e das cuidadosas pesquisas sobre educação, cultura, sociedade, política, história e contemporaneidade.

Ademais, de que adianta estudo, leitura e docência se o conhecimento não puder ser repartido? Assim, os textos presentes nesta coletânea buscaram associar o que faz parte dos debates acadêmicos com a realidade da prática do ensino, por aqueles que atuam todos os dias em salas de aula das escolas brasileiras. Sabemos que, este aspecto é de grande valor e acrescenta ao debate um tom caloroso de veracidade.

Deste modo, os leitores irão perceber que os textos aqui disponíveis demonstram preocupação e cautela no que tange às relações pedagógicas, políticas e culturais; trazendo à tona e compartilhando conhecimentos tão necessários para a formação de sujeitos que pensam, admiram, se identificam e vivem o mundo da educação. Outrossim, as práticas apresentadas neste livro possibilitam ao leitor compreender como está a educação brasileira em diferentes aspectos na nossa contemporaneidade.

Espera-se que este projeto possa colaborar com estudos, pesquisas e atuação no âmbito escolar de docentes e pesquisadores que, assim como nós, sejam admiradores e apaixonados pelo fazer educacional.

Portanto, os textos presentes nesta edição visam um debate atual, em acordo com o que se vive na escola, prezando pela verdade, clareza e pelo cuidado com a escrita e com o público leitor. Este livro é inovador ao trazer uma série de reflexões que avolumam as discussões sobre

a educação básica contemporânea e algumas questões que a atravessam. Desse modo, é mais um passo dado para a construção de uma educação emancipatória. Aos leitores e leitoras, pesquisadores, pensadores, profissionais da educação e outros visionários, esperamos que todos se beneficiem deste material. Boa leitura!

João Pessoa, 05 de agosto de 2024
Professora Clarice Cardoso de Moraes

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO INFANTIL E LUDICIDADE: A IMPORTANCIA DO BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA	5
Leidiane dos Santos Silva; Vanderson Douglas Tavares Santos	
A FUNÇÃO DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA	15
Aldira Nascimento de Lima; Vanderson Douglas Tavares Santos	
A IMPORTÂNCIA E OS DESAFIOS DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO.....	27
Amanda de Lima Oliveira; Elaine Cristina Cavalcante de Souza; Carlos Barry Gomes de Figueiredo; Vanderson Douglas Tavares Santos	
IMPACTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DOS ALUNOS.....	37
Carlos Barry Gomes de Figueiredo; Amanda de Lima Oliveira	
AVANÇOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: FERRAMENTAS E IMPLEMENTAÇÕES.....	49
Carlos Barry Gomes de Figueiredo; Valdo Fernandes Cavalcante	
O EGITO ANTIGO – HISTÓRIA, EDUCAÇÃO, CULTURA E CREÇAS UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	61
Leidiane dos Santos Silva; Vanderson Douglas Tavares Santos	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DA EFICÁCIA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA E SUA IMPLEMENTAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS	69
Fabiana Alves da Silva; Vilma Helena Malaquias; Rosilene Felix Mamedes	
IDENTIDADE QUILOMBOLA: CAMINHOS PARA COMPREENSÃO DE UM CURRÍCULO ANCESTRAL.....	83
Amanda Caline da Silva Omar; Sheylene Tathiana Lages da Silva	
OS JOGOS MATEMÁTICOS NAS SÉRIES INICIAIS.....	94
Valdo Fernandes Cavalcante; Carlos Barry Gomes de Figueiredo; Samuel Amorim da Silva	
O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: OS FUNDAMENTOS FILSOFICOS E POLÍTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	109
Vanderson Douglas Tavares Santos	
CONHECIMENTO DAS PUÉRPERAS ACERCA DOS MÉTODOS CONTRACEPTIVOS DURANTE A AMAMENTAÇÃO	120
Edilson da Silva Virginio; Mariana Henrique dos Santos; Suzana Dirley Henrique dos Santos; Wezila Gonçalves do Nascimento	
A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS DE JACARAÚ	147

SOBRE O SECRETARIADO EXECUTIVO: UM ESTUDO EMPÍRICO.....147

Maria Augirlene Silva do Nascimento

O SECRETARIADO COMO OBJETO SOCIALMENTE CONSTRUÍDO.....157

Maria Augirlene Silva do Nascimento

EDUCAÇÃO INFANTIL E LUDICIDADE: A IMPORTANCIA DO BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Leidiane dos Santos Silva

Vanderson Douglas Tavares Santos

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo demonstrar a importância que tem a atividade lúdica para o ensino de crianças da Educação Infantil, levando os educadores a repensar as práticas pedagógicas tendo a ludicidade como recurso didático que proporciona o desenvolvimento de várias habilidades fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, já que os jogos e brincadeiras proporcionam momentos de alegria, e muito aprendizado, sempre com o objetivo e comprometimento de levar a criança a aprender e se desenvolver. O estudo se embasou em vários teóricos da atualidade e de renomes para poder explicar a importância dessa ferramenta no processo de ensino a aprendizagem das crianças, e além disso, pode pontuar como a formação docente precisa estimular esses professores a sempre buscar novas metodologias e ferramentas que possam incentivar os alunos a serem protagonistas no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. O estudo ainda traz alguns espaços estudantis que as crianças precisam frequentar na escola e que esse lugar precisa ser vivo no espaço escolar.

Palavras-chave: lúdico; brincar; aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo demonstrar a importância de usar o lúdico como uma ferramenta facilitadora na aprendizagem e no desenvolvimento motor para crianças da educação infantil. O que é de imensa importância, pois segundo a LDB, nº 9.394/96 em seu artigo 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos psicológicos, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”.

A ludicidade precisa está presente nas salas de aulas de educação infantil, é por através das brincadeiras que as crianças se expressam, aprendem que existem regras a serem seguidas, a cooperar com o outro, respeitando a opinião e o modo de ser de cada um. As brincadeiras

permitem também ao educador (a) trabalhar com o concreto, mostrar diversas maneiras onde as crianças podem realizar determinada atividade sem deixar de aprender e de se divertir. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente neste sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança (Pimentel, 2008).

A atividade lúdica traz diversas situações, as quais a criança descobre, experimenta, aperfeiçoa suas habilidades, limitações e outras vivências importantes que são capazes de construir conhecimentos e atitudes para a formação do ser humano (Dohme, 2003). O lúdico tem explícita relação com o desenvolvimento infantil, estabelecendo fortes laços entre processos imaginários e desenvolvimento psicológico, proporcionando que a criança se torne capaz de acessar, interpretar, significar a realidade e a si própria (Pimentel, 2008).

Na educação infantil, o aprender deve ser algo prazeroso, deve despertar o interesse, estimulando a curiosidade e a criatividade, incentivando o aluno a sempre buscar o seu desenvolvimento e fazendo do lúdico um ótimo instrumento de trabalho (Pedroza, 2005). Segundo Ferrari *et al* (2014) com as brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, como atenção a imitação, a memória, a imaginação, amadurecendo também algumas capacidades de socialização por meio da interação e da utilização de regras e papéis sociais.

Este artigo tem por objetivo discutir a través de uma revisão bibliográfica a importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil, mostrando que o brincar não é apenas um prazer, mas uma necessidade inerente a criança e ao seu desenvolvimento.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E LUDICIDADE: A IMPORTANCIA DO BRICAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 CONCEITUANDO LUDICIDADE

A ludicidade é extremamente necessária para o desenvolvimento integral da criança. O dicionário Aurélio (2009) traz que lúdico significa; divertimento, sobretudo entre crianças. Dessa forma, brincar passou a ser reconhecido como algo indispensável e sua definição deixando apenas de se limitar aos jogos ou brincadeiras, passando a abranger de acordo com Ferreira (2014) o lúdico é “ato ou efeito de brincar, entretenimento, passatempo, divertimento, brinquedo, gracejo”, fazendo ligação entre o lúdico, a brincadeira e o jogo.

Para Vygotsky (1991), a criança desenvolve seu conhecimento de mundo adulto através de jogos e brincadeiras, pois quando ela brinca, cria situações imaginárias que contribui para o seu desenvolvimento. Dessa forma, podemos entender que a ludicidade tem um entendimento muito mais amplo do que apenas o jogo e o brincar, como ilustrado no trecho abaixo:

A atividade lúdica como aquela que proporciona a plenitude da experiência. Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem vivencia em seus atos. (Lucksi, 2005, p. 2).

Nessa mesma linha de pensamento pode-se falar que para que as brincadeiras sejam consideradas lúdicas é necessário que atinjam o interesse da criança, através das brincadeiras lúdicas como a música, a competição, o faz de conta, etc. Luckesi (2005) entende que as brincadeiras serão lúdicas apenas quando levar a criança a total entrega no momento em que está acontecendo.

Sob o olhar de Kishimoto (2006), lúdico é uma forma da criança entrar em contato com o mundo, pois é através dela que a mesma entra no mundo de faz de conta e interage com outras crianças e adultos. Já Piaget (2001), diz que as atividades lúdicas facilitam o desenvolvimento físico e mental da criança, pois o brincar exerce uma ação sobre ela, e ela também sobre o brinquedo, dando significado lúdico ao mesmo. É através de atividades lúdicas que a criança aprende a lidar com sentimentos de dor, alegria, tristeza, perda e aprende a compreender regras.

Oliveira (2011, p. 15) diz que a ludicidade “manifesta a forma como a criança está organizando sua realidade e lidando com as possibilidades, limitações e conflitos, já que, muitas vezes, ela não sabe, ou não pode, falar a respeito deles”. Portanto, pode-se dizer que a criança quando está brincando expressa suas vontades, seus conflitos em relação ao meio em que ela está inserida. De acordo com Santos (2002) a ludicidade se faz necessário na vida do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão ou uma forma de passar o tempo, o lúdico deve estar presente em qualquer etapa da vida do ser humano.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A escola não deve ser utilizada apenas para transmitir conhecimento, mas também como formadora de cidadãos.” O grande desafio está em garantir que esses conhecimentos sejam passados com qualidade, respeitando a diversidade local, social, étnica e cultural de cada indivíduo” (Gadotti, 1992, p. 82).

Para Cotonhoto (2019), quando a criança brinca ela vê o mundo à sua maneira, segundo a sua imaginação sem compromisso com a realidade. É através da brincadeira que ela cria, imagina, assume um papel e imita um comportamento, segundo o que foi observado por ela. O brincar aparece como uma situação na qual a criança se sente livre para agir da forma que deseja. Não é necessário brinquedos na sala para se realizar uma aula lúdica, situações que envolvam a imaginação dos estudantes, a alegria em participar, o prazer em aprender, é uma forma lúdica de adquirir conhecimentos.

(Kishimoto, 2006 p. 551) afirma que:

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo... ela da alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação.

O brincar é fundamental à saúde física, afetiva e intelectual, e contribui para a formação de um adulto equilibrado fisicamente e intelectualmente. Já o brinquedo é sempre um suporte da brincadeira, ele estimula o imaginário infantil. O brinquedo coloca a criança na presença de produções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los (Kishimoto, 2006).

Então pode-se dizer que o brinquedo estimula a criatividade, a curiosidade, o desenvolvimento da linguagem, a concentração e a autoconfiança, facilitando a aprendizagem e também o relacionamento interpessoal. Em relação à brincadeira Kishimoto (2006) diz: que é a ação que desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma brinquedo e brincadeira relaciona-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo.

Sendo assim, a brincadeira contribui para a compreensão de mundo, pois através dela a criança aprende a ganhar, perder, respeitar regras e viver em sociedade. Sendo o lúdico um importante potencializador para o desenvolvimento integral, sendo assim, uma maneira mais atrativa da criança aprender, pois é através do brincar que ela ganha independência, estimula os sentidos, desenvolve habilidades motoras e a interação com outros (Wajskop, 2009).

Para Carvalho (1992, p.28)

O ensino observado de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador (...), portanto o lúdico é uma importante ferramenta para o desenvolvimento da criança, pois proporciona uma aprendizagem sadia possibilitando a formação identidade, do respeito, da socialização e a construção do conhecimento.

Desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está em sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção às atividades vivenciadas naquele instante (Carvalho, 1992).

Nesse sentido, a criança deve ser incentivada e motivada, para a utilização do lúdico, isso é um dos fatores indispensáveis não só para o sucesso da aprendizagem, mas, também para que haja o crescimento do ser, por tanto os jogos e brincadeiras são excelentes métodos de mediação entre o bem-estar e o conhecimento.

Vygotsky (1991) nos mostra que a criança envolve-se em um mundo de imaginação, no qual realiza suas fantasias, e ao mesmo tempo em que se diverte ela está aprendendo, pois quando se utiliza o lúdico como uma ferramenta de aprendizagem, o educando aprende a lidar com o mundo, formando sua personalidade, aprendendo a superar o medo e demonstrar sentimentos.

Desse modo, entende-se que o lúdico é extrema importância para o desenvolvimento saudável da criança, pois quando se transmite conhecimento ludicamente o educando trabalha a capacidade cognitiva, além de potencializar a psicomotricidade. A brincadeira lúdica possibilita que a criança demonstre o modo como ela vê o mundo e como gostaria que ele fosse, pois é através do brincar que ela expressa seu pensamento organizando e compreendendo o mundo ao seu redor.

Vygostk (1991) diz que: os principais elementos da brincadeira são a situação imaginária, a imitação e as regras. Ele afirma que é no brincar que ela cria uma situação imaginária no qual assume um papel que muitas vezes nasce a partir do conhecimento que a mesma possui do mundo adulto.

Sendo assim, Luckesi (2005 p.12) fala que:

O ser humano age e compreende por meio da dialética de assimilação e acomodação em suas relações com o mundo exterior. Assimilar significa tomar o mundo exterior semelhante ao mundo interior, evidentemente, como eles podem ser apropriados com a realidade pela ótica do sujeito. É nessa dialética que se aprende e se desenvolve.

De acordo com o mesmo autor, os jogos são classificados em três tipos: os de exercício, símbolos e os jogos de regras. Segundo ele os jogos de exercícios predominam nos dois primeiros anos de vida da criança, um exemplo é a imitação que ela faz dos outros, ou seja, ele está voltada a aprender o mundo a sua volta. Já o jogo simbólico se manifesta dos dois aos seis anos de idade, nessa fase a criança gosta de brincar de faz de conta, um exemplo é quando a criança se imagina num conto de fadas. E o jogo de regras predominam a partir dos seis anos

de idade quando a criança começa a entender o mundo a sua volta.

O lúdico e o jogo são uma parte essencial do processo de ensino, pois é através da brincadeira que a criança aprende a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas. Sendo assim, Kishimoto (2012) fala da importância de ensinar crianças através da ludicidade e dos jogos e de todos os benefícios dessa prática. Portanto, pode-se afirmar com base nesses estudos que o lúdico é um recurso facilitador para a aprendizagem.

2.3 O PAPEL DO EDUCADOR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DO BRINCAR

Na instituição de ensino, o professor deve direcionar e incentivar o educando na construção de diferentes saberes. Porém, no planejamento da construção desse saber é indispensável a ludicidade, tendo em mente que quando a criança brinca ela experimenta, descobre, inventa, aprende além de desenvolver competências como; linguagem oral, pensamento, concentração, atenção que são essenciais para o bom desempenho dos educandos não só na escola, mas também permeando na vida adulta.

Dessa forma:

É na atividade de jogo que a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana a capacidade de imaginar (...). Brincando a criança cria situações fictícias transformando com algumas ações os significados de alguns objetos (Vygotsky, 1991, p.122).

O trabalho docente está diretamente ligado a essa prática. Ao planejar uma aula, o professor deve atentar-se a ludicidade, deve pensar nos objetivos de aprendizagem que esta atividade vai levar para os discentes.

Sendo assim:

O sentido real, verdadeiro funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante (Almeida, 2000, p. 63).

Desse modo, não necessariamente precisa-se de jogos para se ter uma aula lúdica e sim de um professor com boas estratégias e com um olhar diferenciado para o ato de ensinar. O brincar faz parte da natureza da criança e cabe ao docente orientar para que essa brincadeira na

instituição de ensino leve os discentes a desenvolver habilidades como: físico, motor, emocional, cognitivo e social.

Segundo Holtez (1998), o brincar deve ser valorizado por todos os envolvidos na educação da criança pequena, isso inclui família e escola, optando por materiais lúdicos, que tenham o objetivo de desenvolver habilidades essenciais. Essas evidências são para superar o preconceito por parte de alguns que acreditam que brincar não leva a criança a aprender, não reconhecendo a importância desse ato como forma de desenvolvimento da imaginação. O brincar no contexto educacional leva a criança a diversos meios de aprendizagens (Holtez, 1998).

Para Piers e Landau (1990, p.43), “o brincar desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emocional, sentimento de alegria e prazer: o hábito de ser feliz”. Portanto trabalhar com o lúdico, leva criança a aprender de um jeito muito mais divertido, a entender a sociedade, respeitar regras de convivência, trazendo bem-estar no ambiente escolar. Para crianças nessa idade é importante que a escola seja atraente, desse modo é de extrema necessidade a busca por novas metodologias que sejam capazes de facilitar este processo.

Precisar existir na própria instituição, locais que sejam propícios para trabalhar com aulas lúdicas que estimulem a imaginação das crianças e também do professor, que é um dos fatores mais importantes quando se trabalha com lúdico, como por exemplo, o pátio da escola, quadra poliesportiva, sala de recursos multifuncionais, entre outros (Andrade, 2012).

O educador deve considerar a ludicidade como um meio de aprendizagem. Para Marinho (2012), a ludicidade deve ser um dos principais eixos norteadores do processo de ensino aprendizagem, pois através da ludicidade é possível abordar diferentes estratégias para a aprendizagem de diversos conhecimentos. O lúdico deve ser visto como uma ferramenta didática para o docente, pois é através dele que se aprende de forma mais divertida e eficaz. Trabalhar com crianças usando jogos e brincadeiras proporciona ao educando melhor desempenho em sua aprendizagem.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998, p.30):

O professor é mediador entre crianças e os objetos de conhecimentos, organizando e proporcionando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimentos humanos.

Os jogos e brincadeiras são atividades de muito valor educacional, pois quando são levadas para o ambiente escolar só tem a somar positivamente no processo de ensino e aprendizagem (Koshimoto, 2002). Vygotsky (1998) diz que o educador pode trabalhar vários recursos para trabalhar a ludicidade como; jogos, brincadeiras, histórias, para que a criança seja desafiada a pensar, resolver problemas e criar e recrie regras usadas pelos adultos.

Sendo assim;

À ludicidade, tão importante para a saúde mental humana, precisa ser mais considerada. O espaço lúdico da criança merece mais atenção, pois é o espaço para a expressão mais genuína do ser, e o espaço de exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos (Cunha, 2005 p.09).

Então, pode-se dizer que a ludicidade proporciona vivências, fazendo elo com o sentimento, ação, pensamento, onde pode ser um jogo, uma brincadeira, ou alguma outra atividade coletiva. Mas para que essas atividades sejam realmente uma ferramenta de aprendizagem é necessário o bom planejamento por parte do docente, ser muito bem orientadas no momento em que estão acontecendo.

Dessa forma:

É no ato de brincar que toda criança se apropria da realidade imediata, atribuindo-lhe significado. Em outras palavras, jamais se brinca sem aprender e, caso insista em uma separação, está será de organizar o que busca ensinar, escolhendo brincadeiras adequadas para que melhor se aprenda (Antunes, 2004, p.31).

Portanto, em um ambiente lúdico o docente deve criar situações em que a criança se aproprie de diferentes saberes, com um olhar atento do educador para essas brincadeiras fazendo observações, alterações e ajustes se necessário para a melhor compreensão dos educandos, assim além da criança experimentar o mundo ao seu redor estará desenvolvendo várias habilidades enquanto brinca. Nesse aspecto, leva-se em consideração a importância que tem a ludicidade para o desenvolvimento da criança, de acordo com o ponto de vista dos pesquisadores citados nesse trabalho, que mostra o lúdico como um instrumento metodológico eficaz e de extrema importância para ter uma boa aprendizagem quando se trabalha com crianças.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Isto posto, este estudo teve como objetivo mostrar através de uma revisão bibliográfica a importância de trabalhar a ludicidade como uma ferramenta de aprendizagem que visa

melhorar o desenvolvimento físico, motor e cognitivo das crianças que estão na Educação Infantil. Pois através do lúdico é possível ter o desenvolvimento integral da criança, discutindo a importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil, mostrando que o brincar não é apenas um prazer mas uma necessidade.

E que os professores precisam sim estar atentos aos benefícios não apenas estudantis, mas também os socioemocionais que essa lúdico pode trazer para a vida da criança, sabendo que uma criança quando bem estimulada na fase correta, tende a aprender de maneira mais rápida e também chegar a fase adulta com uma melhor socialização. E que o lúdico precisa sim fazer parte do planejamento das aulas dos professores e que esses mesmos docentes também precisam de formação inicial adequada para atuar com esse público.

Sendo assim, pode-se afirmar que as práticas lúdicas favorecem o processo de ensino aprendizagem, tendo em vista a possibilidade do uso de diversos espaços escolares e metodologias que os docentes podem adotar. Conseguindo assim um aprendizado mais divertido e com interação entre as crianças, e destacado o papel do docente que é fundamental para que a ludicidade seja realmente um instrumento de aprendizagem, colocando os jogos e brincadeiras em seus planejamentos diários, e tendo consciência de qual aprendizado aquela aula vai levar para os seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica, Técnicas e Jogos Pedagógicos**, São Paulo: Loyola, 2000.

ANDRADE, S. S. **O Lúdico na Vida e na Escola: desafios metodológicos**. Curitiba: Appris, 2012.

ANTUNES, Celso, **Educação Infantil: propriedade imprescindível**. Rio de Janeiro: ed. Vozes, 2004.

BRASIL, **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação (MEC), DF, Brasília. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>

CARVALHO, A.M.C. *et al.* (Org). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

COTONHOTO, Larissy Alves. *Et al.* **A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica**. Pepsic Construção Psicopedagógica. São Paulo, vol 27, n 28, p. 37-47, 2019.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedos, desafios e descobertas**. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2005.

DOHME, Vania. **Atividades Lúdicas na Educação: O Caminho de Tijolos Amarelos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FEREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8ª Ed. Ver. Atual. Curitiba: Positivo, 2010.

FERRARI, Karimone Paula Galio. *Et al.* A contribuição da ludicidade na aprendizagem e no desenvolvimento da criança na educação infantil. **Unoes & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 17-22, jan/jun.2024.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã. Polemicas do nosso tempo**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1992.

HOLTZ, M. L. **Lições de Pedagogia Empresarial**. Sorocaba, São Paulo: DHL, 1998.

KISCHIMOTO, T, M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

KISCHIMOTO, T, M. O Brincar e Suas Teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2012, p 172.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e Atividades Lúdicas**. Uma abordagem a partir de experiências internas. Disponível em: www.luckesi.com.br.

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste [et al.]. **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade**. 2. ed. –Curitiba: Ipbex, 2012.

OLIVEIRA, Zelma de M. Rua de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 7 ed. São Paulo; Cortez, 2011.

PEDROZA, R. L. S. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. **Rev. Dep. Psicol.**, Passo Fundo: Ed. UFF, v. 17, n. 2, p. 61-76, dez. 2005.

PIERS, M. W; LANDAU, G. M. **O Dom de Jogar e Por que as Crianças Não Podem Prosperar Sem Ele**. São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTEL, Alessandra. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicologia da educação**. São Paulo. 26, p. 109-133, 2008.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O Lúdico na Formação do Educador**. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1991.

A FUNÇÃO DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

Aldira Nascimento de Lima
Vanderson Douglas Tavares Santos

RESUMO

Este artigo constitui-se em uma pesquisa bibliográfica, a qual se buscou fazer uma análise da utilização e importância do lúdico durante o processo de ensino/aprendizagem infantil. O objetivo principal deste estudo é desenvolver uma linha de pensamento sobre o uso da ludicidade no decorrer do processo de ensino dos alunos que se encontram cursando a Educação Infantil, fase que as suas habilidades cognitivas estão sendo despertadas para o aprendizado formal. Deste modo, podemos afirmar que o interesse em abordar este tema surgiu do desejo de profundarmos nossos conhecimentos sobre um assunto tão cativante e presente no cotidiano dos profissionais que atuam no processo de ensino-aprendizagem infantil. Assim, nossa reflexão vai girar em torno da seguinte questão: Como o psicopedagogo pode ajudar o docente na obtenção de resultados realmente satisfatórios durante o processo de aprendizagem da criança? Como veremos aqui, com o uso de brincadeiras, jogos e brinquedos durante o ensino infantil, a escola garante uma atmosfera de satisfação tão necessária para todos os envolvidos nesse processo: professor e aluno, pois, a instituição escolar é um ambiente de inclusão, de encontros, e de trabalho coletivo; somente desta maneira o aprendizado e a escola podem tornar-se relevante para o discente e docente.

Palavras-chave: desenvolvimento cognitivo; lúdico; psicopedagogia.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo científico constitui-se de uma pesquisa bibliográfica onde propomos uma análise reflexiva sobre a utilização e importância da ludicidade durante o processo de aprendizagem infantil. O apoio da psicopedagogia nesse processo traz que, o lúdico permite ao discente exercitar e descobrir seu próprio mundo, observando, através da brincadeira e do brincar, a realidade que o rodeia, aprendendo e desenvolvendo suas aptidões sensoriais e intelectuais.

Deste modo, podemos afirmar que o interesse em abordar este tema surgiu do desejo de aprofundarmos nossos conhecimentos sobre um assunto tão cativante e presente no cotidiano dos profissionais que atuam no processo de ensino-aprendizagem infantil. Sendo assim, o presente artigo buscará refletir sobre a seguinte questão: Como o psicopedagogo pode ajudar ao docente na obtenção de resultados realmente satisfatórios durante o processo de aprendizagem da criança? Para melhor fundamentarmos nossa análise sobre as problemáticas relacionadas a este tema, faremos um levantamento bibliográfico do trabalho de alguns teóricos

tais como: Almeida (2015), Cordeiro (2009), Friedmann (2006), Huizinga (2007), Marcellino (2007), Ramos (2010), Santos (2008) (2010), entre outros.

Este trabalho foi desenvolvido por meio de Pesquisa Bibliográfica, como dissemos anteriormente; no entanto, como coletas de dados, utilizamos também informações obtidas em sítios eletrônicos disponíveis na internet, que abordam o trabalho de alfabetização através do lúdico. É importante salientar que estas fontes estão devidamente referenciadas e que, por mais de uma vez, encontramos trechos de estudos citações em mais de uma página pesquisa, o que nos leva a acreditar que os autores de tais sítios, coincidentemente, pesquisaram as mesmas obras bibliográficas. Nestes casos, levou-se em consideração a referência encontrada na primeira página eletrônica.

Destacado o papel da pesquisa biográfica na elaboração de um artigo científico, fica evidente a importância de um trabalho voltado para esse passo inicial, pois, assim como as outras etapas do processo de investigação científica, a pesquisa bibliográfica também possui alguns critérios para sua realização Para Sá (2004, p. 28), “ela dá suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, uma vez que auxilia na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção de hipóteses, na fundamentação da justificativa da escolha do tema e na elaboração do relatório final”.

Sobre a utilização da internet como ferramenta para a pesquisa bibliográfica, encontramos em Cordeiro (2009 p. 42) "A internet é um enorme banco de dados, é um canal de comunicação onde são oferecidos serviços de informação". Portanto, para expandir nosso campo de estudo, lançamos mão desse importante recurso de pesquisa na elaboração do embasamento teórico deste estudo.

Assim, podemos dizer que o principal objetivo deste Artigo é desenvolver uma linha de pensamento sobre o uso da ludicidade no decorrer do processo de ensino dos alunos que se encontram cursando a Educação Infantil, onde as habilidades cognitivas estão sendo despertadas para o aprendizado formal. Pois, como diz Teixeira (2017) a brincadeira lúdica além de proporcionar lazer, a brincadeira proporciona aquisição de aprendizados e maturação

infantil, através dela a criança alcança níveis de aprendizado que serão imprescindíveis ao seu desenvolvimento cognitivo e motor.

Sendo assim, com relação e objetivos específicos, este estudo pretende conhecer o conceito e a definição da Psicopedagogia sobre a ludicidade e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem infantil; refletir sobre a função psicopedagógica do brincar, considerando as teorias existentes sobre a educação lúdica; sugerir atividades e metodologias que auxiliem o trabalho pedagógico através do lúdico.

Como veremos a partir de agora, atualmente, a realidade em sala de aula, encontramos um grande número de alunos com enormes dificuldades de aprendizado sem motivação para frequentar as aulas para conseguirmos transformar esse quadro, é necessário que façamos uma prática pedagógica estimulante e dinâmica, para que incentivemos os docentes a aprenderem de um modo significativo e prazeroso.

2 A FUNÇÃO DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

De acordo com Santos (2008), a história da humanidade tem nos mostrado que as crianças sempre brincaram e, certamente, continuarão brincando. Brincar faz parte da essência da criança e quando isso não acontece algo pode não estar bem. Podemos verificar que o brincar está presente em todas as dimensões do ser humano e de modo especial na vida das crianças. A criança aprende a brincar brincando e brinca aprendendo. Segundo Rego (2002, p. 14), "Para manter-se em harmonia consigo mesma, com seus semelhantes e com o mundo que a cerca, a criança precisa brincar, precisa inventar e reinventar o mundo". Brincar é genético na criança, e é fundamental para o seu desenvolvimento psicossocial.

Através da interpelação da criança com os brinquedos ela desenvolve o raciocínio, a criatividade e a compreensão do mundo. Alves (2015, p. 01) afirma que "Brincar é a fase mais importante da infância - do desenvolvimento humano neste período - por ser a autoativa representação do interno - a representação de necessidades e impulsos internos". Com a brincadeira a criança aumenta sua sensibilidade visual e auditiva, desenvolve habilidades motoras e cognitivas. Vygotsky (1998) atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e de entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

A criança, por meio da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. A linguagem, segundo Vygotsky (1998), tem importante

papel no desenvolvimento cognitivo da criança à medida que sistematiza suas experiências e ainda colabora na organização dos processos em andamento.

De acordo com o autor supracitado (Vygotsky, 1984, p. 97)

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Por meio das atividades lúdicas, a criança reduz muitas situações vividas em seu cotidiano, as quais, pela imaginação e pelo “faz de conta”, são reelaboradas. Esta representação do cotidiano se dá por meio da combinação entre experiências passadas e novas possibilidades de interpretações e reproduções do real de acordo com suas afeições, necessidades, desejos e paixões. Estas ações são fundamentais para a atividade criadora do homem.

Tanto para Vygotsky (1998), como para Piaget (1975), o desenvolvimento não é linear, mas evolutivo e, nesse trajeto, a imigração se desenvolve. Uma vez que a criança brinca e desenvolve a capacidade para determinado tipo de conhecimento, ela dificilmente perde esta capacidade. É com a formação de conceitos que se dá a verdadeira aprendizagem e é no brincar que está um dos maiores espaços para a formação de conceitos.

Rego (2002) sustenta que as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade, e a sociabilidade. Essas qualidades são inseparáveis: sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

Brincar é sinônimo de aprender, pois o brincar e o jogar geram um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contratos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. As integrações que o brincar e o jogo oportunizam favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia e introduzem, especialmente no compartilhamento de jogos e brinquedos, novos sentidos para a posse e o consumo.

2.1 O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O brincar é um momento de socialização, de formação que desenvolve todos os sentidos infantis, como Alves (2015, p. 01) destaca: "O ato de brincar não é apenas para a

desenvolvimento escolar da criança pedagogicamente, mas sim para que possa adquirir experiência de elaboração das vivências da realidade na construção do ser”. Assim, a brincadeira consiste, para a criança, muito mais do que uma simples ação de brincar, pois por meio da brincadeira ela se comunica com o mundo e exprime seus pensamentos.

No entanto, como vimos anteriormente, muitas escolas têm abandonado o trabalho com o lúdico por considerá-lo pouco importante. No sentido de defendermos um trabalho voltado à ludicidade, destacamos que:

Se o brinquedo é um objeto menor do ponto de vista das ciências sociais, é um objeto de profunda riqueza. A sua sombra, a sociedade se mostra duplamente naquilo que é mais, sobretudo naquilo que se dá a conhecer as suas crianças. Assim sendo, mostra a imagem que faz da infância. O brinquedo é um dos reveladores de nossa cultura, incorpora nossos conhecimentos sobre a criança ou, ano menos, as representações largamente difundidas que circulam as imagens que nossa sociedade é capaz de segregar (Ramos, 2000, p.39).

Deste modo, podemos dizer que com as atividades lúdicas esperamos que os educandos desenvolvam a atenção, coordenação motora, conhecimentos quanto suas habilidades corporais, os movimentos ritmados, entre outras habilidades. Trabalhando com o lúdico em sala de aula, os educadores conseguirão que os alunos desenvolvam suas características biopsicosociais, desenvolvam livremente suas expressões corporais (o que estimula a criatividade), assimile hábitos de práticas recreativas saudáveis para serem utilizadas adequadamente nos momentos de puro lazer, estimule suas funções orgânicas; além de equilibrar saúde mental e a física. Santos (1998) reforça essa ideia e diz que, a escola e o ambiente escolar deve partir de exercícios e brincadeiras simples para incentivar a motricidade e as habilidades motoras das crianças e respeitar seu período de adaptação.

Importantes nomes de pedagogia, como Huizinga (2007), Kishimoto (2010), Piaget (1970) e Rego (1962), confirmam a importância do lúdico para a educação infantil. Segundo Huizinga (2007, p. 26), “as crianças têm maneira de ver, sentir e pensar que lhe são próprias e só aprendem através da conquista ativa, ou seja, quando elas participam de um processo que corresponde à sua alegria natural”. Já Kishimoto (2010, p. 32) afirma que, “é no brincar que o indivíduo criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral, ou seja, qualquer que seja a atividade lúdica conduz ao encontro com criatividade”.

Já em Piaget (1970, p. 87) encontramos:

[...] a educação mais eficiente é aquela que proporciona atividades, auto expressão e participação social às crianças. [...] a escola deve considerar a criança como atividade criadora e despertar, mediante estímulos, as suas faculdades próprias para a criação produtiva. O educador deve fazer do lúdico uma arte, um instrumento para promover

e facilitar a educação da criança. A melhor forma de conduzir a criança à atividade, à autoexpressão e à socialização seria através do método lúdico.

Portanto, a partir dessa afirmativa, podemos considerar que o brincar não é apenas uma forma de descontração mas sim, um dos mais ricos recursos que contribuem para o desenvolvimento intelectual infantil. Para Rego (1992) as brincadeiras fazem parte do ambiente natural das crianças, onde elas podem interagir com sua forma de ver e perceber o mundo, já os conteúdos transmitidos de forma inexpressiva abstrata não satisfazem a curiosidade natural da criança; portanto, em suas palavras, somente no ambiente natural da criança é que ela poderá ter um desenvolvimento seguro e que respeite as fases do seu desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (1998, p. 65)

Os jogos e as atividades lúdicas tomaram-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a linha de manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir, reinventar as coisas, o que já exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação só é possível, a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida dela, em linguagem escrita que é o abstrato.

Portanto, como o lúdico é tão importante e estimulado por educadores e especialistas. A inserção dessa ferramenta precisa ser algo vivo dentro das escolas, e analisar a importância essa utilização dessa metodologia no processo de aprendizagem infantil precisa ser algo contínuo. A grande maioria das escolas ainda não possibilitam espaços e nem tempos para a ludicidade, trocando esses espaços por uma formação escolar precoce; assim, como destaca Huizinga (2007, p. 29), “fica clara a dificuldade de enxergar tantos outros elementos da cultura que estão expostos às crianças e que são por elas descobertos e reelaborados, dia a dia durante suas brincadeiras”.

Para as crianças, as brincadeiras se constituem em atividades que trazem inúmeros benefícios em relação ao aspecto físico, intelectual e social infantil. Neste sentido, Alves (2015, p. 01) aponta quatro benefícios principais, que são:

1) Como benefício didático, as brincadeiras transformam conteúdos maçantes em atividades interessantes, revelando certas facilidades, através da aplicação do lúdico. Outra questão importante é a disciplina, quando há interesse pelo que está sendo apresentado e faz com que automaticamente a disciplina aconteça.

2) Como benefício físico, o lúdico satisfaz as necessidades de crescimento e de competitividade da criança. Os jogos lúdicos devem ser a base fundamental dos exercícios físicos impostos às crianças pelo menos durante o período escolar.

3) Como benefício intelectual, o brinquedo contribui para a desinibição, produzindo

uma excitação mental e altamente fortificante.

4) Como benefício social, a criança, através do lúdico representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar, através dos jogos simbólicos se explica o real e o eu. Por exemplo, brincar de boneca representa uma situação que ainda vai viver desenvolvendo um instinto natural.

Concluindo, o autor supracitado Alves (2015), diz que os benefícios didáticos da ludicidade são métodos muito importantes, mais do que um simples passatempo, ele (Alves, 2015, p. :01) afirma “[...] é o meio indispensável para promover a aprendizagem disciplinar, o trabalho do aluno e inculcar-lhe comportamentos básicos, necessários à formação de sua personalidade”.

Reforçando essa ideia, encontramos em Ramos (2000, p. 42): "Entende-se que a atividade lúdica, sobretudo, na educação infantil não é um mero passatempo, ela ajuda no desenvolvimento integral das crianças, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo". Como sabemos, a criança guarda dentro de si um grande potencial, que aparece em diversas situações de sua vida, especialmente quando interage com brincadeiras. É nessa hora que a criança mostra ao mundo sua harmonia e seu ritmo; portanto, a brincadeira nada mais é do que a expressão da linguagem da criança. Assim, concordamos com Santos (1998), quando este diz que, a ludicidade tem uma importância fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois traz com si uma forma descontraída de aprender. O ato de brincar tem um grande valor e que traz a possibilidade da criança explorar o mundo e construir conhecimento.

Na verdade, o lúdico é essencial para a criança em todas as faixas etárias, como afirmam Rizzi e Haydt (1997, p. 52): "Na Educação infantil, o raciocínio lógico ainda não é suficiente para que ela dê explicações coerentes a respeito de certas coisas e o poder da fantasia ainda é muito maior que a condição de explicar". Portanto, pela brincadeira simbólica, a criança exercita não só o aspecto cognitivo, mas também suas habilidades motoras, ela faz isso correndo, saltando, girando, transportando, rolando, ou seja, desenvolvendo suas capacidades físicas de forma natural. Também, é por meio dessas mesmas brincadeiras que desenvolve seu equilíbrio emocional e a autonomia, que são elementos essenciais para se obter sucesso em aprendizagens futuras (Almeida, 2015).

2.2 O LÚDICO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR INFANTIL

Segundo Huizinga (2007, p. 25), "O tema da brincadeira vem sendo bastante pesquisado, desde o século XVIII em suas diferentes vertentes". Mesmo assim, ainda encontramos algumas lacunas no conhecimento sobre as concepções e os processos existentes na brincadeira. Porém, a maior preocupação para aqueles educadores que desejam trabalhar com a ludicidade em seu ambiente escolar não deve ser a de estabelecer uma definição geral e fechada sobre a atividade de brincar, mas expandir suas pesquisas, procurando preencher as lacunas que existem, e ao mesmo tempo, auxiliar os docentes e interessados no assunto para que possam efetivar práticas educativas mais atrativas para o alunado.

De acordo com os estudos de Piaget (1976, p. 68)

O ato de brincar, uma ação mediada pelo contexto sociocultural e significado construído pela criança sobre a função de determinados objetos e da sua participação em certas brincadeiras, não é estático. De um lado existe dependência dos sistemas de significação coletivamente compartilhados pelo grupo a que a criança pertence, envolvendo crenças e valores dos adultos responsáveis por ela (mãe ou professora). De outro lado, existe a versão construída pela criança sobre os padrões sociais, a partir dos referenciais transmitidos pelo grupo a que pertence, mas que são ressignificados no seu cotidiano e nas suas interações com seus pares e com 'outros sociais.

Portanto, podemos entender que a criança recria seu ambiente de brincadeira, como cenários diferentes, criando funções para os objetos, lhes dando um sentido específico segundo os padrões socialmente estabelecidos. Assim, a brincadeira oferece às crianças uma estrutura ampla e básica para exercer transformações nas necessidades e na tomada de consciência. Essas são atividades que acontecem na esfera imaginária, criando intenções voluntárias, formando planos na vida real, motivando e possibilitando interações ente os discentes e, com certeza, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Portanto, é preciso que os docentes reconheçam o valor do princípio lúdico para o desenvolvimento infantil, que também é determinado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998, p. 24), como “uma conquista e efetivação dos direitos da criança integrada à modalidade de educação infantil”.

Sobre este aspecto da questão, Alves (2015, p. 01), sugere:

Os princípios norteadores de política educacional congelados no papel não provocarão mudanças no contexto educacional. Mas, a administração pública deve proporcionar uma formação continuada aos professores; diante de situações de insegurança, isto é, de ministrar novos conteúdos e realizar propostas educativas que exigem conhecimentos diferentes dos que os profissionais acreditam, a tendência dos educadores é desprezá-las, muitas vezes fazendo críticas infundadas, apesar de

reconheceram a importância dos novos conteúdos para o processo de melhoria da qualidade de ensino.

Aqui, é importante destacarmos que diante das dificuldades que alguns professores dos anos iniciais encontram, em relação à aquisição das habilidades de leitura e escrita, podemos observar que alguns têm buscado formas de aperfeiçoar suas práticas pedagógicas através de metodologias diferenciadas que conduzam o aluno a despertar o gosto pelas aulas.

Segundo Queiroz (2015, p. 01).

Como um suporte a prática pedagógica de educadores a tempos se tem discutido sobre o lúdico e suas contribuições no processo educativo, de forma alegre e dinâmica muitas são as práticas lúdicas, jogos, brincadeiras, contação de histórias, cantigas de rodas, teatro de fantoche, dentre outras.

Sobre esse assunto, é necessário destacarmos que o mais importante é ainda o empenho do educador por seus alunos, pois este profissional deve compreender a criança com seus antecedentes culturais e sociais e, além de tudo, mostrar interesse pelo aprendizado pessoal de cada uma, estimulando-a a prosseguir com seus próprios esforços (Rego, 1992).

Abordando a questão da utilização do lúdico como importante ferramenta para a aquisição da habilidade de ler e escrever, Schoenberger (2010) afirma que ler é uma prática básica, essencial para aprender e o lúdico traz facilidade para esse processo. A leitura é um dos meios de desenvolvimento da linguagem e da personalidade, favorece a remoção de barreiras educacionais e promove o exercício intelectual. Com a prática da leitura, que é uma ferramenta estimulante e facilitadora, o discente é levado a treinar suas habilidades e aptidões cognitivas e sensoriais, permitindo também que se estabeleça diálogo e a cooperação entre educadores a comunidade escolar.

Assim, concordamos com Santos e Pavelack (2015, p. 01), quando estes afirmam:

O trabalho do educador deve ser de estimular, de forma lúdica, através da leitura de mundo, a possibilidade ao contato direto com fábulas, poesias, revistas, jornais, adivinhas, literaturas de cordel, materiais recicláveis e da utilização de vários recursos práticos ao discente para que ele mesmo possa construir outras possibilidades de leitura durante esse processo.

Neste caso, vale destacar que as práticas de letramento como, o uso social da leitura e escrita, são fundamentais em qualquer metodologia pedagógica. Por esse motivo, conhecer essas atividades no trabalho educativo dos professores torna-se uma tarefa fundamental para que se possa concluir uma ação pedagógica neste sentido. Portanto, entendemos que a leitura apresentada de modo dinâmico, dentro de um contexto interdisciplinar, estimula a organização de ideias e conduz o desenvolvimento da linguagem oral, possibilitando um desempenho

cognitivo. Por isso, o educador que sempre aplicar dinâmicas de leitura em seu cotidiano escolar, estará motivando os alunos a participarem, vivenciando a experimentando os conhecimentos adquiridos no decorrer dessas aulas (Bittencourt; Ferreira,2002).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1997, P. 58):

Algumas atividades lúdicas podem ser direcionadas para a alfabetização e ensino de língua materna, assim como também para trabalhar certas competências e habilidades nos alunos. No caso da alfabetização os jogos e as brincadeiras contribuem de forma significativa, enriquecendo o desenvolvimento intelectual dos mesmos, outras práticas lúdicas, trabalhadas de forma planejada e direcionada podem levar as crianças ao desenvolvimento de suas capacidades linguísticas, sensório-motor e comunicativas, quando se trabalha com essas atividades o aprendizado torna-se mais prazeroso e divertido.

Portanto, se faz necessário reencontrar novas alternativas para a prática pedagógica escolar. A educação lúdica pode ser uma ótima opção neste sentido, pois, como vimos ao longo deste trabalho, ela contribui bastante para o desenvolvimento escolar infantil. E não apenas essa prática, mas os professores precisam sempre se reinventar, criar metodologias diferentes as quais possam apoiar a aprendizagem dos alunos, para que o processo de alfabetização se torne algo prazeroso e eficaz

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste artigo, podemos concluir que o mesmo foi de grande importância para o aprimoramento de nossa aprendizagem. Através das análises dos teóricos discutidos aqui, pudemos desenvolver várias reflexões sobre o papel do lúdico na Educação Infantil. Como vimos aqui, as brincadeiras e os brinquedos dão uma grande contribuição na formação dos educandos e os professores podem aperfeiçoar sua prática em sala de aula acrescentando atividades lúdicas em sua rotina diária. Isso, sem dúvida alguma, irá possibilitar que o aluno obtenha um maior progresso no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, pois, as brincadeiras vão além dos limites das ações físicas, elas baseiam-se numa certa imaginação do real, onde o educando possui a liberdade de recriar o mundo, de tomar-se um personagem dessa nova realidade, de ser transportado para outro lugar, interpretar, ser integrante de um novo cenário.

É importante lembrarmos que a brincadeira é uma atividade fundamental para que a criança consiga resolver determinados conflitos emocionais e que fazem de sua utilização um meio para que possa entender o mundo que a cerca. Assim, começamos a observar que alguns educadores que atuam em nossas escolas não percebem a importância das atividades lúdicas

tanto para o alunado quanto para si próprio e que a ludicidade facilitaria seu trabalho pedagógico, além de possibilitar o compartilhamento com as crianças desse momento tão especial em suas vidas que é vivenciar sua infância em sua totalidade.

Com relação ao curso que concluímos agora, podemos dizer que a mesmo nos fez compreender sobre as diferenças existentes no educar, brincar e cuidar, atuando como uma base segura no desenvolvimento do nosso trabalho, visando uma metodologia inovadora e norteadora, proporcionando condições ricas de aprendizados, obedecendo os limites e as regras do alunado e os nossos deveres como educadoras na formação de futuros profissionais e cidadãos deste País, constituindo a diferença por meio da prática e do aprendizado vivenciado durante o período em que frequentamos, o curso de psicopedagogia, e criando a consciência de que é possível sim que a criança aprenda brincando.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. T. P. **O brincar na educação infantil**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/sites/publicases/textos/d00005>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- ALVES, M. **A Ludicidade como coadjuvante ao desenvolvimento a aprendizagem da criança**. Disponível em: shop.iwww.pedagogiaaopedaleta.com. Acesso em: 04 abr. 2020.
- BITTENCOURT, G. R.; FERREIRA, M. D. M. **A importância do lúdico na alfabetização** 5. ed. Belém: Universidade da Unama, 2012.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura Secretaria do Ensino Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CORDEIRO, D. **Ciência, pesquisa e trabalho científico: uma abordagem metodológica**: 3 ed. Goiânia: UCG 2009.
- FERREIRA, R. G. **A importância de brincar na educação infantil**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/e-importancia-de-brincar-na-educacao-infantil11903/>. Acesso: 28 mar. 2015.
- FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender, resgate do jogo infantil**. 4. Ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- KISHIMOTO T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. 4 ed. Campinas: Papires, 2007

MAURICIO, J. T. Aprender brincando: o lúdico na aprendizagem. Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp140.htm>. Acesso: 13 abr. 2015.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

_____. **A Formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____. **A Equilibração das estruturas cognitivas: problema central ao desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

— QUEIROZ, N. L. N. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista**. Disponível em: <http://sites ffclrp.usp.br/paideia/artigos/34/05.htm>. Acesso em: 06 abr. 2020.

RAMOS, R. L. **Por uma educação lúdica**. Tese de doutorado, cursado na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia: FEUFBA, 2010.

REGO, T. C. **Brincar é coisa séria**. 3. ed. São Paulo: Fundação Samuel, 2002.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. **Atividades Lúdicas na educação da criança**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2007.

SÁ, E. S. **Manual de normalização de trabalhos técnicos, científicos e culturais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTOS, C. M. Levando o jogo a sério. In: **Presença Pedagógica**, v. 4, n. 23, p.51-57, set/out, 2008.

SANTOS, C. S.; PAVELACK, L. F. **A Ludicidade e o desenvolvimento escolar da criança**. Disponível em: <http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisa/2005/artigos/pedagogia/30.pdf> Acesso em: 18 abr. 2015.

SCHOENBERGER, M. R. M. **A Importância do lúdico na alfabetização**. Cotriguaçu: FINOM, 2010.

TEIXEIRA, C.C.S Síndrome de RA importância da brincadeira no desenvolvimento cognitivo infantil. **Id on line Revista multidisciplinar e de psicologia**, janeiro de 2017, vol 10, n33, Supl 2. p.94-102. ISSN: 1981-1179.

VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. B. **O Jogo dentro e fora da escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VICOTSKY, L. **A Formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

A IMPORTÂNCIA E OS DESAFIOS DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO

Amanda de Lima Oliveira
Elaine Cristina Cavalcante de Souza
Carlos Barry Gomes de Figueiredo
Vanderson Douglas Tavares Santos

RESUMO

A merenda escolar ou simplesmente merenda, refere-se à refeição que os estudantes têm dentro das escolas, especialmente durante os intervalos, e está instituída nas escolas públicas do Brasil pelo PNAE, criado em meados da década de 1950. Tem como objetivo analisar a importância e os principais desafios da merenda escolar. O estudo foi realizado com coleta de dados a partir de fontes secundárias, por meio de levantamento bibliográfico e baseado na experiência vivenciada por autores. A merenda, além de alimentar e nutrir as crianças, também proporciona interação social entre colegas da escola, as cozinheiras e demais funcionários. Os professores estimulam o desenvolvimento de bons hábitos alimentares e ensinam como é o sentar-se à mesa e comer adequadamente. As políticas públicas em alimentação e nutrição no Brasil para a promoção da saúde instituiu ações educativas em prol de novos hábitos alimentares e da saúde. A merenda escolar oferecida nas escolas públicas é importante ao desenvolvimento psicossocial dos alunos, auxiliando assim, em nos aspectos: físico motor, intelectual, afetivo emocional, econômico e social. Esses aspectos de bem-estar contribuem para que o sujeito tenha condições satisfatórias para aprender e se desenvolver.

Palavras-chave: merenda escolar; alimentação; nutrição.

1 INTRODUÇÃO

O itinerário das políticas públicas e programas de alimentação e nutrição brasileira relaciona-se à promoção da alimentação adequada e saudável (PAAS), (Castro, 2015). O compromisso é promover ações direcionadas à promoção da saúde e à Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) que contribuam para o enfrentamento das diferentes formas de má

alimentação, desde a desnutrição ao excesso de peso e obesidade, e que garantam o direito humano à alimentação adequada e saudável (DHAAS) (Brasil, 2015).

A alimentação adequada e saudável (AAS) é um dos determinantes e condicionantes da saúde e um direito inerente a todas as pessoas. Sua promoção envolve o cuidado com temas que perpassam todo o sistema alimentar, para que ele seja social e ambientalmente sustentável (Brasil, 2014). Para pensar a alimentação de forma abrangente e articulada com as políticas públicas de saúde e de SAN, é oportuno considerar as dimensões que a integram: a do direito humano, a biológica, a sociocultural, a econômica e a ambiental (Ribeiro *et al.*, 2023).

Nessa direção, os instrumentos e estratégias da Educação Alimentar e Nutricional (EAN), enquanto campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional, devem apoiar pessoas, famílias e comunidades para adotarem práticas alimentares promotoras de saúde, que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, autocuidado e reconhecimento da alimentação como um direito social e de exercício da cidadania capazes de garantir o reconhecimento da SAN e do DHAAS (Brasil, 2014).

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), compreendido como estratégia de promoção da saúde, tem como diretriz a PAAS para todas as escolas de ensino básico das redes pública e privada brasileiras, colocando a EAN entre suas ações prioritárias (BRASIL, 2006). Inserida no processo de ensino e aprendizagem, a EAN integra o currículo escolar transversalmente, com temas que incentivam o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da SAN, perpassando todas as áreas de estudo (Brasil, 2014).

A merenda escolar está instituída nas escolas públicas do Brasil pelo PNAE, criado em meados da década de 1950 com a finalidade de garantir aos alunos a ofertar no mínimo de uma refeição diária, durante o seu período de permanência na escola e atualmente propõe-se a suprir parcialmente, no mínimo de 30 a 70% das necessidades nutricionais dos escolares (Brasil, 2013).

É preciso que a escola seja um lugar de referência de saúde a ser seguido. A educação e a reeducação alimentar são uma grande lição de vida a ser aprendida e aplicada por todos, desde as crianças até os idosos. As questões alimentares e nutricionais devem estar sempre presentes em todas as instâncias da vida do sujeito, do qual o mesmo conseguirá optar por alimentos benéficos a sua saúde e excluir os alimentos que são perigosos a mesma. Desenvolver determinados hábitos não é uma tarefa fácil, pois exige força de querer e muita determinação. Assim, criar e desenvolver estratégias dentro do ambiente escolar é imprescindível.

Segundo Ribeiro *et al.*, (2023), a alimentação escolar é apontada como elemento estruturante e articulador, capaz de estimular o diálogo entre os campos da Educação e Alimentação e Nutrição. A EAN, como tema transversal, pode contribuir para que a alimentação se integre às práticas escolares como comida que valoriza a escola pública e seus sujeitos, respondendo às demandas contemporâneas apresentadas pela sociedade, adotando estratégias educativas relacionadas diretamente ao cotidiano das pessoas.

De acordo com Almeida (2014), a alimentação oferecida nas escolas é preponderante ao desenvolvimento psicossocial do aluno, auxiliando-o em todos os aspectos: físico motor, intelectual, afetivo emocional, econômico e social. Esses aspectos de bem-estar contribuem para que o sujeito tenha condições satisfatórias para aprender, pois existe um número considerável de estudantes que precisam dessa merenda escolar, para complementar sua refeição principal.

Com isso, percebe-se que a merenda escolar é de vital importância para garantir que as refeições tenham o máximo efeito sobre o estado nutricional, é a única forma de se garantir que os beneficiados, mantenham uma adequada alimentação, garantindo assim que os resultados positivos no estado nutricional e de saúde se mantenham ao longo do tempo. Além disso, a educação, em questões de alimentação e nutrição permite que os estudantes desenvolvam conhecimentos ao nível da família, dos amigos e da comunidade (Fonseca, 2015).

Nesse contexto, é citado por Proença (2017), que a alimentação constitui uma das atividades humanas mais importantes, não só por razões biológicas evidentes, mas também por envolver aspectos sociais, psicológicos e econômicos fundamentais na dinâmica da evolução das sociedades. Com relação ao mercado econômico, os recursos gastos com alimentação superam outros setores como o eletrônico e o de armamento. Desta forma, o objetivo geral desse estudo é analisar a importância da merenda escolar para os estudantes.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura integrativa, com artigos científicos. A Revisão Integrativa é um método de pesquisa apontado como ferramenta de grande relevância no campo da saúde, por proporcionar a busca, a avaliação crítica e a síntese de evidências sobre um tema investigado. Esses aspectos facilitam a identificação dos resultados relevantes, de lacunas que direcionam para o desenvolvimento de futuras pesquisas e auxiliam o profissional a escolher condutas e a tomar decisões, proporcionando um saber crítico (Souza, Silva & Carvalho, 2010).

Para desenvolvimento do presente artigo realizou-se busca sistemática nas bases de dados BVS/Medline (Medical Literature Analysis and Retrieval System Online), Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Lilacs (Literatura Latino- Americana e do Caribe de informação em Ciências da Saúde). O período delimitado para as buscas foi entre os meses de abril a junho de 2024.

Foram selecionados artigos publicados no período de 2014 a 2024, nos idiomas inglês e português. A pesquisa foi realizada por meio da estratégia de busca utilizando os seguintes descritores: merenda escolar, alimentação e nutrição, e suas versões em inglês e português. As seguintes combinações foram feitas utilizando o operador booleano “AND”: “Merenda escolar” AND “alimentação”, “nutrição”. A utilização dos descritores foi realizada de acordo com a origem da base de dados.

Para uma análise crítica e reflexiva dos estudos incluídos na revisão, foi realizada uma leitura minuciosa e criteriosa. Em um primeiro momento, foram analisados os títulos, os quais deveriam constar como primeiro critério o termo completo e/ou referências a importância e os principais desafios da merenda escolar, acompanhada da leitura dos resumos de todos os estudos identificados nas bases de dados, verificando os potencialmente elegíveis. Após essa etapa foi realizada uma leitura na íntegra para uma análise mais aprofundada, aplicando os critérios de inclusão e exclusão. Os artigos duplicados foram contabilizados apenas uma vez.

Foram incluídos os artigos publicados em língua portuguesa e inglesa, nos últimos dez anos, com texto completo, disponível on-line, com acesso livre. Foram excluídos artigos que não obedecerem ao tempo de dez anos de publicação, resumos, teses, e trabalhos que não foram publicados em periódicos.

Após as buscas através do cruzamento dos descritores nas bases indexadas: “Merenda escolar”, “alimentação”, “nutrição”, foram resultados um total de 626 estudos.

Dos estudos resultantes, um total de 217 foram encontrados nas bases de dados, dos quais apenas 207 apresentavam o texto completo disponível, e 67 foram publicados nos últimos dez anos, resultando após análise crítica um total de 06 artigos que respondem à questão norteadora desse estudo.

3 RESULTADO E DISCUSSÃO

No quadro 1, apresenta-se uma análise geral dos resultados encontrados na pesquisa dos últimos 10 anos, destacando o título periódico, autores, base de dados e ano de publicação dos sete artigos incluídos nesta revisão. Os artigos selecionados foram encontrados nas bases de

dados internacionais em inglês e português. Com base nas buscas pode-se afirmar que no ano de 2023 houve um número relativamente alto de pesquisas acerca do tema e a SCIELO é uma base de dados com trabalhos relevantes sobre a temática.

Nº/ ANO	TÍTULO DO ESTUDO	PERIÓDICO	AUTORES	BASE DE DADOS
2023	As ações de educação alimentar e nutricional e o nutricionista no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar.	Ciênc. saúde colet		SCIELO
2023	Avaliação do cardápio e da aceitabilidade da merenda oferecida em uma escola estadual de ensino fundamental de Porto Velho, Rondônia.	Saber Científico		LILACS
2020	Serviços de alimentação destinados ao público escolar: análise da convivência do Programa de Alimentação Escolar e das cantinas.	Segurança Alimentar e Nutricional		LILACS
2018	Importância da Alimentação para Melhorias na Aprendizagem de Crianças em Unidades Públicas De Ensino.	Revista Somma		SCIELO
2016	Exploring nutrition education resources and barriers, and nutrition knowledge in teachers in California.	J Nutr Educ Behav		SCIELO
2015	Organic food-related educational actions developed by dieticians in Brazilian municipal schools.	Rev Nutr		SCIELO
2014	Alimentação na escola e autonomia – desafios e possibilidades.	Cien Saude Colet		LILACS

A alimentação constitui uma das atividades humanas mais importantes, não só por razões biológicas evidentes, mas também por envolver aspectos sociais, psicológicos e econômicos fundamentais na dinâmica da evolução das sociedades. Dentre as responsabilidades do estado, está a de criar políticas públicas, destacando as de segurança alimentar e nutricional e suporte na ampliação da alimentação adequada (Cervato *et al.*, 2013).

Além disso, Cervato (2013) ainda traz que, a merenda, além de alimentar e nutrir as crianças, também proporciona interação social entre colegas da escola, as cozinheiras e demais profissionais. Os professores estimulam o desenvolvimento de bons hábitos alimentares e ensinam como é o sentar-se à mesa e comer adequadamente. Esses momentos também são importantes para o desenvolvimento afetivo e emocional das crianças.

O crescimento do ser humano é dividido em fases, a criança tem um crescimento lento já o adolescente tem um crescimento mais acelerado, devido a essas diferenças o cardápio de uma unidade escolar deve ser elaborado levando em consideração as necessidades de cada fase do desenvolvimento. Uma alimentação pobre e inadequada pode causar doenças nutricionais e psicossociais nesta criança/adolescente (Flávio *et al.*, 2018).

Com isso, percebe-se que para que isto não ocorra é de fundamental importância que os responsáveis em preparar os cardápios e também a merenda escolar tenham conhecimento das necessidades nutricionais dos alunos (Flávio *et al.*, 2018).

A formação dos hábitos alimentares inicia-se logo durante a primeira infância. Isso exige que hábitos saudáveis de alimentação sejam estimulados precocemente. A alimentação saudável é um componente fundamental para a saúde durante todo o curso da vida. Portanto, uma das estratégias fundamentais para a promoção da saúde, da nutrição e para assegurar a promoção da alimentação saudável durante todo o curso da vida (Burity *et al.*, 2010).

Em concordância a isto, Sampaio *et al.*, (2017), afirma que as práticas alimentares de um adulto são formadas por hábitos alimentares adquiridos durante a infância e adolescência e é nesta fase que a interferência e a inclusão dos hábitos alimentares saudáveis são efetivadas. Portanto um ambiente favorável à inclusão de bons hábitos alimentares é a escola, levando esta criança ou adolescente a um estilo de vida mais saudável através do conhecimento.

De acordo com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) busca formar segurança alimentar e nutricional, oferecer hábitos alimentares saudáveis e refeições saudáveis que cubra no mínimo 20% das necessidades nutricionais de acordo com a faixa etária durante o período de permanência do aluno na escola (Brasil, 2013).

Os alimentos e bebidas oferecidos normalmente nas cantinas escolares são ainda muitos perigosos, uma vez que esses vêm na forma de salgados, balas e doces, entre outros que contém

altos índices de sódio, gordura e açúcar. Uma vez que é crescente o número de crianças acima do peso ou até mesmo obesas na faixa etária escolar é preocupante. Os Indicadores do Desenvolvimento Sustentável, em uma pesquisa realizada pelo IBGE (2017), explicam que por detrás dos alimentos existem os bastidores que na grande maioria das vezes é assustadora. E nem se percebe onde existe um crescente uso de agrotóxicos na produção agrícola do Brasil até mesmo naqueles alimentos que a olho nu achamos que são 100% saudáveis.

Outro grande e perigoso vilão são os refrigerantes com tantos malefícios, já comprovados pela vigilância sanitária e demais órgãos que cuidam da saúde pública. Este tipo errado de alimentação, pode causar diversos problemas de saúde, podendo-se destacar entre eles a obesidade infantil, altas taxas de colesterol ruins, diabetes e alta taxas de triglicérides, cujos índices vêm aumentando ano após ano. A cada nova pesquisa que é levantada é necessária ações e intervenções que venham a modificar positivamente a realidade do cenário educacional e nutricional dos nossos alunos (Brasil, 2013).

Por outro lado, é possível constatar também, que os lanches levados pelos alunos para a escola não atendem às necessidades alimentares destes. E que, por falta de informação, ou melhor, por falta da reeducação alimentar, ou até mesmo pela ignorância de muitos, não se tem tido o devido cuidados com as questões, referentes a preparação e o consumo dos alimentos verdadeiramente saudáveis.

4 CONCLUSÃO

Temos o conhecimento que a escola tem um papel importante quanto à orientação da alimentação saudável do seu estudante, pois possui um espaço privilegiado onde poderá desenvolver a promoção da saúde, é importante lembrar que uma alimentação balanceada e equilibrada contendo variedades em alimentos, que tenha tudo que o nosso organismo necessita e a quantidade necessária de água, lipídios, proteínas, vitaminas, sais minerais e carboidratos, pois é através da nossa alimentação de jovens que determinara a nossa saúde do futuro.

As políticas públicas em alimentação e nutrição no Brasil para a promoção da saúde instituiu ações educativas em prol de novos hábitos alimentares e da saúde. O PNAE tem como meta abraçar todo território nacional com suas tendências teórico metodológicas, como a EAN, sendo um programa não somente assistencialista para muitas crianças e adolescente, mas também promotor do direito humano a alimentação adequada.

No entanto, alguns pontos se destacam no que se refere aos desafios no campo da alimentação escolar. O primeiro deles é uma lacuna na oferta de educação alimentar e

nutricional (EAN) nas escolas, que é um dos objetivos do PNAE. Essa parte de EAN, pela falta de nutricionistas para atender às demandas dos municípios, fica de lado, porque a prioridade nas escolas é oferecer as refeições. Apesar de ser uma atribuição importante do nutricionista, a EAN envolve outros atores, como os gestores escolares, professores, merendeiras e cozinheiros.

A merenda escolar oferecida nas escolas pública é importante ao desenvolvimento psicofísico do aluno, auxiliando-o em todos os aspectos: físico motor, intelectual, afetivo emocional, econômico e social. Esses aspectos de bem-estar contribuem para que o sujeito tenha condições satisfatórias para aprender.

O PNAE desenvolve cada vez mais um papel social e de política pública de alimentação, nutrição e saúde, que vem ao encontro de um direito humano, que é a alimentação adequada e a garantia da segurança alimentar e nutricional. Especialmente se pensarmos que nosso país tem diferentes realidades e estamos num período pós-pandêmico, então a importância do Programa é muito evidenciada. Sabemos que há muitos desafios, mas os avanços foram muitos também ao longo das décadas. Ante o exposto esperamos contribuir para o conhecimento em geral da comunidade escolar e envolvidos sobre a importância da merenda escolar, para o desenvolvimento dos estudantes na vida escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde: PNPS: **revisão da Portaria MS/GM no 687, de 30 de março de 2006**. Brasília: 2015. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnps_revisao_portaria_687.pdf. Acesso em: 08 jun. 2024.

BRASIL. Secretaria de Vigilância em Saúde. VIGITEL Brasil 2014: **vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico**. Brasília: Ministério da Saúde. p. 154, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde. **Use o coração para vencer as doenças cardiovasculares**. Brasília: Ed. Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/use-o-coracao-para-vencer-as-doencas-cardiovasculares-29-9-dia-mundial-do-coracao/>. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. MDS. Brasília: MDS; 2012. Disponível em: https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2017/03/marco_EAN.pdf. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia Alimentar para a População Brasileira**. MS. Brasília; 2014. Disponível em:

https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial no 1.010, de 8 de maio de 2006**. Institui as diretrizes para a promoção da alimentação saudável nas escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União; 2006.

BRASIL. Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do programa dinheiro direto na escola aos alunos da educação básica**. Brasília: Diário Oficial da União; 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm. Acesso em: 20 mai. 2024.

BURITY, V.; FRANCESCHINI, T.; VALENTE, F.; RECINE, E.; LEÃO, M.; CARVALHO, M. F. **Direito Humano à Alimentação Adequada no Contexto da Segurança Alimentar e Nutricional**. Brasília., 2010.

CASTRO, I. I. R. **Challenges and perspectives for the promotion of adequate and healthy food in Brazil**. Cad Saude Publica. 2015. V. 1, n. 31, p. 107-109, 2015. Acesso em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2015000100007&lng=en&tlng=en. Acesso em: 18 jun. 2024.

CERVATO-MANCUSO, A. M.; WESTPHAL, M. F.; ARAK, E. L.; BÓGUS, C. M. (2013). O Papel da Alimentação escolar na formação dos hábitos alimentares. **Pediatr.**, São Paulo, v. 3, n. 31, p. 324- 330, 2013.

DANELON, M. A. S., DANELON, M. S., & SILVA, M. V. Serviços de alimentação destinados ao público escolar: análise da convivência do Programa de Alimentação Escolar e das cantinas. **Segurança Alimentar e Nutricional**. v.13, p. 85-94, 2016.

FONSECA, A. N.; GOMES, J. C. **Merenda Escolar: um Estudo Exploratório sobre a Implementação do Programa Nacional Alimentação na Escola – PNAE, na Unidade Integrada Padre Newton Pereira em São Luís, EDUCARE, PUC**. 2015.

JONES, A. M.; ZIDENBERG-CHERR, S. Exploring nutrition education resources and barriers, and nutrition knowledge in teachers in California. **J Nutr Educ Behav**. Califórnia, v. 2, n. 47, p. 162-169, 2015.

LIMA, A. P. S. C. Importância da alimentação para melhorias na aprendizagem de crianças em unidades públicas de ensino. **Revista Somma**. Teresina. V. 2, n. 2, p. 74-83, 2016.

PROENÇA, R. P. C. Alimentação e globalização: algumas reflexões, **Cienc. Cult**. V. 4, n. 62, 2017.

SAMPAIO, H. A. C.; SABRY, M. O. D.; RÊGO, J. M. C.; PASSAMAI, M. P. B.; SÁ, M. L. B.; MATOS, M. R. T.; PASSOS, T. U. (2017). Estado nutricional de escolares de um bairro da periferia da cidade de Fortaleza - Ceará. **Revista Nutrição em Pauta**. Ceará, v. 84. 2017.

SANTOS, I. H. V. S.; XIMENES, R. M.; PRADO, D. F. (2008). Avaliação do cardápio e da

aceitabilidade da merenda oferecida em uma escola estadual de ensino fundamental de Porto Velho, Rondônia. **Saber Científico**, Rondônia, v. 2, n. 1, p. 100-111, 2008. Disponível em: <http://revista.saolucas.edu.br/index.php/resc/article/view/24/ED26>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**. V. 8, p. 102-106, 2010.

VIEIRA, A. V.; CORSO, A. C. T.; GONZÁLEZ-CHICA, D. A. Organic food-related educational actions developed by dieticians in Brazilian municipal schools. **Rev Nutr**. v. 5, n. 27, p. 525-535, 2014.

IMPACTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DOS ALUNOS

Carlos Barry Gomes de Figueiredo¹

Amanda de Lima Oliveira

RESUMO

A Educação Física Inclusiva visa garantir a participação equitativa de todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas ou cognitivas, promovendo não apenas o desenvolvimento físico, mas também o socioemocional. Diante desse cenário, o presente estudo objetivou o impacto da Educação Física Inclusiva no desenvolvimento socioemocional dos alunos, com base em uma revisão bibliográfica de estudos recentes. O estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura, realizada nas bases de dados Scielo e Medline, considerando os últimos 5 anos e adotando como critério de inclusão ter relação direta com o objetivo proposto. Os estudos indicam que a participação em atividades físicas inclusivas melhora significativamente a autoestima, a autoconfiança e as habilidades sociais dos estudantes, além de reduzir o isolamento social e fomentar um maior engajamento escolar. Tanto alunos com deficiência quanto seus colegas se beneficiam dessa prática, enriquecendo suas experiências educacionais e promovendo atitudes positivas em relação à diversidade. A conclusão enfatiza a importância da formação contínua dos professores em práticas inclusivas, assim como a implementação de adaptações curriculares e tecnologias assistivas para assegurar a participação plena de todos os alunos. A Educação Física Inclusiva não só contribui para o desenvolvimento físico dos estudantes, mas também desempenha um papel crucial no fortalecimento de suas habilidades socioemocionais, preparando-os para uma vida de interação social positiva e inclusiva. Este estudo destaca a necessidade de futuras pesquisas para explorar os impactos a longo prazo da Educação Física Inclusiva e desenvolver melhores práticas para sua implementação em diferentes contextos educacionais, visando assim promover uma educação mais equitativa e inclusiva.

Palavras-chave: educação física inclusiva; desenvolvimento socioemocional; inclusão.

¹ Autor. E-mail: barry_figueiredo@hotmail.com.

ABSTRACT

Inclusive Physical Education aims to ensure the equitable participation of all students, regardless of their physical or cognitive abilities, promoting not only physical but also socio-emotional development. This study explored the impact of this approach on students' socio-emotional development, through a literature review of recent studies. The methodology included the analysis of scientific articles, theses and dissertations that investigated the effects of inclusion in Physical Education classes. Studies indicate that participation in inclusive physical activities significantly improves students' self-esteem, self-confidence and social skills, in addition to reducing social isolation and encouraging greater school engagement. Both students with disabilities and their peers benefit from this practice, enriching their educational experiences and promoting positive attitudes toward diversity. The conclusion emphasizes the importance of ongoing teacher training in inclusive practices, as well as the implementation of curricular adaptations and assistive technologies to ensure the full participation of all students. Inclusive Physical Education not only contributes to the physical development of students, but also plays a crucial role in strengthening their socio-emotional skills, preparing them for a life of positive and inclusive social interaction. This study highlights the need for future research to explore the long-term impacts of Inclusive Physical Education and develop best practices for its implementation in different educational contexts, thus aiming to promote more equitable and inclusive education.

Keywords: inclusive physical education; socio-emotional development; inclusion.

1 INTRODUÇÃO

As competências socioemocionais incluem habilidades que nos ajudam a controlar nossas emoções, interagir de forma eficaz com os outros e resolver conflitos positivamente. Estas habilidades estão fortemente conectadas à inteligência emocional, que consiste na capacidade de compreender e administrar tanto nossas emoções quanto as dos outros. Desenvolver competências socioemocionais é vital, tanto pessoal quanto profissionalmente, pois facilita a construção de relacionamentos saudáveis, a gestão do estresse e das dificuldades, a tomada de decisões conscientes, a promoção da criatividade e inovação, e o fortalecimento da resiliência e da persistência (Lawson et al., 2019).

A Educação Física Inclusiva tem se tornado um componente crucial na promoção do

desenvolvimento socioemocional dos alunos. Segundo Casanova e Lopes (2022), a inclusão nas aulas de Educação Física proporciona um ambiente propício para a interação social e a construção de competências emocionais. Essa abordagem inclusiva visa atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas ou cognitivas, promovendo a participação ativa e equitativa de cada indivíduo.

Inclusão é um conceito fundamental na educação contemporânea, que se refere à prática de garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham as mesmas oportunidades de participar e aprender em ambientes educacionais regulares. Segundo Camargo (2024), inclusão envolve a criação de um ambiente escolar que acolha a diversidade e valorize as singularidades de cada indivíduo, promovendo a igualdade de oportunidades. A inclusão é mais do que simplesmente colocar alunos com deficiência em salas de aula regulares; trata-se de adaptar o currículo, as metodologias de ensino e as práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os alunos de maneira equitativa (Camargo, 2024).

A inclusão na Educação Física não apenas facilita a integração social dos alunos com deficiência, mas também enriquece a experiência de todos os participantes. Garcia (2021) aponta que a convivência com a diversidade nas aulas de Educação Física pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de empatia, cooperação e respeito mútuo entre os alunos. Esses valores são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

Além disso, estudos recentes destacam a importância da Educação Física Inclusiva na promoção do bem-estar emocional dos alunos. Marques et al., (2024) afirmam que a participação em atividades físicas inclusivas pode reduzir a ansiedade e o estresse, além de melhorar a autoestima e a autoconfiança dos estudantes. A prática regular de atividades físicas, em um ambiente acolhedor e inclusivo, favorece o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais para a vida.

A questão da Educação Física Inclusiva e seu impacto no desenvolvimento socioemocional dos alunos tem recebido crescente atenção na literatura acadêmica. No entanto, ainda há uma lacuna significativa em estudos que investiguem de forma aprofundada como essa abordagem pode ser implementada de maneira eficaz nas escolas, considerando as diversas necessidades dos alunos. Este trabalho se destaca pela originalidade ao buscar preencher essa lacuna, oferecendo uma revisão detalhada e atualizada sobre o tema.

O objetivo deste trabalho é explorar o impacto da Educação Física Inclusiva no desenvolvimento socioemocional dos alunos, com base em uma revisão bibliográfica de estudos recentes.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 CONCEITO DE INCLUSÃO

O conceito de inclusão tem evoluído significativamente ao longo dos anos e abrange mais do que a mera inserção de alunos com deficiência em ambientes educacionais regulares. Inclusão refere-se à criação de um ambiente educacional que não só permite, mas também incentiva a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades, condições físicas ou cognitivas. De acordo com Marques et al., (2024), inclusão envolve a valorização da diversidade e a garantia de igualdade de oportunidades para todos os estudantes, promovendo uma cultura escolar que acolhe as diferenças e responde às necessidades individuais de cada aluno.

Atualmente, a inclusão é vista como um direito humano fundamental. A Declaração de Salamanca (1994), um marco importante na educação inclusiva, afirma que "as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras" (UNESCO, 1994). Essa perspectiva é reforçada por legislação e políticas educacionais em diversos países, que buscam garantir a acessibilidade e a equidade no sistema educacional.

Marques et al., (2024) destacam que a inclusão é um processo contínuo que exige a adaptação constante das práticas pedagógicas para atender às necessidades diversas dos alunos. Isso inclui a modificação de currículos, a utilização de tecnologias assistivas, a formação de professores em práticas inclusivas e a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade. Segundo os autores, a inclusão eficaz requer a colaboração entre professores, famílias, alunos e a comunidade em geral.

A literatura recente também enfatiza a importância de uma abordagem holística para a inclusão. De acordo com Souza e Mesquita (2020), a inclusão não deve ser vista apenas como uma questão de acesso físico, mas também como uma questão de participação ativa e envolvimento significativo dos alunos em todas as atividades escolares. Essa abordagem holística considera não apenas as adaptações físicas e curriculares necessárias, mas também a promoção de um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados.

No contexto da Educação Física, a inclusão apresenta desafios e oportunidades únicas. Segundo Neto et al., (2023), a Educação Física inclusiva deve ir além da simples participação física dos alunos com deficiência nas aulas. Deve-se considerar as diferentes capacidades e

preferências dos alunos, criando atividades que sejam acessíveis e desafiadoras para todos. Isso pode incluir a adaptação de jogos e exercícios, a utilização de equipamentos especializados e a implementação de estratégias pedagógicas que promovam a cooperação e a interação entre os alunos.

A inclusão também tem um impacto significativo no desenvolvimento socioemocional dos alunos. Como afirmam Rosa et al., (2024), a interação com colegas de diferentes habilidades e condições pode promover o desenvolvimento de empatia, respeito mútuo e habilidades de comunicação. Esses valores são essenciais para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos os indivíduos têm a oportunidade de contribuir e participar plenamente.

Portanto, a inclusão, conforme definida na literatura atual, é um processo dinâmico e multidimensional que busca garantir a participação plena e equitativa de todos os alunos na educação. Isso requer um compromisso contínuo com a adaptação e a inovação pedagógica, bem como uma valorização constante da diversidade e da individualidade de cada aluno.

2.2 Importância da Inclusão na Educação Física

A Educação Física Inclusiva é um campo de estudo e prática que visa integrar alunos com diferentes habilidades e necessidades em atividades físicas compartilhadas, promovendo a participação ativa de todos. Rosa et al., (2024) argumentam que a Educação Física Inclusiva deve ser vista como um componente essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para a socialização, a saúde física e o bem-estar emocional.

A Educação Física Inclusiva desempenha um papel fundamental na construção de um ambiente escolar inclusivo. De acordo com Bezerra (2020), a inclusão nas aulas de Educação Física permite que os alunos com deficiência desenvolvam habilidades motoras, sociais e emocionais em um ambiente que valoriza suas capacidades e promove a interação com seus pares. Essas interações são cruciais para o desenvolvimento da empatia, da cooperação e do respeito mútuo.

Oliveira, Ferreira e Alencar (2022) destaca que a Educação Física Inclusiva pode proporcionar benefícios significativos não apenas para os alunos com deficiência, mas também para seus colegas. A convivência com a diversidade pode enriquecer a experiência educacional de todos os alunos, ajudando-os a desenvolver uma maior compreensão e aceitação das diferenças. Isso pode levar a uma redução dos preconceitos e à promoção de uma cultura escolar mais inclusiva e acolhedora.

2.3 ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO

A literatura aponta diversas estratégias eficazes para a implementação da Educação Física Inclusiva. Segundo Oliveira, Ferreira e Alencar (2022), é essencial que os professores de Educação Física recebam formação adequada em práticas inclusivas. Isso inclui o conhecimento sobre as diferentes deficiências, as adaptações necessárias para as atividades físicas e as técnicas de ensino que promovem a participação de todos os alunos.

Adaptações curriculares são outra estratégia crucial. De acordo com Santos e Correia (2020), as atividades físicas devem ser adaptadas para serem acessíveis a todos os alunos, independentemente de suas habilidades. Isso pode incluir a modificação das regras dos jogos, a utilização de equipamentos especializados e a criação de atividades que incentivem a cooperação e o trabalho em equipe.

A utilização de tecnologias assistivas também pode ser uma ferramenta poderosa para a inclusão. Oliveira (2019) afirmam que dispositivos como cadeiras de rodas esportivas, próteses e outros equipamentos adaptativos podem permitir que alunos com deficiência participem plenamente das aulas de Educação Física. Essas tecnologias podem ser complementadas com estratégias pedagógicas que promovam a inclusão, como o uso de vídeos educativos e a incorporação de assistentes de ensino para apoiar os alunos com necessidades especiais.

Além das estratégias mencionadas, outras abordagens são igualmente importantes para promover a Educação Física Inclusiva. Conforme Oliveira, Ferreira e Alencar (2022) é essencial que os professores de Educação Física recebam formação adequada em práticas inclusivas, incluindo conhecimento sobre diferentes deficiências e adaptações necessárias para as atividades físicas. Adaptações curriculares também são cruciais, como aponta Oliveira (2019) que destacam a importância de modificar as regras dos jogos e utilizar equipamentos especializados para tornar as atividades acessíveis a todos os alunos.

Rosa et al., (2024) enfatizam que tecnologias assistivas, como cadeiras de rodas esportivas e equipamentos adaptativos, são ferramentas poderosas para permitir a participação plena dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

A criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo também é essencial, onde todos os alunos se sintam valorizados e acolhidos durante as atividades físicas. A colaboração entre professores de diferentes disciplinas e profissionais de apoio, como terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas, é fundamental para garantir uma abordagem holística e eficaz na Educação Física (Rosa et al., 2024). Incentivar a participação dos alunos na definição de suas metas e objetivos promove a autonomia e fortalece o comprometimento com o processo educacional

(Souza; Mesquita, 2020).

A conscientização de toda a comunidade escolar, incluindo alunos sem deficiência, pais e funcionários administrativos, desempenha um papel vital na promoção de um ambiente inclusivo na Educação Física. Essa conscientização ajuda a combater estereótipos e preconceitos, criando um ambiente mais empático para todos os envolvidos (Marques et al., 2024).

Essas abordagens colaborativas e centradas no aluno são essenciais para garantir que a Educação Física Inclusiva não apenas promova o desenvolvimento físico, mas também contribua consideravelmente para o crescimento socioemocional e acadêmico de todos os estudantes.

3 METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa narrativa de literatura com conteúdo qualitativo, modalidade que segue regras específicas, buscando entender e dar alguma lógica a um grande corpo documental, averiguar o que funciona e o que não funciona num dado contexto.

A busca foi realizada nas bases de dados com a finalidade de ampliar o número de publicações e minimizar vieses, sendo operacionalizada a partir da utilização de termos identificados na base dos Descritores em Saúde: Scielo e Medline. Os descritores utilizados estão relacionados aos objetivos da pesquisa: “educação física inclusiva”; “desenvolvimento socioemocional”; “inclusão”. Utilizaram-se os operadores booleanos “and” e “or” para combinar os termos e “not” como forma de exclusão dos artigos.

Diante disso, foram selecionados os artigos que atenderam os seguintes critérios de elegibilidade: artigos, publicados em meio on-line através de acesso gratuito, nos idiomas português e inglês entre os anos de 2019 a 2024. Foram excluídos dos artigos que não atendessem aos critérios de inclusão e fora do período estabelecido, bem como, estudos duplicados.

Adotou-se os passos de busca nas bases de dados selecionadas, leitura dos títulos de todos os artigos encontrados e exclusão daqueles que não abordassem a temática. A busca e seleção dos artigos foi realizado pelo autor de forma independente, no intuito de conferir maior rigor metodológico, sendo as discordâncias solucionadas no devido instante da detecção, a fim de não comprometer o prosseguimento metodológico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Física Inclusiva desempenha um papel crucial no desenvolvimento socioemocional dos alunos, oferecendo oportunidades únicas para crescimento pessoal e social. Segundo Lawson (2019), as competências socioemocionais são fundamentais para os estudantes, influenciando desde a gestão das emoções até a resolução construtiva de conflitos. Estas competências não apenas fortalecem os laços interpessoais, mas também promovem a autoconsciência, autogestão, empatia e habilidades de tomada de decisão responsável.

A interação em atividades físicas inclusivas é um catalisador essencial para o desenvolvimento dessas habilidades. Marques et al., (2024) destacam que a participação em aulas que integram alunos com diversas capacidades físicas e cognitivas não só fomenta a empatia, mas também enriquece a compreensão mútua e a comunicação entre os estudantes. Essa diversidade de experiências contribui significativamente para a construção de um ambiente escolar inclusivo, onde cada aluno se sente valorizado e integrado à comunidade escolar.

Além dos benefícios sociais, a Educação Física Inclusiva demonstra impactos positivos no bem-estar emocional dos alunos. Rosa et al., (2024) observam que os estudantes frequentemente relatam um aumento na autoestima e confiança pessoal ao participar ativamente das atividades físicas inclusivas. O sentimento de pertencimento derivado da aceitação pelos colegas e professores é crucial para fortalecer a autoimagem positiva dos estudantes, especialmente aqueles com deficiências, contribuindo para a redução do isolamento social e para a promoção da inclusão social.

Oliveira (2019) enfatizam que a participação ativa dos alunos com deficiência nas atividades físicas compartilhadas não apenas fortalece sua integração na comunidade escolar, mas também cria um ambiente de apoio e respeito mútuo entre todos os estudantes. Este ambiente inclusivo não só melhora o bem-estar emocional dos alunos, mas também promove uma cultura de cooperação e colaboração, habilidades essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida.

Estudos de caso, como o conduzido por Salerno et al. (2020), investigaram como a participação de alunos com diferentes habilidades em atividades físicas adaptadas não apenas melhorou suas habilidades motoras, mas também promoveu a construção de relacionamentos interpessoais positivos. Os alunos relataram um aumento na autoestima e confiança, além de uma maior aceitação por parte de seus colegas, resultando em um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Um exemplo adicional é o estudo de Santos e Lima (2023), que investigou os impactos da Educação Física Inclusiva na redução do isolamento social entre alunos com deficiência. Eles encontraram que a participação ativa em atividades físicas compartilhadas não apenas melhorou a interação social dos alunos, mas também facilitou o desenvolvimento de habilidades emocionais como empatia e resiliência. Os alunos relataram uma maior integração à comunidade escolar, o que teve um impacto positivo em seu bem-estar emocional e desenvolvimento pessoal.

Além disso, o estudo de Camargo (2024) destacou como a Educação Física Inclusiva pode proporcionar oportunidades únicas para alunos com deficiência demonstrarem suas habilidades e talentos únicos. Ao participarem plenamente das atividades físicas, esses alunos não apenas melhoraram suas habilidades físicas, mas também desenvolveram competências essenciais como trabalho em equipe e liderança, fundamentais para sua integração social e sucesso acadêmico.

Carraro, Malagodi e Greguol (2019) investigaram os efeitos da inclusão de alunos com necessidades especiais em atividades físicas regulares. Os pesquisadores observaram uma melhoria na qualidade de vida dos alunos, medida pela redução do isolamento social e pelo aumento da participação em eventos escolares. Além disso, os alunos demonstraram um desenvolvimento perceptível em habilidades socioemocionais como empatia e cooperação, destacando os benefícios de um ambiente inclusivo para o crescimento integral dos estudantes.

Estudos como o Bezerra (2020) enfatizam os impactos positivos da Educação Física Inclusiva no ambiente escolar como um todo. Ao integrar alunos com diferentes habilidades em atividades físicas compartilhadas, os educadores observaram uma diminuição nas atitudes de exclusão e um aumento na compreensão da diversidade por parte de todos os alunos. Isso contribuiu para um clima escolar mais positivo e inclusivo, onde cada aluno se sente valorizado e capaz de contribuir de maneira significativa.

A integração das competências socioemocionais no currículo de Educação Física não se limita ao desenvolvimento físico dos alunos, mas busca enriquecer sua capacidade de se relacionar consigo mesmos e com os outros de maneira saudável e construtiva. Reconhecer e promover essas habilidades é essencial para criar um ambiente educacional que prepara os alunos não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para uma participação ativa e inclusiva na sociedade contemporânea (Camargo, 2024).

Para ampliar ainda mais nosso entendimento sobre o impacto da Educação Física Inclusiva no desenvolvimento socioemocional, é essencial considerar estudos adicionais que investiguem a longo prazo os efeitos dessas práticas inclusivas na vida dos alunos. Pesquisas

futuras podem explorar como essas experiências influenciam a autoeficácia dos estudantes, sua capacidade de enfrentar desafios e suas perspectivas de sucesso acadêmico e profissional. Além disso, a análise de programas de Educação Física Inclusiva em diferentes contextos culturais e educacionais pode fornecer insights valiosos sobre as melhores práticas para promover um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e enriquecedor para todos os alunos.

5 CONCLUSÃO

A Educação Física Inclusiva desempenha um papel essencial no desenvolvimento socioemocional dos alunos, criando um ambiente onde as diferenças são respeitadas e valorizadas. Esta prática educativa não apenas aprimora as habilidades motoras dos estudantes com e sem deficiência, mas também fortalece competências socioemocionais fundamentais, como empatia, cooperação e resiliência. Ao participar de atividades físicas inclusivas, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda da diversidade e aprendem a valorizar as habilidades únicas de cada indivíduo.

A inclusão na Educação Física fomenta a autoestima e a autoconfiança, especialmente entre os alunos com deficiência, que muitas vezes enfrentam desafios adicionais de aceitação e integração social. Quando esses estudantes são incluídos de maneira ativa e equitativa nas aulas de Educação Física, eles se sentem valorizados e aceitos, o que contribui significativamente para o seu bem-estar emocional e social. Estudos mostram que a inclusão pode reduzir sentimentos de isolamento e aumentar a participação e engajamento dos alunos nas atividades escolares.

Além dos benefícios diretos para os alunos com deficiência, a Educação Física Inclusiva também enriquece a experiência educacional de todos os estudantes. A interação com colegas de diferentes habilidades promove uma cultura escolar mais inclusiva, onde o respeito mútuo e a cooperação são incentivados. A exposição à diversidade nas aulas de Educação Física ajuda os alunos a desenvolver atitudes positivas em relação às diferenças, o que é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para maximizar os benefícios da Educação Física Inclusiva, é crucial que os professores recebam formação adequada em práticas inclusivas e que as escolas implementem adaptações curriculares e utilizem tecnologias assistivas conforme necessário. A formação contínua dos educadores e a colaboração entre todos os membros da comunidade escolar são fundamentais para criar um ambiente de apoio que promova a participação ativa de todos os alunos.

Em suma, a Educação Física Inclusiva não se limita ao desenvolvimento físico dos alunos, mas também desempenha um papel vital no seu crescimento socioemocional. Ao criar oportunidades para todos os estudantes participarem de maneira significativa, esta abordagem educativa promove um senso de pertencimento e solidariedade, preparando os alunos não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para uma vida de interação social positiva e inclusiva.

É imperativo que futuras pesquisas continuem a explorar os impactos a longo prazo da Educação Física Inclusiva e a desenvolver melhores práticas para a sua implementação em diferentes contextos educacionais, garantindo que todos os alunos possam se beneficiar plenamente dessa abordagem.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, G. F. A Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva: A Problemática Do Profissional De Apoio À Inclusão Escolar Como Um De Seus Efeitos. **Rev. Bras. Ed. Espec.** v. 26, n. 4, 2020.
- CASANOVA, M. F.; LOPES, P. P. A importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento das competências socioemocionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 1041-1052, 2022.
- CAMARGO, E. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, v. 23, p. 1-6, 2024.
- CARRARO, A; MALAGODI, B; GREGUOL, M. **Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares**, v. 24, n.1, 2019.
- GARCIA, R. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, p. 299-316, 2021.
- LAWSON, Gwendolyn M. et al. The core components of evidence-based social emotional learning programs. **Prevention Science**, v. 20, p. 457-467, 2019.
- MARQUES, L, et al. A educação especial no contexto de uma educação inclusiva: percepções docentes a partir de um curso de extensão universitária. **Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v.24, n.1, 2024.
- NETO, A, et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2023.
- OLIVEIRA, A. A.; FERREIRA, T. S.; ALENCAR, G. P. Contribuições Dos Jogos Cooperativos Na Educação Física Escolar. Uma Revisão Integrativa. **Lecturas: Educación Física Y Deportes**, v.27, n.290, p. 146-157, 2022.

ROSA, J, et al. Educação inclusiva e tecnologia: uma visão holística através de uma revisão integrativa. **Revista Foco**, v.17, n.4, 2024.

SANTOS, R. R.; CORREIA, P. C. H. O uso dos jogos cooperativos como estratégia pedagógica na inclusão de alunos com deficiência intelectual nas aulas de educação física. **DIAPI - diálogos e perspectivas interventivas**, v.1, n.e9985, p.1-26, 2020.

SANTOS, B. C., LIMA, R. S. Tecnologias assistivas na Educação Física: Promovendo a inclusão de alunos com deficiência. **Revista de Educação Especial**, v.10, n. 3 , p.87-102, 2023.

SALERNO , M, et al. Educação Física escolar e inclusão: um estudo de caso no Brasil sob a óptica do modelo bioecológico. **Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**, v.32, n.62, 2020.

SOUZA, A. C.; MESQUITA, A. M. A. Tecnologias assistivas na escolarização de alunos com deficiência em Belém-PA. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4 n.1 p. 55, 2020.

AVANÇOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: FERRAMENTAS E IMPLEMENTAÇÕES

Carlos Barry Gomes de Figueiredo²

Valdo Fernandes Cavalcante³

RESUMO

A Educação Física Adaptada desempenha um papel fundamental na inclusão de indivíduos com necessidades especiais, proporcionando oportunidades educacionais que atendam às suas capacidades específicas. Nos últimos anos, avanços significativos têm sido alcançados com o desenvolvimento e aplicação de tecnologias inovadoras. Diante deste contexto, o objetivo deste estudo é identificar e analisar as tecnologias inovadoras atualmente disponíveis e emergentes aplicáveis à Educação Física Adaptada, além de investigar como essas tecnologias podem aprimorar as práticas pedagógicas. O estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa de literatura, realizada nas bases de dados Scielo e Medline e adotando como critério de inclusão ter relação direta com o objetivo proposto. Os resultados revelam que as tecnologias como exoesqueletos e próteses inteligentes têm sido eficazes na personalização das atividades físicas, permitindo adaptações conforme as necessidades específicas de cada aluno. As realidades virtuais e aumentadas têm sido amplamente exploradas para criar ambientes de aprendizado imersivos e seguros, facilitando a prática de habilidades motoras complexas de maneira controlada e motivadora. No entanto, os desafios relacionados ao custo, acessibilidade e treinamento adequado continuam sendo barreiras significativas para uma adoção mais ampla dessas tecnologias. Pode-se concluir que, os avanços tecnológicos na Educação Física Adaptada representam uma promessa significativa para a promoção da inclusão e do desenvolvimento integral dos alunos com necessidades especiais. A personalização das atividades físicas através das tecnologias inovadoras não só aumenta o engajamento dos alunos, mas também promove seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional. Para otimizar esses benefícios, é crucial investir em pesquisa contínua, políticas educacionais inclusivas e colaboração entre profissionais de saúde, educadores e tecnólogos. Essas medidas podem criar

² Autor. E-mail: barry_figueiredo@hotmail.com.

³Aluno do Curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Internacional UNINTER, Artigo Científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso 10/2018

um ambiente educacional mais justo e capacitador, permitindo que cada aluno alcance seu potencial máximo na Educação Física Adaptada.

Palavras-chave: educação física adaptada; metodologias ativas; tecnologias digitais.

ABSTRACT

Adapted Physical Education plays a fundamental role in the inclusion of individuals with special needs, providing educational opportunities that address their specific abilities. In recent years, significant advances have been made in the development and application of innovative technologies. Given this context, the objective of this study is to identify and analyze currently available and emerging innovative technologies applied to Adapted Physical Education, in addition to investigating how these technologies can enhance pedagogical practices. The study is characterized as a narrative literature review, carried out in the Scielo and Medline databases and adopting a direct relationship with the intended objective as an inclusion criterion. The results reveal that technologies such as exoskeletons and intelligent prosthetics have been effective in personalizing physical activities, allowing adaptations according to the specific needs of each student. Virtual and augmented realities have been widely explored to create immersive and safe learning environments, facilitating the practice of complex motor skills in a controlled and motivating way. However, challenges related to cost, accessibility and adequate training remain significant barriers to wider adoption of these technologies. It can be concluded that technological advances in Adapted Physical Education represent a significant promise for promoting even the integral development of students with special needs. Personalizing physical activities through innovative technologies not only increases student engagement, but also promotes their physical, cognitive and emotional development. To optimize these benefits, it is crucial to invest in ongoing research, inclusive educational policies and collaboration between healthcare professionals, educators and technologists. These measures can create a fairer and more empowering educational environment, allowing each student to reach their maximum potential in Adapted Physical Education.

Keywords: adapted physical education; active methodologies; digital technologies.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os avanços tecnológicos têm desempenhado um papel crucial na transformação da Educação Física Adaptada, oferecendo novas ferramentas e estratégias que promovem inclusão e acessibilidade. Segundo Vieira et al. (2024), a tecnologia desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e na melhoria do acesso às atividades físicas para indivíduos com necessidades especiais. Essas inovações não apenas facilitam o engajamento dos alunos, mas também ampliam suas possibilidades de desenvolvimento integral.

Um dos principais desafios enfrentados pelos educadores físicos adaptados é garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo às atividades físicas escolares. A tecnologia tem oferecido soluções variadas, desde dispositivos simples de auxílio à mobilidade até sistemas complexos de realidade virtual e aumentada, como observado por Martelli, Delbin e Falsetti (2021), que destacam que as tecnologias emergentes estão revolucionando a inclusão e a educação especial, proporcionando novas formas de aprendizagem e participação.

Além de facilitar o acesso físico às atividades, as tecnologias adaptativas na Educação Física têm sido desenvolvidas para melhorar a precisão da avaliação e monitoramento do desempenho dos alunos. Conforme demonstrado no estudo de Krug et al., (2021), a tecnologia permite uma personalização sem precedentes, adaptando-se às necessidades específicas de cada indivíduo. Isso permite aos educadores ajustar os desafios físicos e cognitivos das atividades de acordo com as capacidades individuais, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e personalizado.

Outro aspecto crucial das inovações tecnológicas na Educação Física Adaptada é sua capacidade de promover a autonomia e a autoconfiança dos alunos. Ao utilizar dispositivos como exoesqueletos robóticos ou interfaces cérebro-computador, os alunos podem experimentar uma maior independência na execução de tarefas físicas. Isso não só fortalece sua autoestima, mas também estimula o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas essenciais para sua vida cotidiana (Vieira et al., 2024).

A implementação eficaz dessas tecnologias requer não apenas investimentos em infraestrutura e capacitação de educadores, mas também uma abordagem colaborativa entre profissionais de saúde, tecnólogos e comunidades educacionais. Conforme destacado por Beleza e Nogueira (2020), a colaboração interdisciplinar é essencial para promover a integração bem-sucedida de tecnologias assistivas na educação inclusiva. Portanto, é crucial explorar não apenas as potencialidades das novas tecnologias, mas também os desafios éticos, sociais e educacionais associados à sua adoção na Educação Física Adaptada.

Diante deste contexto, o objetivo deste estudo é identificar e analisar as tecnologias inovadoras atualmente disponíveis e emergentes aplicáveis à Educação Física Adaptada, além de investigar como essas tecnologias podem aprimorar as práticas pedagógicas.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa narrativa de literatura com conteúdo qualitativo, modalidade que segue regras específicas, buscando entender e dar alguma lógica a um grande corpo documental, averiguar o que funciona e o que não funciona num dado contexto.

A busca foi realizada nas bases de dados com a finalidade de ampliar o número de publicações e minimizar vieses, sendo operacionalizada a partir da utilização de termos identificados na base dos Descritores em Saúde: Scielo e Medline. Os descritores utilizados estão relacionados aos objetivos da pesquisa: “educação física adaptada”; “metodologias ativas”; “tecnologias digitais”. Utilizaram-se os operadores booleanos “and” e “our” para combinar os termos e “not” como forma de exclusão dos artigos.

Diante disso, foram selecionados os artigos que atenderam os seguintes critérios de elegibilidade: artigos, publicados em meio on-line através de acesso gratuito, nos idiomas português e inglês. Foram excluídos dos artigos que não atendessem aos critérios de inclusão e fora do período estabelecido, bem como, estudos duplicados.

Adotou-se os passos de busca nas bases de dados selecionadas, leitura dos títulos de todos os artigos encontrados e exclusão daqueles que não abordassem a temática. A busca e seleção dos artigos foi realizado pelo autor de forma independente, no intuito de conferir maior rigor metodológico, sendo as discordâncias solucionadas no devido instante da detecção, a fim de não comprometer o prosseguimento metodológico.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: INOVAÇÃO E IMPACTO

Metodologias Ativas Aplicadas na Educação Física representam uma abordagem pedagógica que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem. Segundo Carrasco et al., (2023) a utilização de metodologias ativas na educação física pode contribuir significativamente para o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional dos alunos. Esta

abordagem contrasta com os métodos tradicionais, nos quais o professor desempenha um papel central e o aluno é frequentemente um receptor passivo de conhecimento, de problemas e trabalho em equipe, fundamentais para um aprendizado significativo e duradouro.

A aplicação das metodologias ativas na Educação Física adaptada representa um avanço significativo na área. Essa abordagem possibilita que alunos com necessidades especiais participem de forma mais eficaz nas atividades físicas, adaptando as práticas conforme suas habilidades individuais (Carrasco et al., 2023).

Segundo Brito e Campos (2019), a adoção de metodologias ativas nesse contexto pode promover o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional dos alunos, proporcionando uma experiência de aprendizagem inclusiva e enriquecedora.

Nas metodologias ativas, o aluno assume um papel ativo, participando diretamente em atividades práticas e colaborativas. Como destacado por Cristovão, Silva e Bortoluzzi (2021) isso não apenas aumenta o engajamento dos alunos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe. Essas habilidades são fundamentais para um aprendizado significativo e duradouro, proporcionando uma experiência educacional mais enriquecedora e inclusiva.

A aplicação de metodologias ativas na Educação Física adaptada permite ajustar as práticas de ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos com necessidades especiais. Conforme ressaltado por Melo, Brito e Sá (2020), essa abordagem pode proporcionar uma experiência de aprendizagem mais inclusiva e efetiva, garantindo que todos os alunos possam participar de forma significativa nas atividades físicas, independentemente de suas habilidades físicas ou cognitivas.

3.2 AVANÇOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

Os avanços tecnológicos têm transformado significativamente diversos campos educacionais, incluindo a Educação Física Adaptada. A integração de tecnologias inovadoras tem proporcionado novas oportunidades para a inclusão e o desenvolvimento de alunos com necessidades especiais. Segundo Martins (2020), a tecnologia assistiva tem sido uma aliada crucial na promoção da inclusão escolar, permitindo a participação ativa de alunos com deficiências em atividades físicas.

Um dos principais benefícios das tecnologias aplicadas à Educação Física Adaptada é a personalização das atividades. Dispositivos como exoesqueletos e próteses inteligentes permitem que os exercícios sejam ajustados de acordo com as capacidades individuais de cada

aluno. Conforme relatado por Vieira et al., (2024), a personalização das atividades físicas, através do uso de tecnologia, aumenta significativamente o engajamento e a eficácia do aprendizado.

Esses dispositivos, ao serem adaptados às necessidades específicas dos alunos, não apenas facilitam a participação nas atividades físicas, mas também ajudam a maximizar o potencial de cada estudante. Exoesqueletos, por exemplo, são utilizados para auxiliar alunos com dificuldades motoras, permitindo-lhes realizar movimentos que de outra forma seriam impossíveis. Essa tecnologia não apenas melhora a mobilidade, mas também fortalece os músculos e melhora a coordenação motora, conforme descrito por Martins (2020), que afirmam que o uso de exoesqueletos em atividades físicas adaptadas proporciona uma oportunidade sem precedentes para o desenvolvimento motor.

Além disso, tecnologias como a realidade virtual (RV) e a realidade aumentada (RA) têm sido usadas para criar ambientes de aprendizado imersivos e seguros. A utilização dessas tecnologias permite que os alunos experimentem diferentes cenários e pratiquem habilidades motoras em um ambiente controlado. De acordo com um estudo de García et al. (2020), a realidade virtual na educação física adaptada pode proporcionar um ambiente seguro para a prática de habilidades complexas, reduzindo o risco de lesões.

A RV, por exemplo, permite que os alunos sejam transportados para diferentes ambientes, como campos de futebol, quadras de basquete ou até mesmo cenários naturais, sem sair da sala de aula. Isso é particularmente útil para alunos com mobilidade reduzida, pois elimina as barreiras físicas que poderiam impedir sua participação plena em atividades físicas. Além disso, a RV pode ser programada para ajustar a dificuldade das tarefas com base nas capacidades individuais de cada aluno, proporcionando uma experiência personalizada e segura. Em seu estudo Borges Junior e Ramos (2024) encontrou que a realidade virtual oferece um meio eficaz de adaptar atividades físicas a diferentes níveis de habilidade, promovendo a inclusão e a participação ativa.

Por outro lado, a realidade aumentada (RA) complementa o ambiente físico real com elementos digitais, criando oportunidades únicas de aprendizagem interativa. A RA pode ser usada para sobrepor instruções visuais e dicas diretamente no campo de visão do aluno, ajudando-os a executar movimentos corretos e a entender melhor as atividades. Por exemplo, em uma aula de educação física adaptada, a RA pode projetar instruções passo a passo sobre como realizar um exercício específico, o que pode ser especialmente útil para alunos com dificuldades de compreensão verbal. A realidade aumentada oferece suporte visual e interativo

que pode facilitar a compreensão e execução de atividades físicas complexas (Borges Junior, Ramos, 2024).

A combinação de RV e RA também pode ser explorada para criar simulações realistas de situações do cotidiano que os alunos podem enfrentar, ajudando-os a desenvolver habilidades motoras e cognitivas em um ambiente controlado e sem riscos. Isso não só melhora suas capacidades físicas, mas também sua confiança e autonomia. De acordo com Cheng e Tsai (2019), a integração de tecnologias imersivas na educação física adaptada pode aumentar significativamente a confiança dos alunos em suas habilidades, ao permitir a prática repetida em um ambiente seguro e controlado.

A inclusão dessas tecnologias também pode incentivar a motivação e o engajamento dos alunos. A natureza interativa e envolvente da RV e da RA pode tornar as atividades físicas mais divertidas e estimulantes, o que é especialmente importante para manter o interesse dos alunos com necessidades especiais. Estudos têm mostrado que a gamificação das atividades, possibilitada pela RV e RA, pode aumentar significativamente a motivação e o envolvimento dos alunos. Conforme relatado por Soares e Silva (2021), a gamificação através de realidade virtual e aumentada pode transformar a educação física adaptada em uma experiência mais atraente e motivadora para os alunos.

Próteses inteligentes também desempenham um papel crucial na personalização das atividades físicas. Essas próteses são equipadas com sensores e atuadores que se ajustam em tempo real às necessidades do usuário, oferecendo suporte e otimização do movimento. Segundo Soares, Tarouco e Silva (2022), as próteses inteligentes permitem que os alunos se engajem em atividades físicas de forma mais natural e eficiente, promovendo um senso de autonomia e confiança. Além disso, essas próteses podem ser programadas para responder a diferentes tipos de movimentos e condições ambientais, permitindo uma adaptação contínua às atividades realizadas.

A utilização de próteses inteligentes em atividades físicas permite que os usuários desenvolvam habilidades motoras de forma progressiva e segura, aumentando sua confiança e independência. Dessa forma, as próteses inteligentes são uma ferramenta essencial para a inclusão e a participação ativa de alunos com necessidades especiais na educação física, proporcionando-lhes uma maior qualidade de vida e oportunidades de desenvolvimento pessoal (Soares; Tarouco, Silva, 2022).

Outro benefício significativo dessas tecnologias é a possibilidade de monitoramento e feedback em tempo real. Sensores e câmeras integrados em sistemas de RV e RA podem capturar dados sobre os movimentos dos alunos e fornecer feedback imediato, permitindo

ajustes instantâneos e correções de postura. Esse feedback imediato é crucial para o aprendizado efetivo, pois permite que os alunos corrijam erros e aprimorem suas habilidades de maneira contínua. Como apontado por Borges Junior, Ramos, (2024), o feedback em tempo real fornecido por tecnologias imersivas pode acelerar o processo de aprendizagem e melhorar a precisão dos movimentos dos alunos.

Além de facilitar a participação dos alunos em atividades físicas, essas tecnologias também promovem a segurança e a eficácia do aprendizado. A RV e a RA, por exemplo, criam ambientes controlados onde os alunos podem praticar habilidades motoras complexas sem o risco de lesões. Estudo como o de Soares (2021) destacam que essas tecnologias proporcionam um ambiente seguro e imersivo, permitindo que os alunos experimentem diferentes cenários e ajustem as atividades conforme suas capacidades individuais. Isso resulta em um engajamento mais significativo e em um aprendizado mais eficaz.

Outro aspecto importante é a capacidade das tecnologias de fornecer feedback em tempo real e monitoramento contínuo. Sensores integrados em próteses inteligentes e dispositivos vestíveis permitem a coleta de dados precisos sobre os movimentos dos alunos, oferecendo feedback imediato que ajuda na correção de posturas e na melhoria das habilidades motoras. Segundo Silva (2019), o feedback em tempo real é crucial para acelerar o processo de aprendizado e garantir que os alunos estejam realizando as atividades de maneira correta e segura. Isso não só melhora a performance física dos alunos, mas também contribui para a prevenção de lesões.

Em suma, os avanços tecnológicos na Educação Física Adaptada têm transformado a maneira como as atividades físicas são abordadas para alunos com necessidades especiais. A personalização proporcionada por dispositivos como exoesqueletos e próteses inteligentes, aliada aos ambientes imersivos criados pela RV e RA, oferece uma abordagem mais inclusiva e eficaz para o desenvolvimento físico, cognitivo e social dos alunos. Com a integração contínua dessas tecnologias, é possível criar um ambiente educacional mais equitativo, onde todos os alunos têm a oportunidade de participar plenamente e desenvolver seu potencial ao máximo. A implementação dessas tecnologias requer investimentos em infraestrutura e capacitação dos educadores, mas os benefícios potenciais justificam plenamente esses esforços, promovendo uma educação física mais inclusiva e transformadora.

3.3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA COM TECNOLOGIAS AVANÇADAS

Os avanços tecnológicos na educação física adaptada trazem muitos benefícios, mas também apresentam uma série de desafios que precisam ser abordados para garantir sua implementação eficaz e sustentável. Um dos principais desafios é o custo elevado das tecnologias avançadas, como exoesqueletos, próteses inteligentes e sistemas de realidade virtual e aumentada (Vieira et al., 2024).

Essas tecnologias demandam investimentos significativos em infraestrutura e manutenção, o que pode ser uma barreira para muitas instituições de ensino, especialmente aquelas com recursos limitados. Além disso, a formação e capacitação dos educadores para utilizarem essas tecnologias de forma eficaz são essenciais. Educadores precisam ser treinados não apenas para operar os dispositivos, mas também para integrá-los de maneira pedagógica às atividades físicas adaptadas. Isso requer programas de treinamento contínuo e suporte técnico, o que pode representar um desafio adicional em termos de tempo e recursos (Kissimoto; Rocha, 2024).

Outro desafio significativo é a questão da aceitação e adaptação dos alunos às novas tecnologias. Embora muitas tecnologias avançadas ofereçam benefícios substanciais, a adaptação a essas ferramentas pode ser complexa para alguns alunos, especialmente aqueles com deficiências severas ou múltiplas. É fundamental que os desenvolvedores de tecnologia e educadores trabalhem juntos para criar interfaces intuitivas e acessíveis que atendam às diversas necessidades dos alunos. Além disso, é necessário considerar os aspectos psicológicos e emocionais do uso dessas tecnologias, garantindo que os alunos se sintam confortáveis e motivados a utilizá-las (Kissimoto; Rocha, 2024).

As perspectivas futuras para a educação física adaptada com tecnologias avançadas são promissoras. A contínua evolução da inteligência artificial e do machine learning tem o potencial de revolucionar a personalização das atividades físicas. Sistemas inteligentes podem aprender e se adaptar continuamente às necessidades individuais dos alunos, proporcionando feedback personalizado e recomendações de exercícios. Além disso, a integração de tecnologias vestíveis e sensores biométricos pode oferecer uma monitorização mais detalhada e em tempo real, permitindo ajustes instantâneos e melhorias contínuas no desempenho dos alunos (Vicari, 2021).

Outra perspectiva futura é a colaboração interdisciplinar entre profissionais de saúde, educadores e tecnólogos. Essa colaboração pode levar ao desenvolvimento de soluções inovadoras que não apenas atendam às necessidades físicas dos alunos, mas também promovam seu bem-estar emocional e social. Por exemplo, a criação de programas que combinam atividades físicas com terapia cognitiva e emocional pode oferecer uma abordagem holística

para o desenvolvimento dos alunos. Além disso, a participação ativa das comunidades educacionais no desenvolvimento e implementação dessas tecnologias pode garantir que as soluções sejam práticas e efetivas (Vieira et al., 2024).

Ademais, a democratização das tecnologias avançadas é uma perspectiva crucial para o futuro. Tornar essas tecnologias acessíveis a um número maior de instituições de ensino e alunos é essencial para promover a inclusão e a igualdade na educação física adaptada. Isso pode ser alcançado através de políticas públicas que incentivem investimentos em tecnologia educacional, parcerias público-privadas e iniciativas de financiamento coletivo. A criação de plataformas abertas e recursos educativos compartilhados também pode facilitar o acesso e a adoção dessas tecnologias em diferentes contextos educacionais (Vicari, 2021).

Embora os avanços tecnológicos na educação física adaptada apresentem desafios significativos, as perspectivas futuras são altamente promissoras. Com o investimento adequado em infraestrutura, formação de educadores e desenvolvimento de tecnologias acessíveis e intuitivas, é possível criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz para todos os alunos. A colaboração interdisciplinar e a democratização das tecnologias serão essenciais para realizar o pleno potencial dessas inovações, garantindo que todos os alunos possam se beneficiar das oportunidades proporcionadas pela educação física adaptada com tecnologias avançadas ((Kissimoto; Rocha, 2024).

4 CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo sobre as tecnologias inovadoras na Educação Física Adaptada, foi possível identificar e analisar uma variedade de ferramentas que estão transformando as práticas pedagógicas e promovendo a inclusão de alunos com necessidades especiais. Tecnologias como exoesqueletos, próteses inteligentes, realidades virtuais e aumentadas têm demonstrado um potencial extraordinário para personalizar as atividades físicas, adaptando-as às necessidades individuais dos alunos e proporcionando experiências de aprendizado mais engajadoras e eficazes.

A análise dessas tecnologias revelou não apenas os benefícios diretos para o desenvolvimento físico e motor dos alunos, mas também seu impacto positivo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social. A capacidade de simular ambientes seguros e controlados através da realidade virtual e aumentada, por exemplo, não só facilita a prática de habilidades motoras complexas, mas também promove um ambiente de aprendizado inclusivo e motivador.

No entanto, os desafios permanecem, especialmente em relação à acessibilidade e sustentabilidade dessas tecnologias. O alto custo inicial, juntamente com a necessidade de treinamento contínuo para educadores e adaptação dos alunos às novas tecnologias, são barreiras significativas que precisam ser superadas. É essencial um compromisso contínuo com o desenvolvimento e a pesquisa para tornar essas ferramentas mais acessíveis e integradas ao currículo educacional.

Para o futuro, a integração de inteligência artificial e tecnologias vestíveis promete abrir novas possibilidades de personalização e adaptação das atividades físicas, oferecendo feedback instantâneo e individualizado aos alunos. A colaboração entre diferentes áreas do conhecimento, incluindo saúde, educação e tecnologia, será crucial para explorar plenamente o potencial dessas inovações e garantir que todos os alunos possam se beneficiar igualmente das oportunidades proporcionadas pela Educação Física Adaptada com tecnologias avançadas.

Ademais, os avanços tecnológicos na Educação Física Adaptada não apenas melhoram as práticas pedagógicas, mas também redefinem os padrões de inclusão e qualidade educacional. Ao enfrentar os desafios atuais com inovação e colaboração, podemos criar um ambiente educacional mais justo e capacitador, onde cada aluno possa alcançar seu máximo potencial físico, cognitivo e emocional.

REFERÊNCIAS

- BELEZA, J, NOGUEIRA, E. Contexto Histórico da Educação de jovens e adultos no Brasil, **Rech-Revista Ensino de Ciências e Humanidades–Cidadania, Diversidade e Bem Estar**, v.4, n.2, 2020.
- BRITO, C. A. F.; CAMPOS, M. Z. Facilitando o processo de aprendizagem no ensino superior: o papel das metodologias ativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 2, p. 371-87, 2019.
- BORGES JUNIOR, W; RAMOS, R. Realidade virtual na educação: Fundamentos, Dispositivos, Aplicações e Inovação no Ensino. **Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n.1, 2024.
- CARRASCO, L, et al. Metodologias ativas aplicadas à formação do profissional de educação física: uma revisão integrativa, **Caderno de Educação Física e Esporte**, v.21, n.6, 2023.
- CRISTOVÃO, E. M.; SILVA, J. R. N.; BORTOLUZZI, M. B. Possibilidades do planejamento conjunto de práticas inovadoras para o ensino de ciências, matemática e educação física. **Com a Palavra, o Professor**, v. 6, n. 14, p. 97-117, 2021.
- CHENG, K.-H.; TSAI, C.-C. A case study of immersive virtual field trips in an elementary classroom: Students' learning experience and teacher-student interaction

behaviors. **Computers & Education**, v. 136, n.8, p.136, 180-193, 2019.

KISSIMOTO, K; ROCHA, I. Artificial intelligence and internet of things adoption in operations management: Barriers and benefits, **RAM**, v. 23, n.4, 2022.

KRUG HN, et al. As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de educação física na educação básica, **Revista de Educação**, v.7, n.13, 2019.

MARTINS, Ana Ligia da Conceição Ferreira. A Formação Continuada do Professor nas TICs. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n. 16, p. 118-135, 2020.

MARTELLI, A; DELBIN, L; FALSETTI, M. Desafios da inclusão das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação física escolar. **Revista Centro de Pesquisa Avançadas em Qualidade de Vida**, v.13, n.1, 2021.

MELO, L. L.; BRITO, C. A. F.; SÁ, I. R. A metodologia ativa enquanto facilitadora do processo de aprendizagem de estudantes de educação física: um caso no ensino superior privado do ABC Paulista. **Revista CBTecLE**, v. 4, n. 1, p. 9-27, 2020.

SOARES, R; FELIPE, S. Utilização da Gamificação e da Realidade Virtual e Aumentada no apoio ao ensino e aprendizagem na Educação a Distância em período de isolamento social, **Lynx**, v. 1, n.8, 2021.

SOARES, K; TAROUCO, L; SILVA, P. O potencial da tecnologia na Educação Física para a promoção do comportamento ativo e saudável, **Nuevas Ideas en Informática Educativa**, v.13, n.5, p. 14-23, 2022.

VIEIRA, M, et al. Educação física com tecnologia: potencializando a prática educativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 28, p. 17-31, 2024.

VICARI, R. Influências das tecnologias da inteligência artificial no ensino. **Estud. Av**, v.35, n.101, 2021.

O EGITO ANTIGO – HISTÓRIA, EDUCAÇÃO, CULTURA E CRENÇAS UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Leidiane dos Santos Silva

Vanderson Douglas Tavares Santos

RESUMO

O Egito antigo apresenta uma das mais ricas culturas do mundo e tem muito a nos mostrar, pois é uma civilização que deu seu início a mais de 5.000 anos atrás. Suas crenças em deuses e suas superstições, que até hoje é objeto de estudo e gera a curiosidade de grandes historiadores do mundo todo. Sendo assim, este artigo tem o objetivo de mostrar através de uma revisão bibliográfica como os povos da primeira civilização se comportavam e viviam. Mostramos também as características da história desse povo sobre o olhar de alguns estudiosos que são referência na área da história geral e história do Egito. Essa história destaca o sagrado respeito aos seus deuses, seus amuletos, as crenças que eles tinham na natureza, e na divisão dos dois mundos, o mundo dos vivos e o mundo dos mortos. Além dos ensinamentos na área da educação, pecuária, arquitetura entre outras áreas bem trabalhadas naquela época. Trazemos também neste trabalho a necessidade dos professores de história e geografia sobre sua formação inicial em ter acesso a esse conhecimento histórico, para que seja cada vez mais difundido e conhecido por aqueles que fazem a educação e podem propagar essa cultura que tanto nos ensinou e ainda tem a nos ensinar.

Palavras-chave: Egito antigo; deuses; sagrado.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem a área de concentração voltada para os grupos sociais e as civilizações em perspectivas históricas, evidenciando o tema, olhares sobre o Egito antigo: cultura e crenças. O Egito é o berço de diversas manifestações culturais, possui grandes riquezas materiais e imateriais, dessa forma a presente pesquisa tem como objetivo apontar alguns fatos marcantes sobre a cultura dessa civilização, que é uma das mais antigas do mundo.

A civilização egípcia é uma das mais antigas do mundo com mais de cinco mil anos de história. Não é possível especificar uma data para a origem da civilização egípcia. Segundo

(David, 2011) os egípcios deixaram uma rica cultura tanto na forma de monumentos como em literatura, que atravessaram gerações e até hoje são objetos de estudos que despertaram a curiosidade e a vontade de interpretar conceitos e ideias que podem ter sua origem a mais de 5.000 anos atrás.

Os primeiros historiadores a começar essa jornada em busca de respostas sobre esse povo foram Jean-François Champollion (linguista e pai da egiptologia, 1790-1832); Maspero; Wallis Budge (diretor do museu britânico), entre outros. Com uma cultura tão rica o Egito é cada vez mais procurado como ponte de pesquisa em todo mundo. A mitologia desse povo nos informa sobre vários costumes e crenças. Essas informações estão contidas nos textos sagrados, na arte sacra, nas tumbas e na arquitetura de seus templos.

Para (Wilkinson, 2004) algumas obras foram desenhadas com uma espécie de mensagem oculta, proporcionando á que as olhassem, que fizesse uma leitura dos símbolos contidos nela. Os materiais usados, as cores, os números e principalmente as formas dos hieróglifos formavam parte de uma linguagem simbólica.

Os egípcios decoravam suas casas, templos, e tumbas com obras artísticas, que iam desde estátuas colossais a minúsculos e delicados utensílios cotidianos, joias e amuletos. Não se tratava de simples ornamentos, pois a função de sua arte estava extremamente relacionada com as crenças religiosas dos egípcios. [...] os egípcios buscavam representar muitas de suas crenças religiosas e ideias sobre a natureza do cosmo através de símbolos. Utilizaram objetos símbolos e pinturas para destacar o transcendental e o inatingível. Em algumas ocasiões estes símbolos podiam se referir a criação e a origem da vida sobre a terra, e em outras, sua propagação e continuação. Os símbolos também foram utilizados para a proteção individual, nesta vida e na pós morte (Wilkinson, 2004, p.17)

Os egípcios antigos foram cientistas importantes da época: utilizavam-se da prática da astronomia; a medicina, conhecimento fisiológico do corpo humano e seus funcionamentos, as técnicas de embalsamamento e mumificação em um elevado nível de conhecimento e desenvolvimento cultural. Segundo (Manacorda, 2010) foi do Egito que chegaram os testemunhos mais antigos, e além disso, os mais ricos que traziam os grandes aspectos da civilização, e principalmente sobre a educação dos povos. O Egito ainda foi o berço da civilização grega, serviu como inspiração da evolução humana em vários aspectos.

Os antigos egípcios deixaram um rico legado, o qual, além de monumentos bem preservados, artefatos e restos humanos, inclui uma extensa literatura religiosa e secular. Todas essas fontes nos possibilitam compreender e interpretar ideias e conceitos que, em alguns casos, se originam há quase 5000 anos. (David, 2011, p.40)

As grandes mudanças provocavam alterações nas capitais e nas redondezas. Segundo (Eliade, 1983) os acontecimentos obrigavam os teólogos da nova capital a entrar em

diversas tradições. Os centros religiosos principais foram em: Mênfis, Heliópolis, Hermópolis, Tebas. Os santuários eram considerados do centro do mundo, ou seja, o lugar onde teria iniciado a criação e possuía sua história sagrada – mitologia. Sendo assim, (Moraes, 2019) no antigo Egito existia uma preocupação com a forma de ser e de existir, criando assim um modelo filosófico- pedagógico que era voltado para formação da vida do indivíduo que levava em considerações desde padrões éticos, políticos, intelectuais, entre outros.

O conhecimento cosmológico do antigo Egito foi expresso no formato de uma história, que seria considerado um meio superior de expressar tanto conceitos físicos quanto metafísicos. As sagas egípcias transformaram substantivos e adjetivos factuais comuns em substantivos conceituais apropriados, e personalizados para que pudessem ser combinados em narrativas. [...] As bens elaboradas histórias de mistério egípcio são um meio intencionalmente escolhido de transmitir conhecimento. O significado não está ligado a uma interpretação literal (Gadalla, 2003, p. 24).

A principal fonte sobre os mitos são textos de pirâmides. David (2011, p.36) refere-se que as crenças e conceitos egípcios desenvolvidos desde os primeiros períodos da história, prevaleceram iguais a grande parte da história do Egito. Porém, esse conceito propunha que toda existência derivou-se de uma fonte única e original no qual ocasionou a criação que transformara a unidade do deus criador em múltiplas formas de vida em todo mundo. Antes da criação, teria havido um estado de não existência – águas ilimitadas, escuridão. Foi então, emergido o criador que criou o universo. Uma teologia que considerava a ordem cósmica como obra essencialmente divina. No qual, eles se esforçavam por manter, por meio dos ritos, aquilo que foi estabelecido no início, na primeira criação. No entanto isso acontece porque consideravam a perfeição sob o ponto de vista cosmológico, religioso, social, ético. Dessa forma, (Eliade, 1983) isso informa que segundo eles tudo que existe – fenômenos naturais, plantas, calendário, escrita, rituais, etc – foram criados no tempo inicial – o tempo de Ra.

A excelente condição dos egípcios eram atribuída à aplicação da realidade metafísica à sua vida diária. De todas as nações do mundo, os egípcios são os mais felizes, os mais saudáveis e mais religiosos, historiador grego Heródoto (500 a.C) As cenas de atividades diárias encontradas nas tumbas egípcias mostram uma correlação forte e perpetua entre a terra e o céu. Atividades sempre na presença dos *neterue* e com seu auxílio. Todas as ações, não importa o quão mundanas, de alguma forma correspondiam a um ato cósmico, para os egípcios não haveria diferentes palpáveis entre o sagrado e o mundano (Gadalla, 2003, p.22).

Os egípcios tinham a crença no poder ou na magia dos escritos – hieróglifos. Segundo (David, 2011) acreditava-se que estas marcas desenhadas pudessem ser utilizadas para tornar reais conceitos ou eventos, por meio da magia. O propósito da escrita não era decorativo. Pois, textos eram produzidos em lugares que não seriam visíveis como dentro das tumbas.

Assim foi concluído pelo autor que o ato da escrita teria uma função espiritual. Assim, para (Moraes, 2019) foi no Egito antigo que foi inventado a escrita, o alfabeto, os números, os cálculos e muitas outras formas de decodificar informações.

2 CARACTERÍSTICAS DO EGITO E CRENÇAS EGÍPCIAS

A característica geográfica do Egito: é situada no nordeste do continente africano. O antigo Egito limitava-se com o mar Mediterrâneo, ao leste com o mar vermelho, ao oeste com o deserto da Líbia e ao sul com a Núbia. O seu território divide-se em duas partes que eram a região do alto Egito e região do baixo Egito, era banhado pelo vale do rio Nilo e o baixo Egito é a região do delta do rio Nilo. Com clima seco e árido típicos da região de deserto, os egípcios que moravam no vale do Nilo sabiam muito bem como aproveitar esse privilégio. Eles usavam as constantes enchentes do Nilo para captar água e com isso tornar a terra fértil e própria para a agricultura.

O Egito faraônico transformou-se em um vale de terras agrícolas: mais do que recursos que era extraído dos campos e hortas, explorou-se também enormes pântanos e lagos das bordas setentrionais do Delta, as praias do lago Méride, assim como as depressões à beira do deserto e os meandros do Nilo. O Nilo ofertava grande diversidade de peixes, pescadores com rede de arrastão, massa para enguias, linha ou cesto.

A agricultura e a criação eram completadas pela pesca – importante apesar de certas limitações religiosas ao consumo de peixe – praticamente no Nilo, nos pântanos e nos canais com rede, anzol, massa e arpão. Boa parte dos peixes era secada ao sol. Também a caça era praticada no deserto e nos pântanos, usando-se para tal o cão, o arco e o laço, e capturando-se aves selvagens com redes (Cardoso, 1985, p 131).

Apesar do clima, bastante úmido, não estivesse essencialmente favorável à criação de gado e, em consequência, os rebanhos exauridos tivessem que ser fornecidos regularmente pela Núbia e pela Ásia, essa atividade tinha uma importância notável na vida do país e nas concepções religiosas. Conta-se que os egípcios do antigo império tentaram criar várias espécies, como órix, antílope, gazela, etc., e até grous e hienas, porém tal prática foi abandonada por consumir excessiva mão de obra, com resultados decepcionantes (Mokhtar, 2010). Mas, os egípcios conseguiram um bom resultado na criação de aves domésticas, como por exemplo o ganso do Nilo. Desse modo, os carneiros, cabras e porcos, exerceram um espaço considerável na dieta popular. Duas domesticação que os egípcios tiram bom êxito foram com os asnos e os gatos domésticos, que só surgiram no final do antigo Império e no começo do médio império

(Mokhtar,2010). A importância do deserto residia na variedade de recursos de minerais que oferecia: as verdes e negras tinturas do deserto arábico, usada para tratar e aformosear os olhos desde a pré-história, pedras sólidas e de atraente aparência usadas pelos construtores e escultores (calcário fino de toura, arenito de Silsileh, granito de Assuã, alabastro de Hatnub, quartzito de Djebel el-Ahmar e grauvaca de Hammamat); e pedras semipreciosas, tais como a turquesa do Sinai ou as cornalinas e ametista da Núbia (Mokhtar,2010).

Segundo (Cardoso, 1998) O baixo Egito que se entende do delta do Nilo é uma pequena porção de vale fluvial ao sul do país, e o alto Egito fazia parte do vale do Nilo, ao sul de que hoje chamamos de Cairo após a morte de Assuan. Por volta de 3.200 a.c. o alto e o baixo Egito foram unidos pelo então rei Mnés que era faraó do Egito, unificando as duas regiões em um único reino. Em praticamente todas as atividades humanas podemos ver a grande contribuição dessa civilização que acreditava em vida eterna e temia deuses. Ao estudar religiosidade podemos conhecer aspectos de crenças do Antigo Egito que se torna indispensável no desenvolvimento e no entendimento da religião ocidental. No Egito antigo a religião era marcada por muitos rituais, crenças, oferendas, com o intuito de agradar os deuses. Esses rituais aconteciam em várias partes de cidades diferentes. Para os egípcios os deuses possuíam poderes específicos que interferiam na vida das pessoas. Alguns desses deuses tinham o corpo formado por metade humana e metade animal.

A religião se fazia presente em todas as práticas da vida cotidiana egípcia, na sociedade, na família, na organização política, na economia, na guerra e na cultura. Os deuses eram representados de três maneiras: Antropomórfica; zoomórfica; e Antropozoomórfica. Os deuses locais são considerados divindades supremas dentro os limites de determinada região. Alguns desses deuses adquiriam prestígios nacional com a evolução política e a hegemonia de uma cidade sobre todo o país. Assim a religião no antigo Egito, além de ter caráter politeísta, tinha um papel social fundamental, influenciando inclusive aspectos políticos, bem como o próprio faraó, autoridade máxima da política, era considerado de linhagem divina. Os deuses cada qual tinham seus dons e capacidades distintas uns dos outros, influenciando na vida como na morte das pessoas. A prova disso são os ritos da mumificação e a crença na reencarnação.

Além disso, a unificação acabou com um período de regência de uma linguagem de deuses, sucedido por vários semideuses, (conhecidos como seguidores de Horús). É provavelmente que os seguidores de Horús tenham sido os regentes dos reinos pré-dinásticos, cujas capitais estejam localizadas em buto e hieracômpolis. (David, 2011) assim começou a época dos grandes faraós egípcios, construía-se muitos templos em homenagem aos deuses no antigo Egito e cada cidade tinha o seu Deus protetor. Os egípcios também acreditavam que o

sol e a lua tratava-se de divindades assim como as cheias do rio Nilo e as estrelas do céu. Esses deuses eram representados tanto na forma humana como animal. Eles os chamavam assim Geb, a terra, Rá, o sol, Shu, o ar, o céu, Hapi, a cheia. Os egípcios acreditavam também em vida eterna para eles seus corpos encarnavam em diferentes imortais. O clima quente contribuía para que essa crença se torna-se cada vez mais forte entre eles pois garantiam os corpos conservados após a morte.

O calor do alto Egito contribuiu poderosamente para a conservação de objetos até mesmo fáceis de perecerem como, por exemplo, pedaço de linho. Já o clima úmido do delta impediu a permanência de inúmeros da antiga civilização (Geordani, 1983). Acredita-se que os mortos encarnavam em uma divindade representada por um pássaro com cabeça de homem, ao qual eles chamavam de Ba, que revivia com a morte do indivíduo. Os sacerdotes presentes na cerimônia fúnebre recitavam preces, junto com a oferenda de alimentos para garantir a transformação do morto em Ba. Quando nascia uma criança, segundo as tradições do antigo Egito, um espírito protetor chamado Ka ganhava vida.

Ka era exatamente igual ao homem e permanecia com ele por toda sua vida, mas ia para o além antes dele. Era pra servir á Ka que os egípcios garantiam que seus túmulos tivessem uma variedade de tudo que a pessoa morta possuía em vida fosse entrada junto com ele em seu túmulo. Para educar sobre esta caminhada foi escrito “livro dos mortos” que revela sobre os mistérios da vida, os mistérios da morte, e que tem continuidade da vida depois da morte.

As cores informavam sobre os conceitos e ideias: a cor preta representava a vida e o renascimento, “terra negra” (kemet em egípcio) era o nome original desse país que conhecemos como Egito, uma referência a cor escura do lado trazido pela inundação do Nilo; a cor vermelha representava o perigo e a morte, “terra vermelha” (Deshret em egípcio) era o nome do deserto, local de terror e morte, onde os animais selvagens e tribos de saqueadores ameaçavam (David, 2011, p.34). Os egípcios também tinham a crença no poder ou magia dos escritos- hieróglifos. De acordo com David (2011, p.52), acreditava-se que estas marcas desenhadas pudessem ser utilizadas para tornar reais conceitos ou eventos, por meio da magia.

O propósito da escrita não era decorativo, pois textos eram produzidos em locais que não seriam visíveis como dentro das tumbas. O autor conclui que o ato da escrita teria função espiritual. Outro símbolo sobre os aspectos da religião egípcia é o obelisco, tão presente em diversas praças do mundo. Conhecido pelos egípcios como Theken, significava “raios de sol”. São colunas de pedra e o mais antigo tem cerca de 4.000 anos. Geralmente de granito os primeiros obeliscos foram erguidos em Heliópolis. Labib Habachi estudou este sagrado e define

sua função como um suporte de memória consagrado o obelisco com o próprio deus solar, para o qual deviam encaminhar oferendas aos Deuses.

3 CONCLUSÃO

Este trabalho teve por objetivo estudar e demonstrar as características do antigo Egito, assim também como as crenças e culturas desse povo que tanto contribuiu para formação da nossa sociedade. Mostrar que sim, a comunidade egípcia tem história e que até hoje está presente em nossas vidas de diferentes formas e em todas as partes do mundo, e que preservar essa história é importante para todos, independentemente de crença e religião.

As crenças egípcias, que acreditam em sua religião e seus Deuses com características únicas daquela região, além de maldições, pragas e muito mais. Que são alvo de pesquisa em todo mundo, principalmente na região do oriente médio, precisa ser sempre estimulado novas pesquisas a cerca desse tema, pois o mundo carece desse conhecimento, principalmente nas aulas de história e geografia escolar, pois esse ainda é um conhecimento pouco difundido, e é nessa fase que as crianças precisam ser estimuladas a conhecer diferentes culturas.

Isto posto, a história do Egito precisa cada vez mais ser preservada, respeitada e também difundida, o mundo precisa conhecer o que chamamos hoje de berço da civilização. As escolas de educação básica devem incentivar o estudo a cerca desse tema, e proporcionar meios para que os alunos obtenham esse conhecimento, além disso, se faz importante que os professores graduandos dessa área tenham em sua formação inicial disciplinas que proporcionem esse estudo.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Sociedade do antigo oriente próximo**. 2. Ed. São Paulo: Atica, 1988.

CARREIRA, José Nunes (1994), **Filosofia Antes dos Gregos**, Lisboa: Publicações Europa América.

DAVID, Rosalie. **Religião e magia no antigo Egito**. Tradução de Ângela Machado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

DURANT, Will. **A história da civilização I: nossa herança oriental**. Rio de Janeiro: Editora record, 1963.

ELIADE, Mircea. **História das crenças e ideias religiosas**. Rio de Janeiro: Zahar editores,

1983.

GADALLA, Moustafa. **Divindades egípcias**: Todas são el único. 2003^a. Disponível em: <http://www.egypt-tehuti.org/>. Acesso em: 17 de fev. de 2013.

GIORDANI, Mario Curtis. **História da antiguidade oriental**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP: Sociedade Brasileira de História da Educação: Autores Associados, n. 1. p. 9 – 43. Jan/Jun. 2001.

MANACORDA, Mario A. **História da Educação**, Tradução: Gaetano Lo Manacorda, São Paulo: Cortez, (2010).

MOKHTAR, Gamal. **História geral da África, II: África antiga**. 2. Ed. Brasília: UNESCO, 2010.

MORAES, Marcelo. Filosofia e Educação no Egito antigo. **ESTUDOS DA EGIPTOLOGIA VI**. 2º ed. RJ- Brasil: SESHAT, 2019.

MORAES, Marcelo (2017), **A heterogípcia enquanto o outro egípcio na filosofia**, In. SemnaEstudos de Egiptologia IV, Org. Antonio Brancaglioni Jr.; Gisela Chapot. Rio de Janeiro: Editora Klíne.

NOGUERA, Renato **A ética da serenidade: o caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amenemope, Ensaio Filosófico**, Vol. 08, (2013).

SAID, Edward. **Orientalismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

SILVA, Glaydson Jose da. **História antiga e usos do passado: um estudo de apropriações da antiguidade sob o regime de Vichy**. (1940-1944). São Paulo, SP: Annablume: Fapesp, 2007.

VERCOUTTER, Jean. **O Egito Antigo**, Tradução: Francisco G. Heidemann. São Paulo: Difel (1980).

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história**. Brasília: Unb, 1982.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DA EFICÁCIA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA E SUA IMPLEMENTAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS

Fabiana Alves da Silva
Vilma Helena Malaquias
Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

Este estudo analisa a eficácia das políticas de educação inclusiva no Brasil, destacando a implementação prática nas escolas e os desafios enfrentados. Através de uma abordagem qualitativa e revisão de literatura, foram realizadas entrevistas com profissionais da educação em escolas públicas. Os resultados mostram que, embora as políticas públicas estabeleçam diretrizes claras para a inclusão, a prática enfrenta obstáculos significativos, como a falta de formação continuada e especializada para os professores, inadequações na infraestrutura escolar e carência de recursos financeiros. Além disso, resistências culturais e atitudinais ainda prevalecem, dificultando a criação de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. Apesar desses desafios, o estudo identifica boas práticas e exemplos positivos que demonstram a viabilidade da inclusão com apoio e inovação adequados. A pesquisa conclui que a superação desses desafios requer um compromisso firme com a formação de professores, investimentos em infraestrutura e promoção de uma cultura escolar inclusiva, além de um monitoramento constante das políticas públicas para garantir uma educação equitativa e de qualidade para todos os alunos.

Palavras-chave: educação; inclusão; contextos.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade justa e equitativa. No contexto contemporâneo, a busca por uma educação inclusiva, que garanta o acesso e a participação de todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais, tem se consolidado como uma prioridade nas políticas públicas educacionais. A educação inclusiva não apenas promove a igualdade de oportunidades, mas também valoriza a

diversidade, enriquecendo o ambiente escolar e a sociedade como um todo.

No Brasil, as políticas de educação inclusiva ganharam destaque com a promulgação de leis e diretrizes que visam assegurar a inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional regular. No entanto, a eficácia dessas políticas na prática ainda é um tema de debate e investigação. O desafio de transformar as diretrizes inclusivas em ações concretas dentro das escolas revela uma série de obstáculos, desde a falta de formação adequada para os professores até a carência de recursos materiais e pedagógicos.

Estudar a eficácia das políticas de educação inclusiva é de extrema relevância, pois permite identificar as lacunas entre a teoria e a prática, bem como os principais desafios enfrentados na implementação dessas políticas. Além disso, a análise crítica das políticas educacionais inclusivas pode fornecer insights valiosos para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e sustentáveis, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível para todos.

Este artigo tem como objetivo principal analisar a eficácia das políticas de educação inclusiva no contexto contemporâneo, investigando como essas políticas são implementadas nas escolas e os desafios encontrados nesse processo. Através de uma abordagem qualitativa e revisão de literatura, busca-se compreender a complexidade da inclusão escolar e destacar a importância de ajustes nas práticas e políticas para alcançar uma inclusão efetiva e equitativa. A pesquisa contribuirá para o debate sobre a educação inclusiva, fornecendo subsídios para a formulação de políticas mais efetivas e práticas pedagógicas mais inclusivas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1. CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é um conceito amplamente debatido e promovido nas últimas décadas, fundamentado na premissa de que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, devem ter a oportunidade de aprender juntos em ambientes educacionais comuns. A ideia central da educação inclusiva é a promoção da equidade e a valorização da diversidade, garantindo que as necessidades individuais de cada aluno sejam atendidas de forma adequada dentro do sistema educacional regular.

A Declaração de Salamanca (1994), um marco internacional na defesa da educação inclusiva, afirma que "as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas

condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras". Esse documento enfatiza que as diferenças individuais não devem ser vistas como problemas a serem resolvidos, mas sim como oportunidades para enriquecer o ambiente de aprendizagem.

No Brasil, a educação inclusiva foi formalmente incorporada às políticas educacionais com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Decreto Federal nº 6.571/2008, que regulamenta a oferta de educação especial na perspectiva inclusiva. Esses marcos legais estabelecem a necessidade de criar condições para que todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência, tenham acesso ao ensino regular com o apoio necessário para seu desenvolvimento e aprendizagem.

A literatura sobre educação inclusiva destaca vários aspectos importantes para a sua implementação efetiva. Em primeiro lugar, a formação e capacitação de professores são cruciais. Professores bem preparados são capazes de adaptar suas práticas pedagógicas para atender às diversas necessidades dos alunos. Em segundo lugar, a disponibilidade de recursos e suporte é fundamental. Isso inclui desde materiais didáticos adaptados até a presença de profissionais de apoio, como assistentes educacionais e terapeutas.

Além disso, a cultura escolar e a atitude dos profissionais da educação desempenham um papel significativo na promoção da inclusão. A resistência a mudanças, preconceitos e falta de entendimento sobre a importância da educação inclusiva podem ser barreiras substanciais. Por outro lado, escolas que adotam uma abordagem colaborativa e envolvem a comunidade escolar na construção de um ambiente inclusivo tendem a ser mais bem-sucedidas na implementação dessas políticas.

Em suma, o conceito de educação inclusiva vai além da simples inserção de alunos com necessidades especiais nas salas de aula regulares. Trata-se de uma abordagem que exige uma mudança de paradigma, focando na criação de ambientes educacionais que valorizem a diversidade e promovam a participação e o aprendizado de todos os alunos. A análise da literatura revela que, embora existam avanços significativos, a prática da educação inclusiva ainda enfrenta desafios substanciais que precisam ser superados para que se alcance uma inclusão efetiva e equitativa.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As políticas públicas de educação inclusiva no Brasil foram desenvolvidas para garantir que todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais, tenham acesso ao ensino regular com os apoios necessários. A legislação brasileira, ao longo das

últimas décadas, buscou alinhar-se com as diretrizes internacionais, promovendo a inclusão como um direito fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 foi um marco inicial na formalização das políticas de educação inclusiva no Brasil. Esta lei estabelece que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, com serviços de apoio especializado para atender às necessidades dos alunos com deficiência. A LDB reafirma o compromisso do Brasil com a educação inclusiva, promovendo a integração dos alunos com necessidades especiais no sistema educacional regular.

Outra legislação importante é o Decreto Federal nº 6.571/2008, que regulamenta a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Este decreto define que os sistemas de ensino devem garantir a oferta de atendimento educacional especializado (AEE), que deve ser realizado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados. O AEE é um complemento à escolarização e visa proporcionar condições de acesso, participação e aprendizagem aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008, também representa um avanço significativo. Essa política estabelece diretrizes para a organização do sistema educacional inclusivo, enfatizando a necessidade de eliminar barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais que possam impedir a plena participação dos alunos com necessidades especiais. A política incentiva a formação de professores e a adequação do currículo para atender à diversidade dos estudantes.

Apesar desses avanços legais, a implementação das políticas de educação inclusiva enfrenta inúmeros desafios. A falta de formação continuada e especializada para os professores é uma das principais barreiras. Muitos docentes relatam sentir-se despreparados para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos inclusivos, o que pode comprometer a eficácia das práticas inclusivas.

Além disso, a infraestrutura das escolas nem sempre está adequada para receber alunos com deficiência. A ausência de adaptações físicas, como rampas, banheiros acessíveis e materiais didáticos específicos, ainda é uma realidade em muitas instituições. Esses obstáculos físicos dificultam a plena participação dos alunos com deficiência no ambiente escolar.

A falta de recursos financeiros é outro desafio significativo. Embora as políticas públicas estabeleçam diretrizes claras, a falta de investimentos suficientes impede que muitas escolas implementem as mudanças necessárias. A alocação de recursos para a formação de professores, adaptação de infraestruturas e aquisição de materiais pedagógicos adequados é

fundamental para a eficácia das políticas de educação inclusiva.

A análise das políticas públicas de educação inclusiva revela que, embora haja um arcabouço legal robusto que promove a inclusão, a prática nas escolas ainda enfrenta desafios substanciais. A formação continuada de professores, a adequação da infraestrutura escolar e a alocação de recursos financeiros são elementos cruciais para a implementação efetiva das políticas de inclusão. Superar esses desafios é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa.

2.3 IMPLEMENTAÇÃO E DESAFIOS

A implementação das políticas de educação inclusiva no Brasil é um processo complexo que envolve múltiplos atores e diversas esferas do sistema educacional. Embora a legislação e as diretrizes políticas forneçam uma base sólida para a inclusão, a tradução dessas políticas em práticas efetivas nas escolas enfrenta uma série de desafios.

Um dos principais desafios é a formação dos professores. A inclusão de alunos com necessidades especiais requer que os educadores possuam habilidades e conhecimentos específicos para lidar com a diversidade em sala de aula. No entanto, muitos professores relatam que a formação inicial e continuada que recebem é insuficiente para prepará-los adequadamente. Segundo Carvalho (2020), a falta de cursos de formação continuada focados em educação inclusiva é uma barreira significativa para a prática efetiva da inclusão.

Além disso, a infraestrutura escolar frequentemente não é adequada para atender às necessidades dos alunos com deficiência. A acessibilidade física nas escolas ainda é um problema comum, com muitas instituições não possuindo rampas, banheiros adaptados ou materiais didáticos específicos. Lima (2021) destaca que a ausência de adaptações físicas impede a plena participação dos alunos com deficiência e compromete o princípio da inclusão.

Outro desafio importante é a resistência cultural e atitudinal. Apesar dos avanços legais, ainda há preconceitos e estigmas associados aos alunos com necessidades especiais. Alguns educadores e gestores escolares podem resistir à inclusão devido a percepções equivocadas sobre a capacidade desses alunos ou por falta de preparo para lidar com a diversidade. A mudança de atitudes e a promoção de uma cultura escolar inclusiva são essenciais para superar essa resistência e criar um ambiente acolhedor para todos os alunos.

A falta de recursos financeiros também é um obstáculo significativo. A implementação eficaz das políticas de educação inclusiva requer investimentos substanciais em formação de professores, adaptação de infraestruturas e aquisição de materiais pedagógicos. No entanto,

muitas escolas enfrentam restrições orçamentárias que dificultam a realização dessas adaptações. A alocação insuficiente de recursos compromete a qualidade da educação oferecida aos alunos com necessidades especiais e impede que as políticas inclusivas sejam plenamente implementadas.

A colaboração entre diferentes atores do sistema educacional é crucial para superar esses desafios. A parceria entre professores, gestores escolares, famílias e profissionais de apoio pode criar um ambiente mais inclusivo e promover a troca de experiências e boas práticas. Segundo Oliveira (2019), a colaboração interprofissional é fundamental para identificar e atender às necessidades dos alunos com deficiência de maneira eficaz.

Apesar dos desafios, existem exemplos de boas práticas em educação inclusiva que podem servir de modelo. Escolas que adotam abordagens colaborativas, investem em formação continuada e promovem uma cultura de respeito à diversidade tendem a ter mais sucesso na implementação das políticas inclusivas. Esses casos mostram que, com o apoio adequado e a atitude correta, é possível transformar a inclusão em uma realidade prática e eficaz.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo combina a revisão de literatura e a análise qualitativa para avaliar a eficácia das políticas de educação inclusiva no Brasil. Esta abordagem permite uma compreensão profunda dos desafios e sucessos na implementação dessas políticas e fornece uma base sólida para sugerir melhorias práticas e teóricas.

3.1 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura foi realizada com o objetivo de mapear o estado atual das políticas de educação inclusiva e identificar os principais desafios e avanços reportados na literatura acadêmica. Foram selecionados artigos científicos, livros, teses e dissertações que abordam a educação inclusiva, com um foco particular nas políticas públicas e suas implementações práticas. Bases de dados como SciELO, Google Scholar e periódicos especializados em educação foram utilizados para a coleta de referências.

3.2 ANÁLISE QUALITATIVA

A análise qualitativa foi conduzida através de entrevistas semi-estruturadas com

profissionais da educação, incluindo professores, gestores escolares e especialistas em educação inclusiva. As entrevistas foram realizadas em escolas da rede pública de ensino que implementam políticas de inclusão. As perguntas focaram em três áreas principais: formação e capacitação de professores, recursos e infraestrutura disponíveis, e atitudes e percepções sobre a inclusão.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados em duas etapas principais:

Levantamento Bibliográfico: Identificação e seleção de artigos, livros e documentos oficiais relevantes para o tema da educação inclusiva. Os critérios de inclusão foram a relevância para o tema, a atualidade das publicações (últimos dez anos) e a contribuição para a compreensão das políticas de inclusão.

Entrevistas Semi-estruturadas: Conduzidas com um grupo selecionado de educadores e gestores escolares. As entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise. As perguntas abordaram temas como a eficácia das políticas de educação inclusiva, os desafios enfrentados na implementação, e as estratégias adotadas para promover a inclusão.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados qualitativos seguiu a técnica de análise de conteúdo, que envolve a codificação das respostas e a identificação de temas recorrentes. As transcrições das entrevistas foram cuidadosamente examinadas para extrair insights sobre as práticas de inclusão, os desafios enfrentados e as percepções dos profissionais da educação.

3.5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo tem algumas limitações que devem ser reconhecidas. A análise foi baseada em uma amostra limitada de escolas e profissionais da educação, o que pode não representar completamente a diversidade de contextos educacionais no Brasil. Além disso, a revisão de literatura foi limitada a publicações disponíveis em bases de dados específicas, o que pode excluir algumas fontes relevantes.

3.6 ÉTICA NA PESQUISA

Todas as entrevistas foram conduzidas com o consentimento informado dos participantes. As identidades dos entrevistados foram mantidas confidenciais e os dados foram utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. O estudo seguiu os princípios éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos, garantindo o respeito à privacidade e à dignidade dos participantes.

Em resumo, a metodologia adotada neste estudo combina a revisão de literatura e a análise qualitativa para fornecer uma compreensão abrangente da eficácia das políticas de educação inclusiva no Brasil. Através da coleta e análise cuidadosa de dados, este estudo busca contribuir para o desenvolvimento de práticas e políticas que promovam uma educação mais inclusiva e equitativa.

4 RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa destacam tanto os avanços quanto os desafios enfrentados na implementação das políticas de educação inclusiva no Brasil. A análise das entrevistas com profissionais da educação e a revisão de literatura revelam uma visão detalhada sobre a eficácia dessas políticas em diferentes contextos escolares.

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Um dos principais resultados desta pesquisa foi a identificação da formação de professores como um fator crucial para a implementação eficaz da educação inclusiva. Muitos entrevistados relataram que a formação inicial recebida não foi suficiente para prepará-los adequadamente para lidar com a diversidade em sala de aula. Além disso, a oferta de cursos de formação continuada focados em educação inclusiva é frequentemente limitada e inadequada.

Gráfico 1- Percepção dos Professores sobre a Formação em Educação Inclusiva

Percepção	Porcentagem
Adequada	20%
Parcialmente adequada	40%
Inadequada	40%

4.2 RECURSOS E INFRAESTRUTURA

A análise revelou que a falta de recursos materiais e infraestrutura adequada é um desafio significativo. Muitos professores destacaram a ausência de materiais didáticos adaptados e a inadequação das instalações físicas das escolas. Sem os recursos necessários, a plena participação dos alunos com deficiência é comprometida.

Gráfico 2: Disponibilidade de Recursos e Infraestrutura

Recurso/Infraestrutura	Disponível	Não Disponível
Materiais Didáticos	30%	70%
Infraestrutura Acessível	25%	75%
Profissionais de Apoio	35%	65%

4.3 ATITUDES E PERCEPÇÕES

Outro resultado importante é a resistência cultural e atitudinal que ainda persiste em muitas escolas. Embora haja uma aceitação teórica da inclusão, na prática, muitos profissionais da educação ainda possuem preconceitos e resistências, o que dificulta a implementação efetiva das políticas inclusivas. A mudança de atitudes é essencial para promover um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

Tabela 1 - Atitudes dos Educadores em Relação à Inclusão

Atitude	Porcentagem
Positiva	50%
Neutra	30%
Negativa	20%

4.4 PRÁTICAS INCLUSIVAS

Apesar dos desafios, alguns exemplos de boas práticas foram identificados. Escolas que promovem uma cultura colaborativa, investem em formação continuada e adaptam suas práticas pedagógicas de forma criativa tendem a ter mais sucesso na inclusão de alunos com necessidades especiais. Essas práticas incluem o uso de tecnologias assistivas, estratégias de ensino diferenciadas e o envolvimento da comunidade escolar no processo de inclusão.

Tabela 2: Boas Práticas Identificadas

Boa Prática	Descrição
Tecnologias Assistivas	Uso de ferramentas tecnológicas para apoiar a aprendizagem de alunos com deficiência.
Ensino Diferenciado	Adaptação de métodos e materiais para atender às necessidades individuais.
Colaboração Escolar	Envolvimento de toda a comunidade escolar na promoção da inclusão.

4.5 IMPACTO NAS POLÍTICAS

Os resultados também indicam que, apesar das políticas de inclusão serem bem-intencionadas, sua eficácia depende fortemente da implementação prática e do contexto escolar específico. Há uma necessidade clara de adaptar as políticas às realidades locais e fornecer suporte contínuo para que as escolas possam implementar as diretrizes inclusivas de maneira eficaz.

Gráfico 3 - Eficácia Percebida das Políticas de Inclusão

Eficácia	Porcentagem
Alta	15%
Moderada	50%
Baixa	35%

Em resumo, os resultados desta pesquisa revelam que, embora haja um compromisso crescente com a educação inclusiva no Brasil, ainda existem desafios significativos que precisam ser superados. A formação de professores, a disponibilidade de recursos, a infraestrutura adequada e a mudança de atitudes são fundamentais para a implementação eficaz das políticas de inclusão. Estes resultados fornecem uma base importante para a discussão e a formulação de estratégias que possam promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

5 DISCUSSÃO

Os resultados obtidos nesta pesquisa sobre a eficácia das políticas de educação inclusiva

no Brasil revelam uma série de pontos críticos que merecem uma discussão aprofundada. A seguir, são apresentados os principais pontos de discussão com base nos dados coletados e na revisão de literatura.

5.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores emergiu como um dos principais desafios na implementação das políticas de educação inclusiva. A falta de preparação adequada impede que os professores desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas efetivas. Conforme mencionado por Carvalho (2020), muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Este achado sugere a necessidade urgente de reformular os programas de formação inicial e continuada, incluindo conteúdos específicos sobre educação inclusiva, técnicas de ensino adaptadas e gestão de sala de aula diversificada.

5.2 RECURSOS E INFRAESTRUTURA

A escassez de recursos e a inadequação da infraestrutura escolar são barreiras significativas para a implementação eficaz das políticas inclusivas. A ausência de materiais didáticos adaptados e a falta de acessibilidade física limitam a participação plena dos alunos com necessidades especiais. Estudos como o de Lima (2021) corroboram esses achados, destacando a importância de investimentos governamentais para melhorar a infraestrutura das escolas e disponibilizar recursos pedagógicos adequados. A priorização de investimentos públicos para adaptar as escolas às necessidades dos alunos com deficiência é essencial para garantir uma educação inclusiva de qualidade.

5.3 ATITUDES E PERCEPÇÕES

A resistência cultural e atitudinal dentro das escolas continua sendo um grande obstáculo para a inclusão. A mudança de mentalidade e a promoção de uma cultura de aceitação e valorização da diversidade são fundamentais para o sucesso das políticas de educação inclusiva. A literatura indica que atitudes negativas e preconceitos ainda prevalecem entre alguns educadores, o que pode prejudicar o processo de inclusão (Oliveira, 2019). Programas de sensibilização e formação em serviço podem ajudar a mitigar essas resistências, promovendo uma compreensão mais profunda e uma atitude mais positiva em relação à inclusão.

5.4 BOAS PRÁTICAS E EXEMPLOS POSITIVOS

Apesar dos desafios, existem exemplos de boas práticas que demonstram como a inclusão pode ser efetivamente implementada. Escolas que adotam abordagens colaborativas, como a utilização de tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas diferenciadas, conseguem promover uma inclusão mais eficaz. Estas práticas mostram que, com o apoio adequado e uma abordagem inovadora, é possível superar os obstáculos e garantir a participação plena de todos os alunos. A disseminação dessas boas práticas pode servir como modelo para outras instituições, incentivando a adoção de estratégias inclusivas em um número maior de escolas.

5.5 IMPACTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Os dados indicam que, embora as políticas públicas de educação inclusiva sejam bem formuladas, sua eficácia depende da implementação prática e das condições específicas de cada escola. A necessidade de adaptar as políticas às realidades locais e de fornecer suporte contínuo é evidente. A análise sugere que políticas inclusivas devem ser acompanhadas de um monitoramento constante e de avaliações periódicas para garantir que os objetivos sejam alcançados e que as adaptações necessárias sejam feitas em tempo hábil.

5.6 SUGESTÕES PARA MELHORIAS

Com base nos resultados e na discussão, algumas sugestões para melhorar a eficácia das políticas de educação inclusiva incluem:

1. **Reformulação dos Programas de Formação:** Incluir conteúdos específicos sobre educação inclusiva na formação inicial e continuada dos professores.
2. **Investimentos em Infraestrutura:** Alocar recursos financeiros para adaptar as escolas, garantindo acessibilidade e disponibilização de materiais didáticos adaptados.
3. **Programas de Sensibilização:** Implementar programas de sensibilização para mudar atitudes e promover uma cultura de aceitação da diversidade nas escolas.
4. **Disseminação de Boas Práticas:** Compartilhar exemplos positivos e boas práticas de inclusão para incentivar outras escolas a adotarem estratégias eficazes.

5. **Monitoramento e Avaliação:** Estabelecer mecanismos de monitoramento e avaliação contínua das políticas inclusivas para identificar e corrigir falhas no processo de implementação.

Em suma, a discussão dos resultados desta pesquisa reforça a complexidade do processo de implementação das políticas de educação inclusiva no Brasil. Embora existam desafios significativos, as soluções estão ao alcance, desde que haja um compromisso firme com a formação adequada dos professores, o investimento em recursos e infraestrutura, e a promoção de uma cultura escolar inclusiva. Através de esforços colaborativos e contínuos, é possível avançar rumo a uma educação mais inclusiva e equitativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é fundamental para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades equitativas de desenvolvimento. Embora os desafios sejam numerosos, as descobertas deste estudo mostram que é possível avançar significativamente através de uma abordagem colaborativa e bem-informada. Investir na formação de professores, melhorar os recursos e a infraestrutura, promover mudanças culturais e disseminar boas práticas são passos essenciais para tornar a inclusão uma realidade prática e eficaz.

Futuras pesquisas devem continuar a explorar esses temas, proporcionando uma base sólida de evidências que possam orientar políticas e práticas. A educação inclusiva não é apenas um direito, mas um imperativo moral e social que exige nosso compromisso contínuo e inabalável.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, L. C. **Educação Inclusiva: Formação e Práticas Educativas**. São Paulo: Editora Educacional, 2020.

LIMA, M. J. **Acesso e Qualidade na Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2021.

OLIVEIRA, R. S. **Preconceito e Inclusão: Um Estudo sobre Atitudes e Práticas em Escolas Brasileiras**. Belo Horizonte: Editora Universitária, 2019.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

SILVA, A. M. Educação Inclusiva no Brasil: Políticas e Práticas. São Paulo: Editora Acadêmica, 2022.

SANTOS, J. F. Tecnologias Assistivas e Educação Inclusiva: Uma Análise dos Avanços e Desafios. Porto Alegre: Editora Universitária, 2021.

SOUZA, P. R. Gestão Escolar e Inclusão: Estratégias e Desafios. Curitiba: Editora Educacional, 2020.

IDENTIDADE QUILOMBOLA: CAMINHOS PARA COMPREENSÃO DE UM CURRÍCULO ANCESTRAL

Amanda Caline da Silva Omar⁴

Sheylene Tathiana Lages da Silva⁵

1 INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma apresentação mais ampla e reflexiva sobre a identidade quilombola, considerando-a como parte integrante da identidade cultural e como base fundamental para compreensão de um currículo ancestral.

Nesse percurso, refletimos sobre conceitos que constituem a ideia de quilombo, sua trajetória de construção, em busca de compreender a evolução do termo “identidade quilombola”, destacando as transformações que esse conceito atravessou ao longo da história do Brasil.

A tarefa de fundamentar teoricamente o conceito de identidade quilombola requer uma reavaliação das ideias arraigadas no imaginário coletivo acerca dos quilombos. Isso implica transcender as representações instauradas nos pensamentos predominantes de quilombo como espaços de refúgio e resistência. Simultaneamente, é essencial reconhecer esses espaços como importantes bases curriculares sociais para as comunidades quilombolas.

A partir de uma perspectiva pós-crítica do currículo, é importante desafiar as narrativas estabelecidas, considerando a identidade quilombola como sendo dinâmica e multifacetada. Além disso, podemos destacar as conexões entre identidade, cultura e currículo, reconhecendo que a construção da identidade quilombola é influenciada por diversos fatores, mas que estão fortemente ligados às questões étnicas, históricas e culturais de um povo.

Diante das inúmeras definições existentes, é necessário compreender que discursos

⁴ Mestra em Arte pela Universidade Federal da Paraíba (ProfArtes/UFPB)(2018); Especialista em Educação Especial pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE)(2015); Graduada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2013). Atualmente é professora efetiva de Arte na E.M. Quilombola Profª Antônia do Socorro Silva Machado e Coordenadora de Área - Arte na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa.

⁵ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba(PPGE/CE/UFPB); Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB) (2021). Pós-graduada em Educação Multicultural pela Faculdade Campos Elíseos (2023). Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (2011). Graduada em Licenciatura em História pela Faculdade de Brasília - FABRAS (2023). Estudante integrante do grupo de estudos: ENSAIO - vida, pensamento e escrita em educação. Atualmente é professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa - PB.

sociais e políticos que influenciam as diferentes interpretações sobre quilombo que se formam ao longo da história. Dessa maneira, antes de nos aprofundar no levantamento histórico sobre as formas como o termo foi historicamente utilizado, é imperativo reconhecer a influência desses discursos na construção de diferentes interpretações das identidades quilombolas.

Este artigo busca contribuir para o diálogo sobre o currículo, explorando de forma mais específica a identidade quilombola e as implicações na elaboração de um currículo ancestral.

2 QUILOMBO

No Brasil, sobre a origem e a história dos quilombos, existe um aporte teórico, e um considerável banco de referências que podem ser consultados para compreender a extensão e os limites do termo 'quilombo', mas, para isso, é necessário contextualizar as primeiras tentativas de conceitualização. Os quilombos são comunidades que surgiram durante o período da escravidão e se tornaram uma estratégia importante para assegurar a liberdade e sobrevivência da população escravizada e liberta daquela época.

De acordo com Munanga e Gomes (2004), a palavra foi originada de *kilombo*, palavra originária da língua angolana *ubuntu*, que se refere a uma instituição militar da área do Congo e Angola. Ao compreender os quilombos como uma manifestação cultural que se desenvolveu a partir de suas raízes africanas, reconhecemos a importância de considerar não apenas o aspecto militar e de resistência, mas também as nuances culturais e sociais que moldaram essas comunidades. Essa compreensão enriquece a narrativa quilombola, destacando sua contribuição única para a diversidade cultural brasileira e sua resiliência diante de desafios históricos.

Afastando-se dessa ideia militar, considerando no quilombo como associação de pessoas, Abdias do Nascimento (1980) afirma que:

[...] quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa do processo humano e sócio político em termos de igualitarismo econômico (p.263).

Munanga e Gomes (2004) reiteram essa ideia ao apresentarem o conceito aliado à ideia de laços fraternos, resultado do esforço da população negra de resgatar sua liberdade e dignidade, e a formação dos quilombos oriunda dos processos solidários de convivência.

As primeiras definições surgiram no século XVIII, período no qual os documentos se referiam aos quilombos como grupos acima da quantidade de quatro negros fugidos que

organizavam formas de se manter longe das cidades (FIABANI, 2005). Daí em diante foram poucas as modificações, somente acerca da quantidade mínima de escravizados e sobre o local a ser considerado quilombo.

Com o passar do tempo, a característica central da definição de quilombo passou a ser relacionada a fuga, libertação, isolamento geográfico e número de fugidos. Posteriormente, compreendeu-se que além desses itens, a existência de modos de produção e o autoconsumo, contribuiu para o distanciamento da ideia quilombo ligada a fuga, passando a incluir também a fixação geográfica e a estabilidade de produção daquele grupo (Schmitt, Turatti, Carvalho, 2002).

O termo quilombo assumiu outros significados na literatura, ainda que com conteúdo histórico, tem sido ressemantizado “para designar a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos” (Fiabani, 2005, p.388). Por essa razão, Fiabani (2005, p.388). afirma que contemporaneamente ao falarmos dos remanescentes de quilombo não se refere à:

[...] resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. (Fiabani, 2005, p.388).

Novas interpretações surgem e nos anos 2000, a partir do art. 2º do Decreto nº 4.887 de 20/11/2003 são criadas alterações do ponto de vista governamental, de que os quilombos são formados por “grupos étnico-raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência histórica sofrida” (Brasil, 2003). Assim disposto, reformulou a ideia anteriormente estabelecida do quilombo como um lugar de refúgio, esconderijo, de algo isolado e que seria apenas constituído pela população negra, pois se compreendeu que há uma heterogeneidade nos quilombos, pois, com as trocas culturais acontecendo ao longo dos séculos, as relações nos locais do território quilombola foram se diversificando (Omar, 2018).

Com a ampliação dos sentidos atribuídos ao conceito de quilombo, é possível compreender que trata-se de comunidades que procuram manter sua cultura ancestral, ressignificando, reproduzindo e propagando as tradições, o que envolve os saberes e fazeres religiosos, culturais, sociais e políticos. Esse processo de mudança das práticas é comum, principalmente quando se trata de quilombos urbanos, que recebem influências diversas.

A palavra quilombo não carrega apenas as discussões sobre sua genealogia, mas carrega os aspectos culturais e simbólicos de uma comunidade tradicional com uma diversidade de significados ligados ao termo. Hoje compreendemos que os conceitos que permeiam o conceito de quilombo estão atrelados à uma identidade, não somente marcada pelas questões étnicas, mas também histórica e cultural.

3 IDENTIDADE QUILOMBOLA

A identidade não se forma de modo isolado, mas pelo diálogo com diversos artefatos culturais com os quais os sujeitos se envolvem e pelas experiências ao longo de sua trajetória. Cada indivíduo assume, de maneira diferenciada, uma identidade em cada momento da sua vida, através das adaptações aos grupos ao seu redor, a partir das escolas e vivências.

Desde a origem dos quilombos no Brasil a identidade quilombola tem se firmado como processos de resistência, luta por território, história e as especificidades culturais, sociais e políticas. Ao pensarmos sobre a o processo de construção da identidade quilombola, podemos refletir sobre as ideias de Nilma Lino Gomes (2003), quando aborda esses processos como uma

[...] construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade (Gomes, 2003, p.29).

As comunidades quilombolas são espaços repletos de memória que se construíram a partir de uma história de resistência. No contexto atual, esses grupos são fonte de tradições culturais que têm sua ancestralidade e identidades associadas ao seu território, às relações de pertencimento e luta.

A construção da identidade quilombola, depois da Constituição, sofreu ressignificação a partir das disputas políticas, revelando esses territórios como espaços de resistência e luta contra opressão. O território está intimamente ligado à identificação com o lugar e faz parte da formação de uma identidade local.

Quando falamos sobre identidade quilombola é necessário se distanciar de certos estereótipos e compreender um pouco sobre o conceito de identidade, seria uma luta entre a dissolução e a fragmentação, que ocorrem ao mesmo tempo (Bauman 2005) e a partir disso, não podemos nos afastar da ideia de que essa identidade se constrói no interior dos contextos sociais e orientam suas representações e escolhas (Almeida; Santana, 2012).

Na sociedade atual é complexo definir a identidade de maneira precisa, pois os sujeitos há muito tempo têm passado por transformações, resultando na emergência de diversos conceitos ligados às novas identidades. Essas mudanças estão ligadas a fragmentações sociais e o surgimento de novas relações, que tem transformado antigas ideias e também modificaram e fragmentaram as identidades dos sujeitos modernos (Hall, 2011).

Stuart Hall (2000, p. 112) define a identidade como "pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós", dessa forma, entendemos que as mudanças ocorridas no século XX foram importantes para a quebra da noção de sujeito unificado que se tinha a respeito do indivíduo moderno. É quando ocorre, segundo Hall, uma "crise de identidade" que é o resultado dessa fragmentação, na qual os indivíduos perdem as referências que, até então, lhes davam ancoragem estável no mundo social (Hall, 2011, p.07), passando a se afastar cada vez mais da identidade única e se aproximar de identidades múltiplas, baseadas nas diferenças, e estas fazem parte do processo de identificar-se e também da representação, pois é uma parte essencial do processo no qual os significados são produzidos e compartilhados entre membros de uma cultura (Hall, 2016).

Quando se aborda a identidade quilombola, Almeida de Santana (2012) elaboram uma definição com base na identidade étnica, que por um lado, envolve a preservação da memória coletiva dos quilombolas e constitui elementos essenciais da tradição, memórias e história de um grupo, as quais são atualizadas na interação do cotidiano. Por outro lado, a identidade étnica, relacionada ao pertencimento, está apoiada na história, na cultura dessa população.

Dessa forma, ao falarmos do pertencimento “a origem, as crenças dos quilombolas não devem ser vistos como algo estático, fixo e imutável, pelo contrário, há elementos de dinamicidade e de reapropriações dos sujeitos no interior da comunidade” (Almeida, Santana, 2012, p.8). A noção de pertença permite abraçar os valores, saberes e crenças do grupo no qual o sujeito está inserido. Nesse caso o sentimento de pertencimento faria os sujeitos refletirem sobre quem são a partir das práticas nas quais estão envolvidos.

Nessa relação com pertencimento, conseguimos compreender uma relação dialética, do “eu” e do “outro”, que se constrói a partir do que me pertence e do que não faço parte enquanto sujeito. Para Barth (1998), é com a autodefinição que há a diferença entre *nós* e o *outro*, colaborando para o processo de autoafirmação, característica que identifica os povos quilombolas. Hall (2000) explica essa relação ao afirmar que:

[...] é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo - e, assim, sua

“identidade” - pode ser construído (200, p.110).

Ao nos referirmos à identidade quilombola, entendemos que a relação com pertencimento se dá de maneira mais direta

Essa perspectiva de pertencimento, que baliza os laços identitários nas comunidades e entre elas, parte de princípios que transcendem a consangüinidade e o parentesco, e vinculam-se a idéias tecidas sobre valores, costumes e lutas comuns, além da identidade fundada nas experiências compartilhadas de discriminação (Souza, 2008, p.78).

O reconhecimento dessas identidades se firma a partir de suas práticas culturais e políticas, pois um dos valores comuns é o aprendizado, os saberes compartilhados. E nesse processo de autoafirmação os indivíduos se colocam como sujeitos que produzem novos significados e interagem com todas as mudanças sociais dentro ou fora de sua comunidade.

A identidade quilombola se constituiria a partir de relações dinâmicas, constantemente transformada nas relações sociais e pelos contextos sociais que nos cercam, seja pela influência da cultura negra ancestral, nos aspectos culturais do quilombo, ou por novas interações resultantes do processo de globalização.

Compreendemos que as identidades construídas e as práticas culturais desse grupo estão associadas ao seu território, seus saberes, histórias e memórias. São especificidades que fazem parte de uma história particular de uma comunidade e que formam referências identitárias muito particulares. A identidade étnica quilombola, segundo Fiabani (2008), é um fator que determina o pertencimento e une os membros da comunidade. Ser quilombola significa pertencer a um movimento e a afirmação dessa identidade é uma das bases fundamentais para o entendimento sobre um currículo a partir da ancestralidade.

4 CURRÍCULO ÉTNICO E ANCESTRAL

Compreendemos o currículo como uma construção social. Reconhecemos que é um espaço de afirmação identitária e por isso é fundamental que seja compreendido a partir dos sujeitos que o permeiam. É necessário compreender que o currículo não é apenas um conjunto estático de conhecimentos, mas como um território de disputa onde se refletem as complexas interações entre os sujeitos e suas experiências organizados como produtores de conhecimentos.

Segundo Paraíso (2023, p.8), o currículo tem como objetivo modificar alguém ou alguma coisa em alguém. É responsável por também produzir identidades a partir dos diversos interesses de cada sujeito e Para Tomaz Tadeu da Silva (2011), o currículo está ligado à

construção social e sua centralidade na prática educacional o torna importante para considerar as implicações políticas, sociais e culturais inerentes ao processo educativo e que assim não seria possível dissociar currículo das discussões sobre identidade.

Nesse contexto, o currículo não é apenas um conjunto de informações passivamente transmitidas, é “formulado, debatido, avaliado, pesquisado, analisado, controlado, desejado e disputado” (Paraíso, 2023, p.9), daí podemos dizer que é um produto de aquilo que nos rodeia, os sujeitos em suas relações sociais também pelas relações de poder. O currículo é moldado por essas relações, especialmente nas disputas pelo reconhecimento das experiências de novos sujeitos sociais, que se organizam como produtores ativos de conhecimento (Arroyo, 2011).

Dessa maneira o currículo é produzido através de relações sociais, através de relação entre sujeitos, e ao compreender o currículo como um produto das relações sociais e como um território de disputa, abrimos espaço para a incorporação de perspectivas críticas e culturais que promovem uma educação mais inclusiva e reflexiva. Essa visão mais ampla do currículo permite que ele se torne um instrumento eficaz na construção de identidades e no reconhecimento das diversas experiências dos sujeitos que o permeiam.

Diferentes espaços, artefatos e instituições formam um currículo cultural, que moldam a maneira como compreendemos o mundo e nos relacionamos com o conhecimento, nos permitindo compreender que o currículo está presente em diversos espaços e é essencial para formação dos sujeitos (Maknamara, Paraíso, p.43, 2013).

Para Silva (2009), é importante ver o currículo não apenas como sendo formado de “fazer coisas”, mas sim vê-lo como “fazendo coisas às pessoas”, ser visto em suas ações e seus efeitos. E ao pensarmos na relação do currículo com a identidade, entendemos que se trata de um processo de constituição de posicionamento do sujeito e as narrativas produzidas nesses currículos contam histórias, memórias, saberes que não estão contidas em componentes curriculares, fazem parte de narrativas particulares que trazem um conhecimento legítimo.

Ao tratarmos do currículo sob uma perspectiva da ancestralidade, compreendemos que estão incluídas questões relacionadas à transmissão de valores, dos princípios de conduta, das normas de convívio social daquele grupo, tudo que envolve à vida comunitária sem a necessidade explícita, de maneira informal.

A família e a escola, enquanto primeiros espaços formativos dos sujeitos, desempenham um papel importante na formação identitária. Os processos que ocorrem nesses espaços os tornam também ambientes de compartilhamento de sentimentos, valores e costumes. Gomes (2003) acredita que a relação entre a comunidade e a escola cria uma conexão importante na

formação identitária, não se restringindo à escola a apenas um local para o processo de escolarização, mas como parte de uma longa trajetória de humanização.

Privilegiar a educação que acontece no interior da instituição escolar, tentando, porém, compreendê-la inserida no processo cultural e articulada com outros espaços educativos não escolares. A escola é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (Gomes, 2003, p.4).

A ancestralidade presente em comunidades quilombolas nos faz observar que o currículo presente nesses espaços é formado pelos valores, os princípios, saberes, fazeres que fundamentam a vida de cada grupo, assim representaria a cultura da comunidade, uma forma de afirmação de identidades

Diante da complexidade desses ambientes, é fundamental compreender os currículos e representações que moldam as experiências desses sujeitos. A ancestralidade, presente em comunidades quilombolas, não apenas exerce influência, mas é central na formação desses currículos, os quais representam valores, princípios, saberes e fazeres que fundamentam a vida de cada grupo. Este currículo, longe de ser estático, é um reflexo dinâmico da cultura da comunidade, uma forma poderosa de afirmação de identidades.

Henri Giroux e Roger Simon (Giroux e Simon, 2011), em suas publicações voltadas para pedagogia crítica, apresentam a proposta de uma pedagogia relacionada com a cultura popular. Essa abordagem destaca a importância de integrar a cultura popular no contexto educacional como uma forma de reconhecer e valorizar as experiências dos estudantes e de tudo que experienciam dentro e fora do currículo escolar.

Diante da complexidade desses ambientes, é fundamental compreender os currículos e representações que moldam as experiências desses sujeitos. A ancestralidade, presente em comunidades quilombolas, não apenas exerce influência, mas é central na formação desses currículos, os quais representam valores, princípios, saberes e fazeres que fundamentam a vida de cada grupo. Este currículo, longe de ser estático, é um reflexo dinâmico da cultura da comunidade, uma forma poderosa de afirmação de identidades.

Ao reconhecer que o conhecimento presente no currículo molda e reflete nossas identidades e subjetividades, abre-se espaço para uma reflexão crítica sobre quais conhecimentos são valorizados, como eles contribuem para a formação de identidades diversas, onde estão sendo formados esses conhecimentos. Essa perspectiva implica em questionar as narrativas hegemônicas presentes no currículo e em promover práticas educacionais que respeitem e celebrem a diversidade de experiências e perspectivas, estejam elas dentro ou fora

do espaço escolar. Esse currículo invisível, permeado pela ancestralidade é o espaço para que os sujeitos, membros das comunidades quilombolas, demarquem suas lutas, sua cultura e expressem suas identidades

Diante das diversas compreensões sobre o conceito de quilombo, entendemos que essas comunidades mantêm sua cultura ancestral desenvolvendo diversos saberes, fazeres e tradições, recriando-as e ressignificando-as no processo de atualização de suas práticas culturais.

5 CONCLUSÃO

Dentro do contexto de comunidades quilombolas, a identidade produzida a partir desse currículo ancestral torna-se um espaço vital para reelaboração de saberes tradicionais, memória, oralidade, práticas culturais, bem como seu patrimônio e tradições. A construção desse currículo se configura como um processo histórico, incorporando as histórias e memórias intrínsecas a esse grupo.

Ao considerarmos a identidade quilombola, reconhecemos a sua formação a partir de diversos híbridosmos sociais, a resistência se destaca, marcando uma trajetória desde o período da escravidão até os dias atuais. Essa perspectiva destaca não apenas a resiliência dessas comunidades, mas também a riqueza de suas contribuições para a cultura brasileira.

No âmbito da pesquisa, compreemosque esse campo é vasto, e existem várias s investigações em andamento, proporcionando uma oportunidade para aprofundar nossa compreensão de como esses currículos invisíveis podem colaborar não apenas para as comunidades quilombolas, mas também para o currículo formal e a construção das identidades dos jovens estudantes que residem de áreas quilombolas. Isso se torna importante para reconhecimento e aprofundamento na cultura e história desses grupos, que desempenharam um papel fundamental na construção e na identidade brasileira como um todo.

Os caminhos até agora percorridos nesse texto, mostram um pequeno passo na direção de aprofundamentos na temática que favorece a compreensão de novos saberes sobre comunidades que constroem seus currículos invisíveis, que lutam para visibilizar suas identidades e legitimá-las, de forma positiva na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristóvão; SANTANA, Aline Cristine. Identidade Quilombola e reconhecimento étnico: uma abordagem conceitual dos estudos culturais em comunicação. **INTERCOM SUL**, v. 1, p. 1-10, 2012.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

Bauman, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Dispõe sobre o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes de quilombos. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm Acesso em: 15 jun. 2023.

FERNANDES, Saulo Luders; GALINDO, Dolores Cristina Gomes; VALENCIA, Liliana Parra. IDENTIDADE QUILOMBOLA: atuações no cotidiano de mulheres quilombolas no agreste de alagoas. **Psicologia em Estudo**, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 1-15, 23 jun. 2020. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pe/a/HQ9q3vV8g3GmkDxDmVjpM6k/abstract/?lang=pt> Acesso em: 08 jun. 2023.

FIABANI, Ademir. **Mato, Palhoça e Pilão**: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004). São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FIABANI, Adelmir. **Os novos quilombos**: luta pela terra e afirmação étnica no Brasil [1988-2008]. 2008. 275 f. *Tese* (Doutorado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo

GIROUX, Henri A. SIMON, Roger. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica**: a vida cotidiana como base para o conhecimento. IN: MOREIRA, Antônio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, vol.29,n.1, jan-jun.2003.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: DA SILVA, T. T. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

MAKNAMARA, Marlécio. **Currículo, música e gênero**: o que ensina o forró eletrônico? 2011. *Tese* (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MAKNAMARA, Marlécio. PARAÍSO, Marlucy. (2013). Pesquisas pós-críticas em educação: notas metodológicas para investigações com currículos de gosto duvidoso. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, 22(40), 41-53. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v22n40/v22n40a05.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

MALCHER, Maria Albenize Farias. Identidade quilombola e território. **Comunicações do III Fórum Mundial de Teologia e Libertação**. Belém, v. 21, p. 399-421, 2009.

MUNANGA, Kabenlengé; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil hoje: história, realidades, problemas e caminhos.** São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo: documentos da militância pan-africanista.** Petrópolis, Vozes, 1980.

OMAR, Amanda Caline da Silva. **Comunidade e Identidade Quilombola: o Teatro do Oprimido como abordagem metodológica na Escola Antônia do Socorro Silva Machado.** 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

PARAÍSO, Marlucy. **Currículos: teorias e políticas.** São Paulo: Contexto, 2023.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & sociedade**, p. 129-136, 2002.

SILVA, L. dos. CURRÍCULO, CULTURA E ANCESTRALIDADE: o Projeto Africanidades como presente enunciativo. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 1–18, 2022. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n1.62867. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62867>. Acesso em: 2 jul. 2023.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do movimento quilombola brasileiro.** Universidade Federal de Brasília. [Dissertação de mestrado]. 2008.

OS JOGOS MATEMÁTICOS NAS SÉRIES INICIAIS

Valdo Fernandes Cavalcante⁶

Carlos Barry Gomes de Figueiredo⁷

Samuel Amorim da Silva

RESUMO

O presente trabalho decorre de questões levantadas nas séries iniciais do ensino fundamental, quando se passou a observar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, especialmente na disciplina de Matemática. Esta realidade está ligada intimamente à metodologia aplicada à disciplina, ou seja, transmitida de maneira tradicional e mecânica, sem qualquer vínculo com a realidade. Na pesquisa procura-se abordar os jogos com regras e os desafios através de trabalhos que trazem estudos de jogos simples e contextualizados, que valorizem o desenvolvimento dos alunos e a socialização dos mesmos, diante do exposto, o presente trabalho utilizou a pesquisa bibliográfica, em que se utiliza estudos em livros, artigos e documentos oficiais. Para esta pesquisa procuramos abordar o jogo com regras e os desafios através de trabalhos que trazem estudos de jogos simples e contextualizados, que valorizem o desenvolvimento dos alunos e socialização, alguns autores como, Friedmann (1996), Almeida (2003), Groenwald e Timm (2007), entre outros, foram estudados e usados como referencial. A utilização de jogos para o ensino da Matemática torna-se um recurso prazeroso que viabiliza a aprendizagem da mesma, de forma atrativa e lúdica. Nesse trabalho são feitas propostas para que se tenha um aprendizado onde o aluno possa perceber a interação entre os jogos matemáticos e o processo de ensino aprendizagem na matemática.

Palavras-chave: jogos matemáticos; metodologia; ensino; aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A Matemática é vista pela maioria dos educandos como uma disciplina difícil e pouco atrativa, ocasionando desinteresse, tal que a torna menos prazerosa, com o passar dos anos

⁶Aluno do Curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Internacional UNINTER, Artigo Científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso 10/2018

⁷E-mail: barry_figueiredo@hotmail.com.

escolares. Esta realidade está ligada, geralmente, a metodologia aplicada à disciplina, ou seja, transmitida de maneira tradicional, onde são cobrados apenas cálculos e fórmulas exatas para conclusão de meras atividades e avaliações, ao passo que, o aluno tem a obrigação de transcrever o que lhe foi exposto por meio de resoluções de exemplos, muitas vezes fora de sua realidade, ficando totalmente desmotivado, acarretando notas abaixo do estimado e temor à disciplina.

Considerando tais aspectos, faz-se necessária a mudança na metodologia das aulas de Matemática, tornando-as mais prazerosas e significativas, esta busca deve ser constante, portanto, a utilização de jogos para o ensino da Matemática torna-se um recurso prazeroso que viabiliza a aprendizagem mais atrativa e lúdica. Deve-se reconhecer a importância dos jogos matemáticos nas séries iniciais, proporcionando à criança novas oportunidades de desenvolvimento nesta área.

Sabemos que o jogo não é somente um divertimento ou uma recreação, deve-se justificar, o seu uso dentro da sala de aula, pois muitas crianças aprendem, mais por meio de jogos em grupo do que lições e exercícios individuais.

Huizinga (1938, apud Friedmann, 1996, p. 22) aborda que: “O jogo é uma atividade livre, conscientemente tomada como não-séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total.” O jogo é uma atividade lúdica e prazerosa, que manifesta no jogador um certo grau de interesse e habilidade, além de desenvolver o raciocínio lógico e dedutivo do jogador, bem como, a imaginação através da capacidade simbólica, que segundo Negrine, define a capacidade simbólica como sendo:

A capacidade simbólica é uma herança biológica, ao menos por enquanto, porque o futuro da espécie humana é imprevisível. A capacidade simbólica está diretamente relacionada com a evolução dos processos mentais elementares, ou seja, com a capacidade de memória, atenção, percepção e pensamento, que no processo evolutivo vão se transformando em processos mentais superiores. (Negrine, 1993, apud Cunha, 2005, p.45-46).

A capacidade simbólica implementar no aprendiz, o fortalecimento da percepção, além de desenvolver a capacidade de memória e atenção em suas atividades, buscando sempre uma evolução de seus processos mentais. Por exemplo: “O jogo cubra o anterior”, que faz com que o jogador: identifique as quantidades e realize contagens; resolver adições mentalmente e identificar o antecessor de um número. Com isso, o jogo trabalha a interação e a motivação dos alunos em relação ao desejo de aprender a matemática. O jogo, também facilita a socialização dos alunos por meio do trabalho em grupo, pois através do jogo os alunos passam a comportar-se de forma respeitosa mutuamente.

Já segundo Santos (2000, p. 161) “[...] o jogo com a brincadeira representam recursos auxiliares para promover o desenvolvimento físico, mental e socioemocional da criança.” Isso ocorre porque os jogos têm um papel fundamental, não só, no desenvolvimento mental, mais também físico.

Com isso, percebemos a necessidade de mudança de estratégias no ensino e aprendizagem da Matemática, desmistificando principalmente a rotulação de que a matemática retrata na maioria das metodologias a simples explanação dos conteúdos e a exigência de que o aluno tem que, decorar regras e cálculos complexos. O presente trabalho, aborda a importância dos jogos nas séries iniciais, levando o corpo docente a implementar em sua prática pedagógica a utilização dos jogos matemáticos, visando aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, mudando a rotina da sala de aula e despertando o interesse e o prazer pelo aprender, bem como estimular a aprendizagem da matemática através de recursos pedagógicos que despertem no aluno o interesse e o gosto pela matemática, bem como o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, a resolução de problemas e principalmente incentivar a troca de informações, integração e comunicação entre os educandos.

Os procedimentos metodológicos utilizados no presente trabalho se pautou em, pesquisa bibliográfica, em que se utilizou-se de estudos em livros, artigos e documentos disponibilizados na internet, bem como, alguns autores como, Friedmann (1996), Almeida (2003), Groenwald e Timm (2007), entre outros, foram estudados e usados como referencial. Para esta pesquisa procurou-se abordar o jogo com regras e os desafios através de trabalhos que trazem estudos de jogos simples e contextualizados, que valorizem o desenvolvimento dos alunos e socialização, através de trabalhos em grupos.

2 O JOGO NO CONTEXTO EDUCATIVO: VISÃO HISTÓRICA

Inicialmente se abordar o significado da palavra **lúdico**, pois a mesma se origina do latim *ludus*, que significa brincar. A brincadeira como instrumento metodológico no ensino-aprendizagem da matemática.

Ensinar e aprender matemática pode e deve ser uma experiência com bom êxito do sentido de algo que traz felicidade aos alunos. Curiosamente quase nunca se cita a felicidade dentro dos objetivos a serem alcançados no processo ensino-aprendizagem, é evidente que só poderemos falar de um trabalho docente bem feito quando todos alcançarmos um grau de felicidade satisfatório. (Corbalán, *apud* Alsina, 1994, p. 14).

O lúdico deve ser abordado nas brincadeiras, para que o ensino da matemática se torne cada vez mais atrativo e divertido. Os jogos com ênfase na educação e no desenvolvimento do aprendiz é antigo e se evidencia desde a história antiga. Os jogos constitui uma forma de atividade inerente ao ser humano. Pode-se destacar na Grécia antiga, um dos maiores pensadores “Platão (427-348)”, que afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados em comum pelos dois sexos. Segundo Almeida (2003):

Platão introduziu também de modo bastante diferente uma prática matemática lúdica tão enfatizada hoje em dia. Ele aplicava exercícios de cálculos ligados a problema concretos, extraídos da vida e dos negócios. Afirmava: “Todas as crianças devem estudar a matemática, pelo menos no grau elementar introduzindo desde o início atrativa em forma de jogo” (Almeida, 2003, p. 11).

Segundo os PCNs (1997), o ensino de Matemática atual e mostrado por duas vertentes bastantes contrárias, de um lado, é enfatizado a importância que a matemática tem na sociedade, tendo em vista a grande necessidade de contar, soma, subtrair, multiplicar e dividir; de outro, a insatisfação dos alunos diante dos resultados negativos obtidos com muita frequência em relação à sua aprendizagem. Ou seja, a matemática é uma disciplina fundamental e importante, mas a metodologia abordada faz com que os alunos se sintam desmotivados, porque não é utilizado de forma significativa.

Para Groenwald & Timm (2007), para aprender matemática é preciso que se desenvolva principalmente o raciocínio lógico e a capacidade de resolver problemas. Com isso fica evidente que a metodologia do ensino-aprendizagem da matemática, necessita primordialmente de mudanças no processo de ensino, fazendo com que, os educadores despertem em seus aprendizes, a vontade de aprender. É vital que as aulas sejam, sobretudo, dinâmicas e contextualizadas, fazendo com que o aluno perceber a necessidade e essência do conteúdo abordado.

A partir dos séculos XVI, os humanistas começaram a perceber o valor educativo dos jogos, e os colégios Jesuítas foram os primeiros a recolocá-los em práticas. Impuseram pouco a pouco, as pessoas de bem e aos amantes da ordem uma opinião menos radical com relação aos jogos.

Aries (1981), aborda que no século XVII se começou analisar através da brincadeira o desenvolvimento físico e mental da criança, tendo em vista que naquela época não distinção entre brincadeiras e jogos.

Segundo Kishimoto (2003), com as inovações tecnológicas e científicas no século XVIII, os jogos se popularizaram através de educadores no meio educacional, tendo em vista que os mesmos eram reservados apenas aos nobres, como por exemplo os jogos de tabuleiros.

A grande evolução se deu no fim do século XIX e XX, com a modernização pedagógica, que inseriu as crianças nas brincadeiras. Segundo Wajskop (2001), as brincadeiras foram inseridas como recurso de aprendizagem, com ênfase nos materiais pedagógicos que trazia como principal função o desenvolvimento das habilidades que possibilitassem o desenvolvimento da criança.

Logo se passou a utiliza-se os objetos do cotidiano, como por exemplo, uma porta, onde se pode explorar forma, medidas, diâmetro, destacando a importância do material concreto que faz parte do contexto do aluno.

Hoje as tecnologias e as novas gerações de brinquedos têm proporcionado a diversidade e a contextualização dos mais diversos conteúdos. “Através do jogo, a criança fornece informações e o jogo pode ser útil para estimular o desenvolvimento integral da criança e trabalhar conteúdos curriculares” (Friedmann, 1996, p.17).

Os jogos é uma forma bastante interativa de abordar os conteúdos, principalmente na disciplina de matemática, pois com isso as aulas se tornam cada vez mais dinâmicas e contextualizadas. Porém não basta só conhecer o jogo e saber jogá-lo, deve-se aliá-lo de forma interativa às suas aulas para não persistir na rotina o que traz como resultado a desmotivação do alunado. Ao jogar, o aluno de forma descontraída tem como intenção se divertir parecendo não ter aquele compromisso imposto nas aulas comumente, o professor deve então utilizar esse interesse dos alunos pelo jogo para aplicar assim os conteúdos necessários, de maneira mais agradável e de forma que os mesmos interiorizem o novo aprendizado, sem ter medo da disciplina, perceberão desta forma que a aprendizagem pode ser prazerosa e significativa.

2.1 A CRIANÇA E OS JOGOS: PIAGET E VYGOTSKY

Piaget enfatiza a importância do conhecimento no desenvolvimento da inteligência, a sua preocupação inicial foi epistemológica, ou seja, como é originado o conhecimento humano, e não educacional, porém os seus trabalhos sobre os processos de aquisição dos conhecimentos trouxeram contribuições bastantes pertinentes no campo educacional e suas ideias incorporadas a teoria pedagógica. Para Piaget (1971), a estrutura do jogo infantil compreende três categorias e condutas: de exercício, simbólicos e de regra. Ele destaca que o jogo de exercício compreende o prazer da criança em praticar a ação e que quando a criança desenvolver a linguagem, a mesma

perde o interesse por este tipo de jogo. O autor também enfatiza que esse tipo de jogo de exercício caracteriza-se em jogos sensório-motores.

Já os jogos de regras, enfatiza o exercício de regras sociais, que se implementa aos grupos que o executar, tendo em vista que são passados de geração em geração.

O jogo tradicional faz parte do patrimônio lúdico-cultural infantil e traduzem valores, costumes, formas de pensamentos e ensinamento. Seu valor é inestimável e constitui para cada indivíduo cada grupo, cada geração, parte fundamental da sua história de vida. (Friedmann, 1996, p.43).

Pode-se destacar os jogos tradicionais, pois os mesmos se destacam nas brincadeiras lúdicas, além de transmitir valores e ensinamentos que são passados entre gerações.

Assim, pode-se destacar os quatro fatores responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo da criança na teoria de piagetina:

- o fator biológico, que se entende como a maturação do sistema nervoso;
- os exercícios e as experiências que são implementadas na ação da criança sobre o objeto;
- as interações sociais que destacar por meio da da fala (linguagem) e da educação;
- o fator de equilibração das ações, em que estimula a criança no processo de equilíbrio e desequilíbrio das ações.

Os jogos vêm, portanto, contribui com a prática pedagógica, que deve privilegiar o aluno ativo e que constrói o seu próprio conhecimento, visando “formar a inteligência mais do que mobilizar a memória” (Piaget, 1972, p.52).

Diante disso, Castorina, Fernádes e Lenzi (1988), abordam que a escola deveria considerar os estágios de desenvolvimento em que se encontram os aprendizes, para só então abordar os conteúdos a serem trabalhados. O jogo, vem contribuir de forma expressiva para aprendizagem. Sendo uma maneira divertida e dinâmica de se alcança o desenvolvimento do aluno.

De acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo compreende quatro estágios ou períodos:

Estágio sensório-motor (até 2 anos) – ocorre a falta de função simbólica, a criança possui apenas os reflexos básicos que se modificam com a maturação do sistema nervoso. Esses fatores sensórios (percepções) e motores (ações), permitem que a criança desenvolva as primeiras ações.

Estágio pré-operatório (dos 2 aos 6/7 anos) – é quando a criança passa a não depender unicamente de suas ações e movimentos, pois já dispõe de capacidade simbólica.

Estágio operatório concreto (dos 6/7 aos 11/12 anos) – a criança desenvolver a capacidade de pensar de forma lógica. Porém, essa forma lógica de pensamento ainda está atrelada a realidade concreta.

Estágio das operações formais (dos 11/12 até a vida adulta) – o adolescente passa a pensar de forma lógica sem depender de comprovação concreta, mesmo quando o conteúdo do pensamento é incompatível com a realidade. Nesse período o adolescente é capaz de pensar em termos abstratos, a linguagem contribui para a elaboração de hipótese e pesquisas.

Segundo o teórico, o pensamento é anterior a linguagem e a aprendizagem é subordinada ao desenvolvimento cognitivo. Os períodos são concluídos por etapas, que se inicia desde o nascimento. E cada etapa é concluída através da evolução adquirida pela criança de um estágio para outro.

Com base nos estudos de Piaget e Vigotski, os jogos e as brincadeiras são muito importantes, pois os mesmos se destacam no desenvolvimento da criança.

Vigotski (1998), destaca a necessidade de brincar, para o desenvolvimento da criança, e enfatiza que:

No entanto enquanto o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brincar parece-me as teorias que ignoram o fato de que o brincar preenche a necessidade da criança, nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar. (VIGOTSKI, 1998, p.121).

Para o autor, a brincadeira é criadora de uma “zona de desenvolvimento proximal”, que seria o caminho que a criança percorrerá para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e serão consolidadas em um nível de desenvolvimento real. Isso ocorre, já que no brincar, a criança age como se fosse mais velha do que é realmente, ou seja, “a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário” (Vygotsky, 1984, p.117).

3 O PROFESSOR COMO ELABORADOR E MEDIADOR DE ATIVIDADES DE JOGOS NAS AULAS

Na educação fundamental são vivenciadas e criadas condições para o desenvolvimento do aprendiz, sendo primordial as práticas educativas que não só propicie, mais promova o desenvolvimento das capacidades físicas, efetivas, cognitivas e muitas outras que possa

efetivamente desenvolver no aprendiz as relações pessoais e a inserção social, devendo-se levar em conta as distintas habilidades, interesses e principalmente as formas ou maneiras de aprender, com isso é fundamental que desenvolva-se as práticas pedagógica, seguindo alguns parâmetros que segundo Jacques Delors (1998), se desenvolver essencialmente em quatro pilares do conhecimento, o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Esses pilares desenvolvem habilidades e constroem práticas educativas mais ativas e contextualizadas, a seguir, é apresentado um resumo dos quatro pilares para a educação no século XXI.

Aprender a conhecer – O aprendiz é instigado a descobrir, construir o conhecimento, pesando no novo, para reconstruir o velho.

Aprender a fazer – envolve as técnicas e métodos a serem trabalhadas na prática.

Aprender a conviver – Na atual globalização é fundamental que a convivência das pessoas com diferentes raças e etnias, ou seja, esse pilar atua na construção de valores.

Aprender a ser – Aprender a ter um pensamento crítico, autônomo, bem como formular um juízo de valor.

O conhecimento não é algo pronto, ele precisa se desenvolver de forma contínua, regatando o contexto histórico que o indivíduo traz consigo.

Esse desenvolvimento do ser humano, que se realiza desde o nascimento até a morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Nesse sentido, a educação é, antes de mais nada, uma viagem interior, cujas etapas correspondem à da maturação contínua da personalidade. (Delors, Jacques 2012, p.82).

A maturação do conhecimento é fundamental para que se construa uma aprendizagem sólida e duradoura, pois o resgate dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida do aprendiz é primordial para um ensino-aprendizagem ativo.

As crianças jogando, mesmo quando em solitárias, desenvolvem atividades matemáticas cuja riqueza merece ser conhecida pelos educadores. Há um processo de criação de resolução de problemas que impulsiona a colocar em cena suas capacidades cognitivas, sejam conhecimentos já adquiridos, ou seja, sua capacidade de criar e de gerenciar novas estratégias do pensamento. Nesse processo a criança pode utilizar conhecimentos matemáticos adquiridos na escola ou fora do contexto escolar. (Muniz, 2014, p. 59).

O papel do professor na mediação do jogo não é apenas ofertar é também conhecer o seu aluno, e suas dificuldades, estar junto, realizar intervenções e mediações no processo do jogo, realizar provações (jogar junto é uma estratégia interessante), estar junto, acompanhado a

realização da atividade pela criança, avaliando as capacidades e necessidades, estimulando a verbalização das estratégias utilizadas exteriorizando seus pensamentos. As situações de jogo com alunos e professor juntos permitem ao educador levantar e testar hipóteses importantes acerca dos processos cognitivos desenvolvidos pelos alunos através dos recursos didáticos.

4 JOGANDO E APRENDENDO: VIVÊNCIA PEDAGÓGICA

A escola enquanto lugar de vivências, estabelece a troca de experiências e o autoconhecimento. Deve-se indicar caminhos na descoberta do eu e do outro, norteando a construção e a desconstrução de subjetividades através do conhecimento compartilhado e sistematizado. No Projeto Político Pedagógico da escola em estudo, pode-se observar que a instituição estar inserida em uma comunidade pluriétnica e multicultural, que necessita de um trabalho voltado para ações que englobem e atendam todas estas pluralidades, respeitando, interagindo e construindo valores que envolvam a família, tornando-a mais participativa na construção desse sujeito ético, com consciência dos seus direitos e deveres neste mundo altamente conectado, onde as maneiras de aprender, compreender e perceber o mundo está em constantes mutação

Pode-se destacar as práxis pedagógicas, enquanto instrumento para refletir sobre as práticas docentes e como saber pedagógico, que permite ao docente uma reflexão sobre suas práticas e uma possível intervenção em seus métodos pedagógicos. Tendo em vista que a alfabetização é segundo Freire (1967, p.111), mais do que o simples domínio mecânico de técnicas de escrever e ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende.

A alfabetização é um processo sistemático e consciente, onde o professor deve mediar de forma dinâmica e contextualizada o processo de ensino e aprendizagem, a escola enquanto instituição social, política e pedagógica, tem a missão de formar cidadãos conscientes e críticos. A escola em estudo aborda uma concepção pedagógica de cunho crítico-progressista, onde se privilegia a organização do ambiente de aprendizagem, em que o aprendiz constrói o seu próprio conhecimento.

A pedagogia da Escola Nova, hoje representada principalmente por escolas e professores que adotam uma visão construtivista, é preferida por pais preocupados com a formação humana de seus filhos, baseada na confiança na natureza infantil, e em seus interesses e ritmo de aprendizagem. (Libâneo, Oliveira E Toschi, 2012, p.244).

A escola se baseia principalmente nos ideais construtivistas de Piaget ou na pedagogia de Vigotsky, onde se prepara o intelectual, inserção crítica e ativa do sujeito na sociedade.

Hodiernamente, a Matemática ainda é tida, para alguns docentes, como uma disciplina de conhecimento exato e pronto, desta forma, consideramos assim, um professor tradicional como aquele que se nega a buscar estratégias didáticas atualizadas para pôr em prática métodos eficazes para que seja ampliado o conhecimento do seu aluno.

Ao trabalhar na formação escolar de seres humanos é comum que se questione sobre quais estratégias de ensino utilizar, qual a mais eficaz e qual a que demanda maior tempo de busca e alcance pelo conhecimento. É importante frisar que o professor deve procurar sempre aquelas que permitem desenvolver o dinamismo, as habilidades de forma que possam alcançar a melhor compreensão dos conteúdos propostos, e nesse contexto, a utilização dos jogos para o ensino da matemática surge como recurso didático eficaz para a promoção do conhecimento, já que a educação segundo Almeida (2003), é sobretudo um ato psicológico e político.

A este ato de troca, de interação, de apropriação é que damos o nome de EDUCAÇÃO. Esta não existe por si. É uma ação em conjunta entre as pessoas que cooperam, comunicam-se e comungam o mesmo saber. Por isso, educar não é um ato ingênuo, indefinido, imprevisível, mas um ato histórico (tempo), cultural (valores), social (relação), psicológico (inteligente), afetivo, existencial (concreto) e, acima de tudo, político, pois, numa sociedade de classe, nenhuma ação é simplesmente neutra, sem consciência de seus propósitos. (Almeida, 2003, p.11).

Os jogos ultimamente vêm ganhando espaço dentro de nossas escolas, numa tentativa de facilitar o ensino e tornar as aulas mais agradáveis com o intuito de fazer com que a aprendizagem torne-se algo fascinante e divertido.

Com esse objetivo realizamos uma intervenção, utilizando o jogo “Cubra o anterior”, em uma turma de 2º Ano do Ensino Fundamental do turno da tarde, na Escola Municipal do Ensino Infantil e Fundamental Dr. Rotary Francisco Brasileiro localizada no Município de Campina Grande-PB.

O jogo cubra o anterior⁸ tem como objetivos principais: identificar quantidades e realizar contagens; resolver adições mentalmente; identificar o antecessor de um número. Nesse contexto, a aplicação do jogo foi primordial para a promoção da interação e da motivação dos alunos em relação ao desejo de aprender a matemática. O jogo, também facilita a socialização dos alunos por meio do trabalho em grupo, pois através do jogo os alunos passam a comportar-se de forma respeitosa mutuamente.

⁸ PNAIC 2014.

FIGURA 1: APRESENTAÇÃO DO JOGO



O jogo é uma proposta apresentada no Caderno do PNAIC (2014) e traz as seguintes regras:

- Cada criança escolhe uma cor: laranja, azul, lilás ou vermelho.
- Assim que escolher a cor, a criança pega o seu tabuleiro e os 11 cartões da mesma cor.
- Os 4 tabuleiros individuais devem ser organizados para o jogo, conforme mostra a figura da página 25.
- Cada jogador lança, na sua vez, os dois dados simultaneamente e calcula a soma das duas quantidades que saíram nos dados.
- O jogador cobre com um dos cartões, no seu tabuleiro, o número antecessor ao resultado da soma obtida.
- O próximo jogador procede da mesma forma e assim sucessivamente.
- Caso o antecessor do número obtido na soma já esteja coberto, o jogador passa a vez para o próximo.
- Vence o jogo quem cobrir primeiro todos os números do seu tabuleiro. (págs. 25, 26)

Iniciamos a intervenção com a apresentação das regras do jogo aos alunos por meio de cartaz e uma leitura coletiva de como seria aplicado. Logo após a turma foi dividida em grupos de quatro alunos para receber seus jogos confeccionados e toda a orientação precisa com os conteúdos propostos.

FIGURA 3: FORMAÇÃO DOS GRUPOS



Observamos que através das experiências vivenciadas em sala de aula ocorreu interesse das crianças nas temáticas abordadas, assim os conteúdos contribuíram para a formação no processo de ensino aprendizagem, de cada criança desenvolvendo o emocional e as habilidades do contexto lúdico com os conhecimentos adquiridos.

Durante a execução, analisamos que é de suma importância a utilização de métodos e planejamentos que proporcionem um olhar diferente, uma busca de novas ideias que permitam alargar os horizontes, ampliar e enriquecer o trabalho pedagógico no ensino da matemática.

Benjamim (1994, p.75) diz que o adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores goza novamente uma felicidade. Quer dizer, ao repassar o que aprendeu dá início a várias formas de desenvolvimento da criança no seu aprendizado.

A análise dessa proposta possibilitou mostrar o quanto é importante a utilização de jogos nas séries iniciais para que as crianças compreendam as diversas formas de saberes, levando-as também a refletir sobre a construção de sua identidade, assimilando as novas descobertas, aguçando a imaginação, o novo e buscando compreender melhor o mundo em que vive aprimorando a sua aprendizagem, desenvolvendo suas habilidades, transformando-as em experiências proveitosas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de jogos no ensino representa uma mudança de postura do professor em relação ao que é ensinar matemática, ou seja, o papel do professor muda de comunicador de

conhecimento para o de problematizador, observador e facilitador da aprendizagem, no processo de construção do saber pelo aluno.

Torna-se pertinente o uso de jogos nas aulas de Matemática, unindo as experiências que os alunos trazem consigo a cerca desta estratégia aos conteúdos propostos no currículo escolar, ocasionando em novos conhecimentos adquiridos de forma prazerosa e significativa, além de desenvolver inúmeros valores como, respeito à individualidade, obediência às regras, aumento da socialização e senso cooperativo.

Os jogos são instrumento da aprendizagem que de forma agradável e eficaz proporcionam velocidade no processo de mudança de comportamento e aquisição de novos conhecimentos. Aprender jogando é a maneira mais prazerosa segura e atualizada de ensinar. Trabalhar com alunos motivados é sinal que teremos sucesso, e esta motivação poderá ser resgatada pelos recursos didáticos tornando mais eficaz no desenvolvimento da aprendizagem.

Com a utilização dos jogos o professor poderá conseguir passar segurança ao aluno e mostrar que ele tem capacidade. No entanto para que os objetivos do trabalho com jogos sejam alcançados é necessário que o professor escolha uma boa metodologia para desenvolver as aulas com utilização dos recursos didáticos, para os alunos conseguirem atingir um nível maior de conhecimento, onde, de forma prazerosa e atrativa, o educando perceba que a matemática está inserida em sua vida nas mais diversas situações e que necessita aprimorar seus conhecimentos sobre esta disciplina.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 6ª Ed. _ Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

AGUIAR, João Serapião de. **O jogo no ensino de conceitos a pessoas com problemas de aprendizagem: uma proposta metodológica de ensino**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Jun. 2003 v.9, n.1, p.79-108. Disponível em:
http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero1pdf/7aguiar.pdf
. Acesso em: nov. 2015.

ALBUQUERQUE, Irene de. **Metodologia da Matemática**. Rio de Janeiro: Ed. Conquista, 1953.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Guanabura, Rio de Janeiro, 1981.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões; a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus (coleção novíssima educação v.17(P117)).1984.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. São Paulo: IME-USP;1996.

CASTORINA, J. A.; FERNÁNDEZ, S.; LENZI, A. A psicologia genética e os processos de aprendizagem. In: CASTORINA, J. A. (Org.). **Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1988.

CORBALÁN, F. **Juegos matemáticos para secundaria y bachillerato**. Madrid: Síntesis,1994.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedos, desafios e descobertas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DELORS, Jacques (org.). Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.
DELORS, Jacques (Coord.). Educação: um tesouro a descobrir. Brasília: UNESCO/MEC, 1998.

FREIRE, P, Educação como praticada liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIENDMANN. Adriana. **Brincar: Crescer e Aprender: O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna. 1996.

GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira; TIMM, Ursula Tatiana. **Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula**. Disponível em:
<http://paginas.terra.com.br/educacao/calculo/artigos/professores/utilizandojogos.htm>. Acesso em: 15 jun. 2018.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar. Políticas, Estrutura e Organização. São Paulo, setembro de 2012.

LUCENA, Ferreira. **Jogos e brincadeiras na Educação infantil**. Campinas S.P, Papiros: 2004.

MEC. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; **Alfabetização Matemática**. Brasília: SEB, 2014.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Jogos na Alfabetização Matemática**. Brasília: SEB, 2014.

MEC. Secretaria de Educação. Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série): matemática**. Brasília: MEC/ SEF,1997.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: PRODIL, 1994.

PIAGET, Jean. **A Formação do símbolo na Criança**: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: RJ, ed. Zahar. 1971.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

_____. **Psicologia e pedagogia**. São Paulo: Forense, 1972.

Rosângela Rocha. Estágios do Desenvolvimento Segundo Piaget. Disponível em: <http://www.sementesdoamanha11.blogspot.com.br/2012/01/estagios-do-desenvolvimento-segundo.html> Acesso em: 20 fev. 2018.

SANTOS, Santa Marli Pires. **Brinquedoteca**: A criança o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6 ed. Rio de Janeiro: ZAHAR editores, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: OS FUNDAMENTOS FILSOFICOS E POLÍTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanderson Douglas Tavares Santos

RESUMO

A educação em suas várias formas de ser ofertada, precisa ser organizada e estruturadas com princípios filosóficos, éticos e políticos. A gestão educacional deve privilegiar a democracia no processo de ensino e aprendizagem e cumprir também um currículo que leve a escola a firmar seu papel social de equalização da sociedade. As mudanças na educação e na sociedade precisam acontecer em conjunto, assim como também, como nos princípios filosóficos e políticos vinculados a estes. A educação física teve em sua origem forte influência das ciências biológicas, passando também por um período que a maior preocupação era o rendimento esportivo, mas hoje existem tendências que buscam superar essa realidade, como a influência da pedagogia histórico crítica na educação física, essa mostra que o aluno precisa ser tratado como ser pensante, crítico e ativo na sociedade. Esses princípios da pedagogia histórico crítico também precisam ser tratados na formação de professores, em especial do professor de educação física da educação infantil, para estimular esse futuro docente a ser mais crítico e pensante, e poder também participar ativamente como parte do processo de construção humana e social. Dessa forma, o presente artigo tem por objetivo, discutir através de uma revisão de literatura de cunho qualitativo sobre o ensino da educação física e os fundamentos filosóficos e políticos na formação inicial do professor de educação física da educação infantil.

Palavras-chave: ensino da educação física; educação infantil; pedagogia histórico crítica; escola.

1 INTRODUÇÃO

A escola, como principal agente do processo de ensino-aprendizagem, tem o compromisso político pedagógico, a fim de garantir uma educação de qualidade, levando o aluno a adquirir uma autonomia crítica e coletiva da sociedade e do mundo. Ela precisa se articular de várias formas para conseguir cumprir com o seu papel social, entre elas, gestão

democrática, cumprir o currículo, prática pedagógica organizada e sistematizada, formação social, entre outros. Colaborando conosco a lei de diretrizes e bases da educação nacional-LDB (Brasil,1996) explica que, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Ainda nesse pensamento, (Saviani, 2021, p. 27), na 44ª edição do livro escola e democracia diz que: “a função básica da escola continua sendo interpretada em termos de equalização social”.

Sabemos que a sociedade muda, evolui e se transforma e, com ela a escola também precisa passar por mudanças, como traz Libâneo (1998) a escola tem influência ativa em várias esferas da vida social, econômica, política e cultural, afetando também o exercício da docência, exigindo que o professor também mude e se reinvente. Dessa forma, a transformação social depende da escola, e a escola depende da transformação social. Como traz Venâncio e Darido (2012), é necessário investir na proposta de uma formação escolar democrática, que priorize os conhecimentos, habilidades e valores fundamentais para sobrevivência que proporcione mudanças efetivas no mundo e na nossa sociedade, e que além disso, pense na igualdade de acesso ao saber e na ação da educação sobre a sociedade.

Sabemos que no currículo escolar temos várias disciplinas, cada uma com suas especificidades que se relacionam em busca de um ensino transdisciplinar, buscando correlacionar as experiências prévias dos alunos e levar o mundo deles para dentro da sala de aula. Por tanto, trazemos aqui a educação física como componente que faz parte do currículo da educação básica, que busca formalizar uma matriz pedagógica para contribuir com a formação social e assim entender essa vasta relação entre educação e sociedade. Para Cunha (2003) um aspecto importante para constituição do conhecimento do professor de educação física e da aula do mesmo, é a interação do sujeito com o meio, sendo esta interação possível de inspirar o sujeito através da ação do meio. Assim, colocando em evidência a necessidade da relação professor/aluno, aluno/professor, e ainda deixando evidente que precisa sim considerar em aula os conhecimentos prévios dos alunos e que é essa relação que torna capaz a construção do conhecimento.

A educação física escolar teve em sua origem e ainda tem forte influência das ciências biológicas, passando também por um período o qual a maior preocupação era o rendimento esportivo do aluno (Hermida e Silva, 2024). Hoje existem tendências que buscam superar a realidade anterior, como por exemplo, a educação física construtivista que visa o desenvolvimento das habilidades motoras, a cultura corporal do movimento que foca no desenvolvimento psicomotor, a crítica superadora que busca uma crítica da realidade. Entre

outras que tendências e práticas que hoje buscam superar a ideia do aluno olímpico, e entendê-lo como ser individual em desenvolvimento psicossocial. Colaborando com nossos achados, Hungaro (2014 *apud* Hermida, 2024) destaca que: na década de 1980, a educação física no Brasil iniciou um processo de autocritica destacando a crítica à aptidão física e à esportivização, realçando que a disciplina não precisa servir apenas para a formação atlética, podendo também contribuir para o desenvolvimento global do ser humano, assim como os aspectos críticos sociais e da consciência corporal.

Desta forma, esse artigo tem por objetivo discutir através de uma revisão de literatura de cunho qualitativo, sobre o ensino da educação física, a formação docente e o processo de ensino aprendizagem na educação infantil. E ainda discutir maneiras de como alinhar a prática educativa ao contexto social da escola, sabendo que a escola precisa ser meio de inclusão social e disseminar a democracia, respeitando as demandas e necessidades de acesso ao conhecimento. E, ainda formular meios de sanar as lacunas dos fundamentos filosóficos e políticos da formação inicial do professor de educação física da educação infantil, para que ele junto, ao aluno possam ser agentes ativos no processo de ensino e aprendizagem.

2 METODOLOGIA

Este estudo que trata sobre o ensino da educação física, formação docente e o processo de ensino e aprendizagem, é um levantamento bibliográfico. E, se caracteriza por ser um procedimento especificamente teórico, compreendida como a junção, ou reunião, do que se tem pesquisado sobre determinado tema ou investigação (Gil, 2007). E de acordo com Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já exploradas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Assim, a pesquisa bibliográfica, para Gil (2007) tem como principais exemplos as investigações sobre ideologias e convicções a que se propõem a analisar as diversas posições acerca de um problema previamente estabelecido.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa caracteriza a complexidade e relevância de determinado problema, sendo necessário compreender e classificar os procedimentos dinâmicos vividos nos grupos, contribuir no processo de análise, mudança e compreensão, possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos (Dalfovo *et al*, 2008). E na análise desses dados, envolve a descrição dos procedimentos a serem adotados para análise qualitativa como, análise de conteúdo e análise de discurso, obtendo assim formulação de hipóteses e interpretação dos dados, sendo estes dados interpretados e categorizados (Gil,

2007). Tudo isso em busca de difundir e propagar novos conhecimentos, tornando a fonte de estudos mais conhecida e explorada.

3 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E POLÍTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A formação inicial do professor requer muito debate acerca dos fundamentos filosóficos e políticos da formação inicial, pois é na base que é formado o bom profissional do futuro, mas que muitas vezes essa fase da formação é esquecida ou pior, menosprezada por uma sociedade capitalista e que pensa apenas nos interesses burgueses de uma mão de obra desqualificada, reprodutora de padrões e sem capacidade crítica.

Autores como Saviani (2021), Hermida e Silva (2024) sugerem que: a educação física na educação infantil seja baseada nos fundamentos da pedagogia histórico crítica e que ainda dizem que esses conhecimentos têm muito a contribuir com o desenvolvimento dos seres humanos e em especial das crianças da educação infantil.

Dessa forma, essa concepção de trazer e pensar a educação física como parte do processo da construção humana, iniciou na década de 1980 com debates a respeito da filosofia, sociologia e da antropologia, tornando possível assim, o diálogo para repensar a educação física no Brasil Hermida e Silva (2024). Assim, obtendo força para o pensamento que trouxemos no início desse trabalho, das novas tendências acerca da educação física que buscam superar o aluno olímpico e tratá-lo como ser em desenvolvimento psicossocial. Deste modo, nesse processo de construção desse ser crítico que buscamos construir com a ajuda da educação física, podemos pensar e trabalhar com a tendência da pedagogia histórico crítica que segundo Saviani (2021), é uma teoria da educação verdadeiramente crítica e concreta que busca entender a essência da educação, as concepções de mundo, de homem e da sociedade.

Sendo assim, em relação ao que tange a filosofia em relação com a educação, entende-se que a filosofia é de natureza crítica e social, que busca difundir conhecimento e se relacionar com o mundo Habermas (1982 *apud* Gamboa, 2007). Partindo dessa ideia entre filosofia e educação, temos a educação física enquanto parte do processo de ensino aprendizagem e que também é, elemento importante para formação humana e social, sendo ferramenta importante para construção do cidadão crítico. Dessarte, de acordo com os estudos e apontamentos de Gamboa (2007):

Tendo como horizonte compreensivo essa tensão entre a ciência e a filosofia, e tomando como objeto a produção científica e a prática profissional no campo da educação física e como referência os pressupostos filosóficos sobre o conhecimento (GNOSIOLOGIA) e os critérios de validade científica, assim como as concepções de método e teorias é possível desenvolver uma epistemologia da educação física. Considerando essa perspectiva é possível abordar as relações entre produção do conhecimento e a formação profissional tomando como núcleo de congruência a concepção do conhecimento (Gamboa, 2007, p 3).

Dessa forma, a filosofia, a educação e a educação física estão presentes na concepção do conhecimento e são importantes para a construção de uma sociedade crítica e participativa em nosso contexto social. Assim, (Hermida e Silva, 2024, p11) completa que “a Educação Física à mercê de determinadas especificidades das Ciências da Sociedade tende a ter um avanço, em relação a humanização, no processo formativo escolar do indivíduo”. Entende-se assim, que a partir da contribuição desses autores Gamboa (2007), Saviani (2021) e Hermida (2024): a filosofia, a educação e a educação física são seres indissociáveis, que se relacionam e que contribuem entre si para formação humana e o desenvolvimento social. Colaborando assim, como diz a LDB em seu artigo 2º para “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). Esse é o dever da educação e, é assim que a sociedade avança rumo a uma educação que se preocupa com o fatores biopsicossocial. E ainda, como completa Saviani (2021) é assim que se fortalece a estrutura entre educação e estrutura social.

À vista disso, essa relação que traz esses três pontos sociais importantes entre filosofia, educação e educação física, nos faz pensar em como seria essa educação física de forma correta na educação, e assim chegamos a educação física escolar, que segundo Silva (2022) busca compreender a relação entre corporalidade humana e sua relação com as questões pedagógicas, e afirmar que a mesma está situada com áreas distintas sendo elas, as ciências naturais e nas ciências humanas e tendo a pedagogia como laço mediador do processo educacional. Assim completa o autor: “consequentemente o processo educativo de todos os componentes curriculares, em especial, a educação física deve se basear no ato pedagógico e, destarte, estabelecer as bases científicas como elementos que contribuam para alcançar as tarefas propostas pelo professor no interior da prática pedagógica (Silva, 2022, p 5).

E como explica Hermida e Silva (2024):

Por conseguinte, no caso da Educação Física escolar e, destarte, na Educação Infantil, a especificidade pedagógica está no desenvolvimento de um nexos psicofísico do indivíduo no sentido de fazer com que o processo de apropriação dos elementos que compõem a corporeidade humana ocorra por meio da atividade teórico-prática (unidade teórico-prática), tendo em vista também o próprio desenvolvimento da atividade intelectual desde a mais tenra idade (Hermida e Silva, 2024, p. 21)

Portanto, confirma-se mais uma vez que a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem relaciona-se diretamente com a educação física, e que o sujeito da aprendizagem precisa não apenas do desenvolvimento físico, mas psicossocial. E que o professor precisa de uma formação sólida para atender essa demanda da educação, que é o que vamos discutir adiante.

4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As políticas de formação inicial do professor é instrumento de bastante discussão nas instituições de ensino superior em todo Brasil. Como esse currículo será ofertado e qual é o direcionamento instrumental para formação desse currículo são perguntas pertinentes acerca dessa área tão importante na sociedade. Temos hoje um documento normativo que deveria orientar a formação inicial dos professores da educação básica e, especialmente debatido aqui neste estudo, a formação do professor da educação infantil. Que é a Base nacional comum curricular-BNCC Brasil (2017). Mas, segundo Hermida e Silva (2024) A BNCC – é uma proposta desastrosa, com um processo de implantação complicado e com várias limitações, e ainda que visa privilegiar os interesses de vários grupos privatistas da sociedade e conservadores. Trata-se então de um documento com informações insuficientes, excludente e que ainda restringe a formação cognitiva.

Então, quando pensamos na formação de professores da educação infantil, Hermida e Silva (2024) contribuem com: as contradições de natureza epistemológica explicitadas e materializadas, se tornam maior quando se pensa nas necessidades que passam os cursos de formação de professores, na hora de formar os professores de educação física para atuar na educação infantil. Sendo assim, Gamboa (2007) diz que:

Na perspectiva política, os responsáveis pelo desenvolvimento da Educação Física como campo científico e profissional devem lutar pelas melhores condições de formação profissional, buscando uma maior qualificação dos educadores contra tendências e diretrizes que reduzem a prática profissional ao desempenho de tarefas técnicas e ao domínio de saberes práticos mínimos, sem a apropriação fecunda dos saberes científicos acumulados e sem a capacitação criativa no domínio da pesquisa científica que leve à produção de novas respostas para as necessidades históricas da sociedade na fase atual de profundas transformações. Dessa forma, a prática profissional se transformará numa prática política transformadora (Gamboa, 2007, p. 7).

Assim, a formação inicial do professor é o momento ao qual ele se encontra com os primeiros fragmentos do que ele vai viver enquanto profissional, é nessa etapa que o professor

é instruído a perceber a prática pedagógica, o processo de ensino e aprendizagem e suas delimitações. Precisando assim, ser ofertado um currículo eficiente para tornar esse processo menos doloroso e mais eficaz. Assim, trazemos então a Lei 12.014 de 06 de agosto de 2009 (Brasil, 2009), que em seu parágrafo único, discorre sobre a formação de professores apontando: a formação dos profissionais da educação de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: “1 -a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho (Brasil, 2009)”.

Desta forma, colaborando com nossos achados, podemos ilustrar a necessidade de um bom currículo através do seguinte pensamento: “Se há desigualdades no sistema educativo- e essas desigualdades existem- isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas (Lopes,2018, p.25)”. Desta forma, o investimento da carreira do professor é desvalorizada, principalmente quando pensamos nos pequenos pontos de debate acerca dela na sociedade, nos campos acadêmicos e dentro da política. E quando se pensa no professor de educação física para atuar na educação infantil, que os currículos apresentam grandes defasagens e desigualdades nas disciplinas específicas para atuar nesse nível, como relatado por (Hermida, 2022, p.07) em seu projeto na Universidade Federal da Paraíba- UFPB, no curso de educação física

As mudanças políticas e pedagógicas ocorridas nos últimos trinta anos na Educação Infantil não motivaram mudanças curriculares significativas no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFPB. Isso pode ser explicado pelo aparente “desinteresse” que em termos curriculares caracterizou a formação profissional em Educação Física. Tendo em vista que o número de disciplinas que servem para a formação de um professor para atuar no setor de ensino da Educação Infantil é bem pequeno. Os conteúdos que são ministrados na disciplina Educação Física Infantil, Educação Física Especial e em Didática Aplicada à Educação Física, que são ministrados a partir de fundamentos advindos das Ciências da Educação, contrasta com a perspectiva positivista a partir da qual são ministradas outras disciplinas – como Aprendizagem Motora, Crescimento e Desenvolvimento Motor, além de outras disciplinas ancoradas das ciências médicas como por exemplo Anatomia, Fisiologia e Biomecânica. As lacunas que existem na formação dos discentes fazem com que eles passem por muitas dificuldades na hora atuar nas disciplinas Prática de Ensino e nos Estágios Supervisionados vinculados à Educação Infantil (Hermida, 2022, p. 07).

Assim, tais dificuldades de currículo, desigualdades, políticas, entre tantas outras, Hermida e Silva (2024) diz que: que é possível construir uma proposta de educação física para educação infantil fazendo uso dos fundamentos da pedagogia histórico crítica, pois a mesma tem muito a contribuir com o desenvolvimento dos seres humanos, e especialmente, das

crianças da educação infantil, e ainda diz que essa proposta está pronta para revolução social (Hermida e Silva 2024).

Para contribuir com nosso estudo, (Gamboa, 2007, p.6) diz que:

Para que o profissional da educação consiga essa práxis qualificada precisa de uma formação que garanta o domínio dos saberes científicos acumulados e a capacidade de produção de novos conhecimentos. Isto é, uma formação profissional centralizada nas formas diversas de tratar o conhecimento. Duas formas vêm se constituindo como prioritárias: o ensino e a pesquisa. As duas formas fazem relação com o trato com o conhecimento. No ensino o conhecimento já elaborado e transformado em saberes científicos e acadêmicos poderá ser transmitido, socializado ou disseminado; na pesquisa esses saberes serão problematizados perante os problemas que a realidade apresenta.

Por tanto, a formação inicial do professor de educação física para atuar na educação infantil, é um tema de extrema importância para o processo de garantir uma formação sólida com base na ciência e assegurar uma educação infantil de qualidade e, que é um assunto que precisa ser discutido dentro dos espaços de formação profissional. E que lutar por um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, é dever de todos nós.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Isto posto, a escola é o lugar de desenvolvimento pessoal e da sociedade, a organização da educação escolar precisa ser bem articulada tendo importância desde a gestão democrática ao cumprimento do currículo, buscando o que o professor Saviani (2021) chama de equalização social, garantindo o direito de aprendizagem de todos e acompanhando as mudanças da sociedade, assim também, como as questões políticas e culturais. Portanto, a escola e a transformação social estão lado a lado, são seres inseparáveis. Ainda, trazemos a necessidade de um currículo com formação sólida e, evidenciamos a educação física como parte desse currículo e, como disciplina importante na transformação social e no desenvolvimento global do ser humano.

Assim, precisamos também lutar por uma formação inicial do professor de educação física de qualidade, que instrua o professor a poder trabalhar de forma coesa no nível que ele escolher atuar, em especial aqui neste estudo, tratamos do ensino infantil e, também dos fundamentos filosóficos e políticos da formação do profissional licenciado em educação física que vai atender essa demanda. Os autores que nos aprofundamos: Gamboa (2007), Saviani (2021), Hermida e Silva (2024) entre outros, apontam que a educação física na educação infantil seja baseada na pedagogia histórico crítica, pois essa tendência tem muito a contribuir com o

desenvolvimento das crianças atendidas pela educação infantil e ainda a contribuir com o mundo de forma geral, e que ainda a pedagogia histórico crítica é uma aliada importante para fazer com que a educação física ultrapasse os marcos e tendências históricas que apontavam os alunos como um ser olímpico, buscando agora construí-lo como um cidadão crítico e ativo na sociedade.

Assim, concluímos que, a filosofia e as políticas de formação do professor precisam ser alvo cada vez mais de discussão na sociedade; estudar, pesquisar e analisar o currículo de formação docente é algo imprescindível para se formar um profissional. Pois, como traz a lei 12.014 de 06 de agosto de 2009 os professores precisam de: “sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (Brasil, 2009). Então, chegou a hora de lutar para superar as desigualdades do sistema educacional brasileiro, em especial, da formação docente e do currículo da educação infantil, valorizar a formação de professores, motivar mudanças filosóficas, políticas e pedagógicas no currículo, assim como também, valorizar as contribuições da pedagogia histórico crítica, pois a mesma já provou que tem muita a contribuir com o desenvolvimento social, e ainda mais, afirmar que lutar por um processo de ensino e aprendizagem de qualidade é um dever de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional-LDB**. 9.394. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de Agosto de 2009. **Altera O Art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Com A Finalidade de Discriminar As Categorias de Trabalhadores Que Se Devem Considerar Profissionais da Educação**. Brasília, DF, 06 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm. Acesso em: 21 jul. 2024.

BRASIL. Parecer nº 0058, de 19 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para Os Cursos de Graduação em Educação Física**. 1. ed. Distrito Federal, BRASILIA, 19 mar. 2004. p. 2-2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 21 jul. 2021.

CHAVES-GAMBOA, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, S.; TAFFAREL, C. **Produção do conhecimento na Educação Física no Nordeste Brasileiro. O impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região**. Campinas: Librum Editora, 2017.

CUNHA, José Fernando de Paula. *Et al.* Formação continuada de professores de educação física: uma experiência a partir da perspectiva crítico-superadora. **Anais do XVI congresso brasileiro de ciências do esporte e III congresso internacional de ciências do esporte**. Salvador. p 1-12, 2009.

CUNHA, Fernando José de Paula. **Prática pedagógica de professores de educação física: um estudo de casos na rede pública estadual em Florianópolis – SC**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

DALFOVO, M. S; LANA, R. A; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II.2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 1º ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3ª ed. São Paulo: Atlas 2007.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HERMIDA, J. F. **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. 2ª ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010.

HERMIDA, J. F. **A Educação Física na Educação Infantil, na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica**. Projeto PIBID. João Pessoa: UFPB, 2022.

HERMIDA, J.F; SILVA, M.B. A educação física na educação infantil na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações, a partir dos aportes de “escola e democracia”. **Debates em educação**. Alagoas. vol 16. nº38. 2024 .

HUNGARO, E. M. **A educação física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”**. In: MEDINA, J. P. M. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. 26aed. 2areimpr. Campinas: Papyrus, 2014. p. 135-159.

LIBÂNIO, J.C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES. A. C. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

SÁNCHEZ GAMBOA, S.; TAFFAREL, C. **Produção do conhecimento na Educação Física no Nordeste Brasileiro. O impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região**. Campinas: Librum Editora, 2017.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da educação física: as inter-relações necessárias**. Maceió: EDUFAL, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43o. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 12a ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANE, D. **Escola e democracia.** – 44 ed.- Campinas, SP, Autores associados Ltda,2021.

SILVA, Matheus Bernado. O desenvolvimento da coporalidade na esfera da educação física escolar. **Rev: Ibero-Americana de estudos em educação**, Araraquara, v. 17, n esp. 1. Março-2022.

VENÂNCIO, Luciana; DARIDO, Suraya Cristina. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, são Paulo, v.26, n.1, p.97-109, jan./mar.2012.

CONHECIMENTO DAS PUÉRPERAS ACERCA DOS MÉTODOS CONTRACEPTIVOS DURANTE A AMAMENTAÇÃO

Edilson da Silva Virginio⁹

Mariana Henrique dos Santos¹⁰

Suzana Dirley Henrique dos Santos¹¹

Wezila Gonçalves do Nascimento¹²

RESUMO

O planejamento familiar é um conjunto de ações voltado para saúde da mulher, com prioridades a atenção à gravidez e ao parto, diminuindo assim, o índice de mortalidade materna e abortos. Além de ser um programa que transmite informações aos indivíduos por meio de ações que visa orientar quanto aos métodos de contracepção, com ação de promoção, prevenção e assistência à saúde da gestante e do recém-nascido. Este estudo teve por objetivo analisar o conhecimento das puerperas acerca dos métodos de contracepção na amamentação. Para isso foi realizado uma pesquisa de campo com abordagem quantitativa, na Estratégia Saúde da Família (ESF), em São Vicente do Seridó-PB. Foi realizada uma entrevista pré-definida com 79 mulheres nas quais estão cadastradas nos Sis-Pré-natal das relativas unidades com perguntas abertas e fechadas. De acordo com os resultados, 27,8% (n=22) das mulheres tinham fundamental incompleto e 38,0% (n=30) o ensino médio completo, 41,8% (n=33) era mãe de primeiro filho, e quanto à consulta do enfermeiro para a escolha do método de contracepção 55,7 (n=44) das puerperas não realizou a consulta e 54,4% (n=43) não utilizam nenhum método contraceptivo, entre as que utilizavam método contraceptivo, o comprimido foi o mais citado com 35,4% (n=28). A pesquisa mostrou que a grande parte das puerperas assistidas nas UBSF de São Vicente do Seridó tem um déficit de conhecimento quanto ao método contraceptivo que deve ser utilizado durante a amamentação, evidenciando a necessidade de desenvolver grupos voltados para a saúde reprodutiva e consulta puerperal, e discutir mais sobre o planejamento familiar durante a amamentação.

⁹ Graduando/a do curso de enfermagem pela Faculdade Maurício de Nassau.

¹⁰ Graduando/a do curso de enfermagem pela Faculdade Maurício de Nassau.

¹¹ Graduando/a do curso de enfermagem pela Faculdade Maurício de Nassau.

¹² Professor/a Orientador/a “Mestre em Saúde Pública” do Curso de enfermagem da Faculdade Maurício de Nassau.

Palavras-chave: conhecimento; métodos contraceptivos; amamentação; puerpério; planejamento familiar; saúde reprodutiva; saúde da mulher.

ABSTRACT

Family planning is a set of actions focused on women's health, with priorities for attention to pregnancy and childbirth, thus reducing the rate of maternal mortality and abortions. In addition to being a program that transmits information to individuals through actions that aims to guide the methods of contraception, with action of promotion, prevention and health care of pregnant and newborn. The purpose of this study was to analyze the puerperal knowledge about methods of contraception in breastfeeding. For this, a field research with a quantitative approach was carried out in the Family Health Strategy (ESF), in São Vicente do Seridó-PB. A pre-defined interview was conducted with 79 women in which they are registered in the SIS-Prenatal of the relative units with open and closed questions. According to the results, 27.8% (n = 22) of the women had incomplete fundamental and 38.0% (n = 30) of the high school, 41.8% (n = 33) 55.7 (n = 44) did not and 54.4% (n = 43) did not use any contraceptive method, among those using the contraceptive method, the most cited with 35.4% (n = 28). The research showed that the majority of the puerperas assisted in the BFHU of São Vicente do Seridó have a lack of knowledge about the contraceptive method that should be used during breastfeeding, evidencing the need to develop groups focused on reproductive health and puerperal consultation, and discussing family planning during breastfeeding.

Keywords: knowledge; contraceptive methods; breast-feeding; puerperium; family planning; reproductive health; women's health.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a lei nº 9.263 de 12 de janeiro de 1996, o planejamento familiar é um benefício assegurado que compreende os direitos sexuais e reprodutivos de cada indivíduo, garantindo ao mesmo a liberdade de decisões na escolha do método contraceptivo mais adequado (Brasil, 1996).

O Programa de Assistência Integral á Saúde da Mulher (PAISM) surge em 1984 trazendo como prioridades a atenção à gravidez e ao parto, respeitando os princípios e diretrizes

do Sistema Único de Saúde, contemplando com a execução das ações educativas, as necessidades da população feminina, o controle de patologias, com direito a saúde mais humanizada conforme suas condições sociais, racionais, étnicas, culturais e de gênero. Promovendo redução da morbimortalidade, garantindo ações básicas voltadas para a assistência à mulher no pré-natal, puerpério, planejamento familiar, informações sobre os métodos contraceptivos e na prevenção do câncer de colo de útero (Brasil, 2004).

O puerpério é a fase pós-parto, iniciando após o nascimento do concepto e a saída da placenta, sendo ele dividido em três principais fases: imediato (1º ao 10º dia), tardio (11º ao 42º dia) e remoto (a partir do 43º dia), após o parto iniciam-se as modificações anatômicas, fisiológicas e emocionais, sendo importante o acompanhamento na assistência à mulher e ao recém-nascido, envolvendo ações educativas, aconselhamento e atividades clínicas (Brasil, 2013).

No planejamento familiar no período do puerpério, os profissionais de saúde devem fornecer as usuárias e seus companheiros informações sobre diversos métodos contraceptivos, orientando e possibilitando a escolha de acordo com a necessidade e preferência dos indivíduos. Dessa forma, devem-se levar em conta os aspectos como tempo pós-parto, o padrão da amamentação, retorno ou não da menstruação e os possíveis efeitos dos anticoncepcionais hormonais sobre a lactação e lactente (Brasil, 2010).

De acordo com o projeto de lei nº 4.725 de 14 de novembro de 2012, regulamenta o planejamento familiar como um conjunto de ações de regulação da fecundidade que garante direitos iguais de constituição, limitação ou prole pela mulher, pelo homem ou pelo casal (Brasil, 2012).

A lei estabelece que as instâncias gestoras do SUS, em todos os níveis estão obrigadas a garantir ao indivíduo ou casal, em toda sua rede de serviços, assistência à concepção como parte das demais ações que compõem a assistência integral (Brasil, 2002).

A amamentação exclusiva deve ser prioridade nos seis primeiros meses pós-parto, e também que entre o período de lactação e a fertilidade seja obedecido um tempo de nascimento de dois ou mais anos, adquirindo assim melhores condições de sobrevivência infantil e morbidade materna. Nesse período a mulher pode optar pelo método LAM, método de lactação e amenorreia, anticoncepcionais e outros métodos aprovado pelo ministério da saúde (Brasil, 2009).

Os métodos mais indicados durante a amamentação é a minipílula e o injetável trimestral, que contém apenas progestogênio em baixa dosagem. Seu uso deve ser iniciado seis

semanas após o parto. Porque há preocupações teóricas sobre a exposição do neonato a hormônios esteroides nas seis primeiras semanas de vida (Brasil, 2015).

Atenção Primária à Saúde é porta de entrada dos usuários nos serviços de saúde, que envolve a promoção, redução de risco e detecção precoce de doenças, assim como tratamento e a reabilitação do indivíduo, passando a ser de responsabilidade dos municípios e apoiado pelo ministério da saúde dispondo normas, sobre a participação da comunidade, com transferência intergovernamental de recursos financeiros na área da saúde (Brasil, 2010).

A Estratégia Saúde da Família (ESF) o primeiro nível de atenção no SUS, tendo um número definido de família em uma área geográfica delimitada a onde é desenvolvidas ações continuada e organizada, ações domiciliares e ações educativas, estabelecimento do vínculo com os usuários e a comunidade (Brasil, 2011), sendo assim o planejamento familiar no puerpério deverá acontecer durante o pós-parto, devendo o profissional de saúde acompanhar as puérperas com ações educativas, enfatizando a utilização dos métodos contraceptivos, garantindo assim seus direitos reprodutivos.

Diante disso, as puérperas podem até ter informações, mas muitas desconhecem ou confundem indicações, contraindicações com reações adversas. Assim sendo, essa pesquisa tem como propósito avaliar o conhecimento das puérperas acerca dos métodos contraceptivos na amamentação durante as consultas de planejamento familiar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O planejamento familiar está amparado pela Constituição Federal, em seu artigo 226, parágrafo 7º, e pela lei 9.263, de 1996, estabelecendo que em todas as instâncias do Sistema Único de Saúde (SUS), é de obrigação e garantia aos indivíduos nas redes de serviços, a assistência à concepção e contracepção, como parte de ações que compõem a assistência integral a saúde, inserindo também práticas de vasectomia e laqueadura no processo de contracepção. Diante disso, o planejamento familiar garante os direitos reprodutivos às mulheres e aos homens previstos na Constituição, tendo como um direito básico de cidadania o de ter ou não filhos (Brasil, 2002).

No Brasil, o planejamento familiar é de execução dos municípios com o apoio do Ministério da Saúde, sendo desenvolvido na Atenção Básica, através da Estratégia de Saúde da Família (ESF), com a participação comunidade, promovendo ações educativas, integral,

continua e organizada, a onde o indivíduo tem um papel importante na tomada de decisões sobre a saúde sexual e reprodutiva (Brasil, 2011).

Tendo como um dos principais objetivos a atenção ao pré-natal e ao período puerperal, acolhendo a mulher desde o início da gestação, garantindo um nascimento adequado com o bem-estar materno e neonatal, com ação voltada para promoção, prevenção e assistência à saúde da gestante e do recém-nascido, oferecendo um serviço qualificado e humanizado por meio de incorporação de condutas acolhedoras e sem intervenções no parto (Brasil, 2006).

A atenção à mulher e ao recém-nascido (RN) nas primeiras semanas após o nascimento é de fundamental importância para a saúde materna e neonatal, sendo recomendado à primeira visita domiciliar na primeira semana após a alta hospitalar, a onde boa parte das situações de morbidade e mortalidade materna e neonatal acontece nesse período, e o retorno da mulher e do recém-nascido ao serviço de saúde de 7 a 10 dias após o nascimento (Brasil, 2012).

O puerpério é um período importante no qual a equipe Estratégia de Saúde da Família (ESF), deverá realizar acompanhamento, estabelecer condutas, além de fornecer orientações sobre higiene, alimentação, atividade física, atividade sexual, cuidado com o recém-nascido e direito da mulher voltado para o planejamento familiar e ativação de métodos contraceptivos (Brasil, 2011).

O sucesso do aleitamento materno está relacionado ao adequado conhecimento quanto à posição da mãe, do bebê e a pega da região mamilar. Desse modo, é possível, garantir a retirada adequada do leite do peito, capaz de proporcionar conforto para mulher e um adequado crescimento e desenvolvimento da criança (Brasil, 2015).

Após o parto, a amamentação com amenorreia está associada à diminuição da fertilidade que pode ser utilizado como método comportamental de anticoncepção (Brasil, 2015).

É preciso escolher um método que não interfira na amamentação, considerando assim os métodos não hormonais: DIU podendo ser inserido imediatamente após o parto, ou a partir de quatro semanas pós-parto, a utilização de anticoncepcional hormonal só de progesterona como minipílula, iniciando após seis semanas do parto, e anticoncepcional injetável trimestral iniciando também após seis semanas pós-parto, e sempre incentivando o uso de códon feminino ou masculino (Zunta, Barreto; 2014).

3 MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa analítica transversal de abordagem quantitativa desenvolvidas com puérperas atendidas nas Unidades Básicas de Saúde da Família de São Vicente do Seridó – Paraíba.

A pesquisa foi realizada na cidade de São Vicente do Seridó-Pb localizada a 200 km da capital João Pessoa, com uma população estimada em 10.994 habitantes (IBGE 2016), possuindo 05 unidades Estratégia Saúde da Família (ESF), sendo 02 na zona urbana, 02 na zona rural e 01 na vila do povoado de Seridó. Nesta configuração, 100% da população são coberta pela ESF e ainda o município tem uma unidade de apoio a Unidade Mista de Saúde com serviços de maternidade, estabilização e urgência, sendo Campina Grande a regional de saúde que presta assistência a atenção terciária da segunda macrorregional de saúde.

As participantes da pesquisa foram as puérperas maiores de 18 anos, cadastradas no SIS-Pré-natal das Unidades Básicas de Saúde do município de São Vicente do Seridó-PB. Sendo critério de exclusão as puérperas que estiverem passando por algum distúrbio emocional como a depressão pós-parto e as que tiverem com a capacidade cognitiva prejudicada.

A pesquisa teve uma amostragem probabilística aleatória simples, a amostra foi definida a partir do cálculo: $n = \frac{Z^2 a \cdot q}{E^2}$, sendo, **n** o valor amostral, $\frac{Z^2 a}{2}$ o valor crítico, **p** a proporção populacional de indivíduos desta categoria, **q** a proporção populacional de indivíduos que não pertencem à categoria estudada, **e** o erro amostral. Os valores proporcionais da população estudada são de 98 gestantes (Secretaria Municipal de São Vicente do Seridó, 2017), consideram-se o valor de p e q igual a 0,5, considerando o erro amostral de 5% e o nível de confiança de 95%, obteve-se um valor amostral de 79 puérperas.

A coleta de dados foi realizada através de uma entrevista com a aplicação de um formulário estruturado subdividido em duas partes, a primeira composta por questões sócio demográficas das participantes do estudo tais como: nível de escolaridade das participantes e a segunda parte investigaram as dimensões de análise do objeto: Conhecimento das mulheres quanto às indicações e contraindicações do método em uso, métodos que elas utilizam atenção e assistência no puerpério e presença do companheiro durante o planejamento familiar.

Para a aplicação do formulário, o pesquisador entrou em contato com a enfermeira das ESF com intuito de conhecer quem são as puérperas do território de saúde que a unidade abrange, após essa informação buscou o agente comunitário de saúde do território a fim de marcar o melhor dia para fazer a visita domiciliar a puérpera e realizar a pesquisa. Ao chegar à casa da puérpera o pesquisador apresentou a pesquisa, seus objetivos, justificativa e benefícios

e o TCLE. Quando a puérpera sinalizava o interesse em participar da pesquisa, o pesquisador pedia para o agente comunitário de saúde o aguardar, pois desta maneira não se compromete a coleta de dados, e ao mesmo tempo garantia a privacidade e confiabilidade dos dados e evitar possíveis constrangimentos dos participantes.

Os dados foram tabulados no programa Excel (Microsoft Office®, EUA, 2010) e analisados no programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, IBM® company, version 24.0, EUA). Os dados de caracterização da amostra foram analisados através de uma estatística descritiva com frequências absolutas e relativas, variáveis, qualitativas e quantitativas referentes ao conhecimento das mulheres quanto às indicações e contra indicações do método em uso, métodos que elas utilizam atenção e assistência no puerpério e presença do companheiro durante o planejamento familiar, utilizaram uma estatística univariada e bivariada com a aplicação do teste Qui-quadrado e regressão linear múltipla.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Podemos observar na tabela 1, que 27,8% (n=22) das mulheres da pesquisa só frequentaram o fundamental incompleto, 38,0% (n=30) o ensino médio completo, 41,8% (n=33) era mãe de primeiro filho, e quanto à consulta do enfermeiro para a escolha do método de contracepção 55,7 (n=44) das puérperas não realizou a consulta e 54,4% (n=43) não utilizam nenhum método contraceptivo, entre as que utilizavam método contraceptivo, o comprimido foi o mais citado com 35,4% (n=28).

Pode ser observada uma deficiência no planejamento familiar, facilitada pela compreensão das orientações passadas pelos profissionais de saúde, tendo uma baixa qualidade da atenção à saúde reprodutiva por falta de conhecimento das puérperas. Espera-se dos profissionais de saúde a realização de atividades educativas com formação de grupos de acompanhamento da saúde reprodutiva com ações voltada para o acolhimento e qualidade dos serviços para esse público (Penaforte, et al; 2010).

TABELA 1- DADOS DESCRITIVOS, SÃO VICENTE DO SERIDÓ-PB, 2017

Variável	N	%
Escolaridade		
Analfabeto	01	1,3
Fundamental incompleto	22	27,8
Fundamental completo	01	1,3
Médio incompleto	15	19,0
Médio completo	30	38,0
Superior incompleto	01	1,3
Superior completo	09	11,4
Total	79	100,0
Quantidade de filhos		
01	33	41,8
02	24	30,4
03	13	16,5
04	03	3,8
05	06	7,6
Total	79	100,0
Utilidade da consulta		
Não fez consulta	44	55,7
Pouco útil	01	1,3
Moderadamente útil	01	1,3
Muito útil	28	35,4
Extremamente útil	05	6,3
Total	79	100,0
Utiliza anticoncepcional		
Utiliza	36	45,6
Não utiliza	43	54,4
Total	79	100,0
Contraceptivo utilizado		
Nenhum	43	54,4
Injetável	08	10,1
Comprimido	28	35,4
Total	79	100,0

Fonte: Dados da própria pesquisa, 2017.

TABELA 2 - ANÁLISE DE QUI-QUADRADO DE PEARSON SOBRE O USO DE UM MÉTODO CONCEPCIONAL E ORIENTAÇÕES SOBRE ESSES MÉTODOS CONTRACEPTIVOS DURANTE O PUERPÉRIO, 2017.

Variáveis		Usa algum método anticoncepcional		Total	<i>p-valor</i>
		Não	Sim		
Recebeu orientação durante o puerpério para evitar gravidez	Não	44,2% (n=19)	36,1% (n=13)	40,5% (n=32)	0,467
	Sim	55,8% (n=24)	63,9% (n=23)	59,5% (n=47)	
Total		100% (n=43)	100% (n=36)	100% (n=79)	

Fonte: Dados da própria pesquisa.

No presente estudo, 59,5% (n=47) das puérperas receberam orientações sobre o uso de anticoncepcional durante o puerpério, enquanto, 40,5% (n=32) não receberam nenhum tipo de orientação. Apesar desta associação não ser estatisticamente significativa (p-valor 0,467), a frequência das puérperas que não receberam orientações é alta (tabela 2).

Percebe-se que as orientações realizadas quanto aos métodos contraceptivos, tem um déficit, aumentando o risco de uma gravidez não planejada. As consultas puerperais devem ser realizadas na UBS ou na visita domiciliar, devendo acontecer à primeira consulta entre o 1º ao 10º dia após o parto.

O puerpério é um momento favorável para as orientações de todos os métodos contraceptivos específicos, mas dando maior relevância sobre aqueles indicados para esse período, proporcionando a puérpera a escolha de método adequado, contribuindo para a garantia de direitos reprodutivos (Brasil, 2013).

TABELA 3 - ANÁLISE DE QUI-QUADRADO DOS TIPOS DE ANTICONCEPCIONAL UTILIZADOS E O PLANEJAMENTO DA GRAVIDEZ, 2017.

Variáveis		Tipo de anticoncepcional utilizado			Total	<i>p</i> -valor
		Nenhum	Injetável	Comprimido		
Gravidez planejada	Não	55,8% (n=24)	62,5% (n=5)	21,4% (n=6)	44,3% (n=35)	0,009*
	Sim	44,2% (n=19)	37,5% (n=3)	78,6% (n=22)	55,7% (n=44)	
Total		100% (n=43)	100% (n=8)	100% (n=28)	100% (n=79)	

* Estatisticamente significativo
 Fonte: dados da própria pesquisa.

Na tabela 3 observamos que houve uma associação significativa (*p*-valor 0,009) entre o uso de métodos contraceptivos e a gravidez planejada. As mulheres que utilizaram os contraceptivos em forma de comprimido, 78,6% (n=22), foram as que mais afirmavam ter uma gravidez planejada. Entretanto, 55,8% (n=24) das puérperas que não utilizavam nenhum tipo de anticoncepcional, 62,5% (n=5) que faziam uso de anticoncepcionais injetáveis e 21,4% (n=6) que utilizavam algum contraceptivo em comprimido tiveram uma gravidez indesejada. A gravidez indesejada associada ao uso de algum tipo de método contraceptivo pode ser justificada pelo uso descontinuado e pela interação de alguns fármacos com o contraceptivo reduzindo o efeito destes (Brasil, 2013).

A eficácia do método contraceptivo oral é bastante significativa porque facilita o uso e é de fácil acesso, a menstruação tem menor duração e vem regularmente, também tem um menor risco de doenças inflamatórias pélvicas e cistos nos ovários, além de diminuir o risco de uma gravidez ectópica, sendo de uso diário independentemente da prática sexual ou não, devendo ser utilizado sobre orientação médica (Zunta; Barreto, 2014).

TABELA 4 - REGRESSÃO LINEAR MÚLTIPLA COM A VARIÁVEL UTILIZA ALGUM MÉTODO CONTRACEPTIVO COMO DEPENDENTE.

Variáveis	β	t	p-valor	Intervalo de confiança	de
Número de filhos	0,050	-1,431	0,157	-0,052	0,009
Tipo de anticoncepcional que utiliza	0,470	6,518	< 0,001*	0,184	0,346
A influência do profissional de enfermagem na escolha do método	0,528	7,528	< 0,001*	0,130	0,224
Planejamento familiar no pós-parto diminui o risco de gravidez indesejada	0,022	-0,689	0,493	-0,071	0,035
Gravidez planejada	0,051	-1,372	0,175	-0,132	0,025
Durante a amamentação pode engravidar	0,017	-0,561	0,577	-0,102	0,057
Conhece os métodos contraceptivos que podem ser utilizados na gravidez	0,089	-0,868	0,388	-0,414	0,163
Recebeu visita da equipe de saúde durante o puerpério	0,417	1,157	0,251	-0,320	1,201
Recebeu orientações durante a visita domiciliar	0,392	1,088	0,281	-0,041	0,138
Recebeu orientações durante o pré-natal para evitar a gravidez durante o puerpério	0,046	-1,459	0,149	-0,117	0,018

*Valor estatisticamente significativo

Fonte: Dados da própria pesquisa

Na tabela 4, notamos uma associação estatisticamente significativa (p-valor < 0,001) entre o uso de métodos contraceptivos, o tipo de método utilizado e a influência do profissional de enfermagem na escolha do método, ou seja, as mulheres que fazem uso de algum método contraceptivo utilizam mais pílulas de anticoncepcional hormonal oral e a decisão sobre qual o tipo de método utilizar depende da influência do profissional de enfermagem da Estratégia Saúde da Família. As demais variáveis não apresentaram associação com o uso de contraceptivos.

A disponibilidade do profissional no esclarecimento dos métodos contraceptivos, explicando quanto aos efeitos adversos, indicações e contraindicações favorece a livre escolha da mulher, efetivando assim os direitos sexuais e reprodutivos.

Segundo o estudo a pílula é um dos métodos anticoncepcionais mais seguro, mais para seu efeito eficaz depende da organização da mulher. Sendo necessário tomar de forma correta todos os dias optando pelo mesmo horário, é interessante reforçar que as pílulas é uma medida anticoncepcional temporária, no entanto os efeitos colaterais são bem conhecidos pelas usuárias (Paz, Ditterich; 2009).

Um estudo realizado em uma comunidade do Ceará com alto índice de gestantes adolescente objetivou processamento e a implantação de um novo modelo de assistência ao planejamento familiar visando o desenvolvimento de ações comunitárias e social objetivando o fortalecimento do vínculo entre o profissional e usuário, visando a melhor escolha do método contraceptivo dentro de um planejamento familiar com orientações relacionada ao risco de infecções sexualmente transmissível. Consegue-se também mapear quais os tipos de métodos utilizados, tendo o a injeção mensal o mais utilizado, em seguida o ciclo 21, mais com falhas na utilização no seguimento hormonal, e quanto ao uso da camisinha às mulheres mensuraram que seus parceiros não gostam, diante disto, identificou-se a necessidade de participação dos parceiros nas orientações sexual e reprodutivas em virtude dos relatos das mulheres quanto às dificuldades da introdução desse novo método na comunidade (Santos, et al; 2016).

Para Moraes e colaboradores (2014), é de fundamental importância que as ações voltadas para a saúde sexual e reprodutiva têm que ter a participação e acompanhamento do homem na troca de experiências, escolha e utilização do método de contracepção no planejamento familiar junto as suas parceiras, segundo o estudo realizado em uma cidade do Ceará 92,4 dos usuários de uma unidade são mulheres, identificando as mulheres como principal responsável prevenção da gravidez, a pesquisa realizada com 16 homens, 75% (n=12) dos participantes responderam que as parceiras utilizam anticoncepcional oral, 12% (n=2) usam códon e 12% (n=2) faz uso de associação de dois métodos, sendo o oral o mais utilizado porque inibe a ovulação, seguido da camisinha por impedir a passagem do sêmen e prevenção de gravidez e infecção sexualmente transmissíveis e referem não ter conhecimento sobre os métodos injetáveis.

Em uma pesquisa realizada com 43 mulheres de baixa renda de uma Unidade Básica de São Luiz, demonstrou que 39% (n=17) das mulheres estavam na faixa entre 15 e 20 anos; 67% (n=29) possuem o 2º grau completo; 51% (n=22) são do lar; 49% (n=22) são solteiras; 53% (n=23) são pardas e 65% (n=28) recebem entre 1 a 2 salários; 28% (n=12) conhecem a

camisinha masculina; 91% (n=39) fazem uso de algum método anticoncepcional; sendo que 38% (n=15) utilizam o cõdon; 36% (n=29) tomaram conhecimento sobre o método através de palestras educativas, começaram a usar 65% (n=28) entre 15 a 20 anos, quanto a segurança no método que usam 84% (n=36) sentem-se seguros; 59% (n=26) acham a camisinha masculina mais eficaz e 58% (n=25) usam o método todos os dias, sendo assim o planejamento familiar o elemento primordial na prevenção através de informações necessária para a escolha e uso efetivo dos métodos de contracepção (Castro et al 2015).

De acordo com Maceno e colaboradores (2016), o estudo realizado em unidades de saúde da família de Florianópolis com participantes selecionados de grupos de APS, incluindo os grupos de atendimento especializado e não especializado e atendimentos coletivos, com os profissionais capacitados foi desenvolvido atividades com temas abordados nas ações de prevenção da saúde para a autonomia e para uma qualidade de vida saudável dos indivíduos. Identificou-se 1.363 atendimentos coletivos, sendo que 247 estão relacionados às atividades de educação em saúde. O foco das atividades nos grupos baseia-se nas doenças crônicas, não seguindo metodologia específica e as temáticas são construídas de acordo com a fisiopatologia das doenças ou especificidade profissionais.

Conforme o estudo realizado com as enfermeiras que trabalha nas Estratégias Saúde da Família do município de Divinópolis-MG, destaca-se que as enfermeiras entrevistadas 80% (n=12) encontram dificuldades em trazer os adolescentes até a UBSF 20% (n=3) não encontram nenhuma dificuldade, a equipe de saúde tem um grande papel quando se fala em educação sexual, abordando a gravidez na adolescência e as doenças sexualmente transmissíveis, uso de drogas e a importância dos estilos de vida na prevenção e proteção da saúde (Ribeiro, et al; 2016).

Segundo Campos (2015). O estudo intensifica-se com as políticas públicas reconhecendo as mulheres e crianças como foco da atenção à saúde, com isso foram criadas políticas de saúde como programa de assistência integral à saúde mulher e posteriormente a estratégia saúde da família, com um cuidado integral no território, atendendo de forma resolutiva com a chegada do Sistema Único de Saúde (SUS). Em mais de 20 anos a ESF alcançou uma cobertura de 60% da população brasileira. Neste novo modelo de atenção se estabeleceram parcerias inéditas entre médicos, enfermeiros, odontólogos, técnicos de enfermagem, auxiliares de enfermagem, agentes comunitários de saúde e outros profissionais, pautados pela primazia da abordagem multiprofissional, o cuidado centrado no usuário do (SUS) e no território e na comunidade com o compartilhamento de responsabilidades e o cuidado integral.com compromisso em todos os aspectos das demandas sócias contando com

profissionais de saúde na prática dos serviços ofertados, voltado para os interesses e as necessidades do cidadão.

Um estudo com a equivalência dos dados expostos das cirúrgicas de laqueaduras tubárias teve um crescimento com aumento significativo, e o número de municípios com registro de AIH de laqueadura tubária em todas as regiões brasileiras, processadas e pagas cresceu 89,7% entre os anos de 2000 a 2006 passando de 439 para 833, o número mais intenso ocorreu nas regiões norte com 154% e centro-oeste com 132% entretanto, há uma grande diferença nas regiões (Caetano, 2014).

Em estudo realizado com 14 adolescentes puérperas em uma maternidade em Teresina-PI, apenas 06 tinha planejado a atual gravidez, também mostrou que elas conhecem e já utiliza pelo menos um método de contracepção, porém o conhecimento não suficiente para formar um comportamento. Observou-se que elas não planejaram a gravidez, tinha uma união estável com seus parceiros, mesmo não sendo legalmente casadas, havendo então uma relação direta entre a situação conjugal e o planejamento familiar. O apoio da família e sociedade em geral, equipe multidisciplinar nas escolas contribuirá com a vivência da sexualidade precoce entre as adolescentes com apoio desses profissionais capacitados para lidar com essas adolescentes que não tinham fundamentos sérios e não façam julgamentos para que elas possam procurar os serviços de saúde sem medo e sem constrangimentos (Criszóstomo et al; 2005).

Para Vargas e colaboradores (2010), o planejamento familiar deve ser entendido quando livre decisão do homem, da mulher ou do casal de controle ou aumento do número de filhos. Contudo uma pesquisa realizada pela Fundação Oswaldo Cruz, cerca de 55% das gestações que ocorrem no país não são planejadas.

Em um estudo realizado em unidades de saúde do município de Santarém-PA com amostra composta com 40 mulheres inscritas no programa de planejamento familiar dos seus respectivos bairros, sendo 20 do bairro do Livramento e 20 do bairro São José Operário, observou-se que a maioria das entrevistadas possui morada própria 60% (n=24), em ambos os bairros, possui ensino médio incompleto 42,5% (n=17) e recebe renda familiar de um salário-mínimo 52,5% (n=21). Quanto ao conhecimento e uso de métodos contraceptivos 50% (n=20), tem conhecimento sobre o assunto, enquanto 55% (n=22) relatam não utilizar nenhum tipo de método e o método mais utilizado com 25% (n=10) foi o condon no bairro de Livramento, sendo que no bairro São José Operário, houve uma prevalência do uso de condon e injetável com 15% (n=6) cada. Apenas com orientação e contracepção dessas mulheres, acerca quanto ao conhecimento e uso dos métodos durante as relações sexuais é possível diminuir os índices de gravidez precoce e DST (Silva et al; 2016).

Um estudo realizado com 250 profissionais de saúde, sendo enfermeiros e médicos, foi proveniente das 244 equipes de saúde da família, 80 médicos 154 enfermeiros foram visitados, a amostra foi de 234 profissionais correspondendo a cerca de 6,45 (n=16). Entre os profissionais 90,6% (n=212) referiram que havia disponibilidade da CE na USF, afirmaram que a mulher recebe orientação sobre a contracepção de emergência. O abastecimento sistemático da contracepção de emergência corresponde a 76,5%, entretanto 22,6% (n=53) dos profissionais lotados em 35 USF relatam falta de abastecimento (Spinelli, 2014).

Observou-se pelo pesquisador que em 22 delas o abastecimento não se confirmou, a dispensa da contracepção de emergência, 73,9% (n=173) dos profissionais relatam que é feita por prescritores médicos ou enfermeiros; 12,0% (n=28) referiram que a dispensação era feita por não prescritores; 47,9% o comprimidos foi o insumo predominantes dispensados a mulher e 27,4% referiram a dispensa do kit saúde da mulher; 85,0% (n=199) profissionais já havia prescrito contracepção de emergência, apenas 8,8% (n=20) consideraram direito da mulher; 83,1% (n=128) das enfermeiras conhecem as três indicações preconizadas para o uso de relação sexual desprotegida, estupro e falha do método contraceptivo; 43,3% (n=35) dos médicos e 56,5% (n=87) das enfermeiras responderam que a CE impede ou atrasa a ovulação e a fecundação, apenas um médico referiu que a CE é micro abortiva. Os dados mostram que a rede de saúde está preparada para a oferta do método às mulheres, a ausência da pratica sistemática da orientação e da divulgação da CE pelos serviços de saúde para que não haja o uso incorreto sem orientação adequada (Spinelli, 2014).

O estudo realizado com 60 profissionais de saúde em unidades básicas de saúde (UBS) pertencentes á coordenadoria da região sul da secretaria municipal de saúde de São Paulo, entrevistados entre setembro a dezembro de 2008. Observa-se que há uma divisão de opiniões quanto à indicação do método de contracepção de emergência para adolescentes. Muitos profissionais não indicariam o método, e outros não estão informados sobre o seu efeito abortivo. Diante da ausência da falta de conhecimento desses profissionais faz se necessário à realização de capacitações voltada para ações do uso da contracepção emergencial, provocando a sensibilização das necessidades quanto à utilização desse método, com isso diminuirá os casos de aborto e da gravidez não planejada (Lefevre et al; 2016).

5 CONCLUSÃO

Os dados do estudo possibilitaram uma análise do conhecimento das puérperas acerca dos métodos contraceptivos utilizados na amamentação. A pesquisa mostrou que a grande parte das puérperas assistidas nas UBSF de São Vicente do Seridó tem um déficit de conhecimento quanto ao método contraceptivo que deve ser utilizado durante a amamentação, tendo como justificativa um número significativo no resultado quanto a utilidade do enfermeiro na escolha do método de contracepção e ausência de consulta com a enfermeira.

Verificou-se através da entrevista que as puérperas se mostraram confusas quanto à utilidade das consultas de enfermagem, e as orientações repassadas pela enfermeira durante o pré-natal. Evidencia-se a necessidade de desenvolver grupos voltados para a saúde reprodutiva e consulta puerperal, e discutir mais sobre o planejamento familiar durante a amamentação. Com base nisso, a consulta de enfermagem promove as usuárias uma relação direta quanto a necessidade e a assistência que será ofertada, possibilitando o profissional de enfermagem assistir, planejar ações e executar atividades, contribuindo para a qualidade de vida junto à comunidade.

Observou-se que as puérperas ao expor suas respostas e se mostrarem curiosas sobre o tema, evidenciando que as usuárias não têm muito conhecimento acerca dos métodos contraceptivos. Dada a relevância do assunto para área de estudo e de forma direta contribuir para a sociedade, torna-se integrante aos profissionais de saúde que realizam assistência na ESF, e na assistência as puérperas no planejamento familiar.

Com fundamento no conhecimento dos métodos de contracepção que podem ser utilizados na amamentação, as puérperas ao realizar consultas com as enfermeiras diminuem o risco de uma nova gravidez indesejada, promovendo ambas as partes envolvidas, acompanhamento e assistência satisfatória.

Os enfermeiros atuantes nesse planejamento devem desenvolver atividades educativas e acompanhamento durante as consultas. Faz-se necessário à implementação de estratégias para busca ativa dessas puérperas a fim de promover o melhor método, e favorecer a escolha de forma livre esclarecida acerca dos direitos reprodutivos.

A visita domiciliar do pós-parto deve ser considerada pelos profissionais de enfermagem um momento oportuno para sensibilizar as mulheres sobre as possibilidades de métodos contraceptivos que possam ser utilizados. A utilização de um método contraceptivo pós-parto previne a gravidez não planejada e partos prematuros devido ao maior intervalo de tempo entre as gestações.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Saúde. **Atenção à Saúde do Recém-Nascido: Guia para os Profissionais de Saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Atenção ao Pré-Natal de Baixo Risco: Caderno da Atenção Básica, nº 23, 1ª edição.** Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais.** Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.488 de 21 de outubro de 2011.** Aprova a Política Nacional de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 4.279 de 30 de dezembro de 2010.** Estabelecem diretrizes para a organização da Rede de Atenção à Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), 2010.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Pré-Natal e Puerpério, Atenção Qualificada e Humanizada.** Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Protocolo de atenção à saúde da mulher.** Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012.** Aprova as diretrizes e normas de pesquisa com seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Saúde Sexual e Saúde Reprodutiva: Cadernos de Atenção Básica nº 26** reimpressão de 2010. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Saúde Sexual e Saúde Reprodutiva: Cadernos de Atenção Básica nº 26.** Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher: Princípios e Diretrizes:** Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher: Princípios e Diretrizes,** reimpressão de 2004: Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Saúde da Criança: Nutrição Infantil Aleitamento Materno e Alimentação Complementar.** Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Assistência em planejamento familiar: manual técnico.** 4. Ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990.** Brasília: Casa Civil, 1990.

BRASIL, Presidência da República, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4.725, de 2012**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Saúde da Criança, Aleitamento Materno e Alimentação Complementar**: Cadernos de Atenção Básica, nº 23, 2ª edição. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

CAETANO, AJ. **Esterilização cirúrgica feminina no Brasil, 2000 a 2006: aderência à lei de planejamento familiar e demanda frustrada**. R. bras. Est. Pop., Rio de Janeiro, v. 31, n.2, p. 309-331, jul./dez. 2014.

CAMPOS, CEA. **Humanização do cuidado de enfermagem à saúde da mulher, criança e adolescente**. Escola Anna Nery 2015; 19(4): 529-534.

CARMEN. L. **Atenção Primária à Saúde e a Organização de Redes Regionais de Atenção à Saúde no Brasil**. Saúde e Sociedade São Paulo, v.20, n.4, p.867-874, 2011.

CASTRO, NV, et. al. **Perfil e concepção das puérperas sobre uso de métodos anticoncepcionais no período puerperal**. Graduando (a) do Curso de Enfermagem. Faculdade Guanambi – FG/CESG, Guanambi-BA, 2014.

CASTRO, S. et al 2015. **Métodos contraceptivos utilizados no planejamento familiar em mulheres de baixa renda em São Luís – MA**. *Revista Interd.* v. 8, n. 1, p. 129-136, jan. fev. mar. 2015.

CRISZÓSTOMO, CD; NERY, IS; LUZ, MHBA. **Planejamento familiar na visão das adolescentes puérperas**. Revista RENE. Fortaleza. v. 6, n. 1, p. 29-36, jan./abril 2005.

LEFEVRE et al. **Gravidez na adolescência e contracepção de emergência: opinião dos de profissionais de serviços primários de saúde**. 2016.

MACENO, PR; HEIDEMANN, ITSB. **Desvelando as ações dos enfermeiros nos grupos da atenção primária à saúde**. Texto Contexto Enfermagem, 2016; 25(4): e 2140015.

MORAIS, et al. **Participação masculina no planejamento familiar e seus fatores intervenientes**. Revista Enfermagem UFSM 2014 Jul/Set; 4(3): 498-508, 2014.

PAZ, ECM; DITTERICH, RG. **O conhecimento das mulheres sobre os métodos contraceptivos no planejamento familiar**. Revista Gestão & Saúde, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009.

PIERRE, LAS; CLAPIS, MJ. **Planejamento familiar em Unidade de Saúde da Família**. Revista Latino-Americana de Enfermagem 18(6): [08 telas]. 2010.

PENAFORTE, et al. **Conhecimento, uso e escolha dos métodos contraceptivos por um grupo de mulheres de uma unidade básica de saúde em Teresópolis-RJ**. Cogitare Enfermagem 2010 Jan/Mar; 15(1): 124-30, 2010.

RIBEIRO, VCS et al. **Papel do enfermeiro da estratégia saúde da família na prevenção da gravidez na adolescência.** *Revista Enfermagem Cent. O. Min.* 2016 jan/abr; 1(6): 1957-1975. 2016.

SANTOS, et al. **Processo de readequação de um planejamento familiar: construção de autonomia feminina em uma Unidade Básica de Saúde no Ceará.** *Revista Eletrônica Comun Inf Inov Saúde.* 2016 jul.-set.; 10(3), 2016.

SILVA et al. **Análise da adesão ao programa do planejamento familiar em unidades de saúde do município de Santarém-PA.** *Revista em foco.* V. 2, n. 26, 2016.

SPINELLI, MBAS; SOUZA, AI. **Características da oferta de contracepção de emergência na rede básica de saúde de Recife, nordeste do Brasil.** *Saúde Soc. São Paulo*, v.23, n.1, p.227-237, 2014.

STRAPASSON, MR; NEDEL MNB. **Puerpério imediato: desvendando o significado da maternidade.** *Revista Gaúcha Enfermagem. Porto Alegre (RS) set;* 31(3): 521-8.2010.

ZUNTA, RSB; BARRETO, ES. **Planejamento familiar: critérios para escolha do método contraceptivo.** *Curso de Enfermagem da Universidade Paulista, São Paulo-SP, 2014.*

APÊNDICE

Formulário

MUNICÍPIO: São Vicente do Seridó
NOME:

ESTADO: Paraíba
SEXO:

GRAU DE ESCOLARIDADE

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Sem escolaridade | <input type="checkbox"/> Médio incompleto |
| <input type="checkbox"/> Fundamental incompleto | <input type="checkbox"/> Médio completo |
| <input type="checkbox"/> Fundamental completo | <input type="checkbox"/> Superior incompleto |
| <input type="checkbox"/> Superior completo | |

01- Quantos filhos você tem? _____ Nenhum ()

02- Você faz uso de Anticoncepcional?

- Sim Não

03- O Anticoncepcional que você usa é?

- injetável em comprimido Nenhum

04- Quanto à utilidade do papel do enfermeiro na escolha do seu método de contracepção?

- Extremamente útil Muito útil você não fez consulta com enfermeiro
 Moderadamente útil Pouco útil

05- Você acredita que o planejamento familiar realizado no período pós-parto diminui o risco de uma nova gravidez indesejada?

- Sim Provável Muito provável Não

06- A gravidez foi planejada?

- Sim Não

07- Durante as consultas de pré-natal, a senhora recebeu alguma orientação sobre como evitar uma nova gravidez no puerpério?

- Sim Não

08- Na sua opinião, durante a amamentação você pode engravidar? Por quê?

- Sim Não

09- Você conhece os métodos contraceptivos que podem ser utilizados no puerpério?

Sim Não

10- Se a resposta for sim à questão anterior, você poderia me dizer quais?

11- Você recebeu visita domiciliar na equipe de saúde durante o puerpério?

Sim Não

12- Se a resposta for sim à questão anterior, durante a visita você foi orientada sobre como evitar uma nova gravidez?

Sim Não

13- Se a resposta for sim à questão anterior, quais foram as orientações?

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa: Conhecimento das Puérperas acerca dos Métodos Contraceptivos Durante a Amamentação.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos: O trabalho: Conhecimento das Puérperas acerca dos Métodos Contraceptivos Durante a Amamentação terá como objetivo geral: verificar o conhecimento das puérperas acerca dos métodos contraceptivos durante a amamentação, e como objetivos específicos: caracterizar o perfil sócio demográfico e econômico das puérperas; investigar os métodos contraceptivos que a puérpera tem conhecimento e podem ser utilizados na amamentação; identificar os fatores que contribuem tanto para o uso quanto para o não uso dos métodos contraceptivos durante a amamentação; verificar se a puérpera recebeu algum tipo de orientação durante o pré-natal sobre os métodos contraceptivos.

Ao voluntário só caberá à autorização para a aplicação do formulário e será realizada após o seu consentimento. Os prováveis riscos para as participantes desta pesquisa serão mínimos, devido a algum constrangimento ou desgaste oriundo de sua colaboração nas entrevistas.

Ao pesquisador caberá desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprido as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde /Ministério da Saúde.

➤ O voluntário poderá se recusar a participar, e se recusar de responder a qualquer tipo de pergunta ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

✓ A fonte de coleta de dados será ser humano, de forma direta, em sua totalidade, ou seja, não será utilizada nenhuma outra fonte de dado secundária.

Aos participantes da pesquisa será esclarecido o objetivo do estudo, os riscos e benefícios dos quais serão submetidos ao aceitar participar. Explicaremos que a participação é voluntária e o mesmo terá o direito de se recusar a participar retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

A presente pesquisa pode ser identificada como de risco mínimo segundo a Resolução nº 466/12, uma vez que, não realizará modificação nos comportamentos psicossociais, das puérperas, elementos da pesquisa. A aplicação de um formulário pode trazer consequências

psicológicas, morais e espirituais. Os riscos não físicos que as puérperas estão sujeitas, diz respeito ao tipo de conteúdo e a forma como ele será abordado, devido a experiências passadas e/ou situações vivenciadas no serviço de saúde ou no próprio ambiente familiar que poderá gerar níveis diferenciados de constrangimento. Para minimizar esses riscos o formulário foi criteriosamente revisado e será devidamente explicado, bem como o objetivo, a justificativa e os benefícios do estudo.

- ✓ Esta pesquisa irá contribuir para o conhecimento dos profissionais que formam as equipes da ESF no município de São Vicente do Seridó sobre o conhecimento das parturientes acerca do uso de contraceptivos durante o período da amamentação. A partir deste resultado os profissionais de saúde podem se sensibilizar e colaborar para promoção da saúde sobre o uso adequado dos contraceptivos durante a amamentação para evitar uma gravidez não planejada, informando a mulher também a importância do espaçamento de tempo entre os nascimentos, evidenciando que um intervalo inferior a dois anos tem um impacto negativo na saúde das mães e das crianças.
- ✓ Para a coleta de dados será realizada através de uma entrevista com a aplicação de um formulário estruturado subdividido em duas partes, a primeira composta por questões sócio demográficas das participantes do estudo tais como: idade, nível de escolaridade, renda, estado civil, dentre outros. A segunda parte investigará as dimensões de análise do objeto: Conhecimento das mulheres quanto às indicações e contra indicações do método em uso, métodos que elas utilizam atenção e assistência no puerpério e presença do companheiro durante o planejamento familiar.

Para a aplicação do formulário, o pesquisador entrará em contato com a enfermeira das ESF de modo, a saber, quem são as mulheres que estão no puerpério, após essa informação buscará o agente comunitário de saúde do território a fim de marcar o melhor dia para fazer a visita domiciliar a puérpera e realizar a pesquisa. Ao chegar à casa da puérpera o pesquisador apresentará a pesquisa, seus objetivos, justificativa e benefícios e o TCLE, se a puérpera aceitar participar da pesquisa, o pesquisador deverá solicitar que o agente de saúde aguarde-o em outro ambiente, e dessa maneira, se pretende não comprometer o trabalho da unidade de saúde e ao mesmo tempo garantir a privacidade e confiabilidade dos dados e evitar possíveis constrangimentos dos participantes. Dessa maneira, se pretende não comprometer o trabalho da unidade de saúde e ao mesmo tempo garantir a privacidade e confiabilidade dos dados e evitar possíveis constrangimentos dos participantes.

- ✓ Antes da aplicação do instrumento de coleta de dados serão seguidos os passos de esclarecimento da amostra abordada dentro dos critérios preestabelecidos:

Identificação da pesquisadora ao entrevistado; explicação sobre a pesquisa e seu objetivo; o benefício que a pesquisa trará aos profissionais, bem como para as usuárias do Sistema Único de Saúde – SUS. Não será utilizado nenhum documento e/ou prontuário das unidades em estudo.

- ✓ Caso o participante da pesquisa tiver algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, ele será assumido pelo pesquisador e reembolsado para o participante, e ainda, se o participante sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, o mesmo, será indenizado.
- ✓ A pesquisa que será desenvolvida será de grande importância, tanto para os profissionais de saúde quanto para as mulheres, casais e família, contribuindo assim para melhor aquisição de conhecimento das puérperas, adequando-se as suas escolhas e respeitando suas decisões no processo de acompanhamento ao realizar o planejamento familiar no período pós-parto.
- ✓ Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- ✓ As informações coletadas serão utilizadas apenas para a pesquisa e poderão ser divulgadas em eventos e publicações científicas.
- ✓ Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico.
- ✓ Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica: Wezila Gonçalves do Nascimento (wezila@hotmail.com), telefone: (83) 986691964, que poderá ser acionada a Rua Professor Eurípides Gomes da Cruz, s/n, Araxá, Campina Grande.

Caso a participante deseje tirar dúvidas com relação aos aspectos éticos poderá entrar em contato com o Comitê de Ética através do endereço: Av. Senador Argemiro de

- Figueiredo, 1901 - Itararé CEP: 58411 – 020 – Campina Grande/PB.
- Durante o desenvolvimento da pesquisa o voluntário terá assistência/acompanhamento de acordo com a Resolução 466/12 IV.3 c.
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

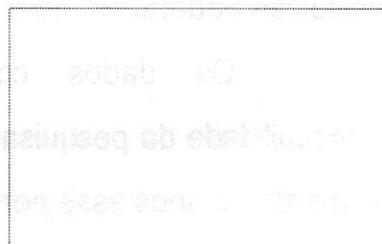
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.



Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do Participante

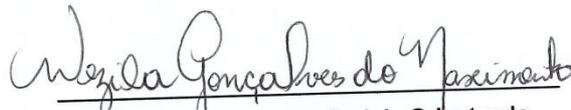
Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa
(**OBS:** utilizado apenas nos casos em que não seja
Possível a coleta da assinatura do participante da
pesquisa).



DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA**Conhecimento das puerpéras acerca dos métodos contraceptivos durante a amamentação**

Eu, Wezila Gonçalves do Nascimento, Professora do Departamento de Enfermagem da Faculdade Maurício de Nassau – Campina Grande - PB, portadora do RG: 2551694 declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde /Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, 15 de Maio de 2017.


Pesquisador Responsável do Orientando
Orientador



ESTADO DA PARAÍBA
MUNICÍPIO DE SÃO VICENTE DO SERIDÓ
SECRETARIA DE SAÚDE



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado “**Conhecimento das puerperas a cerca dos métodos contraceptivos durante a amamentação**” pelos (as) alunos (as) Edilson da Silva Virginio, Suzana Dirley Henrique dos Santos e Mariana Henrique dos Santos, do curso de graduação em Enfermagem da Faculdade Mauricio de Nassau – Campina Grande-PB, sob a orientação da pesquisadora Professora Wezila Gonçalves do Nascimento, responsável pelo trabalho.

Campina Grande, 15 de maio de 2017.

Gezy Kristina Souza Nascimento
Secretária Municipal de Saúde
São Vicente do Seridó
Matr. 1563255

Gezy Kristina de Souza Nascimento
Secretária Municipal de Saúde

A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS DE JACARAÚ SOBRE O SECRETARIADO EXECUTIVO: UM ESTUDO EMPÍRICO

Maria Augirlene Silva do Nascimento

1 INTRODUÇÃO

A vida em sociedade promove uma interpretação compartilhada da realidade, gerada basicamente a partir da cultura, que é formada por diversas formas de conhecimento, e, também por valores, crenças, normas, conceitos e preconceitos, bem como por perspectivas e expectativas. Em outras palavras, diferentes elementos da cultura geral e da cultura específica peculiar a cada grupo social, se unem para formatar a visão de indivíduos e grupos acerca de vários aspectos da realidade.

Diferentes grupos ou segmentos sociais podem, portanto, apresentar visões historicamente distintas sobre todos os tipos de objetos, eventos e também sobre outros indivíduos, a exemplo das diferentes visões construídas ao longo do tempo sobre categorias sociais como criança, mulher, idoso, etnias e classes específicas, bem como as visões distintas construídas sobre o papel de cada indivíduo e o espaço que ocupa em cada momento da sociedade.

As profissões fazem parte desse vasto conjunto de aspectos historicamente construídos e também podem sofrer percepções diferentes, algumas vezes acarretando sua valorização, outras vezes acarretando sua depreciação. São vários os exemplos que podem ser mencionados, apontando uma diferenciação entre profissões que tradicionalmente gozam de maior reconhecimento, como medicina, advocacia e outras, e algumas profissões que geralmente recebem um reconhecimento menor, como a enfermagem, a educação física e outras.

Significa dizer que existem profissões sofrendo algum tipo de inferiorização ou preconceito, dentre as quais podemos, lamentavelmente, situar o secretariado.

Neste cenário, considerando-se que no Brasil o secretariado vem se consolidando como uma opção de carreira profissional e apresenta vários níveis de qualificação, ganha relevância a preocupação sobre como esta profissão vem sendo visualizada pelos indivíduos que têm diante de si a escolha de uma carreira.

Dentro da ampla reflexão que esse tema acarreta, nos coube questionar: qual a percepção dos estudantes secundaristas sobre o secretariado? Guiados por este questionamento, decidimos empreender uma primeira análise dessa percepção e escolhemos estudar inicialmente os

estudantes secundaristas da cidade de Jacaraú, localizada no entorno do Campus IV da UFPB, no qual encontra-se o Curso de Secretariado Executivo. Realizamos este estudo mediante a utilização de um questionário por nós elaborado, através do qual obtivemos dados importantes sobre como a visão do secretariado está construída para estes indivíduos.

Estudar a visão de alunos secundaristas sobre o secretariado pode não apenas ajudar a entender um pouco melhor a percepção desse grupo sobre atividade secretarial profissional, como também possibilitar que identifiquemos o seu nível de conhecimento com relação ao secretariado e algumas das expectativas desses futuros vestibulandos.

2 SECRETARIADO

A atividade secretarial é extremamente importante para a sociedade moderna e, de acordo com Siqueira (2012), o profissional de secretariado precisa ser altamente qualificado.

De fato, visando atingir com eficácia os propósitos de sua área, esse profissional precisa utilizar técnicas adequadas a cada atividade secretarial, o que requer analisar as alternativas ou mesmo criar novas alternativas, fazer uso efetivo dos recursos disponíveis, viabilizar as tomadas de decisão dos gestores, e atuar gerando resultados satisfatórios para empresa.

2.1 A ORIGEM

Embora não se deva nomeá-los como secretários propriamente ditos, considera-se que os escribas foram os primeiros na história a desempenhar funções ou atividades secretariais, pois auxiliavam os governantes, como também, por terem amplo conhecimento de matemática, contabilidade, processos administrativos, entre outros. De acordo com Sabino e Rocha (2004, p. 5) “A escrita rendeu aos escribas/secretários participações em histórias misteriosas, como a biografia de “Apolônio de Tyana”, conhecido como o maior filósofo do mundo Greco-romano não apenas durante o século I, mas até o século V[...]”.

A origem do secretário pode ser localizada na Dinastia Macedônica, no tempo em que Alexandre Magno (356 a. c. - 323 a. c.), aluno de Aristóteles e imperador da Macedônia, passou a reinar. Nas batalhas por conquistas territoriais, ele contava com a ajuda de secretários que defendiam os interesses de seu imperador e o auxiliavam quanto aos registros escritos dos seus grandes feitos.

O destino do secretário seguiu pelo afortunado caminho da cultura, pois para registrar a história, os secretários tinham que ter domínio da escrita, e quem tinha esta capacidade, exercendo funções tão ligadas ao governo, obtinha o privilégio da leitura de obras cerceadas ao povo. Desta forma tinha, o secretário, acesso ao Conhecimento. (Sabino; Rocha, 2004, p. 3).

Essa atividade foi sistematicamente sendo realizada por homens, porém contingências históricas trouxeram mudanças a esse respeito. “E assim a profissão foi ganhando espaço nas organizações sociais, comerciais e políticas, assumindo diferentes nomenclaturas, mas sempre mantendo duas principais características: Administração e escrita.” (Sabino; Rocha, 2004, v. 1, p. 6).

2.2 O INGRESSO DA MULHER NA ÁREA SECRETARIAL

A profissão de secretário foi exercida inicialmente apenas por homens, mas a partir de 1812, isto começou a mudar. Mais especificamente, foi com a aceitação de uma mulher secretária junto aos assessores diretos de Napoleão que as mulheres começaram a ganhar espaço.

Conforme observam Sabino e Rocha (2004), as mulheres não tinham conseguido realmente seu espaço dentro do mercado de trabalho até a primeira Guerra Mundial (1914-1918), quando os homens tiveram que ir para as frentes de batalha e, assim sendo, deixaram lacunas no setor produtivo que logo tiveram que ser ocupadas pelas mulheres.

Tal fator estimulou a contratação feminina, e o trabalho que era feito nas máquinas de tecelagem foi aos poucos ganhando os escritórios das fábricas. O talento e as habilidades da mulher em organização (já exercida em seus lares) passaram a ser valorizados na administração das companhias têxteis. (Sabino; Rocha, 2004, p.8)

Com o passar dos anos, o espaço para as mulheres na área secretarial ampliou-se de tal forma que em 1940 foi registrada a presença de 20 milhões de secretárias no mundo. (Sabino; Rocha, 2004).

2.3 O PROFISSIONAL DO SECRETÁRIO EXECUTIVO NO BRASIL

No Brasil o curso de secretariado começou a crescer após as guerras mundiais, quando aconteceu a implantação de cursos voltados para a área, a exemplo da datilografia e do técnico em secretariado. Segundo Junior (2009) a atuação do secretariado dá início a seu destaque dentro das estruturas organizacionais no período de 1950 e 1960. Foi também nessa época que

surgiram os movimentos a favor de melhorias nas condições de trabalho, aparecendo os primeiros grupos organizados.

Foi em meados da década de 1960 que o movimento realmente começou a tornar Vulto. Surgia o “Clube das Secretárias” que em mais alguns anos se transformou na “Associação das Secretárias do Rio de Janeiro”, exatamente a 15 de dezembro de 1970. Foi a primeira associação civil surgida com o objetivo de reunir e agrupar a classe, visando a conscientização e ao aprimoramento profissional. A ideia logo se espalhou e, aos poucos, associações análogas foram surgindo nos estados. (Figueredo, 1987B citado por Júnior, 2009, p. 99,).

Entretanto, somente a partir da década de 1980, com imenso esforço, a categoria conseguiu a regulamentação da profissão através da assinatura da Lei nº 7.377 de 30/09/1985, no governo do presidente da república José Sarney.

Após essa importante conquista o profissional de secretariado se fortaleceu. Assim, fossem eles homens ou mulheres, viveram novos tempos e assumiram uma postura multiprofissional: se fizeram presentes, se transformaram, capacitaram-se e adquiriram conhecimentos essenciais para seu desenvolvimento e para o crescimento das instituições em que trabalhavam.

2.4 A REGULAMENTAÇÃO DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

A regulamentação da profissão de Secretariado Executivo, através da Lei nº 7.377 de 30/09/1985, instituída durante o governo do presidente da república José Sarney, trouxe inúmeros benefícios para esta categoria, entre eles a valorização e o reconhecimento da profissão.

A regulamentação profissional possibilitou a criação de órgãos para a defesa dos interesses da classe: Os sindicatos. A profissão recebeu o enquadramento sindical através da portaria 3.103, de 29 de Abril de 1987, com a publicação do Diário Oficial da União em 30 de Abril. (Sabino; Rocha, 2004, p. 17).

A partir da regulamentação do secretariado, somente os profissionais com formação em Secretariado Executivo ou Técnico em Secretariado puderam exercer a profissão, salvo os casos amparados por Lei.

De acordo com o disposto no inciso II do Art. 2º, não é considerado secretário executivo o profissional portador apenas do certificado de conclusão de curso de secretariado no nível do 2º grau, sendo este considerado Técnico em Secretariado, afirma Veiga (2010). Por outro lado, observa o autor, na data de início da vigência desta Lei, o direito de exercer a função é

assegurado aos profissionais que desempenharam o exercício de atividades de secretaria durante ao menos 5 (cinco) anos ininterruptos, na forma do previsto no Art. 3º da presente Lei.

Mais precisamente, não basta ter um certificado de um curso de secretariado em nível de 2º grau para ser considerado secretário executivo, pois para isso se torna necessária uma maior qualificação, que requer maior preparação: como verificamos no Art. 4, as atribuições do Secretario executivo são diferentes das dispostas no Art. 5, que são as atribuições do técnico em secretariado.

Após aproximadamente 6 anos da vigência desta Lei foi sancionada uma nova Lei, N. 9.261, de 10 de janeiro de 1996, pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso na qual, por reivindicação de profissionais da área, dividiu-se então o secretariado em duas categorias: Secretario Executivo (reservado aos profissionais que tem 3º grau) e técnico em secretario (curso técnico em secretariado em nível de 2º grau). (Sabino; Rocha, 2004).

Hoje é considerado Secretario Executivo o profissional diplomado no Brasil por curso superior de secretariado legalmente reconhecido, ou diplomado no exterior por curso de secretariado, cujo diploma seja revalidado na forma da Lei; o portador de qualquer diploma de nível superior que, na data da vigência desta lei, houver comprovado, através de declarações de empregadores, o exercício efetivo, durante pelo menos trinta e seis meses, das atribuições mencionadas no art. 4 desta Lei. (Veiga, 2010, p. 27).

Com o surgimento das novas tecnologias e com o mundo cada vez mais atualizado e moderno, houve um "alargamento" das funções secretariais, no qual os secretários ganharam mais espaço dentro das organizações e mais responsabilidades. Como uma consequência natural, se deu a evolução das técnicas secretariais.

2.5 A EVOLUÇÃO DAS TÉCNICAS SECRETARIAIS

Esse novo cenário se reflete na evolução das técnicas secretariais, sobretudo em se tratando de comunicação, redação, organização e comportamento. Estas mudanças nas técnicas secretariais podem ser observadas na evolução das ferramentas de trabalho deste profissional.

Na comunicação, as mudanças se refletiram na recepção, dado que os profissionais de secretariado estão constantemente em comunicação tanto com o público quanto com a alta administração, que sendo papel da secretária, recebeu novas possibilidades como a da identificação do cliente ou visitante por foto ou crachá; além disso, o registro das visitas que antes eram transcritos em formulários passaram a ser digitados, gerando um banco de dados para futuros contatos no atendimento telefônico, já que o telefone é uma das ferramentas de trabalho mais usados pelo profissional de secretariado (Sabino; Rocha, 2004).

No Brasil a comunicação empresarial venceu distâncias e, com o tempo, novos recursos como os videofones facilitaram ainda mais a interação. Segundo Sabino e Rocha (2004) “[...] A possibilidade de não só ouvir como também ver o interlocutor exige da secretaria a mesma postura de um atendimento pessoal ao vivo”.

Na utilização da agenda, uma das principais ferramentas de trabalho dos profissionais de secretariado, também houve mudanças. Com a agenda esse profissional principalmente faz seu planejamento, como um mapa prévio das tarefas a serem realizadas, e com seu auxílio a secretária, organiza seu tempo e o do seu chefe. De acordo com Sabino e Rocha (2004, p 55) “A agenda impressa, como conhecemos, evoluiu para, inicialmente, uma agenda eletrônica, para nomes e números de telefone, com modelos que avisavam (através de sinais sonoros) sobre compromissos”. Segundo as autoras, hoje em dia, com o uso dos computadores, os profissionais de secretariado podem se utilizar de softwares de agenda telefônica.

Houve mudanças inclusive na redação, visto que em suas funções os profissionais de secretariado trabalham também na elaboração de relatórios, atas, cartas comerciais, correspondências empresariais, que dependendo do objetivo variam de recurso comunicativo e de linguagem.

Nos tempos atuais, já não se pode imaginar a comunicação nas empresas sem o uso da internet, fator que não só beneficia as funções dos profissionais de secretariado nas organizações, mas torna-se fundamental. De acordo com Sabino e Rocha (2004, p.58) “[...] observa-se, portanto, a imperiosa necessidade de adaptação da redação dos instrumentos que que serão utilizados pela secretária na comunicação da empresa.”

As mudanças na organização estão intrinsecamente ligadas a administração de processos e precisou adaptar-se às novas ferramentas desta administração, que evoluiu graças a chegada da internet e de softwares. Sabino e Rocha (2004, p 76) constataam que:

Um exemplo de processo de rotina secretarial é a comunicação externa: A chefia solicita uma correspondência, a secretária redige e colhe a assinatura de sua chefia. Após, a secretaria envia para o setor de expedição de correspondência solicitando protocolo de recebimento do destinatário. Esse último setor entrega a carta e envia o protocolo de recebimento para a secretária.

No seu comportamento, nas relações interpessoais humanas, houve mudanças de padrão de integração em função das novas tecnologias: as pessoas passaram a se comunicar menos pessoalmente; prova disso é que elas agora não precisam se locomover até a empresa, ou a casa da outra para se comunicar quando o telefone de fácil acesso e principalmente a internet viabilizam um contato rápido e eficiente, como enfatizam Sabino e Rocha (2004). Sendo assim,

“Cabe à secretária a iniciativa da sua adaptação ao novo modelo comportamental, bem como discutir com seu executivo essas mudanças e sua aplicabilidade no seu dia a dia de trabalho” (Garcia; D´élia, 2005, p. 19).

De forma alguma isso significa que o relacionamento entre as pessoas deva ser desvalorizado, ao contrário, elas precisam continuar sendo atenciosas, gentis e educadas, como afirma Sabino e Rocha (2004, p. 91): “O importante é saber lidar com os novos meios de relacionamento, sem perder a afetividade e a humanidade nos contatos.”

2.6 A QUALIFICAÇÃO DO PROFISSIONAL DE SECRETARIADO

A globalização gerou a sociedade do conhecimento, na qual as empresas dependem da tecnologia como instrumento gerencial. A informação representa para as organizações não apenas a otimização dos resultados como também a sobrevivência do mercado.

Com a chegada das novas tecnologias, as secretárias tiveram que acompanhar essa evolução e mudaram suas técnicas secretariais. As redes de informação, de comunicação passaram a ser fundamentais nas organizações, e com isso a competência profissional, fica nitidamente ligada à capacidade de atuação no novo mercado de trabalho (Sabino; Rocha, 2004).

É notável que as exigências profissionais tenham evoluído tão significativamente, gerando uma grande necessidade de qualificação capaz de atender as necessidades do mercado. Como observam Medeiros e Hernandes (2009, p. 345): “Nossos tempos, são marcados pela necessidade de preparação e estudo constante. Permanecerão empregadas apenas as pessoas que acenam com possibilidades de progresso profissional.”

O mercado procura secretários que sejam atuantes dentro da organização e, assim sendo, um secretário que apenas segue ordens perde seu espaço nesse novo mundo.

O modelo de secretária mais atuante, que propõe soluções, sugere ideias alternativas, analisa os problemas e ajuda nas decisões é decorrência da empresa moderna, que exigem profissionais mais ágeis e comprometidos, que transferem as tarefas mais rotineiras e simples a equipamentos eletrônicos e de automação de escritórios. (Medeiros; Hernandes, 2009, p. 345).

Em resumo, o profissional de secretariado de hoje precisa buscar se qualificar cada vez mais, procurando incessantemente novas fontes de conhecimento para estar atualizado com o que acontece no mundo e melhorando suas relações interpessoais para ampliar seus horizontes.

2.7 PERFIL DO PROFISSIONAL DE SECRETARIADO DA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI

Com a globalização, os avanços tecnológicos e a conseqüente evolução das técnicas secretariais, foram exigidas deste profissional novas competências e, com isso, nesse novo século o profissional de secretariado saiu definitivamente do perfil passivo para o perfil ativo.

Neste tempo, o profissional de secretariado necessita de saberes diferentes dos de antes, devendo estar sempre atualizado em relação aos acontecimentos ao seu redor, ou seja, na sociedade do seu país e do mundo. Além de ser capaz de utilizar com êxito as novas tecnologias, precisa ser capaz de trabalhar com estratégias de gestão e conhecer as teorias das organizações, ser bastante cauteloso e observador em seu ambiente de trabalho, e saber lidar com os conflitos e as mudanças, que fazem parte de suas novas rotinas (Sabino; Rocha, 2004).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de estar ganhando cada vez mais espaço e reconhecimento nas organizações, o secretariado não despertou grande interesse nestes estudantes que participaram da pesquisa, tendo em vista que apenas dois alunos disseram que optariam por este curso ao prestar vestibular. Felizmente, observamos na pesquisa que o desinteresse pelo secretariado não se deve a uma estereotipia da profissão ligada ao fator “sexo”, muito embora tenhamos verificado estereótipos ligados aos possíveis mercados de trabalho, cenário que não evidencia a existência de um quadro de preconceito contra o secretariado.

É válido salientar que antes, na década de 80, por exemplo, o domínio do inglês seria um grande diferencial, porém agora dominar uma ou mais línguas estrangeiras é pré-requisito para o ingresso no mercado de trabalho mais qualificado. Como destaca Grion (2008, p. 29) “Modelos tradicionais já não bastam para a garantia de emprego na economia atual. Habilidade e competência são palavras-chave do momento.”

O moderno profissional de secretariado insere-se nesse processo globalizado quando: atua como elo entre clientes internos e externos, parceiros e fornecedores; gerencia informações; administra processos de trabalho; e prepara e organiza “meio de campo” para que decisões sejam tomadas com qualidade (Garcia; D'elia, 2005).

O profissional de secretariado executivo do século XXI deve sempre fazer mais do que lhe foi solicitado, deve pensar nos problemas antes que aconteçam, procurando soluções e prevenções, deve ser ótimo naquilo que o chefe não é, e se adiantar nas tarefas antes que sejam

exigidas, mas deve sempre perguntar: “Será que eu poderia executar esta tarefa?” Precisa também ter visão global da empresa, saber as tarefas de seus colegas de trabalho, e saber quais são os planos a longo e em médio prazo a serem alcançados.

REFERÊNCIAS

- ÁLVARO, J. L.; GARRIDO, A. *Psicologia social: perspectivas psicológicas e sociológicas*. São Paulo: McGraw-hill, 2006.
- BARTLETT, F. C. **Remembering**: a study in experimental and social psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- BERGER, p. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAMINO, L.; MACIEL, C.; BRANDÃO, C.; GOMES, G. O. Conhecimento do outro: explicações em termos de percepção social. In: CAMINO, L. (Org.). **Conhecimento do outro e a construção da realidade social**: uma análise da percepção e da cognição social. João Pessoa: Mestrado em Psicologia Social da UFPB, 1996
- COSTA; MACIEL; CAMINO, L. Conhecimento do outro: explicações em termos de cognição social. In: CAMINO, L. (Org.). **Conhecimento do outro e a construção da realidade social**: uma análise da percepção e da cognição social. João Pessoa: Mestrado em Psicologia Social da UFPB, 1996
- D'ELIA, M; GARCIA, E, **Secretária Executiva** 1.ed. São Paulo: Cold. Cursos Iob ,2013.
- GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. 2. ed. Cambridge: Polity Press, 1984.
- GEERTZ, C. **O saber local**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GRION, L. **A nova secretária**: metacompetente proativa dinâmica. São Paulo: Madras, 2008.
- LINS, S. L. B. **Valores sociais e preconceito racial**: como percebo a mim e ao outro. 2010. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Uniersidade Feddeal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- LINS, LIMA-NUNES CAMINO O papel dos valores sociais e variáveis psicossociais no preconceito racial brasileiro. *Psicologia & Sociedade*, ano 26, n 1, p. 95-105. 2014
- MARQUES, J.; PAÉZ, D. Processos cognitivos e estereótipos sociais. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. **Psicologia social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006. cap. 11.
- MEDEIROS, J. B.; HERNANDES, S. **Manual da secretária**: técnicas de trabalho. 11. ed.

São Paulo: Atlas, 2009.

MICHENNER, H. A.; DELAMATOR, J. D.; MYERS, D. J. **Psicologia social**. São Paulo: Thomson, 2005.

NETTO, A. M. Tendência de atuação em RH: a importância da profissão nos processos decisórios: como assessorar e atingir resultados corporativos e pessoais com competência e qualidade. In: D'ELIA, B; AMORIN, M; SITA, M. (Org.). **Excelência no secretariado: a importância da profissão nos processos decisórios como assessorar e atingir resultados corporativos e pessoais com competência e qualidade**. São Paulo: Ser mais, 2013. P. 385-392.

PEREIRA, J. C. R **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para ciências da saúde, humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2006.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

POPPER, K.; ECCLES, J. C. **O cérebro e o pensamento**. São Paulo: Papyrus, 1992.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SABINO, R. F.; ROCHA, F. G. **Secretariado: do escriba ao webwriter**. Rio de Janeiro: Brasport, 2004.

SIQUEIRA, Márcia. Técnicas secretariais: essência para área secretarial. **Excelência: a revista da Fenasec**, Recife, ano 8, n. 35, p. 08-09, jul/set. 2012.

TAJFEL, H. **Grupos humanos e categorias sociais**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. v. 1.

VEIGA, D. R. **Guia de secretariado: técnicas e comportamento**. 3. ed. São Paulo: Érica, 2010.

WALTER, M. T. M. T.; BAPTISTA, S. G. A força dos estereótipos na construção da imagem profissional dos bibliotecários. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 17, n. 3, p. 27-38, set/dez. 2007.

O SECRETARIADO COMO OBJETO SOCIALMENTE CONSTRUÍDO

Maria Augirlene Silva do Nascimento

1 INTRODUÇÃO

Há mais de uma forma de se conhecer o mundo que nos cerca. Os pensamentos mítico, filosófico e científico, por exemplo, não apenas constituem formas bem diferentes de descrever a realidade, como também condicionam maneiras bem distintas de lidar com ela.

Muitos indivíduos consideram que a “verdadeira” (mais confiável e precisa) compreensão da realidade somente pode ser proporcionada pela ciência. Isso é compreensível uma vez que, como observa Bruner (1997, 1998), a finalidade do pensamento científico é a explicação lógica e fundamentada da realidade, enquanto o pensamento que o autor denomina de narrativo visa essencialmente a organização da experiência cotidiana no âmbito da realidade sociocultural.

Cabe ressaltar, que o pensamento narrativo, geralmente identificado como senso comum, não é produto da ação de idiotas culturais (Garfinkel, 1984) e deve ser tratado como um corpo organizado de pensamento deliberado (Geertz, 1997). Neste sentido, analisando essa organização da experiência cotidiana Berger e Luckmann (1985, p. 36) observam que “O mundo da vida cotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjetivamente dotada de sentido que imprimem a suas vidas, mas é um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles.”

Em outras palavras, a vida em sociedade promove uma interpretação compartilhada da realidade que é gerada a partir de diversas formas de conhecimento, valores, crenças, normas, conceitos e preconceitos, bem como por perspectivas e expectativas peculiares a cada grupo social. Diferentes grupos ou segmentos sociais podem, portanto, apresentar visões historicamente distintas sobre todos os tipos de objetos e eventos, bem como sobre outros indivíduos (crianças e adultos, homens e mulheres, jovens e idosos, ricos e pobres, hetero e homossexuais, brancos e não brancos, etc.) e sobre os papéis e o espaço que eles ocupam em cada momento da sociedade.

As profissões fazem parte do vasto conjunto de aspectos historicamente construídos e por isso também podem sofrer diferentes percepções, algumas vezes acarretando sua valorização, outras vezes acarretando sua depreciação.

Como cientistas sociais, a concepção de outros cientistas e intelectuais acerca do secretariado nos intriga menos do que buscar entender como a profissão de secretariado é esboçada nas narrativas geradas a partir da experiência cotidiana de indivíduos não cientistas. Para tanto, foi necessário buscar uma perspectiva teórica capaz de analisar a construção sócio-subjetiva da realidade.

2 O MUNDO SOCIALMENTE CONSTRUÍDO

Para desenvolvermos uma reflexão acerca da pluralidade de visões sobre o mundo concreto do qual faz parte o secretariado, escolhemos como perspectiva de análise a psicologia social.

Algumas considerações feitas por Popper e Eccles (1992) ajudam a entender as bases mais modernas em que a psicologia social discute a construção subjetiva da realidade. Mais precisamente, refletindo sobre a constituição da realidade especificamente humana, esses autores constataram a configuração de três mundos sobrepostos e interligados, que tentamos representar através da elaboração do Quadro 1, apresentado a seguir:

QUADRO 1 - CONSTITUIÇÃO DA REALIDADE HUMANA PROPOSTA POR POPPER E ECLLES

MUNDO 1	MUNDO 2	MUNDO 3
Físico Natural	Psicológico	Cultural
<i>Reinos da Natureza: Mineral, Vegetal e Animal.</i>	<i>Consciências Individuais em Interação.</i>	<i>Dialética Entre Consciências Compartilhadas e Ação Transformadora da Natureza e da Organização Social</i>

De acordo com Popper e Eccles (1992), no chamado Mundo 1, encontram-se as realidades físicas encontradas na natureza, constituídas apenas por materiais concretos, palpáveis, que podem ser vistos e tocados, como “paus” e “pedras”. Nesse mundo as coisas ainda não receberam significados e valores. O Mundo 2 passa a existir quando se desenvolve a consciência psicológica; nele a matéria vai adquirindo significados e valores dados pelos

indivíduos, cujo discernimento os torna capazes de interferir e alterar o Mundo 1 e, conseqüentemente, suas formas de relação com esse mundo. A interação das diversas consciências psicológicas integradas ao Mundo 1 e suas transformações resulta no Mundo 3, que representa a cultura, constantemente formulada, reformulada e compartilhada, de modo que passa a nortear a percepção de mundo dos indivíduos e suas relações sociais.

Nesse cenário, os quadros teóricos da psicologia social distinguem a construção de conhecimento sobre objetos naturais da construção de conhecimento sobre pessoas, grupos e outros objetos sociais, apresentando uma matriz de análise subdividida em duas abordagens adjacentes: a percepção social e a cognição social.

Assumindo ser o secretariado um objeto socialmente construído, pretendemos nos apropriar de alguns elementos essenciais dessas abordagens visando, dessa forma, encontrar suporte para uma análise do conhecimento sobre secretariado produzido no cotidiano de indivíduos comuns, ou seja, não cientistas.

3 PERCEPÇÃO SOCIAL

A percepção social é um processo psicológico no qual o indivíduo atribui significado aos seus dados sensoriais e, sendo assim, deve ser distinguido do processo fisiológico denominado de sensação, que se refere à experiência física resultante de uma estimulação sensorial (Camino; Maciel; Brandão; Gomes, 1996).

O foco dominante nos estudos sobre a percepção social é a construção de conhecimento sobre pessoas. Não obstante, as bases teóricas da percepção social permitem orientar a investigação sobre a construção de conhecimento acerca de outros objetos sociais, como por exemplo as profissões, dentre as quais está o secretariado.

De acordo com Michenner, DeLamator e Myers (2005, p. 130), “Em uma definição mais ampla, a percepção social refere-se à construção e ao entendimento do mundo social a partir dos dados obtidos por meio dos sentidos. Em uma definição mais estrita, a percepção social refere-se aos processos pelos quais formamos nossas impressões das características e da personalidade das outras pessoas”. A ênfase nos mecanismos do processo perceptivo deu origem a um conjunto de pesquisas sobre a formação das impressões, definida como sendo o “[...] processo de organizar diversas informações em uma impressão chama-se formação de impressões.” (Michenner; Delamator; Myers, 2005, p. 145).

Camino, Maciel, Brandão e Gomes (1996) foram mais específicos ao conceberem a formação de impressão como um processo de avaliação que considera aspectos morais, afetivos

e instrumentais, ressaltando que a formação de impressão influi no comportamento dos indivíduos. Esse posicionamento é defendido também por Rodrigues, Assmar e Jablonski (2008, p. 78, grifos dos autores): “[...], não só as impressões são distintas, mas tais impressões induzem a comportamentos distintos.”

A formação de impressão pode ocorrer de duas maneiras: direta ou indireta. No primeiro caso há interação real (presencial) com o objeto de conhecimento, mas no segundo caso as informações sobre o objeto são obtidas, ou seja, independentemente de uma experiência presencial (Camino; Maciel; Brandão; Gomes, 1996).

4 COGNIÇÃO SOCIAL

De acordo com Rodrigues, Assmar e Jablonski (2008), a cognição qualificada como social refere-se basicamente ao processo pelo qual informações obtidas no ambiente social são utilizadas pelas pessoas na construção de inferências.

Em outras palavras, enquanto um fenômeno de estudo a cognição social corresponde ao ato de atribuir ou inferir características e/ou atributos a um objeto social. Segundo os autores, esse ato acontecesse praticamente de imediato e a todo o momento, porque no processo de socialização, realizado dentro da família, entre os amigos, na escola, no grupo religioso e em outros grupos, os indivíduos aprendem a categorizar estímulos, o que os leva a pensar de determinadas maneiras sobre vários recortes e aspectos da realidade, bem como a elaborar vários tipos de julgamento.

Em relação a este assunto, ganham relevância o conceito de “esquema” e o processo de “categorização.”

4.1 OS ESQUEMAS

Na primeira metade do século passado o conceito de esquema foi utilizado por dois importantes autores, Piaget (1975) e por Bartlett (1995), de forma distinta. Nas discussões piagetianas o conceito designou estruturas de conhecimento que constituíam a base do desenvolvimento cognitivo. Mais precisamente, segundo Piaget (1975) ao longo do desenvolvimento cognitivo esquemas motores (comportamentos), como andar de bicicleta, por exemplo, são transformados em esquemas cognitivos, que são basicamente representações (representa-as-ações) mentais do comportamento concreto, que por sua vez dariam origem a uma estrutura cognitiva sempre em desenvolvimento.

A reflexão bartlettiana, por outro lado, levou o conceito de esquema ao campo da psicologia social para se referir a um processo psicológico de organização ativa da experiência dos indivíduos, processo esse capaz de direcionar sua percepção da realidade.

Analisando essa literatura, verificamos que o conceito de esquema pode se referir a uma sequência de ação, como andar de bicicleta, por exemplo, ou se referir a uma abstração que visa apreender de forma simplificada um determinado aspecto da realidade, como uma espécie de esboço essencial, que supostamente guarda as linhas gerais do original, mas está sujeito a pequenas ou grandes distorções.

De acordo com Álvaro e Garrido (2006), o conceito de esquema passou a ocupar um lugar central na psicologia social cognitiva a partir dos anos 70. Neste contexto, Michenner, DeLamator e Myers (2005) definem esquema cognitivo como uma estrutura de cognições bem-organizadas a respeito de alguma entidade social como, por exemplo, uma pessoa, um grupo, um papel social ou uma situação. Entre estes tipos de esquema cognitivo, o mais adequado para uma reflexão sobre o secretariado é o esquema referente a grupos.

Michenner, DeLamator e Myers (2005) ressaltam que nosso subconsciente está impregnado de esquemas que fazem com que nos deparemos com uma pessoa ou alguma situação, quase que intuitivamente visualizemos um protótipo, isto é, uma abstração que corresponde ao exemplo típico de um grupo ou categoria. Sendo assim, consideram que o esquema cognitivo influencia o modo como enxergamos o mundo: “Os esquemas são capazes de influenciar nossos julgamentos ou sentimentos a respeito de pessoas e de outras entidades” (p. 136). Os esquemas contribuem para a formação das chamadas categorias, que dão origem a um outro importante fenômeno que influencia nossa percepção de mundo, denominado de categorização.

4.2 CATEGORIZAÇÃO

Rodrigues, Assmar e Jablonski (2008) afirmam que o contato com o ambiente social no qual circulam diferentes ideias tendemos a categorizar nosso ambiente de forma a tornar mais fácil nossas atividades. Costa, Maciel e Camino (1996, p. 78) abordam o tema de forma mais precisa:

Para reduzir a complexidade do mundo externo, as pessoas agrupam os estímulos sociais de acordo com as similaridades percebidas nestes, constituindo assim as bases esquemáticas para a formação de categorias. [...]. Este processo leva o percebedor a predizer as características específicas de qualquer membro da categoria, com base nas expectativas sobre ela.

O processo de categorização acentua tanto as semelhanças entre os integrantes de uma determinada categoria quanto as diferenças entre categorias distintas e, por essa razão, contribui para a formação de estereótipos, assim reduzindo a realidade a uma simplificação e uma uniformidade capazes de encobrir complexidade e pluralidade que de fato existe ao redor.

4.3 ESTEREÓTIPO

O estereótipo é basicamente uma categoria criada para ser aplicada a grupos sociais, que podemos comparar a uma caricatura, na qual são retratados traços sempre de forma exagerada ou distorcida. O estereótipo nos faz atribuir traços gerais a grupos de pessoas, como observa Tajfel (1982) e, de acordo com Marques e Paéz (2006), generalizar as características daqueles que pertencem a um determinado grupo significa tratá-los como sendo rigorosamente iguais, negligenciando todos os tipos de diferenças existentes entre os indivíduos de qualquer grupo.

Assim como outros tipos de esquemas, os estereótipos simplificam o complexo mundo social. Em vez de tratarem cada integrante de um grupo individualmente, eles nos encorajam a pensar da mesma maneira a respeito das feministas, sulistas e/ou advogados e a tratá-los da mesma forma. (Michener; Delamater, Myers, 2005, p. 140).

O ato de atrelar as características supostamente próprias de um grupo a uma pessoa sem dar importância a sua singularidade constitui um processo de categorização que nos faz cometer muitos enganos. O estudo conduzido por Katz e Braly (1933 citados por Marques; Paéz, 2006) na década de 30 ilustra esse fenômeno: solicitaram que os participantes identificassem dez grupos sociais (norte-americanos, alemães, ingleses, turcos, italianos, irlandeses, judeus, negros e chineses) a partir de uma lista de traços pessoais positivos (ex: inteligente) e negativos (ex: ignorante). Verificou-se, por exemplo, que a maioria dos participantes considerou os chineses “supersticiosos”, os turcos “cruéis”, e os japoneses “inteligentes”, enquanto os negros foram considerados “preguiçosos”, os italianos “impulsivos”, os ingleses “formais” e os judeus “avarentos”.

Um exemplo mais simples de estereotipo é a crença de que as mulheres são seres necessariamente emotivos, afetuosos, intuitivos, frágeis, dependentes e submissos, amplamente difundida e aceita em várias sociedades durante muito tempo.

Como observado, os estereótipos podem ser qualificados como positivos ou negativos, porém constituem a base cognitiva para o surgimento do preconceito.

4.4 PRECONCEITO

Como observa Lins (2010), o marco no estudo do preconceito corresponde ao livro elaborado por Gordon Allport na década de 50, no qual define o preconceito como reação negativa a uma pessoa em razão de esta pertencer a um determinado grupo social.

A palavra inglesa <<preconceito>> e seus equivalentes em muitas outras línguas europeias refere-se, fundamentalmente, a um pré-juízo ou pré-conceito elaborado antes de ser colhida ou examinada informação relevante e, portanto, baseado em evidência inadequada ou mesmo imaginário. (Klineberg, 1968 citado por Tajfel, 1982, p. 147, grifo do autor).

De acordo com Lins, Lima-Nunes e Camino (2014), abordagens recentes da psicologia social situam este tema no campo sócio-econômico dos conflitos de inclusão e exclusão social, ou seja, conflitos reais entre grupos sociais no quadro das relações assimétricas de poder na sociedade, que promovem atitudes depreciativas e comportamentos discriminatórios ou até hostis contra membros dos grupos minoritários. Segundo os autores, sentimentos e atitudes preconceituosas persistem na sociedade mesmo quando não são expressas abertamente e as normas sociais não são claramente violadas.

4.5 A CONSTRUÇÃO SÓCIO-CULTURAL DO SECRETARIADO

São vários os exemplos que podem ser mencionados, apontando uma diferenciação entre profissões que tradicionalmente gozam de maior reconhecimento, como medicina, advocacia e outras, e algumas profissões que geralmente recebem um reconhecimento menor, como a enfermagem, a educação física e outras.

Significa dizer que existem profissões sofrendo algum tipo de inferiorização que pode ser qualificada em termos de um estereótipo negativo ou em termos de um preconceito, dentre as quais podemos, lamentavelmente, situar o secretariado.

No Brasil, considerando-se que o secretariado vem se consolidando como uma opção de carreira profissional e apresenta vários níveis de qualificação, ganha relevância a preocupação sobre como esta profissão vem sendo visualizada pelos indivíduos, bem como em relação a ideias negativas pré-estabelecidas quanto aos profissionais o secretariado.

Por exemplo, faz parte do “conhecimento” difundido em certos guetos culturais as elucubrações sobre a (suposta) promiscuidade (supostamente) atribuível a qualquer profissional da área secretarial. Outro aspecto relevante são as conjecturas sobre o valor e o status da área,

associado ao diferentes expectativas sobre a possibilidade de sucesso econômico e social do profissional.

Segundo Walter e Baptista (2007), esses aspectos podem ser limitantes para uma profissão que ainda luta por espaço no mundo do trabalho, buscando construir uma boa imagem e reconhecimento social.

5 MÉTODO

Esta pesquisa foi realizada mediante análise das respostas dos participantes aos itens do instrumento (questionário) utilizado, que foi por nós elaborado.

Predominam no estudo variáveis qualificadas como sendo de natureza qualitativas, e os dados obtidos foram dispostos em um banco criado no ambiente do software denominado de Statistical Package for Social Sciences (SPSS), uma ferramenta da informática que permite realizar cálculos e análises estatísticas (Pereira, 2006) e vem sendo utilizada em áreas diversas como, por exemplo, as ciências sociais e humanas, da saúde e da educação.

Considerando-se a natureza das variáveis e o número amostral, o recurso escolhido para o tratamento e a apresentação dos dados foi a estatística descritiva.

5.1 AMOSTRA

A pesquisa foi realizada no município de Jacaraú, localizado no Vale do Mamanguape. Esse município foi escolhido devido a sua localização, por representar uma possível oferta de alunos para o curso de secretariado Campus IV.

Participaram da pesquisa 41 indivíduos de ambos os sexos, alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola da rede pública estadual localizada da cidade, 25 deles frequentando o turno da tarde e 16 frequentando o turno da noite.

5.2 INSTRUMENTO

Para a obtenção dos dados foi elaborado um questionário composto por 22 itens envolvendo: a) características sócio-demográficas dos participantes; b) informações sobre suas expectativas profissionais; e c) percepções sobre aspectos do secretariado.

5.3 PROCEDIMENTOS

Mediante decisão espontânea de colaborar com a pesquisa, cada participante respondeu ao instrumento individualmente, em uma dependência da escola, sem tempo predeterminado para a conclusão das respostas.

A pesquisadora permaneceu aguardando até que o participante concluísse o questionário, ficando à disposição para responder a qualquer dúvida ou dificuldade do participante.

5.4 TÉCNICA DE ANÁLISE

A análise dos dados foi realizada mediante o uso da estatística, que corresponde a um conjunto de técnicas que permite o tratamento de dados oriundos de estudos e pesquisas realizados em qualquer área do conhecimento, tanto descrevendo-os de forma sistemática e organizada como analisando-os e interpretando-os.

Mais precisamente, utilizaremos um campo da estatística denominado de estatística descritiva, uma forma de análise utilizada para sumarizar e descrever dados.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico, selecionamos as principais variáveis mensuradas através do questionário e as dispusemos em uma sequência de apresentação que nos pareceu adequada tendo em vista nosso objetivo: descrever a percepção do secretariado construída por alunos concluintes do ensino médio de uma escola da rede pública estadual localizada na cidade de Jacaraú.

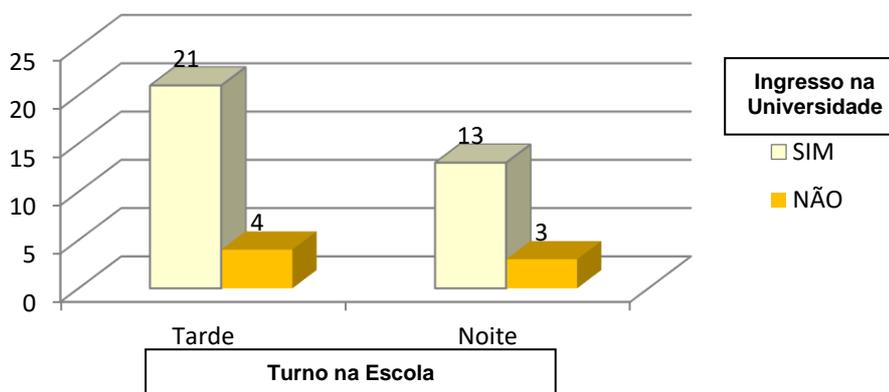
O primeiro critério relevante foi levar em consideração as possíveis diferenças entre a percepção dos alunos do turno da noite e do turno da tarde, geralmente mais dependentes financeiramente de suas famílias. A partir dessa distinção, foram orientadas as análises realizadas.

Como segundo critério, consideramos a proximidade do processo de seleção para vagas em várias universidades, tornando relevante iniciar as discussões pelo questionamento feito acerca das pretensões dos estudantes neste sentido.

6.1 PRETENSÃO DE ENTRAR NA UNIVERSIDADE

Os dados apresentados no Gráfico 1, abaixo, permitem constatar que mais de 80 por cento (82,9%) dos estudantes que frequentam o terceiro ano do ensino médio na rede pública estadual de Jacaraú pretende conseguir uma vaga em um curso universitário, resultado que retrata tanto os estudantes do turno da tarde quanto os do turno da noite.

GRÁFICO 1 - ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE JACARAÚ QUE PRETENDEM ENTRAR NA UNIVERSIDADE

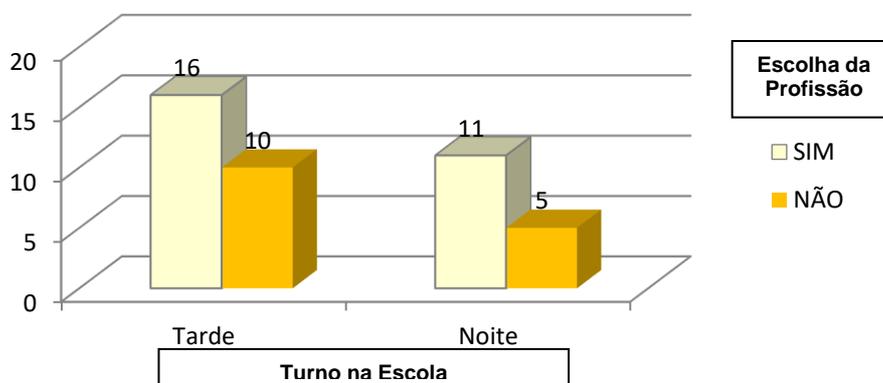


Mais precisamente, apenas 16 por cento (4 alunos) dos estudantes do turno da tarde e 18,75 por cento (3 alunos) do turno da noite não pretendem estudar na universidade. Não foram pesquisados os possíveis motivos desse “desinteresse”, que poderia representar um refinamento dos dados em um próximo estudo, porém buscamos avaliar a percepção desses estudantes sobre a escolha profissional.

6.2 ESCOLHA DE UMA PROFISSÃO

Analisando esse aspecto, verificamos que a pretensão de ingressar na universidade não está necessariamente relacionada à escolha de uma profissão uma vez que, de acordo com o gráfico anteriormente apresentado (Gráfico 1), mais de 80 por cento dos estudantes pretende conseguir uma vaga em um curso universitário, porém o Gráfico 2, abaixo, indica que o índice de estudantes que fizeram sua escolha profissional está abaixo dos 70 por cento.

GRÁFICO 2 - ESCOLHA DA PROFISSÃO ENTRE OS ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE JACARAÚ



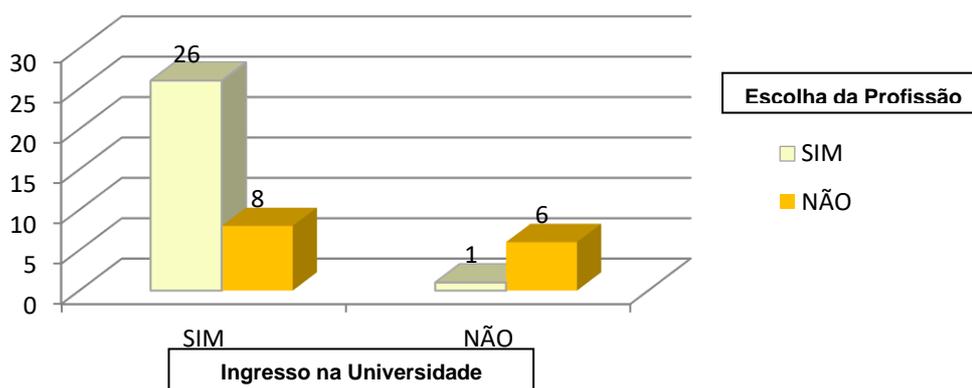
Quando à diferença relativa aos turnos, não apresentou grande relevância: o número de alunos (11) do período da noite que afirmou ter escolhido sua profissão corresponde a um percentual (68,75%) ligeiramente maior do que o verificado no período da tarde (61,54%).

A tentativa de relacionar a pretensão de ingressar na universidade com a escolha de uma profissão resultou, entretanto, em um dado interessante. Para isso, comparamos os estudantes que percebem sua escolha profissional como sendo uma decisão já tomada com os estudantes que declararam estar em busca de uma vaga em um curso universitário.

6.3 INGRESSO NA UNIVERSIDADE E ESCOLHA DE UMA PROFISSÃO

Constatamos (Gráfico 3) que do total de estudantes do terceiro ano do ensino médio que pretendem ingressar na universidade, 23,5 por cento (8 alunos) ainda não fez sua escolha profissional. Esse dado é fonte de preocupação, porém é um fenômeno esperado.

GRÁFICO 3 - INGRESSO NA UNIVERSIDADE E ESCOLHA DA PROFISSÃO ENTRE OS ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE JACARAÚ

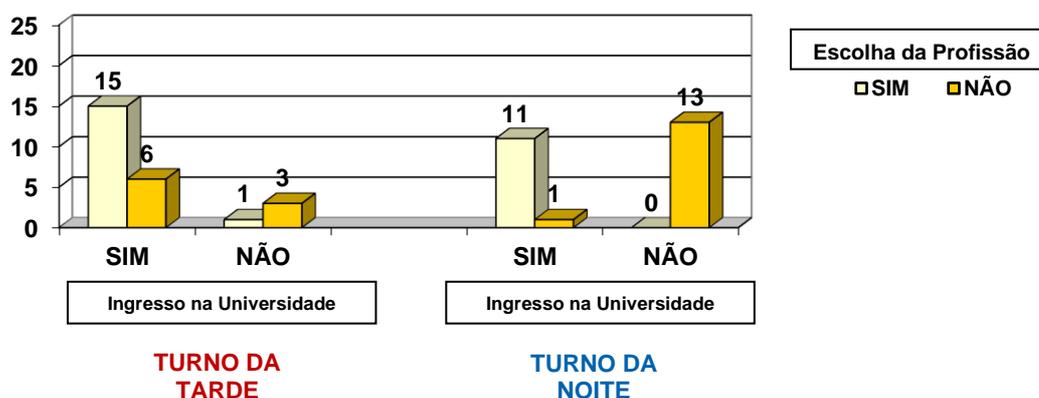


Por outro lado, constata-se também que 85,7 por cento (6 alunos) dos estudantes que não pretendem ingressar na universidade ainda não escolheu sua profissão, demonstrando que a pretensão de ingressar na universidade condiciona mais fortemente a escolha de uma profissão, inclusive pela necessidade de preencher o formulário de inscrição, diferentemente do que ocorre com os indivíduos que ficarão na dependência das demandas do mercado de trabalho.

Diante desse resultado, procuramos avaliar a existência de diferenças relativas aos turnos e verificamos (Gráfico 4) que no turno da tarde há estudantes que ainda não escolheram sua profissão tanto entre aqueles que pretendem ingressar na universidade quanto entre aqueles que não pretendem, mas no turno da noite observa-se uma divisão quase absoluta: nenhum dentre os estudantes do turno da noite que não pretendem ingressar na universidade escolheu sua profissão e, com uma única exceção, todos os estudantes do turno da noite que pretendem ingressar na universidade já escolheram sua profissão.

A percepção acerca da vida profissional parece, portanto, de acordo com o Gráfico 4 apresentado a seguir, mais claramente delineada entre os estudantes do turno da noite.

GRÁFICO 4 - INGRESSO NA UNIVERSIDADE E ESCOLHA DA PROFISSÃO ENTRE OS ESTUDANTES DOS TURNOS DIURNO E NOTURNO DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE JACARAÚ

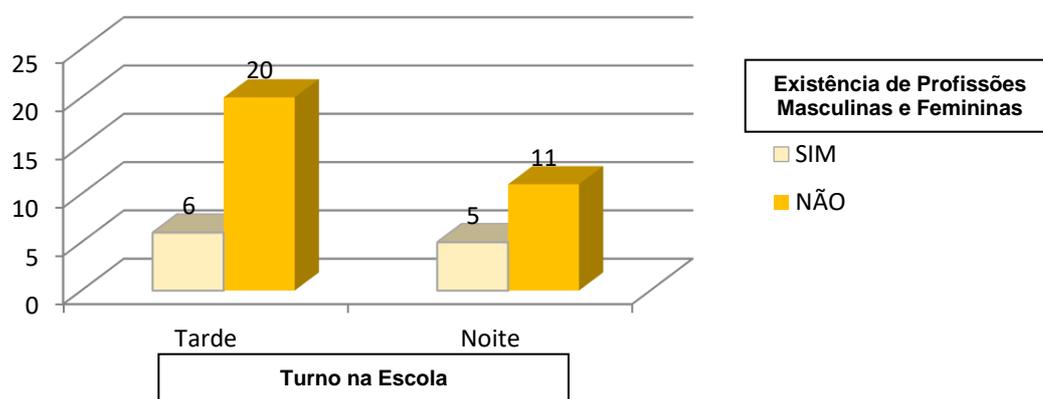


Depois dessas avaliações iniciais, decidimos passar a uma análise da percepção dos estudantes acerca do espaço ocupado pelo curso de secretariado dentro de suas perspectivas profissionais.

6.4 O CURSO DE SECRETARIADO EXECUTIVO EM MAMANGUAPE

O curso de secretariado foi citado apenas uma vez como primeira opção de curso universitário, por um estudante do sexo feminino, e apenas uma vez como segunda opção de curso universitário, por um estudante do sexo masculino, ambos frequentando o turno da tarde. Para avaliar um pouco melhor este baixo índice de escolha pelo secretariado o primeiro passo foi investigar a percepção dos estudantes referente a algum tipo de estereótipo ligado a atividades profissionais. Mais precisamente, investigamos a percepção dos estudantes sobre possíveis restrições para atividades profissionais relacionadas ao fator “sexo”, conforme demonstrado no Gráfico 5, apresentado a seguir.

GRÁFICO 5 - CRENÇA DOS ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE JACARAÚ NA EXISTÊNCIA DE PROFISSÕES MASCULINAS E FEMININAS

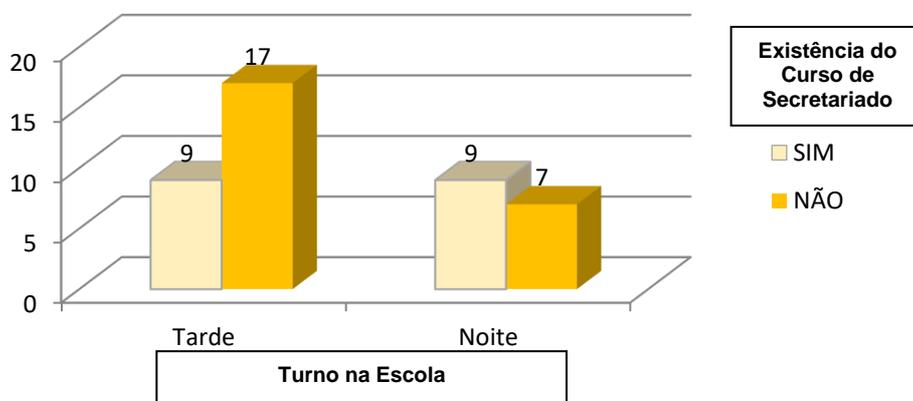


De fato, a partir do Gráfico 5 constatamos que na percepção de aproximadamente um quarto (23,06%) dos estudantes do turno da tarde e na percepção de aproximadamente um terço (31,25%) dos estudantes do turno da noite existem de fato profissões exclusivamente indicadas para homens e profissões exclusivamente indicadas para mulheres.

Essa percepção foi justificada pelos estudantes geralmente a partir do estereótipo de mulher caracterizado pela crença em sua fragilidade, no entanto ao analisarmos a percepção acerca do secretariado apenas um dos participantes da pesquisa categorizou o secretariado como profissão feminina, enquanto os demais a categorizaram como uma profissão que pode ser desempenhada por qualquer pessoa.

Sendo assim, passamos a avaliar se os estudantes sabiam da existência do curso de secretariado de Mamanguape (Gráfico 6).

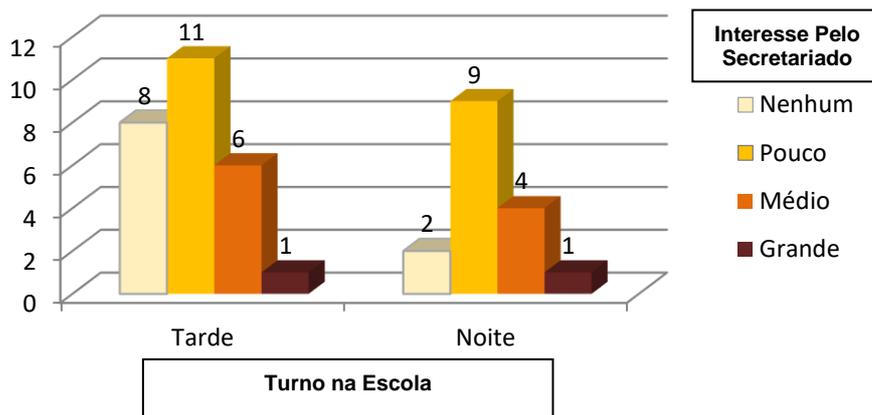
GRÁFICO 6 - ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE JACARAÚ INFORMADOS SOBRE A EXISTÊNCIA DO CURSO DE SECRETARIADO



Constatamos que quase 60 por cento (57,1%) dos estudantes desconhece a existência do curso de secretariado em Mamanguape. Aprofundando a análise, no Gráfico 6, apresentado anteriormente, verificamos que há mais estudantes informados sobre o curso de secretariado no turno da noite (56,25%) do que no turno da tarde (34,38%).

Procuramos investigar, portanto, os níveis de interesse dos estudantes pelo curso de secretariado. A partir do Gráfico 7, abaixo, verificamos que há mais estudantes totalmente sem interesse pelo secretariado no período da tarde (30,76%) do que no período da noite (12,5%).

GRÁFICO 7 - INTERESSE DOS ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE JACARAÚ PELO CURSO DE SECRETARIADO



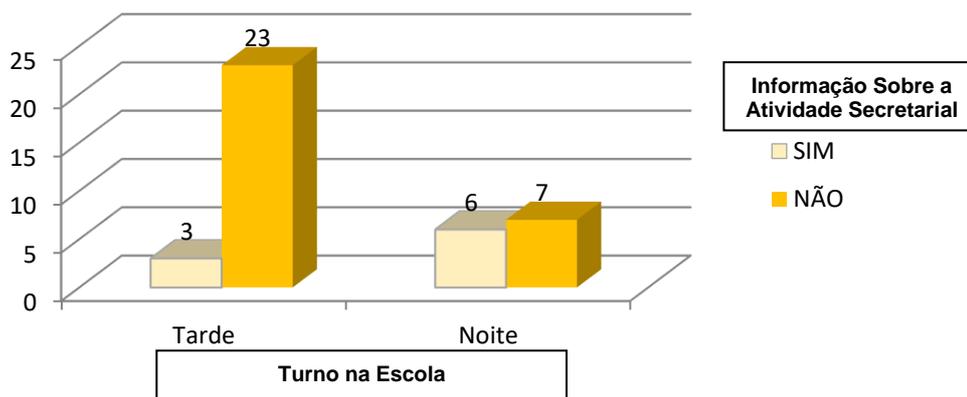
Em resumo, não verificamos uma categorização estereotipada do secretariado como profissão feminina, mas o curso foi citado como opção no vestibular apenas por estudantes do turno da tarde, justamente o grupo de estudantes com o maior índice de desinteresse pelo curso e com o menor número de estudantes informados sobre a existência do curso de secretariado na universidade.

Esse contraste nos dados nos fez avaliar o quão informados estão estes estudantes sobre a profissão de secretária(o).

6.5 A PROFISSÃO DE SECRETARIADO

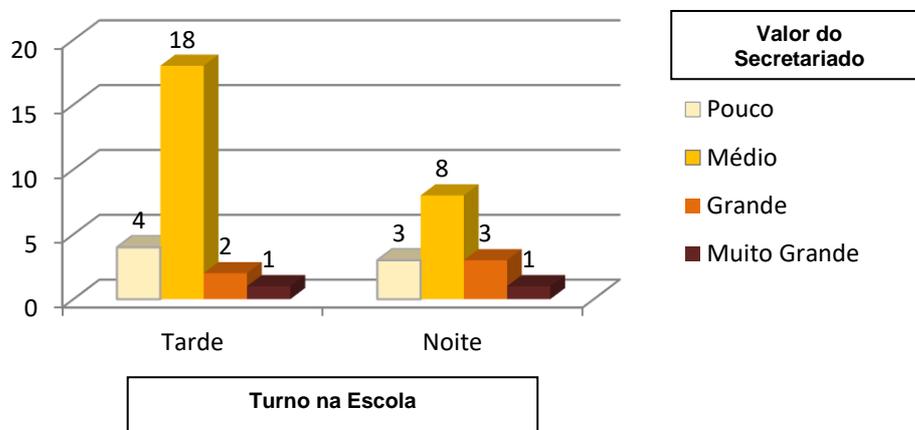
Começamos por avaliar se os estudantes se consideram informados sobre as atividades do profissional de secretariado. De fato, o maior índice de desinteresse pelo curso de secretariado verificado no período da tarde pode estar ligado ao alto índice de desconhecimento desses estudantes acerca da atividade secretarial (88,47%), bem maior do que índice de desconhecimento observado entre os estudantes que frequentam o turno da noite (53,85%), como se evidencia a seguir, no Gráfico 8.

GRÁFICO 8 - ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE JACARAÚ INFORMADOS SOBRE A ATIVIDADE DO PROFISSIONAL DE SECRETARIADO



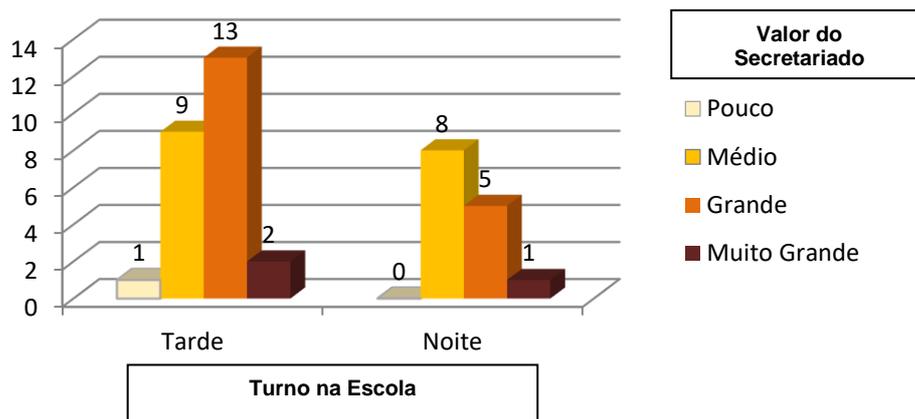
Outro aspecto muito importante da percepção do secretariado refere-se ao valor que lhe é atribuído como profissão. Quando questionados sobre qual o valor dado ao secretariado no Vale do Mamanguape, tanto os estudantes do turno da tarde quanto os estudantes do turno da noite consideraram que em sua região o secretariado recebe marcadamente um valor apenas mediano (Gráfico 9).

GRÁFICO 9 - CRENÇA DOS ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE JACARAÚ NO VALOR DO SECRETARIADO NO VALE DO MAMANGUAPE



Obtivemos resultado semelhante referente a percepção do valor do secretariado no estado da Paraíba, porém constatamos uma percepção diferente sobre o valor que o secretariado recebe em João Pessoa: ampliou-se entre os estudantes do turno da noite e predominou entre os estudantes do turno da tarde a percepção de que em João Pessoa o secretariado recebe um grande valor (Gráfico 10).

GRÁFICO 10 - CRENÇA DOS ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE JACARAÚ NO VALOR DO SECRETARIADO NA CIDADE DE JOÃO PESSOA



Esse resultado indica a existência de uma estereotipia em relação a cidade de João Pessoa, bem como uma categorização generalizando o restante do estado e identificando-o com o Vale do Mamanguape.

Podemos questionar, conseqüentemente, se a percepção de sucesso na carreira secretarial construída por estes estudantes está associada a uma maior disponibilidade para buscar mercados de trabalho fora do Vale de Mamanguape. Infelizmente os participantes da pesquisa não foram questionados sobre isso.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa foi constatada a preocupação com a falta de conhecimento desses alunos sobre a existência do curso de secretariado em Mamanguape, observada em quase 60 por cento (57,1%) dos estudantes. Se este dado se mantiver ao longo de uma pesquisa mais ampla, que planejamos iniciar nos próximos meses, ficará evidenciada a necessidade de uma ação de divulgação e esclarecimento voltada para estudantes de ensino médio da região. O alto índice de desconhecimento dos participantes da pesquisa acerca da atividade do profissional do secretariado (76,9%) fortalece essa conclusão.

Diante disso, concluímos que a falta de interesse em ingressar na área de secretariado, que foi qualificado como sendo pouco ou nenhum por mais de 70 por cento (71,4%) dos estudantes, pode estar relacionada à falta de conhecimento sobre o curso e sobre as funções desse profissional.

Outro fator preocupante em relação à percepção desses alunos sobre o secretariado refere-se ao questionamento acerca do valor da profissão. A maioria (82,5%) dos estudantes que participaram da pesquisa percebem o secretariado como sendo uma profissão que recebe pouco valor (17,5%) ou apenas valor médio (65%) em Mamanguape, porém mais da metade (55%) desses estudantes percebe a cidade de João Pessoa como um mercado de trabalho em que o secretariado recebe grande valor (45%) ou um valor muito grande (10%). Esse estereótipo positivo referente a João Pessoa provavelmente é de caráter generalizado, ou seja, constitui uma expectativa que se aplica a diversas profissões, e sem dúvida pode ser outro fator que contribui para o desinteresse dos estudantes pelo secretariado, porém seriam necessários dados mais específicos para que se fizesse uma reflexão mais conclusiva.

A diversidade dos dados obtidos e as diferenças encontradas entre a percepção dos alunos do turno da noite e do turno da tarde evidenciam a complexidade das realidades ligadas a apresentação do secretariado como uma carreira profissional e a disponibilização do curso de secretariado executivo no Vale do Mamanguape, verificando-se que diferentes percepções do secretariado podem ser formadas independentemente de um contato real com profissionais da área e podem se originar em aspectos diversos, tanto racionais quanto pragmáticos.

Além disso, evidenciam que essas diferentes percepções podem afetar de maneira distinta e decisiva o comportamento dos indivíduos em relação ao secretariado, seja qualificando-o como opção profissional viável ou reduzindo o nível de interesse por essa carreira profissional.

Cabe ressaltar, portanto, que apesar do caráter preliminar deste trabalho alguns pontos importantes puderam ser levantados, ora trazendo maior esclarecimento e ora trazendo a formulação de mais questionamentos, contribuindo para a visualização de novos direcionamentos para futuras pesquisas estatísticas. Por exemplo, os elementos referentes a preconceitos contra o secretariado, a percepção sobre condições e requisitos dos vários mercados de trabalho, e a expectativa de sucesso socioeconômico trazido para o profissional da área merecem ser melhor investigados.

REFERÊNCIAS

- ÁLVARO, J. L.; GARRIDO, A. *Psicologia social: perspectivas psicológicas e sociológicas*. São Paulo: McGraw-hill, 2006.
- BARTLETT, F. C. **Remembering**: a study in experimental and social psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- BERGER, p. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Proto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAMINO, L.; MACIEL, C.; BRANDÃO, C.; GOMES, G. O. Conhecimento do outro: explicações em termos de percepção social. In: CAMINO, L. (Org.). **Conhecimento do outro e a construção da realidade social**: uma análise da percepção e da cognição social. João Pessoa: Mestrado em Psicologia Social da UFPB, 1996
- COSTA; MACIEL; CAMINO, L. Conhecimento do outro: explicações em termos de cognição social. In: CAMINO, L. (Org.). **Conhecimento do outro e a construção da realidade social**: uma análise da percepção e da cognição social. João Pessoa: Mestrado em Psicologia Social da UFPB, 1996
- D'ELIA, M; GARCIA, E, **Secretária Executiva** 1.ed. São Paulo: Cold. Cursos Iob ,2013.
- GARFINKEL, H. **Studies in etnomethodology**. 2. ed. Cambridge: Polity Press, 1984.
- GEERTZ, C. **O saber local**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GRION, L. **A nova secretária**: metacompetente proativa dinâmica. São Paulo: Madras, 2008.

LINS, S. L. B. **Valores sociais e preconceito racial**: como percebo a mim e ao outro. 2010. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Uniersidade Fedeval da Paraíba, João Pessoa, 2010.

LINS, LIMA-NUNES CAMINO O papel dos valores sociais e variáveis psicossociais no preconceito racial brasileiro. *Psicologia & Sociedade*, ano 26, n 1, p. 95-105. 2014

MARQUES, J.; PAÉZ, D. Processos cognitivos e estereótipos sociais. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. **Psicologia social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006. cap. 11.

MEDEIROS, J. B.; HERNANDES, S. **Manual da secretária**: técnicas de trabalho. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MICHENNER, H. A.; DELAMATOR, J. D.; MYERS, D. J. **Psicologia social**. São Paulo: Thomson, 2005.

NETTO, A. M. Tendência de atuação em RH: a importância da profissão nos processos decisórios: como assessorar e atingir resultados corporativos e pessoais com competência e qualidade. In: D'ELIA,B; AMORIN,M; SITA,M. (Org.). **Excelência no secretariado**: a importância da profissão nos processos decisórios como assessorar e atingir resultados corporativos e pessoais com competência e qualidade . São Paulo: Ser mais, 2013. P. 385-392.

PEREIRA, J. C. R **Análise de dados qualitativos**: estratégias metodológicas para ciências da saúde, humanas e sociais. 3. ed. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2006.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. Rio de janeiro: Zahar, 1975

POPPER, K.; ECCLES, J. C. **O cérebro e o pensamento**. São Paulo: Papyrus, 1992.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2008.

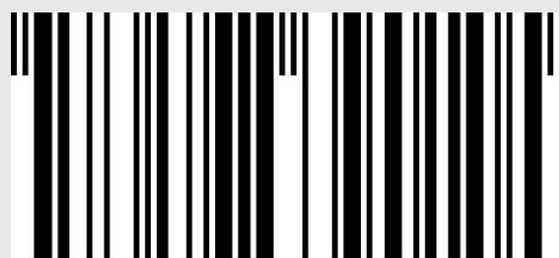
SABINO, R. F.; ROCHA, F. G. **Secretariado**: do escriba ao webwriter. Rio de Janeiro: Brasport, 2004.

SIQUEIRA, Márcia. Técnicas secretariais: essência para área secretarial. **Excelência: a revista da Fenasec**, Recife, ano 8, n. 35, p. 08-09, jul/set. 2012.

TAJFEL, H. **Grupos humanos e categorias sociais**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. v. 1.

VEIGA, D. R. **Guia de secretariado**: técnicas e comportamento. 3. ed. São Paulo: Érica, 2010.

WALTER, M. T. M. T.; BAPTISTA, S. G. A força dos estereótipos na construção da imagem profissional dos bibliotecários. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 17, n. 3, p. 27-38, set/dez. 2007.



9 786598

390105

 **Contatos**

E d i ç õ e s